

UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA



**ALGUNAS CONSIDERACIONES SOBRE EL
FUNCIONAMIENTO DE LOS CENTROS DE
DESARROLLO INFANTIL Y LA IMPORTAN-
CIA DEL ENTRENAMIENTO AL PERSONAL**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA
P R E S E N T A N**

MARIA DEL CARMEN MADRAZO NAVARRO

ARBIA TOSCANIA SALDIVAR PONCE



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

25053.08

ONH17

1979

1

Ej:1

UNIVERSITY OF MICHIGAN LIBRARY
SERIALS ACQUISITION

ALBERTA CONSIDERACIONES SOBRE EL
FUNDAMENTO DE LOS DECRETOS DE
DESARROLLO EN ALTA Y CASINO MAN
CARGO PREPARADO EN EL CENTRO

M- 23217

tps, 422

THE UNIVERSITY OF MICHIGAN
SERIALS ACQUISITION
MARIJA DEL CARMEN MARRERO TOVAR
SERIALS ACQUISITION DIVISION

A MIS PADRES

A MIS HERMANAS

DUNIA, ILIANDA, FABIA Y GINA.

A MI ESPOSO ROBERTO

A MI FUTURO Y MUY PROXIMO
HIJO(A)

A MI AMIGA CARMELA.

1820

Arbia.

A MIS PADRES

A MIS HERMANOS
IGNACIO, CECILIA Y MARIO

A MI HIJO DANIEL

A MI AMIGA Y COLABORADORA
ARBIA.

Ma. del Carmen.

AGRADECIMIENTOS

Deseamos expresar nuestro agradecimiento a la Mtra. Silvia Macotela Flores, por su asesoría y consejos, así como, su interés por proporcionarnos toda la información necesaria para la elaboración de este trabajo.

También queremos agradecer a nuestra amiga Lourdes Marín de -- Cross la ayuda que nos brindó en la realización de esta tesis y a Sergio González su colaboración.

A la Dra. Helia Pastrana de Ocampo su interés por nuestro trabajo y su apoyo incondicional e imperecedero.

I N D I C E

	Pág.
INTRODUCCION	1
CAPITULO I MODELOS DE CUIDADO INFANTIL	3
CAPITULO II CARACTERISTICAS INSTITUCIONALES DEL CUIDADO INFANTIL	15
A) En otros países	16
B) En México	23
CAPITULO III PLANEACION DE LA ENSEÑANZA EN LA INFANCIA	39
A) Consideraciones Generales	40
B) Curriculum	42
C) Características de los programas eficientes	66
D) Características de los programas deficientes	67
E) Evaluación	68
CAPITULO IV ENTRENAMIENTO AL PERSONAL	78
A) Consideraciones Generales	79
B) El Entrenamiento	84
C) El Proceso de Entrenamiento	86
CAPITULO V EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO	91
A) Descripción del Estudio	92
B) Resultados	107
C) Discusión	120

	Pág.
CAPITULO VI CONCLUSIONES	134
BIBLIOGRAFIA	140
APENDICE	

I N T R O D U C C I O N

Las demandas de subsistencia que imponen las sociedades actuales a la familia, obligan a un gran número de madres a utilizar los servicios de guarderías, con el objeto de poder aportar económicamente a sus casas mientras sus hijos se encuentran al cuidado de especialistas.

En México existen numerosos centros que ofrecen el tipo de servicio de cuidado y enseñanza a niños de 45 días de nacidos a seis años de edad. Sin embargo, no necesariamente es cierto que quienes se encargan de dicho servicio sean especialistas.

Durante varios años hemos realizado funciones de psicología en guardería y esta experiencia nos permitió detectar factores que requieren de urgente solución. (Entre éstos podemos anotar la falta de conocimientos sobre el desarrollo infantil a nivel de quienes trabajan con los niños pre-escolares, especialmente a nivel de lactantes. Un punto relacionado es la falta de capacitación del personal que se dedica a los niños más pequeños y que evidentemente no favorece el desarrollo de los mismos.)

De igual manera una situación grave en las guarderías públicas es el número de niños a los que se ofrecen servicios diversos y que en general excede a la capacidad tanto de espacio como de personal de los centros.

(Por lo anterior, y considerando que los primeros años de

la vida son críticos para el desarrollo óptimo de un ser humano, decidimos establecer un programa de estimulación temprana para niños lactantes que pudiera ser manejado por personal no capacitado y de baja escolaridad.)

Además nos interesó revisar los aspectos que pueden hacer a un centro de desarrollo una institución de óptimo funcionamiento, tomando en cuenta las experiencias que al respecto se han tenido en México y en otros países.

Por lo tanto, el presente estudio contiene en su primera parte una revisión de los modelos de cuidado, los sistemas educativos, los currícula, los tipos de evaluación y las áreas de desarrollo que se han venido manejando.

* (Dentro de los factores más relevantes que afectan a un -- centro de desarrollo llegamos a la conclusión de que es de fundamental importancia la capacitación del personal, por lo cual elaboramos un paquete de entrenamiento que permitiera investigar sus efectos sobre la interacción niñera lactante.)

Finalmente discutimos el papel de la capacitación en relación con otros factores que deben estar presentes para lograr que un centro de desarrollo infantil funcione adecuadamente.

No está de más insistir en que debe prestarse atención al establecimiento no sólo de uno sino de varios criterios en las guarderías ya que dependiendo de las bases que se ofrezcan a los niños desde sus primeros años, dependerán las oportunidades de desarrollo de la sociedad.



MODELOS DE CUIDADO INFANTIL

Todo niño merece un cuidado que fomente su crecimiento social, emocional, físico e intelectual. México tiene una larga historia al servicio de los niños y a las instituciones dedicadas a su crecimiento. Se ha creado la educación pública, se han promovido los servicios médicos y se han echado mano de numerosos recursos para el bienestar del niño. Pero se ha reconocido sobre todo que los padres son la influencia primordial en el desarrollo de sus niños y que tienen el derecho fundamental de guiar las experiencias de sus hijos.

Hoy día, las presiones en los padres y en las familias se han incrementado debido a la forma de vida. Más y más padres ven disminuída su capacidad para cuidar a sus niños durante todo el día y a lo largo de los 7 días de la semana. En la actualidad el número de familias de un solo padre está aumentando y así como las familias en las cuales ambos padres trabajan fuera de casa. Otros padres, presentes físicamente durante el día, tampoco tienen la capacidad tanto por las deficiencias en los recursos con que cuentan o porque se enfrentan a problemas que afectan la calidad del cuidado que dan a sus hijos. En el pasado estas familias podían relegar sus funciones en parientes de confianza, en amigos de toda la vida o en sus vecinos. En la actualidad, sin embargo, debido al incremento en la movilidad social, al crecimiento urbano y a los problemas y separaciones de las familias, se han eliminado estas alternativas para la mayoría de los padres.

En años recientes, las guarderías han emergido como una -

respuesta natural a éstos y a otros cambios en la vida de las familias; se han convertido en un valioso y frecuente recurso vital para un extenso número de familias.

Existen diferentes tipos de programas de cuidado infantil, que fluctúan desde aquellos en donde las niñeras cambian pañales, a programas más completos integrados después de conocer en su extensión las necesidades de la colectividad. Existen básicamente tres tipos de programas, que son los siguientes:

- 1.- El cuidado de custodia
- 2.- El kinder
- 3.- El centro de desarrollo, o guardería.

1.- En el "cuidado de custodia" sólo se consideran las necesidades inmediatas del niño; salud y seguridad, una alimentación sencilla y algunas actividades para pasar el tiempo. No se hace énfasis en conocer las necesidades de desarrollo del niño ni a corto ni a largo plazo. Ni se contemplan actividades que tomen en cuenta las necesidades del niño para su estimulación intelectual --para su salud y nutrición-- más allá de las necesidades inmediatas; o para involucrar a los padres en el cuidado que se ofrece.

2.- Las "escuelas maternas o kinders" son programas educativos de los que se labora con el niño sólo una parte del día, -generalmente medio día- cinco días de la semana, estos programas no pretenden proporcionar cuidado integral como un servicio a los padres ausentes. Se concretan al desarrollo social, emocional y cognoscitivo de los niños en el supuesto de que los padres tienen la capacidad de velar por su salud, su nutrición y cubrir todas sus otras necesidades. Una escuela maternal no es lo mismo que una guardería, pero los centros de desarrollo incluyen los elementos esenciales de una escuela maternal o kinder.

3.- Los "centros de desarrollo" también llamados "guarderías", pretenden proporcionar una gama de oportunidades de desarrollo que los padres normalmente ofrecen a sus niños cuando cuentan con el tiempo y los recursos adecuados. Estas oportunidades incluyen la ocasión de convivir con otros niños; la atención individual a los esfuerzos y a las necesidades de cada niño, así como las actividades programadas para promover el desarrollo físico, social, emocional e intelectual del niño. Para asegurar que se ofrezcan estas oportunidades, una guardería de calidad emplea cuidadoras entrenadas; así como un currículum cuidadosamente planeado; usa el servicio de asesoría en áreas de salud, educación, nutrición, psicología y otros campos y propicia que los padres se interesen por participar en todos los aspectos del programa.

LA FUNCION DE LA GUARDERIA.

De acuerdo a Cohen (1974) una guardería de calidad tiene tres funciones principales:

- a) sirve como extensión de la familia;
- b) ayuda al desarrollo del niño;
- c) es la forma en la que la sociedad interviene, constructivamente, cuando la familia y el niño necesitan ayuda.

Las guarderías, como extensión de la familia, proporcionan las experiencias positivas que la mayoría de las familias tratan de dar a sus hijos. Esto amplía y complementa el cuidado de los padres de una manera congruente con los valores y las metas de la familia y la cultura de los niños. La guardería fortalece las relaciones básicas de los niños con sus padres.

Los programas de guardería tienen más éxito cuando los padres participan directamente en ellos. De hecho, el que los

padres participen es fundamental para un programa de calidad. - Un programa de guardería con padres no comprometidos puede tender a separar a algunas familias por someter a los niños a un segundo y contradictorio grupo de reglas, valores y expectativas.

El compromiso de los padres en la guardería debería ser visto como un derecho y no como una obligación. Lo que se espera de los padres dentro del programa debe ser tomando en cuenta sus otras demandas de tiempo y energía. Cuando a los padres se les invita a participar, en la medida de sus posibilidades, aún las madres con exceso de trabajo y los padres, frecuentemente se muestran deseosos de compartir el trabajo y la responsabilidad de operar en el programa de la guardería. - Cuando así lo hacen, no sólo sus propios hijos, sino el programa entero se beneficia, puesto que se establece una continuidad educativa.

La guardería es una ayuda al desarrollo del niño, ya que los años desde el nacimiento hasta los seis son el período óptimo para dominar ciertas tareas de desarrollo, tal y como lo señalan Gessell (1960), Bijou y Baer (1969) y Piaget e Inhelder (1966). La guardería presenta muchas oportunidades para ayudar al niño a dominar tareas como:

- lograr el auto conocimiento
- establecer relaciones con otros niños y con adultos
- aprender a manejar confrontaciones, conflictos, éxitos y fracasos.
- aprender a esperar turnos
- aprender el uso del lenguaje
- aprender más, acerca de símbolos y conceptos cotidianos (por ejemplo números, letras, dibujos "realistas")
- adquirir conceptos de espacio, tiempo y objeto.

Anna Freud (1968) comentó que "el desarrollo normal del niño está basado en el cumplimiento no sólo de una necesidad, sino de toda una serie de jerarquía de necesidades, proviniedo de todas las partes de su personalidad. Una familia feliz y normal, puede, con suerte, cumplir todas esas condiciones, pero la mayoría de las familias fracasan al hacerlo por una razón o por otra". Continúa diciendo que "ninguna institución puede conocer completamente todos los requerimientos del niño, pero las familias que necesitan ayuda para solucionar sus problemas pueden encontrarla, tomando los elementos de varias instituciones incluyendo el cuidado de familia, el cuidado adoptivo, el cuidado residencial y las guarderías. Aun las familias necesitadas pueden funcionar mejor si la guardería abre permanentemente su ayuda, y si el cuidado residencial puede solicitarse en cualquier caso de emergencia". Las guarderías, entonces, pueden funcionar como el componente de un sistema de ayuda a la familia junto con los programas de servicio social y de salud.

La función de intervención de la guardería es particularmente importante para tres grupos de niños: los niños vulnerables, los que están impedidos y los de las familias que viven en la pobreza.

Vulnerables son aquellos niños cuyo desarrollo está en peligro, a través de circunstancias especiales de nacimiento, dotación física o experiencias de una vida difícil. Tienen necesidades especiales para la continuidad del cuidado, estimulación, afecto, estabilidad y previsión de un programa de calidad en la guardería.

Los niños impedidos o imposibilitados, son los que sufren afecciones tan severas como es el retardo mental, los impedimentos físicos y la psicosis infantil. El cuidado de esos niños puede resultar demasiado gravoso, aún para la familia más opulenta.

Los padres que tienen que cuidar a tales niños 24 horas al día durante 7 días de la semana, están sobrecargados de responsabilidad. Es un esfuerzo para toda la familia y el desarrollo del niño se altera. La guardería puede aliviar a esos padres de una porción de la carga en este cuidado.

Desgraciadamente en nuestro país todavía no se trabaja óptimamente con guarderías en las que pueden tener cabida ni los niños vulnerables ni los impedidos o imposibilitados. Solamente y en gran medida los niños que provienen de familias en la pobreza y que son los del tercer grupo son probablemente el grupo más grande para el cual la intervención puede ser bastante importante. No todas las familias pobres necesitan de las guarderías, pero muchos de sus niños carecen de un medio ambiente saludable y estimulante que la guardería les podría proporcionar.

Regresando a las características de la guardería, para niños normales, consideramos que un programa de calidad puede identificar a los niños de una colectividad y valorar sus necesidades; puede ayudar a darles los servicios disponibles; puede involucrar a los padres y ayudar a fortalecer a la familia. Pero hay límites a los que aún el mejor programa puede llegar. La guardería es solamente una de muchas influencias importantes. El niño vive en el contexto de una familia y de una comunidad y lo que le pasa en esas esferas es más importante que lo que sucede en la guardería. Lo que puede hacer una guardería es auxiliar al progreso en el desarrollo del niño y ayudar lo a él y a su familia a encontrar las formas de enfrentarse a las circunstancias de la vida.

PELIGROS DE LA GUARDERIA.

Cualquier persona responsable involucrada en la guarde--

ría debe reconocer el peligro que puede implicar para los niños y sus familias. El entusiasmo por el gran potencial de beneficios debería ser calmado por la comprensión de que la guardería puede ser fuente de daño, y que un buen programa requiere la obligación de una constante prevención y un manejo cuidadoso.

El peligro más obvio es que puede descuidarse al niño, se puede abusar de él física y emocionalmente a exponerlo a -- condiciones inseguras o insalubres. Algunos niños generalmente sensibles o inmaduros tienen dificultad para separarse de -- sus padres; algunos tienen problemas de adaptación a las actividades de grupo y a situaciones novedosas; y otros con diferencias en su desarrollo pueden encontrar dificultades para -- progresar con la prisa relativa de muchos programas de guarderías.

Existen otras condiciones que también pueden poner tensiones a algunos niños: la supeditación a una rutina; la exposición a otros niños agresivos; la exposición a diferentes antecedentes y a diferentes formas de hablar; y quizá el más difícil, el rompimiento en la continuidad que ocurre más o menos -- frecuentemente, cuando las cuidadoras cambian. Los niños podrían de este modo tener que adaptarse a una serie de apegos y separaciones, lo que puede llegar a producir desconfianza hacia los adultos, o impedir que puedan aprender reglas consistentes de tipo social.

IDEAS DE AMBITOS DE GUARDERIA.

El escenario de un programa, su tamaño y el grado de organización y cumplimiento, así como los alrededores físicos -- tienen sin duda efecto sobre el tipo de cuidado que se proporciona. Se distinguen generalmente tres tipos de escenarios di

ferentes (Cohen 1974):

1. El cuidado en casa para los niños de una familia, por alguien que no es miembro de esa familia, ya sea en casa de los niños o en la casa de la cuidadora (los niños de la cuidadora pueden también ser incluidos).
2. El cuidado de familia (Solnit Sale, June 1973) se proporciona en casa de la cuidadora para los niños de más de una familia. El número de niños está generalmente limitado a seis, incluyendo los de la cuidadora. La casa raramente se altera en forma considerable.
3. Los centros basados en el cuidado diario son para más de diez niños en un edificio. La guardería tiene un personal de dos o más personas.

1.- El "cuidado en la casa" de los niños ya se efectúa en nuestro país desde hace muchos años. Este cuidado lo han realizado las personas encargadas del servicio doméstico que como tarea adicional tienen el cuidado de los niños. Lo desempeñaban también las institutrices de las clases económicamente altas.

Es el más simple y el más conveniente para los padres. Es también el más natural para los niños, puesto que todos los niños de una familia pueden permanecer juntos, y en su ámbito físico acostumbrado. El cuidador puede ser un familiar o un amigo de la familia con quien los niños estén familiarizados y quien quizá también hace el quehacer doméstico o cocina para la familia. Todas las medidas están centradas en las necesidades de los niños de una familia. Sin embargo, el cuidado en casa también tiene sus desventajas. Es difícil o casi imposible disponer en una casa de todos los servicios que puede proporcionar un centro. Los niños tienen menos oportunidad para socializar y para tener interacciones de grupo. Los espacios-

de juego, los materiales y el equipo suelen estar muy limitados. Puesto que pocas personas entrenadas estarán dispuestas a trabajar en una casa sola, el cuidador probablemente se sentirá más como ayudante del servicio de la casa que como cuidador profesional de niños. En el cuidado de la casa no hay necesidad de licencia y es más difícil asegurar la calidad de ésta que en los escenarios más organizados.

2.- El cuidado de familia y el cuidado de grupos de familia (Solnit, Ledon, Perkins, Staples, Nicholie, Pepis, 1973) - son alternativas que se proporcionan para tratar de evitar - - guarderías con más de 250 niños, cosa que ocurre en México donde existen guarderías que tienen en ocasiones una asistencia de más de 800 niños. Este tipo de cuidado tiene la ventaja de que los niños se quedan juntos en una familia. El escenario es una casa privada, la cual resulta más natural para los pequeños que un centro. Aquí es posible tener trabajadores entrenados para el cuidado de familia. El escenario es particularmente bueno para aquellos niños que estén incapacitados, y que pueden necesitar una relación más estrecha con el cuidador, extendiéndose ésta a través de varios años sin interrupción. Los niños que están enfermos o deficientes pueden acomodarse en un programa de cuidado familiar. Las horas y otras medidas del procedimiento no son tan flexibles como en el cuidado en casa, pero pueden ser mucho menos rígidas que las de un centro.

Por otro lado, el cuidado familiar requiere instalaciones adecuadas y las casas preparadas para ofrecer estos cuidados pueden no tener los requisitos. Es necesario casi siempre hacer modificaciones, redecorar y para un grupo un poco más grande es con frecuencia necesario agregar más cuartos a la casa. - Aun así el espacio para juegos es probable que sea más restringido que en una guardería. La calidad del cuidado puede -

ser asegurada más fácilmente que en el cuidado en casa, ya que los programas de cuidado familiar podrían requerir licencia para funcionar y los arreglos resultarán más profesionales que los del cuidado en casa.

Este tipo de sistema se está utilizando en México pero para individuos drogadictos o retardados, no para niños pre-escolares (Ayala, 1978).*

3.- El centro de desarrollo está provisto de facilidades diseñadas especialmente para el cuidado de los pequeños. El escenario puede ser planeado para los objetivos del programa, en vez de tener que duplicarse para las necesidades de la familia. En particular, es más fácil en un centro planear un escenario similar a una escuela con los componentes educacionales del programa. Supuestamente es más sencillo encontrar personal capacitado para trabajar en centros, incluyendo los servicios de especialistas tales como médicos, psicólogos y trabajadoras sociales.

El carácter relativamente formal de una guardería hace menos difícil la tarea de interesar a los padres en la planeación, organización y el trabajo voluntario de todo tipo. Pero los centros de desarrollo también tienen sus inconvenientes. Puesto que no se asemejan al ambiente del hogar, la transición puede ser difícil para los niños pequeños. El número de personas involucradas requiere un grado relativamente alto de organización, reglas y procedimientos que generalmente necesitan para su eficiencia. lo que hace que los centros de desarrollo sean los menos flexibles de todos los tipos de cuidado.

Cuando los padres pueden escoger entre los tipos de escenario diferentes, su elección debería depender del nivel de desarrollo y las necesidades individuales del niño. Las guarderías tienden a ofrecer: un personal mejor entrenado, más inter

* Comunicación personal.

acción entre niños de la misma edad, un curriculum más estructurado, una mayor y mejor selección del espacio y el equipo. - El cuidado de familia, por otro lado, generalmente tiene las mismas ventajas de contacto con más edades diversas; un estilo de cuidado más cariñoso y natural, más cercano; menos relación formal con la familia del niño y un horario más flexible, el cual puede ser importante para un niño pequeño quien pasa largas horas en la guardería.

En general, el cuidado de familia puede recomendarse para los niños más pequeños -de 0 a 2 años- mientras que los niños de más edad pueden ser más capaces de aprovechar las experiencias de aprendizaje que les brinda la guardería.

Cuando una colectividad carece de un programa de cuidado, los creadores de programas con frecuencia tienden a pensar primero en un centro de desarrollo. La mayor parte de la literatura que revisamos está enfocada hacia los centros. El centro podría parecer la forma más natural ya que sigue el modelo de las escuelas públicas, las cuales han enfatizado las actividades de los centros de desarrollo.

No obstante, el cuidado familiar tiene ventajas importantes para un esfuerzo organizado de la colectividad, más que -- por una campaña masiva para establecer un programa nuevo y extenso. Además de la ventaja real de un escenario familiar, habría menos dificultades y demora en su organización, en la adquisición del equipo y obtención de personal que en un centro. Por estas razones se podría proponer el cuidado familiar como una forma atractiva para adquirir, dentro de una colectividad, los elementos del servicio de cuidado.

CAPITULO II.

CARACTERISTICAS INSTITUCIONALES DEL
CUIDADO INFANTIL.

- A). En otros países
- B). En México.

En este capítulo se describirán características de algunas guarderías, tanto en México como países Europeos (Belle y Saia 1972) y Estados Unidos*:

Se incluyen tres aspectos que consideramos relevantes para el presente trabajo, que son:

1. Características generales del programa
2. Proporción adulto-niño
3. Escolaridad del personal.

A. OTROS PAISES.

RUSIA.

1.- El objetivo primordial de todas las instituciones de cuidado infantil en Rusia es complementar el cuidado impartido en el hogar, desde la infancia en adelante, proporcionando el medio ambiente psicológico, social y físico necesario para un óptimo desarrollo.

* Daytime programs for children. Esta propuesta fué preparada por los representantes de las siguientes organizaciones en Agosto de 1966: American Association of University Women, Association for Childhood Education International, Department of Elementary, Kindergarten, Nursery Education of the NEA, National Association for the Education of Young Children, National Committee for Support of the Public Schools, National Committee on Children and Youth, National Committee for the Day Care of Children, Inc., National Congress of Parents and Teachers, National Education Association.

Los dos principales rasgos distintivos en las "casas cuna-kindergarden" soviéticas (niños de dos meses a siete años) son la vida en colectividad y la estimulación programada.

Las guarderías dependiendo de su ubicación en las fábricas, industrias o granjas colectivas tienen un cupo de noventa, ciento cuarenta y doscientos ochenta niños.

2.- En los centros de calidad los niños son cuidados en grupos de 7 u 8 por una enfermera y su asistente. Así se mantiene una proporción de un adulto por cuatro niños. Sin embargo, en los centros de más escasos recursos el número de los grupos aumenta de 12 a 15 bebés al cuidado de dos niñeras, a razón de un adulto por 6 o 7 niños.

Los maternales son cuidados en grupos de catorce a dieciseis por dos cuidadoras, a razón de un adulto por 7 u 8 niños.

3.- Los directores de los institutos han sido entrenados en colegios pedagógicos y las niñeras también. Su educación consiste en un adiestramiento en el trabajo, bajo una constante supervisión y evaluación.

ISRAEL.

1.- El kibbutz es una sociedad orientada al niño, donde muy poco le es negado. Mientras los aspectos del programa varían, de acuerdo a cada Kibbutz individual, todas las fases del desarrollo del niño - físico, psicológico y social - son vistos por cada Kibbutz como responsabilidad de su sistema educativo, no sólo con los niños que pertenecen a las familias de los kibbutz, sino también para los niños de la sociedad entera. Puesto que cada miembro es responsable de su familia y de todos los demás, todos los integrantes del kibbutz se interesan en todos los niños.

Los niños de la Casa de los Infantes, donde están de 0 a 1 año de edad -en grupos de dieciséis niños con una enfermera y sus dos asistentes- pasan después a la Casa de los Maternales donde están en grupos de ocho. Ahí aprenden como alimentarse y actividades organizadas, también se les anima a participar en juegos espontáneos. A este lugar pasan los padres a recogerlos alrededor de las cuatro o cinco de la tarde. En la mayoría de los kibbutzim los regresan para bañarlos o dormirlos en la Casa de los Maternales.

2.- En las Casas de Infantes tienen un máximo de 16 niños menores de un año y tres enfermeras, -una jefe y dos asistentes- a razón de 1 adulto por 5 niños. En la Casa de Maternales se les cuida en grupos de ocho niños por cada dos enfermeras a una razón de 1 adulto por 4 niños. Aquí están los niños de dos y tres años. Entre cuatro y cinco años se forman los grupos de Kindergarden con 16 niños, los cuales constan de dos grupos de maternales. Una enfermera y una educadora cuidan de este grupo de niños, quienes permanecen juntos como una unidad, a razón de 1 adulto por 8 niños hasta la secundaria.

3.- La mayoría de los que cuidan a los niños pre-escolares en el Kibbutz no son niñeras entrenadas profesionalmente. Simplemente son mujeres del kibbutz a quienes les gustan los niños y disfrutan trabajando con ellos. A estas mujeres les dan cursos de entrenamiento en el cuidado y la crianza de los niños y se les anima asimismo a tomar cursos adicionales. Generalmente las niñeras cuidan de las necesidades físicas y emocionales de los niños, mientras que las niñeras que si han sido entrenadas y las educadoras propiamente dichas manejan el desarrollo social e intelectual de los niños.

FRANCIA.

1.- Los servicios de guardería han estado a la disposición de los niños de París por más de cincuenta años (de 1920 a la fecha). Por el alto costo de la vida en esa ciudad, generalmente ambos padres trabajan. Por esta razón la competencia por el espacio de que se dispone es atroz.

Los niños al llegar a la guardería son desvestidos; bañados y vestidos con la ropa del centro. Sólo entonces se pueden reunir con el resto de los niños del grupo.

En las guarderías Departamentales -es la rama de la asistencia pública donde operan la mayoría de los centros de París- están sesenta niños entre los dos meses y los tres años. Los locales son generalmente edificios separados y los niños están agrupados como sigue: doce infantes de dos a ocho meses, doce bebés de ocho meses a dieciocho; veinte maternales de dieciocho meses a dos años y veinte niños de dos a tres años.

2.- Para los doce infantes y los doce bebés hay cuatro -- asistentes que son niñeras auxiliares puericultoras por grupo, a razón de un adulto por 6 niños. En los otros dos grupos de mayores con veinte niños cada uno, hay una niñera por grupo y una niñera adicional que asiste a dos grupos a razón de un -- adulto por 13 niños.

3.- Las niñeras son llamadas auxiliares puericultistas y son las jóvenes que han tomado un programa vocacional de entrenamiento para asistentes de niñeras durante dos años. Cada -- centro es dirigido por una enfermera graduada quien ha tomado un curso adicional de un año de entrenamiento de post-grado en la Escuela de Puericultura.

YUGOESLAVIA.

1.- El sistema de cuidado de niño en Yugoslavia está organizado en grandes unidades colectivas. Cada centro proporciona servicio integral, para niños de dos meses a siete años de edad y servicios de escuela, para niños de siete a once años, cuando es necesario.

Las guarderías son grandes con varios cientos de niños divididos en tres programas principales. El cuidado de cuna para niños de dos meses a tres años de edad; clases pre-escolares para niños de tres a siete años y primarias para niños de siete a once años de edad.

El número inscrito depende del tamaño y las necesidades de la colectividad. En Zagreb, una gran ciudad industrial al norte de Yugoslavia, están inscritos un total de quinientos treinta niños en un centro.

2.- Los niños se agrupan en edades cronológicas. En Zagreb a los ciento veinticinco niños menores de tres años se les cuida en grupos de veinticinco con una enfermera y una educadora. A una razón de un adulto por 12 niños. Trescientos niños que van de los tres a los siete años se les agrupan como sigue: de tres a cuatro años son enseñados en grupos de 15 a 20 con una educadora; y los niños de cinco a seis años de edad en grupos de 25 a 30 niños con una educadora.

3.- Una educadora está a cargo de cada salón. Estas maestras han estudiado cuatro años en la escuela secundaria más de dos años de colegio. En las cunas, una niñera asiste a una maestra. Las niñeras completan tres años de una escuela secundaria profesional.

DINAMARCA.

1.- En Dinamarca el sistema de guarderías infantiles ha venido operando durante 80 años, o sea desde la última década del siglo pasado. Los niños entre los tres meses y los tres años son cuidados en casas especiales. Las necesidades de la colectividad determinan el número de niños inscritos. Sin embargo, el número varía entre los 30 y los 60; el promedio de cuidado en el centro es aproximadamente 42 niños.

Cada centro cuenta con un director, un maestro principal y varios asistentes del maestro para cada salón. Las edades de los niños y el tamaño del grupo determinan el número.

2.- Los grupos varían de acuerdo con la siguiente clasificación: un grupo de dieciseis niños puede consistir en ocho niños de tres a doce meses y ocho niños de doce a veinticuatro meses, a razón de un adulto por 4 niños.

Los niños mayores, cuyas edades están entre los dos y los tres años, están organizados en grupos de doce a dieciséis, -- manteniendo una razón de un adulto por 4 niños.

3.- La maestra principal preside cada salón. Todas las maestras principales han completado un programa especial en el colegio de maestras para pre-escolares.

SUECIA.

1.- Cada centro tiene alrededor de sesenta niños, con edades que fluctúan entre seis meses y siete años. Cada centro se construye al construir un complejo departamental. Cada complejo departamental se constituye como un "pueblo nuevo" con todos los servicios incluidos. Todos los salones de clase -- abren directamente hacia las zonas de juego que rodean el edificio.

2.- Los niños están agrupados del modo siguiente: doce, de seis a veinticuatro meses, con tres niñeras, a razón de un adulto por 4 niños; en un grupo de doce, de dos a tres años, dos niñeras y una educadora; en un grupo de dieciocho, de cuatro a cinco años, una niñera y dos educadoras, a razón de un adulto por 6 niños. El grupo de mayores de siete años tienen una educadora por cada dieciocho niños.

3.- Hay dos clasificaciones del personal que trabaja con los niños, unas son las niñeras y las otras educadoras. Las niñeras han tenido un programa de entrenamiento de seis a ocho meses, preparándolas para el manejo de los niños muy pequeños. Las educadoras llevan un curso de dos años, después de la secundaria y después sirven cuatro años de trabajo antes de que se les permita enseñar.

ESTADOS UNIDOS DE NORTEAMERICA.

1.- La mayoría de los programas de las guarderías de los Estados Unidos de Norteamérica han estado en operación durante menos de una década (de 1960 en adelante). Por consiguiente están lejos de la uniformidad de su contraparte en el Viejo Mundo. Tales programas para infantes van desde los proyectos de alto poder experimental a las que favorecen sólo el cuidado de custodia.

Muchos centros para el cuidado del niño tratan de calcar los patrones madre-hijo como en la casa, mediante el cuidado individualizado. Otros centros subrayan el ajuste social y las actividades de grupo. La búsqueda de métodos de reajuste de los patrones de crianza en los niños parecen reflejar el interés de muchos padres modernos por encontrar mejora en la integración familiar y en la preparación de sus niños para la vida en esta sociedad industrializada tan compleja.

2.- Es importante mencionar que se tienen datos válidos de la razón adulto-niño a partir de los tres años hasta los siete, sin embargo existen datos de los programas experimentales para lactantes en que la razón promedio es de un adulto por 4 o 5 niños.

En un Centro en los Estados Unidos de Norteamérica una razón de 1:7 es usualmente razonable para niños desde los tres años a los cuatro y medio años; una razón de 1:10 para niños de cuatro y medio a seis años de edad. Los niños más pequeños requieren significativamente más atención individual: una razón de 1:3 es recomendable para niños del nacimiento a los 18 meses de edad; una razón de 1:4 para aquellos de los dieciocho meses a los tres años. Los niños grandes requieren pocas cuidadoras: una razón de 1:10 es recomendable para niños de seis años; 1:16 para aquellos de nueve a once años; y quizá 1:20 para niños arriba de esta edad.

3.- De 10 a 12 niños de tres años con una maestra especializada y un ayudante no profesional.

De 12 a 15 niños de 4 años con una maestra especializada y un ayudante no profesional.

De 15 a 20 niños de cinco años con una maestra especializada y un ayudante no profesional.

MEXICO.-

Para los datos referentes a México se tomaron del Plan Nacional de Educación, producto de la reunión celebrada en la Ciudad de México el año de 1977.

Al estar presentes en dicha reunión tanto personal directivo como técnico de todas las guarderías de la Secretaría de

Educación Pública, de las de mercados de las 16 Delegaciones - Políticas del Departamento del Distrito Federal y las de las - Secretarías de Estado, Organismos Descentralizados y Coordinación del Estado de México, consideramos que estos datos reflejan con bastante claridad la problemática de los Centros en México.

A continuación resumimos los aspectos más importantes de dicho plan.

PLAN NACIONAL DE EDUCACION.
SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA.

TRABAJOS PRESENTADOS POR:

- 1.- EL PERSONAL DIRECTIVO, TECNICO, ADMINISTRATIVO Y MANUAL -
DE LA DIRECCION GENERAL DE CENTROS DE BIENESTAR SOCIAL PA
RA LA INFANCIA, DE LA SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.
- 2.- EL PERSONAL TECNICO, ADMINISTRATIVO Y MANUAL DE LOS CEN--
TROS DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA INFANCIA, EN MERCADOS DE
LAS 16 DELEGACIONES POLITICAS DEL DEPARTAMENTO DEL DISTRI
TO FEDERAL.
- 3.- DIRECTORES DE CENTROS DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA INFAN--
CIA.
SECRETARIAS DE ESTADO.
ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS.
COORDINACION DEL ESTADO DE MEXICO.
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.
- 4.- REPRESENTANTES DEL PERSONAL DE CENTROS DE BIENESTAR SO- -
CIAL PARA LA INFANCIA DE:
SECRETARIAS DE ESTADO.
ORGANISMOS DESCENTRALIZADOS.
COORDINACION DEL ESTADO DE MEXICO.
SECRETARIA DE EDUCACION PUBLICA.

TEMA 1

LA PARTICIPACION DEL SERVICIO EDUCATIVO ASISTENCIAL DE LOS PRIMEROS CENTROS DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA INFANCIA, COMO PRIMER NIVEL DE LA EDUCACION BASICA EN EL DESARROLLO DE MEXICO.

ANTECEDENTES HISTORICOS.

Es indudable que a partir del desarrollo industrial y la mecanización que dieron origen a la revolución industrial en el siglo XIX, se dió el primer paso hacia la creación de guarderías infantiles en forma organizada, ya que anteriormente sólo lo existían mujeres que se encargaban del cuidado de los niños en forma empírica. Así pues es éste el momento cuando la mujer inicia su participación activa en la industria desarrollándose en ese campo como ser productivo.

Ante esta circunstancia, surgió la necesidad de crear centros o instituciones en donde los infantes tuviesen asistencia educativa y social. Estos han proliferado creando a su vez la urgencia de nuevos centros que otorguen a la niñez educación, atención y seguridad.

Como en estos centros se proporciona servicio médico, social y educativo a la población infantil que asiste a ellos, de acuerdo con los recursos económicos que los generan, las características específicas del trabajo de la madre beneficiaría a los recursos humanos que en ellos laboran, los cuales funcionan sin un plan determinado y coordinado, creando un aspecto discriminatorio a la niñez de México.

Estos conceptos de discriminación que anotamos son similares a los que sufre el personal de estos centros quienes constituyen una masa heterogénea en escolaridad, así como horarios,

salarios e instalaciones y lo cual se traduce en una serie de divergencias para la atención adecuada de un material tan sensible como el niño.

Lo que se plantea de inicio, es la problemática de establecer un Plan Nacional de Trabajo, a nivel de Centros de Desarrollo Infantil, congruente con nuestra realidad y nuestras necesidades.

Es necesario unificar criterios, ya que la etapa de la vida por la que los niños atraviesan durante su permanencia en estos centros, reviste una importancia indudable. Son precisamente los años en los que se establece en forma casi definitiva su personalidad (los lineamientos de su conducta).

Es muy importante que se tomen los centros infantiles, -- que albergan niños en edad pre-escolar, como centros de desarrollo ya que éstos no deben ser complementados únicamente como hogares sustitutos de ayuda a la madre trabajadora, sino como centros educativos.

Los Centros de bienestar social para la Infancia, son instituciones que atienden un derecho fundamental de la madre trabajadora y un derecho esencial de todo niño, cumpliendo así -- con la labor cardinal de atender a los hijos de la madre que trabaja ofreciendo a la vez el desarrollo integral del niño durante los primeros seis años de su vida.

El número de guarderías ha crecido mucho desde que se inició el servicio en 1940. En la actualidad se atiende en ellas una población de unos 55,625 niños, aproximadamente, distribuidos en 521 centros en toda la República, pero se hace notar -- que 342 de ellos solamente se ubican en el Distrito Federal.

No obstante hoy día sólo estamos cubriendo el 55% de la demanda real, aunque según cálculos estimativos estaríamos cu-

briendo sólo el 11% de la demanda potencial.

CENTROS QUE FUNCIONAN EN EL DISTRITO FEDERAL.

Secretaría de Educación Pública	22
Secretaría de Salubridad y Asistencia	43
Secretarías de Estados y Organismos Descentralizados	54
Departamento del Distrito Federal	175
Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado	16
Instituto Mexicano del Seguro Social	32

A nivel nacional tampoco se han medido con sentido de planeación y proporción las acciones federales y estatal, y tampoco se han tomado en cuenta los criterios socio-económicos indispensables.

SITUACION ACTUAL

Gobiernos de los Estados	43
Instituto Nacional de Protección a la Infancia	51
Secretaría de Educación Pública	9
Secretaría de Salubridad y Asistencia	25
Instituto Mexicano del Seguro Social	20
Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores del Estado	2
Iniciativa Privada	27
Partido Revolucionario Institucional	2

RECOMENDACIONES:

- 1.- Aumentar el número de Centros de Bienestar Social para la infancia.

2. Crear programas educativos en todos los niveles que abarquen aspectos psicológicos, médicos, de trabajo social, de nutrición, estimulación a lactantes y maternos, para que constituyan el eslabón perfecto de la institución primaria.
3. Mejorar el nivel técnico de personal que labora en los Centros, al establecer los procedimientos adecuados para su reclutamiento y al programar la actualización periódica del mismo.
4. Asegurar que todas las instituciones que alberguen a la población infantil beneficiaria del producto del trabajo de las madres, sean objeto de su atención sin discriminación en lo económico, en lo social y educativo.
5. Unificar los procedimientos administrativos.
6. Establecer un sistema de educación tripartita que incluya centro infantil, familia y estado.

TEMA II

EL SISTEMA NACIONAL DEL SERVICIO EDUCATIVO ASISTENCIAL DE LOS CENTROS DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA INFANCIA. POLÍTICAS DE FUNCIONAMIENTO.

Cada Centro de Bienestar Social para la Infancia ha seguido sus propias políticas de trabajo. Los esfuerzos desarrollados hasta ahora han sido aislados, inconexos, dispersos y los resultados obtenidos con frecuencia estériles o fragmentarios. No hay así uniformidad en el servicio.

La beneficiaria del servicio -la madre que trabaja- nunca ha tomado conciencia de las políticas que prevalecen en el lugar donde va a dejar a su hijo, preocupándole únicamente como el sitio en donde el niño permanecerá seguro mientras ella desempeña sus labores.

El personal que atiende a la población infantil que asiste a estos centros, es muy reducido y como norma no percibe estímulo alguno para su superación ya que aunque los nombramientos son diferentes, el sueldo es el mismo para casi todos -educadora, niñera, afanadora, pianista- sin tomar en cuenta el nivel de preparación o los años de servicio.

Esta situación trae como consecuencia no sólo diferencias, contrastes, incomodidad y problemas de organización, sino lo que es peor aún gran desperdicio de recursos humanos. Hay educadoras que deben atender un promedio de 35 niños y se ven obligadas a atender un número menor por falta de espacio adecuado, en tanto que debido a las condiciones de su centro de trabajo tienen que atender a más de 50 niños.

Las políticas más adecuadas serán las que logren satisfacer las necesidades de los Centros. Se relacionan principalmente con los siguientes puntos:

1. Necesidades de los niños
2. Presupuesto económico
3. Personal
4. Horario de trabajo
5. Ubicación del local
6. Dimensiones y disposiciones arquitectónicas del mismo.

Al aplicar las políticas de funcionamiento suelen seguir los problemas que a continuación se mencionan:

- a) La resistencia al cambio. Brota naturalmente de la costumbre o hábito contraído, al realizar el trabajo en una forma determinada, ya establecida, estructurada rígidamente al paso del tiempo por personas no preparadas.

- b) Las limitaciones propias de las condiciones específicas de cada centro.
- c) La diversidad de criterios de las personas que se relacionan directamente con la estructuración de esas políticas.

RECOMENDACIONES:

1. Que se integren los organismos laborales de cada Centro de Bienestar Social para la Infancia con una política homogénea, con el fin de igualar el funcionamiento de todos estos Centros.
2. Que se considere al niño como el factor primordial, - por encima de cualquier interés político, social o económico.
3. Que la institución máxima educativa del país sea quien vigile y salvaguarde la educación de los niños para que contemos con una población íntegra, sin secuelas negativas.
4. Que aquéllos que proporcionen los recursos económicos no interfieran en el plan educativo señalado. Este debe abarcar desde la primera infancia hasta la edad-límite pre-escolar.
5. Que las autoridades sindicales que protegen los intereses de los trabajadores no intervengan en la política educativa de los niños. Es imperativo que dichas autoridades comprendan que los Centros de Bienestar Social para la Infancia deben contar con recursos humanos conscientes, no deshumanizados. El niño es el principal actor de cada centro, no hay que olvidarlo.

TEMA III

EL SERVICIO EDUCATIVO ASISTENCIAL DE LOS CENTROS DE BIENESTAR SOCIAL PARA LA INFANCIA, PROBLEMAS Y SOLUCIONES.

PLANES Y PROGRAMAS.

En el momento actual los planes y programas de trabajo, en sus diversos aspectos se proyectan en forma aislada, según las necesidades particulares y elaborado por personas de diferentes especialidades en cada uno de los Centros de Bienestar Social. Esto conduce a formas múltiples de ejecución de los programas, lo que impide una adecuada evaluación; por otra parte ello da motivo a que no se realicen los ajustes periódicos que pudieran beneficiar a los programas ya existentes.

La metodología viene a ser inoperante debido ya sea a la mala estructuración de los programas o bien a la falta de iniciativa o a la ignorancia -por desgracia frecuente- del personal con que se cuenta.

Por lo que respecta a los recursos didácticos, es importante mencionar que, o existe escasez de estos recursos o una calidad educativa muy limitada lo cual se traduce en el poco aprovechamiento de este auxilio didáctico.

Se ha observado que un gran número de personas que laboran dentro de estos centros no cuentan con la capacitación adecuada. Desempeñan sus funciones en forma empírica y sin ningún objetivo específico. Es indispensable la creación de programas, cursos, seminarios, prácticas de grupo interdisciplinarios, que faciliten la preparación de este personal, los cuales deben ser periódicamente evaluados para un mejor aprovechamiento de los mismos.

En las dieciseis guarderías de mercados no existe un programa general para el manejo correcto de lactante, prematernales y maternales. Solamente en cuatro Delegaciones se están elaborando y aplicando diversos programas hechos por ellos mismos. Lo deseable sería elaborar un solo programa por personal especializado y que éste se instituyera en las dieciseis Delegaciones. En cuanto a los grados preescolares, solamente en cinco Delegaciones se llevan los programas que envía la Dirección General de Preescolar, dependiente de la Secretaría de -- Educación Pública.

Para lograr una continuidad de objetivos encaminados al desarrollo integral del niño, se deberá hacer hincapié en estimular a los padres por medio de pláticas, conferencias, películas, etc.

CAPACITACION Y SENSIBILIZACION.

Para el personal de los Centros de Bienestar Social para la Infancia.

La capacitación del personal que directa e indirectamente se relaciona con el desarrollo integral del niño es un punto básico y de suma importancia para implementar cualquier programa de trabajo a nivel de educación.

Esta capacitación deberá hacerse con las debidas separaciones, de acuerdo a necesidades e intereses específicos.

En el caso del personal que tiene una escolaridad mínima, problema de las actuales Guarderías o Estancias, deberá tener un seminario perpetuo para lograr la sensibilización y la preparación adecuada del mismo. Es de esperarse que el adiestramiento del personal deberá partir de su limitación de funciones dentro del Centro; no obstante el problema que frecuente-

mente se presenta es la falta de criterios al plantear:

1. Un tipo de capacitación que modere formas de acción bien delimitadas, de acuerdo al papel que desempeña el adulto con relación al niño.
2. Una falta de metodología con respecto a la capacitación del trabajador.
3. Una falta de objetivos y metas que dirijan las diferentes formas de capacitación.
4. Una falta de sistemas de motivación que se traduzcan en un desarrollo laboral adecuado, después de haber obtenido una información verbal.
5. Una carencia de sistemas de medición que proporcionen datos sobre la selección de dicho personal.
6. Una elaboración de programas que no sólo tomen en cuenta la capacitación formal, sino también el seguimiento en el desarrollo del trabajo.

Los cursos de capacitación deberán programarse periódicamente y no deben por las mismas causas que los generan, concretarse a conferencias, sino permitir la participación activa -- del personal, usar métodos audiovisuales, sociodramas, visitas a instituciones con objetivos similares, para intercambio de experiencias educativas, así como la difusión de la problemática que se presenta cuando el personal no es consciente ni responsable de su función, o sea proyección hacia ese personal de:

- a) problemas de lenguaje
- b) problemas auditivos
- c) problemas de lento aprendizaje
- d) problemas motores
- e) problemas de conducta.

Se considera urgente la creación de la Escuela para Directores de Centros de Bienestar Social para la Infancia. Requiere una formación profesional que comprenda los siguientes aspectos:

Educadora
 Trabajadora Social
 Psicóloga
 Pediatra
 Administradora.

Se considera necesario ampliar la actual escuela para auxiliares de Guardería; la cual no maneja los suficientes recursos humanos capacitados para las necesidades demográficas del País.

También es recomendable que dentro de las carreras profesionales de educadoras y trabajadoras sociales, se cree un post grado específico para Centros de Bienestar Social para la Infancia.

ADMINISTRACION DEL SISTEMA.

Recursos humanos y financieros.

La administración, los recursos humanos y los financieros, son aspectos importantes que deben considerarse para la estructuración de un sistema cuya principal función es el fomento de la educación y un mejoramiento en el adecuado desarrollo infantil.

Recursos Humanos.- En la mayoría de los casos el personal con que se cuenta no es ni suficiente, ni efectivo. Carece del entusiasmo adecuado ya sea porque algunas personas son de edad avanzada, o bien están fatigadas por los años de trabajo.

jo y como regla general no han recibido estímulos de carácter económico, categórico o laudatorio.

Los puntos dignos de consideración dentro del planteamiento serían:

1. La población no deberá exceder la capacidad física del local. Ello se traduciría en problemas conductuales entre los infantes tales como, aumento en la agresividad, dispersión de la atención y una disminución general en el aprendizaje.
2. El establecimiento de una selección adecuada de personal mediante pruebas psicológicas, y la exigencia de títulos que acreditan la capacidad del solicitante para el puesto que va a desempeñar.
3. La realización de un exhaustivo análisis de puestos para delimitar las funciones y crear las plazas necesarias.
4. La adecuación de los horarios para obtener el rendimiento óptimo del personal.
5. Es necesario que en todos los Centros exista el personal debidamente capacitado para el buen desempeño de sus funciones, con un rendimiento óptimo.

Recursos Financieros:

1. La elaboración de los estudios económicos que tomen en consideración el costo del mantenimiento del local, los materiales y condiciones necesarias para su buen funcionamiento.
2. La realización de los estudios financieros y contables para determinar el presupuesto mínimo por niño para no limitar la atención educativo-asistencial.

3. La aportación económica de las madres para superar - el déficit económico de los Centros, al crear respón- sabilidad y valoración del servicio.

El que los hijos cuesten dará la pauta a una familia más sana y consciente de sus deberes de paternidad - responsable. Mientras la mujer trabajadora reciba - todo en forma gratuita, ésta no logrará la indepen- dencia económica, social y espiritual y aún cuando - trabajo seguirá siendo lastre y gasto para el país.

4. La adecuación de los sueldos al personal en cuanto a sus funciones, responsabilidades y horarios.

RECOMENDACIONES:

1. Que se establezcan Centros de Bienestar Social para la Infancia en número suficiente, conforme lo requie- ran las necesidades prioritarias del País, a efecto- de satisfacer la demanda real y potencial.
2. Que se unifique el trabajo mediante programas comu- nes a todos los Centros.
3. Que se elaboren los programas: psico-pedagógicos, mé- dicos, nutricionales, artísticos y de recreación, -- acordes con el sistema educativo nacional y el medio social, para que dichos programas de estudio corres- pondan a las necesidades del educando y de la socie- dad.
4. Que se establezcan sistemas de supervisión permanen- te y evaluación continúa.
5. Que se proporcione a los Centros el personal neces- ario capacitado y seleccionado en el trabajo y para - el trabajo, distribuyendo éste en forma racional.
6. Que se realicen actividades de formación, actualiza-

ción y perfeccionamiento del personal conforme a un plan general pudiéndose éste confiar a instituciones como la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, la Dirección General de Actualización Profesional y la Escuela Nacional de Educadoras.

7. Que se lleven al cabo actividades y eventos de sensibilización continuos y permanentes para todo el personal y dentro de la colectividad en que están enclavados los Centros.
8. Que se establezca un tabulador de sueldos para el personal, incluyendo todas las especialidades.
9. Que se dote a todos los Centros de los recursos técnicos, materiales y didácticos acordes con los programas educativos.

De los datos presentados puede observarse que los programas varían de acuerdo a características y necesidades de cada país. No obstante, todos contemplan como objetivo un mejor desarrollo para el niño incluyendo la preparación para la vida escolar futura.

En relación a la proporción adulto- niño y a la escolaridad, México se encuentra en desventaja por lo que la solución a estos problemas en México, debe considerarse prioritaria.

CAPITULO III

PLANEACION DE LA ENSEÑANZA EN LA INFANCIA.

- A). Consideraciones generales.
- B). Curriculum.
- C). Características de los programas eficientes.
- D). Características de los programas deficientes.
- E). Evaluación.

A). CONSIDERACIONES GENERALES.

Wagner, (1977) considera que al enfocar la atención sobre todos los aspectos de una guardería, se ha llegado al reconocimiento de la importancia que tienen las experiencias tempranas en el crecimiento de la persona y en su funcionamiento total.

Al subrayar la calidad del cuidado, se ha llegado a encontrar que el contenido cognoscitivo en este período de la vida es importante. Conforme aumenta el número de infantes se impone la siguiente pregunta: ¿Cómo puede la niñera del cunero de lactantes organizar el medio ambiente del salón para promover el aprendizaje en niños menores de dos años?

Las personas experimentadas en el trabajo con infantes reconocen que las actividades necesitan planearse individualmente para el bebé, pues los primeros meses de vida es el período del juego solitario. Sin embargo, aún en este nivel de desarrollo puede darse margen a la socialización con los otros niños y con las personas que los cuidan.

Ocasionalmente, en esta etapa, el niño puede estar absorbido en su juego, y encontrará que un objeto le es arrebatado -- por otro niño, quien a su vez y sólo momentáneamente se interesará por éste para enseguida tirarlo y tomar otro juego. Hacia el período del juego paralelo, alrededor de la edad de dos años seis meses, tres niños pueden ocuparse en la misma actividad sin interferir uno con otro. Cuando el niño alcanza la --

etapa de juego asociativo, generalmente alrededor de los tres años, llega a ser posible interesarlo en actividades de grupos pequeños.

Por otro lado, la disposición en el cuarto de los infantiles y maternales puede contribuir a una mejor calidad del medio ambiente para el aprendizaje.

Si los juguetes disponibles se cambian con regularidad puede estimularse a mayor nivel la curiosidad y el empeño en aprender del niño. Un juguete que ha estado guardado varias semanas recobra la posibilidad de ser interesante para el niño. El aburrimiento es el resultado de que los mismos objetos estén presentes todos los días.

Es un hecho que el contraste y la variedad son beneficios para el niño, y que cada día debe tener estos momentos de estimulación.

La habilidad para percibir el estado de ánimo de los niños es importante especialmente para las maestras y las niferas. Las actividades proporcionan experiencias de aprendizaje solo cuando el niño se encuentra en estado receptivo. Briens y Golden, (1972) encontraron en un estudio de desarrollo cognoscitivo temprano que el placer en las actividades de aprendizaje estaba estrechamente ligado a una buena actuación en los tests mentales.

Los mismos autores señalan que al planear el curriculum de cada niño, que puede consumir una pequeña parte del día, se encontró que los mejores resultados se habían obtenido cuando la maestra presentaba los juegos o actividades de aprendizaje durante el tiempo en que el bebé está más alerta y cómodo.

En la interacción humana, se les dá importancia secundaria a los materiales de juego adecuados para aprender conceptos tales como las relaciones causa-efecto y las relaciones espaciales.

Un objeto u actividad que no logra captar el interés del niño y que, sin embargo es conveniente para su nivel de desarrollo, podrá investirsele de importancia y atractivo si la maestra es partícipe de la actividad. El calificar verbalmente los objetos también incrementa el interés del niño en el objeto nombrado (Robert y Black, 1972), además de propiciar su comprensión del lenguaje.

Las cuidadoras pueden estimular a un niño que aún no habla a aprender por medio de la imitación "conversando" con él al mismo tiempo que ejecuta las actividades.

En un programa, el componente educativo puede estar integrado de modo natural y cómodo dentro del patrón del día si el maestro está a disposición de los niños la mayor parte del tiempo, así el niño estará en libertad de iniciar la interacción.

Las actividades pueden volverse experiencias de aprendizaje cuando están de acuerdo con las necesidades de desarrollo de los niños. El maestro que trabaja con el niño necesita observar cuidadosamente la conducta de este último, lo cual le ofrece la clave de los diversos niveles de desarrollo.

B). CURRICULUM.

Como se dijo anteriormente las guarderías pretenden ofrecer un personal entrenado, más interacción entre niños, una mayor y mejor selección del espacio y del equipo y un curriculum estructurado, lo que hace importante saber que es un curriculum.

El uso convencional significa un determinado número de lecciones cuidadosamente planeadas para ser enseñadas y aprendidas, o un determinado número de oportunidades de aprendizaje para ser presentadas al niño de una manera determinada (Elkind, 1977). El curriculum, en ese sentido, por lo general, se desglosa en detalle con metas claras y objetivos concretos y graduados. Se incluye además

una serie de requisitos para el entrenamiento de los maestros, - una filosofía de la educación racionalizada y un método para la educación y la evaluación.

Dentro de la guardería, el cuidado diario significa todas - las experiencias de aprendizaje, planeadas para el desarrollo integral. En este sentido el cuidado diario incluye todas las ac-
tividades diarias, por ejemplo, el comportamiento de las niñeras de la guardería, el grado de libertad o control para los niños y las niñeras, el énfasis relativo en los valores sociales y emo-
cionales y aun la decisión de aceptar y usar los actos espontá-
neos como experiencias de desarrollo (Cohen, 1974).

En un programa de calidad, ambas cosas, el curriculum y el - plan diario se llevan estratégicamente. Aunque el plan diario - puede permitir más informalidad y espontaneidad que el curricu-
lum, es igualmente importante y requiere del mismo cuidado en - su planeación.

Por lo general, tanto el curriculum como el plan diario, - tendrán características similares. Sin embargo, no hay razón pa
ra que en un plan diario informal y no muy estricto no haya ele-
mentos de aprendizaje de un alto nivel estructural, ni hay tampo-
co razón para que un plan diario rigurosamente controlado no ten
ga elementos de libre exploración. El trabajo de uno o varios -
diseñadores de un programa diario de cuidado es hacer un plan y -
un curriculum que abarquen las necesidades de los niños y de los
padres, las capacidades del lugar y los valores y los recursos -
de la colectividad.

TIPOS DE CURRICULA

Los curricula son diferentes de acuerdo a sus metas, méto- - dos y quizás más que por ninguna otra cosa, por las teorías en-
las cuales se basan. Mientras las distinciones teóricas son im-

portantes para los especialistas, en la práctica en sí la mayoría de las curricula son mucho menos diversas que las teorías que las sustentan. Para los propósitos de la práctica las curricula pueden ser divididas en tres tipos -maestro controlador, niño controlador y maestro y niño controladores- los cuales reflejan las experiencias de los niños en los programas, las ideas de los padres y la orientación del entrenamiento de los miembros del equipo (Cohen, 1974).

1.- Los curricula de tipo maestro controlador, son las más autoritarias y las más numerosas de los tres tipos.

El maestro dirige las actividades de los niños siguiendo los lineamientos claramente definidos, los cuales le indican qué material usar, qué enseñar, cuándo enseñarlo y cómo responder al éxito o al fracaso del niño. En esta forma, las actividades del maestro están programadas o dirigidas tanto como las de los niños. Un ejemplo de curriculum maestro controlador es el modelo orientado académicamente, que es el que se emplea generalmente en México.

El modelo pre-escolar académicamente orientado se basa en la creencia de que cada niño puede alcanzar metas académicas uniformes si recibe instrucción adecuada, y si hay en él una disposición para aprender. Usa materiales programados y "enseña" al niño en vez de exponerlo a experiencias enriquecedoras - las cuales se consideran irrelevantes para preparar el éxito en la escuela.

El objetivo principal del programa es acelerar el desarrollo de las aptitudes en el lenguaje, la lectura y las matemáticas. Originalmente el programa fué creado desde pre-escolares con desventaja hasta niños de tercer grado con escasas habilidades verbales. A los niños se les coloca dentro del programa de acuerdo con sus necesidades para dominar el lenguaje, la lectura

y las matemáticas, más bien que de acuerdo con su grado escolar.

El desarrollo del lenguaje es el corazón del programa. La instrucción de todos los temas es verbal. Las lecciones de lenguaje se estructuran lógicamente por secuencias de acuerdo al nivel de dificultad y complejidad. La lectura se enseña por medio de un sistema con claves, es decir: los niños aprenden a encontrar la correspondencia de las letras o símbolos con sonidos y después a pronunciar los sonidos en la misma secuencia en que los símbolos ocurren. Hablar es pensar en sonidos.

Los objetivos del lenguaje incluyen enseñar a los niños los conceptos básicos, el vocabulario que necesitarán en la escuela y el razonamiento lógico. Las ciencias, las artes, y la música tienen un lugar secundario.

A los maestros se les entrena en el uso de los programas. También se les enseña conductas apropiadas de grupo, que serán a su vez control de la conducta de los niños en las situaciones de aprendizaje. El maestro es responsable de la inmediata retroalimentación del niño y en particular de premiar las buenas actuaciones. Los premios incluyen cosas tangibles tales como pasas, cereal azucarado, fichas intercambiables por chucherías y cálidas alabanzas.

Los maestros reciben entrenamiento extenso en pre-servicio y en servicio, en forma de video tapes, talleres y manuales. El modelo indica que un maestro y dos ayudantes son apropiados para un grupo de 25 a 30 niños y que un maestro y un ayudante bastan para grupos más pequeños, esto es para niños de tres años en adelante.

El juego ocupa sólo una pequeña parte del tiempo del programa. De acuerdo con el modelo, el juego no está relacionado con la instrucción académica; es una actividad completamente separada.

2.- Los currícula centrados en el niño, o de tipo niño controlador, dejan más iniciativa al niño. El trabajo del maestro consiste en actuar sensible e intuitivamente con experiencias de aprendizaje, las cuales responden a los intereses de los niños y que están basadas en la comprensión por parte del maestro de las necesidades y fortaleza de los niños durante el desarrollo. Un ejemplo es el curriculum del Bank Street (1), y las escuelas activas.

El objetivo primordial del curriculum del Bank Street College es hacer capaz a cada niño de ser profundamente desenvuelto y auto dirigido en su aprendizaje. Fué ideado para funcionar individualmente a manera de un curriculum controlado por el niño para niños caucásicos, negros y puertorriqueños de 3 a 5 años de edad, para familias urbanas de bajo nivel económico en los Estados Unidos de Norteamérica.

El método está orientado hacia el desarrollo integral del niño, incluyendo su aptitud para dirigirse a sí mismo. Trata asimismo de acrecentar el potencial de aprendizaje del niño y de ayudarle a construir una auto-imagen positiva como sujeto del aprendizaje. Promueve en el niño un mejor estado físico y social, incrementa la comprensión de la familia hacia el desarrollo del niño y brinda una mejor ayuda a la colectividad para que se aprovechen de mejor manera los recursos del niño y su familia. El modelo cuenta con las recompensas intrínsecas del aprendizaje y el logro, complementado con un reforzamiento o el premio del maestro.

El papel del maestro consiste en proporcionar un modelo de relaciones sociales maduras y experiencias de aprendizaje las cuales dan al niño las oportunidades de pensar por él mismo a

 (1) Bank Street College Bulletin of Information. Catalog 1977-1978.

la vez que le inicia en el placer de aprender. Le da oportunidad para que cada niño haga elecciones y determine la secuencia de sus actividades. El maestro llega a familiarizarse con cada niño y así desarrolla un curriculum individual de acuerdo a las capacidades e intereses de cada uno. La maestra respeta al niño acepta su trabajo y le da ánimo y reforzamiento.

Algunos objetos específicos en el modelo Bank Street son -- ayudar al niño a iniciarse y a adquirir destreza en el manejo del lenguaje formal y al mismo tiempo en conceptos tales como color, tamaño, forma; estimular al niño a familiarizarse con su medio ambiente; a tener confianza y respeto para los adultos como resultado de su cercanía con ellos y de sus experiencias; y ayudar a comprender y a controlar sus propias emociones.

El entrenamiento del maestro hecho con sensibilidad, incluida la supervisión es indispensable. Los maestros deben comprender el desarrollo del niño y deben prepararse para brindar oportunidades apropiadas de aprendizaje para que se lleve a cabo dicho desarrollo de acuerdo con los intereses del mismo niño. El maestro también debe tener la capacidad de responder con comprensión y cariño a los esfuerzos del niño -lo mismo que a sus intentos tanto como a sus realizaciones.

Los requisitos para el entrenamiento de los maestros se indican en las publicaciones del Bank Street (1), junto con las discusiones del personal, las descripciones de los proyectos, la organización de los salones y otros detalles. El Bank Street College ofrece un sin número de materiales para el entrenamiento de los maestros y sus ayudantes; incluye la presentación de transparencias, videotapes de conductas de maestros, audiotapes de cómo se manejan varios problemas y folletos ilustrados.

 (1) Bank Street College Bulletin of Information. Catalog 1977-78.

El salón de clases es el lugar de trabajo del niño; ahí tiene la libertad de investigar los objetos y los materiales. El modelo de curriculum destaca el material de aprendizaje, el cual permite al niño iniciarse en su uso. Incluye libros, equipo para jugar con arena y agua, un rincón con materiales para arreglar la casa, equipo para actividades motoras gruesas, materiales de matemáticas y ciencias, materiales de arte, libros y grabados y una amplia variedad de objetos para ser observados y tocados. Se alienta a los maestros a crear nuevos materiales y objetos que puedan entrañar verdadera relevancia en las experiencias propias de los niños.

Al juego se le contempla como un medio importante a través del cual el niño integra conocimientos, aptitudes y sentimientos. Por el camino del juego, al niño se le anima a interactuar con las personas y con los objetos de su medio ambiente y a desarrollar la capacidad de satisfacer sus necesidades emocionales en forma madura y aceptable.

La conversación y las preguntas tanto de los niños como de los adultos son características de las clases de Bank Street. Se alienta a los niños a hablar en su propia manera, pero los adultos proporcionan un buen modelo de lenguaje. Las maestras graban el lenguaje espontáneo de los niños. Ellos mismos crean, dictan e ilustran sus propios cuentos. Las maestras leen a los niños y los animan a tomar los diferentes papeles. Así cada niño tiene una oportunidad de hablar y trabajar con un adulto o con un grupo pequeño diariamente.

Los padres son parte integrante de la planeación y el funcionamiento del programa y también participan como ayudantes con paga y sin ella. El modelo proporciona entrenamiento para aquellos empleados en el programa, así como carrera de desarrollo programada para los padres. Los padres participan en el comité de curriculum, en pláticas con los maestros, sobre desarro-

llo prenatal y postnatal y en proyecciones y conferencias. Los modelos involucran profundamente a la familia, asimismo influyen programas de extensión para después de clase para los compañeros de edad mayor y cursos educativos sobre salud, nutrición y servicios sociales.

3.- Los currícula del tipo maestro y niño mutuamente controladores combinan ambos acercamientos, permitiendo al niño ejercer su iniciativa y al maestro responder sin la estructura de un control firme y claro. El curriculum orientado cognoscitivamente es un ejemplo de este tipo.

El modelo del curriculum cognoscitivamente orientado está básicamente derivado de las teorías de Piaget pero conlleva las ideas y la práctica de una amplia gama de proposiciones pre-escolares. Originalmente fué ideado para promover el desarrollo cognoscitivo de los niños con desventaja de tres y cuatro años. Dos componentes principales tiene el curriculum: el programa del salón de clase, desarrollado a través de la activa participación del personal enseñado; y el programa de casa, en el cual el maestro trabaja con los padres para promover el crecimiento cognoscitivo del niño.

El curriculum lo controla tanto al niño como al maestro, ya que el niño puede escoger libremente entre varias situaciones estructuradas en su experiencia diaria y los maestros desarrollan lecciones diarias planeadas individualmente para cada niño.

Los objetivos del aprendizaje son conductas específicas deseadas como el resultado de la actividad de aprendizaje. Las oportunidades de aprendizaje se presentan por secuencia en cuatro niveles:

nivel objetivo - las experiencias con objetos reales y lugares.

nivel indicativo - las oportunidades de recordar un objeto cuando se presenta bajo un aspecto, o bajo una parte de él.

nivel simbólico - el uso de figuras, modelos y juego dramático en lugar de objetos reales.

nivel significativo- el uso de palabras y números.

Para los maestros que deseen el modelo cognoscitivamente orientado es necesario un entrenamiento intensivo. El maestro ayudado del curriculum auxiliar debe ser capaz de escribir su plan diario de lecciones y también su plan individual en secuencia para cada niño. El énfasis en la observación de cada niño requiere además de intención, sensibilidad, así como entrenamiento. Los maestros también deben hacer visitas mensuales a la casa de cada niño. Al trabajar con los padres, desarrollan y enseñan actividades específicas del hogar para ayudar a los niños a pensar. En la continuidad del aprendizaje el involucrar a los padres en las experiencias de la guardería ayuda a mantener las actividades del programa.

Este curriculum recomienda que los materiales de aprendizaje se dividan en cuatro centros de interés en el salón de clases: un área de cubos, un espacio de casa, una zona de arte y un área de quietud. El equipo se guarda en el área donde se usa y a los gabinetes y estantes se les rotula con las figuras de los objetos guardados.

El lenguaje no se usa como una materia aparte sino que se toma como una parte de todas las experiencias de aprendizaje. Los maestros animan a los niños a hablar y los ayudan a usar el lenguaje más preciso y a describir conceptos y sentimientos, así como a transmitir información.

El juego se considera como una manera en la que los niños aprenden. No hay una división grave entre el trabajo y el juego,

pero toda actividad de aprendizaje está rotulada como "trabajo". La parte más larga del día se denomina "horas de trabajo", cuando los niños seleccionan sus propias áreas de interés y actividad.

¿Cuál tipo de curriculum es el mejor? Cohen, (1974) nos dice que esta cuestión ha sido discutida y estudiada extensamente y se han enfocado los estudios hacia diversos puntos que concuerdan en lo siguiente:

- No esperen mucho de un curriculum. Diferentes curricula no producen, por lo general, resultados dramáticamente diferentes.
- No afirmen que el curriculum pre-escolar de un niño es el responsable de su éxito futuro. Lo que el niño haga en este año dependerá de su curriculum de este año; lo que pase el año siguiente dependerá del curriculum del siguiente.
- Mientras más claras sean las metas de un curriculum serán más significativas y se alcanzarán con más facilidad. Si una de las metas es aprender el alfabeto, y las cuidadoras tratan de enseñar el alfabeto, el niño probablemente lo aprenderá. Si al niño se le permite explorar lo que le interesa, quizá no aprenderá el alfabeto, pero aprenderá muchas otras cosas, tales como resolver problemas y asumir la responsabilidad de sus propias acciones.

Los beneficios del aprendizaje formal (de los tipos medidos generalmente por los tests estandarizados) dependen exclusivamente de qué tan bien el maestro comprende, le gusta y aplica el curriculum. Los maestros que creen que un cierto enfoque da mejores resultados tendrá más aciertos que aquellos maestros que -

lo emplean con desconfianza. Los maestros que comprenden las metas y los objetivos de un curriculum tienen más éxito que aqué-
llos que tratan de seguir el método sin comprensión.

En el curriculum tipo maestro controlador, donde las metas-
son muy claras, los maestros pueden ver el valor del curriculum-
y de inmediato adquirir un sentido de compromiso. Puesto que se
les enseña a los maestros que hacer exactamente paso a paso con-
el niño, esto los hace ser efectivos y confiados en poco tiempo.
El niño, sin embargo, tiende a perder los beneficios de la espon-
taneidad y de la exploración autodirigida. Este curriculum pue-
de ser efectivo académicamente a corto plazo, pero puede constre-
ñir el desarrollo del niño en el aspecto social y emocional y --
puede tener efectos negativos en cuanto a su autorealización e -
iniciativa.

Por otro lado, el curriculum centrado en el niño o del tipo
niño controlador puede iniciar al niño en las alegrías de apren-
der y ayudar a adquirir la disciplina del trabajo autodirigido.-
Pero existen problemas para ambos, los niños y los maestros. Mu-
chos niños pre-escolares no han aprendido todavía a manejar tan-
alto grado de libertad. Aun un adulto sensible puede requerir -
años para que aprenda a responder constructivamente a las inicia-
tivas de los niños. Una maestra adiestrada en un curriculum más
programado, que opera con uno centrado en el niño, puede preocu-
parse por perder el control y desperdiciar demasiado tiempo y -
energía imponiendo disciplina. El mismo maestro puede lograr un
medio ambiente más abierto y responsivo con un curriculum progra-
mado más estrictamente.

El curriculum donde el maestro y el niño son mutuamente con-
trolados tiene ventajas sobresalientes y bien puede ser la mejor
elección en la mayoría de las situaciones en las guarderías.

En el terreno intelectual, no se encuentra mucha diferencia

en la efectividad de los diversos curricula. Las grandes diferencias son aparentemente entre programas con buenos curricula y aquéllos que no tienen curriculum alguno. En orden de importancia los factores que determinan la efectividad de los curricula son (Cohen, 1974):

- 1.- La educación de la maestra y su preparación para usar el curriculum.
- 2.- La planeación de actividades para lograr metas particulares. La experiencia muestra que en un buen programa de guardería, para mantener un alto nivel de calidad, debe tener metas y objetivos claramente definidos.
- 3.- La calidad en la supervisión para lograr metas particulares.

Un programa con varias cuidadoras necesita supervisores que tengan una clara comprensión del desarrollo pre-escolar y de la elección del curriculum, y que puedan dar orientación, consejo y evaluación de la labor de las cuidadoras.

Planear y supervisar son tareas mucho más críticas en un programa de cincuenta o cien niños y muchos integrantes del personal, que en un escenario más reducido.

Sin embargo, un curriculum programado a fondo es más fácil de supervisar. Cuando un programa se amplía, se vuelve más difícil de manejar para los maestros y por eso es importante tener un curriculum bien planeado y detallado.

En un centro de cincuenta niños o más, el buen cuidado requiere de horarios muy explícitos, bien planeados, así como supervisión del curriculum y del plan diario. Sin un planteamiento cuidadoso y una supervisión adecuada, cualquier programa puede degenerar hacia un cuidado de custodia, o simplemente concretarse a alimentar y vigilar.

LOS CURRICULA Y LAS ESCUELAS.

La relación guardería -pre-escuela-escuela necesita ser considerada en el plan de un curriculum. Idealmente, un curriculum debe idearse para conocer el desarrollo de las necesidades de cada niño en el tiempo que él esté en la guardería, con escasa preocupación por su escolaridad futura.

En el curriculum autoritario del tipo maestro controlador, en primer grado, ciertos elementos de conductas aprendidas ahí tienen un valor de supervivencia. El niño que ingrese a tal escuela tendrá más éxitos y habilidades académicas futuras y sabrá como manejarse con la autoridad. Para muchos niños, la habilidad académica -el alfabeto, algunas palabras, la habilidad para trabajar con diferentes materiales- es fácil de adquirir. Pero el manejarse con respecto a una autoridad les es más difícil. El niño necesitará saber cómo mantenerse callado hasta que lo llamen, cómo ser educado con el maestro, cómo levantar la mano para que le presten atención y cómo controlar su excitación para que el orden del grupo se mantenga.

Algunas familias pueden desear y hasta esperar que sus niños aprendan exactamente estas habilidades en la guardería. Muchas otras familias pueden considerar como un desperdicio para el niño que pase mucho tiempo de sus años pre-escolares simplemente aprendiendo a sentarse y a estar quieto, aspecto que también ha sido discutido por algunos autores (Winnet y Winkler, 1972). No obstante, si al niño se le dirige a un medio ambiente donde necesitará estas actitudes para tener éxito, es difícil justificar el no enseñárselas.

La decisión acerca de en qué medida hay que enfatizar este tipo de aprendizaje de conductas debe basarse en los valores individuales de los padres, los valores de la comunidad y de una apreciación realista de las instituciones en las cuales van a ingresar los niños (Cohen, 1974).

Los niños aprenden a través de sus experiencias. De principio a fin, el proceso de educación sigue adelante conforme las experiencias continúan, con o sin un curriculum. Consideramos que el propósito de un curriculum es organizar las experiencias de acuerdo a las necesidades de aprendizaje y las demandas del medio ambiente.

Asimismo, el estilo para educar a un niño por parte de las cuidadoras debe ser el elemento más importante en la totalidad del plan diario. Un miembro del personal entrenado en un tipo determinado de curriculum es probable que extienda este enfoque al cuidado impartido todo el día. Por lo que es imposible separar el plan del curriculum y la selección del personal del diseño del plan diario.

EL PLAN DIARIO.

El problema de idear el plan diario no es crear nuevos materiales ni improvisar programas, sino seleccionar los elementos disponibles, e integrar un programa relevante, coherente y viable. (Taylor, 1964)

La gran influencia en el niño de guardería, al menos en términos de tiempo, proviene del plan diario. El curriculum cubre una parte relativamente pequeña del día del niño; el plan diario incluye para el niño los planes, las metas y los objetivos durante todo el día, incluso lo cubierto por el curriculum.

Todo el tiempo que un niño pasa en la guardería debería ser planeado con objetivos claramente comprendidos. Sin embargo, éstos no necesitan ser tan específicos como los objetivos curriculares; no cada momento del día debe ser limitado a una meta particular.

El idear un curriculum implica inevitablemente un proceso.-

Dicho proceso puede ser conveniente dividirlo en cuatro pasos. -
(Cohen, 1974):

- 1.- Determinar las metas inmediatas a largo plazo.
- 2.- Seleccionar experiencias de aprendizaje que contribuyan a lograr estas metas.
- 3.- Arreglar las experiencias de aprendizaje en una secuencia lógica y coherente.
- 4.- Planear la evaluación del programa hacia las metas.

1.- Determinación de las metas.- El niño pre-escolar tiene ciertas tareas de desarrollo las cuales involucran aprendizaje. - Las metas de la mayor parte de los planes diarios incluirán que el niño domine estas tareas. Hay una relación natural entre las principales áreas del desarrollo y las diversas maneras en las cuales los educadoras clasifican las experiencias del niño en el aprendizaje.

a) Habilidades intelectuales.- Incluyen las habilidades, el conocimiento y los conceptos básicos que vienen de las experiencias del niño y de la ayuda que se da a su desarrollo normal.

- Aprende a reconocer similitudes y a agrupar objetos que son iguales de alguna manera -tamaño, número, forma, uso, etc.
- Aprender a colocar los sucesos en el tiempo -antes, después, ayer, mañana.
- Desarrollar períodos más largos de atención y la habilidad de ampliar proyectos a largo de más de una sesión de trabajo.
- Aprender a elegir entre varias alternativas.
- Aprender a saber qué hacer en un área definida de juego.

- Reforzar tanto el vocabulario como las oraciones.
- Aprender a resolver problemas por si mismo y aprender cuando pedir ayuda.
- Desarrollar el control motor fino y coordinación mano-ojo, para manejar pequeñas herramientas y objetos pequeños.
- Aumentar la habilidad para controlar crayones, lápices, pinceles y otros materiales artísticos.
- Aumentar la sensibilidad hacia superficies, texturas - colores, vista y sonidos.

b) Identidad.- De sus experiencias el niño recoge las impresiones con las cuales se ayuda a definir a sí mismo.

- Aprender a alimentarse, vestirse, desvestirse, lavarse, o a ir al baño.
- Aprender a tener cuidado de sus propias pertenencias.
- Aprender a seleccionar entre diferentes actividades.
- Aprender acerca de sus propias experiencias especiales y a respetar las diferencias con los demás niños.
- Aprender a disfrutar de su propio trabajo y juego.
- Desarrollar tanto la libertad como la habilidad de participar en juegos y sociodramas.
- Aprender a comprender y a describir en palabras, fotos y gestos y la propia imagen trepando, brincando, corriendo, de pie, etc.
- Aprender a reconocer y a expresar sus propios sentimientos.

c) La relación con otros niños.- Las experiencias del niño incluyen el trabajar con otros niños, jugar con otros niños y relacionarse de muchas y variadas maneras.

- Aprender a reconocer y a respetar las individualidades, los sentimientos, los intereses y las habilidades de otros.
- Aprovechar la oportunidad en forma gradual de pasar del juego solitario al cooperativo.
- Desarrollar la habilidad de defender sus propios derechos.
- Aprender a manejar confrontaciones, conflictos, éxitos, y fracasos.
- Aprender a compartir ideas y materiales con otros.
- Aprender a estabilizar y mantener relaciones de amistad.

d) La relación con los adultos.- Desde su nacimiento, el niño se relaciona con los adultos de su propia familia. Después, conforme va adquiriendo experiencias con otros adultos quienes lo guían y ayudan, aprende a reconocerlos como individuos con sus propios intereses y deseos.

- Aprender a recurrir a los adultos para las necesidades emocionales, físicas e intelectuales dentro del programa de guardería y en la familia.
- Aprender a saber cuándo pedir ayuda al adulto para resolver problemas y cuándo la ayuda del adulto no es necesaria.
- Aprender a ver a los adultos como individuos con intereses, sentimientos, problemas y necesidades.

e) La relación con el grupo.- Las experiencias del niño - como parte de un grupo le ayudan a reconocer su propio lugar entre los demás y a permanecer dentro de los patrones aceptados de conducta de grupo, sin negar su propia personalidad.

- Aprender a esperar turnos con herramientas y materiales.
- Aprender a vivir sin conflictos con las reglas establecidas para el grupo, sin perder su propia individualidad.
- Aprender a contribuir al grupo, ofreciendo ideas, talentos, asistencia, conversación y atención.

La lista anterior da algunos ejemplos de las metas que han sido incluidas en los lineamientos del plan diario. La lista no es el ideal o un grupo integral de metas, sino más bien un ejemplo para ilustrar el proceso.

En esta simple clasificación, como en la mayoría de los planes diarios, las áreas de aprendizaje y las metas se entrelazan porque muchas experiencias se relacionan con más de una área de aprendizaje. En ambos, el curriculum y el plan diario, las metas deberán ser establecidas tan clara y específicamente como sea posible. Por ejemplo, "aprender a esperar turnos por herramientas y materiales", es más específico que "aprender a llevarse bien con el grupo". Por ser el curriculum generalmente más detallado que el plan diario, los objetivos curriculares pueden por lo general ser más precisos, "aprender a contar del uno al cinco" es un objetivo que podría muy bien encontrarse en un curriculum, pero no necesariamente en un plan diario.

2.- La selección de experiencias de aprendizaje.- En ciertos casos es mejor seleccionar una experiencia de aprendizaje particular para lograr una meta particular, como por ejemplo, trabajar en un centro de arte, bien surtido para ayudar al niño a aprender a mane-

jar lápices de colores, crayolas y pinturas. En otros casos, es mejor idear experiencias naturales cotidianas para contribuir a metas específicas. Por ejemplo, la llegada de los niños al escenario de la guardería puede servir para lograr varias metas. Al tomar la asistencia, hacer que el niño encuentre su nombre en un gafete y lo ponga en una caja ayudará a los niños a aprender acerca de las palabras (habilidades intelectuales) y acerca de las reglas del grupo (relación con un grupo). Si los niños guardan sus propios abrigos, aprenderán a tener cuidado de sí mismos y de sus pertenencias (conciencia de sí mismo) y acerca de la solución de problemas (habilidades intelectuales). Esta actividad podría fácilmente idearse para requerir cooperación, acentuando el esperar su turno, recompensar el control motor fino y tener práctica en reconocer similitudes y en agrupar objetos.

Los patios de juego ofrecen muchas más oportunidades que el solo uso de los músculos largos. La organización, el equipo y las actividades de grupo pueden ser ideadas para proporcionar experiencias de cooperación, espera de turnos, manejo de conflictos sociales, contribución al grupo, el usar una área definida, el uso del lenguaje, la solución de problemas, el aprender a usar herramientas, el cuidado de sus pertenencias, la diferenciación de superficies y texturas, etc. Por ejemplo, cuando varios niños aprenden a usar un espacio de juego confinado, tal como el arenero, aprenden a compartir y frecuentemente, a respetar la propiedad de otros y a solucionar conflictos. Se enseña el lenguaje al guardar las cosas, al enseñar responsabilidades, al preguntar por los objetos y al describir las actividades.

3.- El arreglar las experiencias en una secuencia lógica.

El aprendizaje normal procede a lo largo de líneas de desarrollo claras y definidas. Los niños aprenden habilidades sobre conocimientos bien asimilados. La asimilación de aptitudes y conceptos ocurre a la par del crecimiento de las capacidades mentales-

y físicas.

En un programa de calidad en la guardería, el plan diario debe tomar en cuenta el nivel de desarrollo de cada niño. Las actividades en cada área de aprendizaje deben coincidir con un desarrollo de la maduración del niño y su habilidad para realizar diferentes actos y tareas, así que a cada niño puedan presentarsele nuevas oportunidades de aprendizaje cuando esté listo para ellas. Este plan requiere una apreciación individual del progreso del niño a lo largo de las líneas de desarrollo, para decidir cuándo está listo para cada nuevo avance.

Por ejemplo, un elemento en el plan diario puede ser aprender a quitarse la ropa de calle. Su antecedente lógico podría ser, que el niño aprendiera a cooperar con la niñera mientras ésta lo está vistiendo; después que se ponga su ropa él mismo y aprenda por separado a abotonarse o a correr los cierres automáticos; lo siguiente sería combinar esta habilidad para vestirse completamente solo, sin ninguna ayuda; y finalmente, aprendería a reconocer cuándo es necesario el abrigo y cuando no.

Una persona entrenada en desarrollo infantil, especialmente sensible a los niveles de desarrollo de competencia de los niños podría ayudar a idear esta fase del plan, haciendo que las variantes de las experiencias de aprendizaje estén claramente descritas para las cuidadoras y correctamente dispuestas en secuencias.

Con secuencias de aprendizaje claramente expuestas el personal puede elaborar gráficas del progreso de cada niño siguiendo las líneas de desarrollo. Los niños de una misma edad pueden desarrollar diferentes capacidades en una amplia gama de diferencias. Uno puede aprender a hablar muy temprano, mientras que otro puede manejarse mejor con su grupo de iguales. Las necesidades de educación de un niño dependen, claro, de las habili

dades que domina más bien que de su edad solamente.

Al elaborar gráficas con el progreso de cada niño, es posible crear aspectos del plan diario que convengan a cada niño individualmente.

4.- Planear la evaluación del programa.- Los miembros del personal y los padres necesitan evaluar regularmente el programa para saber si es tan efectivo como se planeó. En otras palabras, esto se hace para saber si los niños están recibiendo en realidad el alto nivel de cuidado en su desarrollo, que se prometió. Los puntos que sobresalen aquí son los del establecimiento del plan diario, que deberíamos proporcionar para su evaluación y cuyas metas y experiencias de aprendizaje deberían ser explicadas en detalle, clara y concretamente.

Las observaciones día a día por parte de los miembros del personal y de los padres, pueden proporcionar una evaluación consecutiva del progreso de cada niño y pueden indicar qué atención individual se requiere. Esta evaluación diaria no necesariamente tiene que ser formal y compleja, pero debería ser parte de la rutina. Podría ser una buena idea tomar notas de las actividades de cada niño, discretamente o al final de cada día. Si el tiempo lo permite, las notas pueden ser usadas como base para las gráficas y como reportes de progreso. Los puntos que deben observarse pueden ser organizados como una lista verificable con regularidad, pero un padre o una maestra podrán observar también los cambios en la conducta de cada niño, los cuales ocurren a medida que el niño se enfrenta a dificultades particulares y al demostrar sus propias habilidades.

Los puntos dependerán de la naturaleza del programa y de las experiencias proporcionadas para el plan diario. La lista siguiente ilustra las observaciones que podrían hacerse:

- ¿Puede el niño usar tijeras para cortar, y, si así fuera, puede recortar figuras?
- ¿Qué es lo que hace el niño si comete un error? ¿Trata de nuevo? ¿Pide ayuda a un adulto?
- ¿El niño es capaz de expresar sus sentimientos de una forma apropiada para su edad?
- ¿Puede nombrar los colores?
- ¿Comparte el material y los juguetes?
- ¿Cómo reacciona cuando otro niño comete un error o se pone indispuerto?
- ¿Tiene deficiencias visuales y auditivas?
- ¿Insiste en ser el líder de todas las actividades?
- ¿De qué le gusta hablar?
- ¿Está orgulloso de lo que hace?

Esta clase de evaluación día tras día, particularmente si se reporta y archiva, proporcionará la información importante para un programa formal de evaluación y sería una base para tener pláticas productivas con los padres.

A continuación se discute la importancia de un curriculum en la guardería; las diferencias entre el curriculum -una estructura para organizar explícitamente y planear experiencia de aprendizaje durante una pequeña parte del día -y el plan diario- planes extensos para organizar experiencias informales a lo largo del día - y algunos principios generales para idear el plan del día para un programa pre-escolar. Los tres curricula mencionados anteriormente podrían servir como ejemplos o como

una fuente de ideas para construir un curriculum y un plan diario, encaminados a conocer los objetivos educacionales de un programa de guardería.

Es posible seleccionar un curriculum publicado y usarlo casi sin alterarlo. Pero en la práctica, generalmente es preferible modificar un curriculum estandar que convenga a los puntos de vista y a las necesidades del programa que se está planeando. Cuando se cambian partes de diferentes modelos de curriculum, los que planean deben estar seguros que esas partes son compatibles, que no son repeticiones y que al finalizar el programa establecen una secuencia racional de experiencias de aprendizaje para los niños.

Debería estar claro que un curriculum no es una "cosa" impersonal que da forma al orden de las experiencias de los niños en la guardería, sino una "manera de actuar para la educadora". El curriculum es una disciplina, una manera organizada de ver las conductas de los niños. El curriculum transmite el concepto del papel adecuado que desempeña la cuidadora en relación a los niños y a los padres.

Los programas de entrenamiento para cuidadoras necesitan pensarse detalladamente. El entrenamiento en el uso de un curriculum formal puede alterar la forma general de comportamiento del cuidador con relación a los niños en todos los eventos de una guardería. Los métodos de un curriculum particular pueden influir sobre las actividades no curriculares, tales como la manera de saludar a los niños en la mañana, el ayudarlos a la hora de las comidas, el manejo de los accidentes, la expresión personal de satisfacción o desagrado, o el hablar con ellos durante el juego. El entrenamiento de las cuidadoras puede hacerlas o más responsivas con los niños como personas con una extensa gama de sentimientos e ideas, o puede tender a opacar su sensibilidad

para ciertos aspectos de la vida de los niños. Puede asimismo - ayudar al cuidador a percibir las oportunidades educativas que - se presentarán en el transcurso de un día del niño, o le puede - llevar a una menor preocupación por la parte del día que no sea - "educativa".

La descripción del curriculum modelo no sigue un formato - rígido sino que generalmente cubre los siguientes puntos. (Cohen - 1974):

Orientación General.- Se refiere a los antecedentes filosó - ficos o teorías psicológicas que sustentan de que manera el mode - lo maneja la educación de los niños y las necesidades de su de - sarrollo. En algunos modelos esta orientación es fundamentalmen - te una teoría acerca de la manera como los niños aprenden: En - otros, es un punto de vista acerca de las condiciones para el de - sarrollo de competencia general o una opinión de lo que los ni - ños tendrán que saber a fin de poder enfrentarse a la escuela - primaria.

Objetivos Generales.- ¿Qué intenta lograr el curriculum? - Por ejemplo, algunos objetivos son la enseñanza de las habilida - des necesarias para emprender y tener éxito en la escuela prima - ria, para impartir conocimientos académicos correctos y ayudar a un desarrollo general social y emocional.

El personal y los materiales.- Incluye el entrenamiento pa - ra los maestros, la necesidad de especialistas, materiales para - las clases e instalaciones especiales.

La estructura y el contenido del curriculum.- Comprende el papel que desempeña el maestro, el niño, el juego, el de los pre - mios y las vías de acceso especiales al desarrollo del lenguaje.

C) CARACTERISTICAS DE LOS PROGRAMAS EFICIENTES

Tomando en cuenta los aspectos más importantes de una guardería, es conveniente mencionar los siguientes puntos que nos dan una guía más para el desarrollo de un programa eficiente, que de alguna manera se ampliarán en el curso del presente trabajo. (Gross, 1977).

1.- En estos programas se ve a los infantes y a los párvulos como seres completos, no como pequeños paquetes de puntuación de Cociente Intelectual (CI) o de Cociente de Desarrollo (CD). Asimismo estos programas tienden a considerar, como factor primario, el desarrollo saludable de una relación cálida con la persona que está haciendo de madre, relación que debe estar integrada a factores físicos, emocionales y cognoscitivos, no a un curriculum específico.

2.- Estos programas deben caracterizarse por una sociedad entre los padres y los profesionales. Los profesionales aportan objetividad y conocimientos técnicos, mientras que los padres son la fuente primaria del conocimiento del niño. Cuando las personas especializadas -médicos, psicólogos, trabajadoras sociales- reconocen lo importante que es la contribución de los padres, se facilita el aprendizaje y el desarrollo avanza.

3.- Los programas eficientes previenen asimismo el desarrollo del personal. Para los profesionales los cursos que algunas veces se usan son las juntas convencionales. Para los para-profesionales el método que se ha seguido, por ser el más efectivo, es la enseñanza sobre la marcha por un profesional capacitado; el foco es el comportamiento del niño dentro de las situaciones reales. Pueden considerarse como centros efectivos, aquellos donde no solo hay programas para los niños y los padres, sino que cuentan con mini-escuelas para el personal.

4.- Los programas más efectivos son los que tienen como ejemplo un modelo de familia. A lo largo de un día de labores y debido a la vulnerabilidad y a las necesidades especiales de los bebés y los niños, éstos se convierten en el centro de atención; como resultado debemos tener en cuenta el agotamiento de las niñeras.

En lugar de que los adultos tengan siempre que adaptarse a los niños, cuando sea posible y apropiado, los niños pueden acomodarse a los planes de los adultos, como en un hogar.

D) CARACTERISTICAS DE LOS PROGRAMAS DEFICIENTES.

Los programas deficientes se caracterizan por tener divisiones de diferentes clases, como se observa en los siguientes puntos. (Gross, 1977).

- 1.- Agrupar niños por edades, tales como de los 12 a los 18 meses y mantenerlos rigidamente separados de los 18 a los 24 meses, tienen dos defectos. Por un lado, interfiere en el posible aprendizaje natural de un bebé que interactúa con niños mayores. Por otro lado, el trabajo pesado de las niñeras es continuo, sin la variedad posible que existe cuando las edades están mezcladas; de ello resulta el tedio y la disminución de la responsabilidad hacia los bebés.
- 2.- Las necesidades del programa tienden a reemplazar las necesidades de los niños. En los programas que son básicamente de investigación, es común que las variables adquieran prioridad sobre las necesidades diarias. Algunos programas de investigación tienden a sobreestructurar el día del niño y el medio ambiente, desnaturalizándolos, como si un niño perteneciera a un recién nacido.

to antiséptico, apartado del flujo y marea de la vida diaria. Esto nace de que los programas o la investigación se han percibido como separados de la vida del niño.

- 3.- El desarrollo cognoscitivo del niño tiende a separarse, a ser con frecuencia más importante que su desarrollo emocional o social. Suele aparecer como un entrenamiento especial en el lenguaje como si el lenguaje no creciera dentro de la relación misma, ya como sesiones formales de estimulación sensorial ignorando la estimulación inherente a la experiencia diaria.
- 4.- Los programas más deficientes se caracterizan por una individualización insuficiente en el cuidado. Ninguna niñera puede responder adecuadamente a ocho o nueve bebés, todos de la misma edad, pero la causa parece originarse en la ignorancia de los hechos y principios que gobiernan el desarrollo del niño. Esta ignorancia es particularmente notable en los programas donde el espacio es insuficiente. La ausencia de estímulos para la necesidad del niño de explorar, y la negligencia de conocer las relaciones de los niños hacia los adultos.

E) EVALUACION.

En una guardería de calidad es conveniente tener un método de evaluación ya que esto es una forma organizada de encontrar algo y es además una preocupación de todo adulto involucrado en un programa.

Muchas personas desconfían de la evaluación debido a que sienten que su propósito es descubrir debilidades y hacer acusa-

ciones. Aún cuando algunas evaluaciones han sido usadas para estos propósitos, el objetivo legítimo de la evaluación es satisfacer la necesidad de conocer algo.

"Lo que" se quiere conocer y el "por qué" quiere conocer, de terminan como será conducida la evaluación, el tipo de información que se obtendrá y cómo serán usados los resultados.

En general existen tres buenas y necesarias razones para evaluar un programa (Mattick y Perkins, 1974):

- 1.- Como una base para planear y revisar el programa;
- 2.- Como una ayuda en la administración del programa;
- 3.- Como una forma de justificar lo válido del programa.

1.- En la planeación y revisión del programa, se requiere la retroalimentación para determinar si los componentes del presente programa son efectivos y ayudan al niño a dirigirse hacia las metas establecidas. La evaluación puede ayudar a los que planean a decidir si se fortalecen algunas partes del programa, introduciendo nuevas partes o eliminando algunos de sus componentes.

2.- En la administración del programa es importante conocer si el programa está siendo conducido hacia el niño como se planeó. Específicamente un administrador necesita conocer si todos los servicios que planeó están realmente disponibles; si son adecuados o necesitan algunos ajustes; si se encuentran dentro de los costos que fueron planeados y si el personal enfoca estos servicios hacia los niños.

3.- Y finalmente al justificar un programa teniendo la información necesaria acerca de los efectos que produce el programa, sobre los niños y sus familias. Una evaluación mostrará si el programa auxilia al niño y sus familiares de alguna manera, si los niños han mejorado en su desarrollo debido al programa; y-

si el programa es efectivo en el fortalecimiento del rol familiar.

Debido a que estas razones generalmente se señalan hacia diferentes métodos de evaluación, una comprensión del por qué es necesaria la evaluación, generalmente ayudará a evitar fallas y mejorará los resultados.

TIPOS DE EVALUACION.

Hay dos tipos generales de evaluación: la sumaria y la formativa; cada una tiene diferentes propósitos y métodos. La evaluación sumaria es usada para determinar los efectos de un programa a gran escala sobre un período considerable de tiempo. La evaluación de este tipo es generalmente usada para determinar el valor de las políticas particulares de una guardería. Esta generalmente es conducida por especialistas, incluyendo muchas de las operaciones diferentes en las guarderías y usada para medir pruebas estandarizadas.

El personal de un programa de guardería que ha sido incluido en una evaluación sumaria puede sentir que tal evaluación es irrelevante y perturbadora. Los evaluadores son usualmente personas extrañas al programa local y pueden no entender las necesidades y características de la colectividad. Entonces desearán medir los progresos alrededor de las metas, las cuales son solamente de interés secundario para el personal.

El segundo tipo de evaluación es la formativa y mide el progreso de un programa en una guardería. A diferencia de la evaluación sumaria, la evaluación formativa puede ser conducida por cualquiera, asegurándose que la persona está familiarizada con la situación de la colectividad, las metas de los programas y las técnicas de evaluación. Este tipo de evaluación puede uti

lizarse como una base para revisar el programa, puede también usarse en cualquier ocasión y es a menudo aplicable regularmente. Los dispositivos usados para medir el progreso son elegidos ajustándose a las necesidades de este programa.

Los problemas de la evaluación formativa son a menudo opuestos a aquéllos de la evaluación sumaria. Los evaluadores están frecuentemente metidos en el programa local y pasan inadvertidamente por alto estos defectos, mientras que un intruso puede ser probablemente más objetivo; él o ella tendrán que ser sensibles al valor y las metas del programa.

HACIENDO UNA EVALUACION FORMATIVA.

Hay cinco pasos en la preparación de una evaluación formativa (Cohen, 1974):

- 1.- Asegurar el entendimiento y la cooperación de todos los interesados.
- 2.- Afirmar que las metas del programa son tan claras y específicas como sea posible.
- 3.- Afirmar que el objetivo particular intente conducir a la meta.
- 4.- Especificar cómo cada objetivo será evaluado.
- 5.- Planear qué hacer con la evaluación final.

1.- Asegurar el entendimiento y la cooperación.- Probablemente se evitan más problemas cuando hay una atmósfera de comunicación abierta en la cual una se siente libre de admitir los errores y las fallas. El administrador puede explicar imparcialmente las razones para el estudio a los padres y al personal, enfatizando que la evaluación no intenta descubrir flaquezas, sino

más bien los ayudará a mejorar sus propios programas. Los padres deben ser animados a ayudar en la planeación, si es posible.

2.- Exponer las metas. - Las metas y los objetivos son diferentes en este contexto las metas son la ejecución de los objetivos particulares, mientras que los objetivos son las acciones particulares tomadas para alcanzar las metas. Idealmente la satisfacción de todos los objetivos deberían significar alcanzar las metas. Las metas del programa deberán decidirse durante el comienzo de la fase.

La primera meta es usualmente proveer un medio ambiente seguro y sano para los niños cuyos padres deben estar ausentes. Otras metas podrían estar relacionadas con otros miembros de la organización. Por ejemplo:

Metas relacionadas con el niño.- El programa deberá suministrar la nutrición adecuada a cada niño, salvaguardar la salud de los niños y proveerles de tratamiento médico cuando sea necesario. Deberá proporcionar al niño la adecuada estimulación para un crecimiento físico, social, emocional y cognoscitivo.

Metas relacionadas con los padres.- El programa deberá completar el rol familiar. Deberá proveer de oportunidades a los padres para que participen activamente en el programa si lo desean.

Metas relacionadas con el personal.- El personal deberá tener un entrenamiento adecuado, incluyendo las oportunidades para aumentar sus habilidades y conocimientos. El personal deberá involucrarse en todos los aspectos del programa.

3.- Exponer los objetivos. - Los objetivos deberán ser concretos y para el propósito de la evaluación, deberán ser medibles y observables. Por ejemplo, en la meta de involucrar activamente

a los padres en el programa, pueden ser posibles tres objetivos:

- a) Animar a los padres a visitar y observar siempre que sea conveniente para ellos;
- b) Incrementar la comunicación entre los padres y el personal para celebrar encuentros regulares;
- c) Incrementar el deseo de los padres por participar y colaborar en el programa.

El primer objetivo de este ejemplo es concreto y medible. Uno puede decir si y cuando es realizado por cada padre. El segundo objetivo es sólo medible la participación, solo se puede contar el número de encuentros que cada padre tiene, pero habrá problemas para medir "el incremento de la comunicación". El tercer objetivo será casi imposible de medir: el deseo de participación, el cual sólo podría ser asesorado subjetivamente.

4.- Especificar el método de evaluación.- El siguiente paso es prepararse para la evaluación, es decir, que información mostrará si el objetivo ha sido alcanzado o no, y cuándo y cómo obtener que información. Decidir cuando obtener información es importante porque cualquier cambio producido en la guardería ocurrirá en un período de tiempo, y midiendo las diferencias de tipo nos enseñará diferentes resultados.

Decidir cómo obtener información es importante, por qué métodos diferentes de evaluación nos darán diferente información.

Los tres diseños comúnmente usados en la evaluación de una guardería son: el pre-post test, el grupo control y un programa dentro de control. Un pre-post test o "antes y después" puede utilizarse para determinar el monto del cambio dado en un niño o un grupo de niños sobre un período de tiempo. Sin embargo, puesto que todo niño cambia conforme crece, si está en la guardería

ría o no, el pre-post test diseñado no enseñará si el cambio se debe al programa de la guardería.

El grupo control compara dos grupos de gente: uno está en el programa evaluado y otro (el grupo control) es tan similar como sea posible y está fuera del programa. El cambio en el programa del grupo comparado con el cambio en el grupo control es una medida de la efectividad del programa. En teoría, este diseño es apropiado para medir el progreso debido al programa más que a otra influencia; en la práctica sin embargo, esta evaluación puede presentar muchos problemas. Es difícil localizar los participantes adecuados para el grupo control.

El programa dentro de control se diseña comparando dos grupos con el mismo programa, en el orden de evaluación el aumento o cambio es debido a una variable particular.

Del grupo control, los dos grupos deberán idealmente ser similares en todas las características excepto en una variable que es evaluada. No solamente deberán el niño y sus padres en cada grupo ser tan semejantes como sea posible. Una adecuada similitud probablemente es imposible de alcanzar.

En suma debe seleccionarse el tipo de medida que va a utilizarse. Muchas de las medidas caen en estos cuatro grupos:

- 1) La medida descriptiva.
- 2) La frecuencia.
- 3) La comparación normativa.
- 4) El test estandarizado.

1) Las medidas descriptivas.- Son simples y ofrecen efectividad. Consisten en describir completamente lo que se está haciendo para alcanzar un objetivo particular y entonces decidir si el esfuerzo es adecuado. Por ejemplo para describir completa

mente la rutina regular de los miembros del personal, los evaluadores podrán decidir si las cuidadoras están dando atención personal adecuada a cada niño.

2) La frecuencia.- Se cuenta el número de veces que sucede algo dentro de un período, es un camino para medir el progreso y alcanzar la meta. Una forma de asesorar el desarrollo social del niño, por ejemplo, es contar el número de contactos verbales que hace con otro niño, en un día.

3) La comparación normativa.- Es la comparación de un individuo con la norma. El desarrollo físico de un niño puede ser medido en parte para comparar su peso y estatura con la norma nacional para niños de su edad.

4) El test estandarizado.- Es el que incluye normas las cuales han sido determinadas por el administrador del test en una gran muestra de gentes, el más familiar es el Stanford Binet, probablemente el más usado para el cual se requiere un manejo intensivo para administrarlo e interpretarlo.

Ciertas precauciones deberían observarse en el curso de cualquier técnica:

- Asegurarse que las técnicas seleccionadas son las más apropiadas para obtener la información que se necesita. Es usual cometer el error de escoger una porque está disponible o porque a algún especialista le gusta.
- Medir las actividades en el tiempo y el lugar que ocurren naturalmente, así que la rutina del programa no sea un disturbio innecesario.
- Dar al niño tiempo para acostumbrarse al evaluador con el cual será examinado.

- Estar seguros de evaluar la diferencia sensible entre la capacidad actual del niño y su ejecución sobre un test en particular. Con todas las variables de motivación, confianza y distracción, las cuales pueden afectar la ejecución del niño, calificaciones similares no siempre significan niveles similares de adelanto, estas calificaciones pueden ser causa de alguna diferencia la cual el test no está diseñado para medir.
- Nunca niegue información a los padres, naturalmente, alguna información debe ser guardada confidencialmente durante el período de evaluación para evitar la distorsión de los resultados. Sin embargo, los padres deberán saber qué está siendo evaluado, la razón para la evaluación, así como las razones para negar temporalmente cualquier dato de los resultados.

5) Qué hacer con la evaluación.- La evaluación formativa debe usarse como un sistema positivo de retroalimentación. La información obtenida debe satisfacerse en sí misma, pero no será completamente útil a menos que esta retroalimentación sea programada con anterioridad.

Para ser realmente efectiva, la evaluación formativa debería ser continua. Con la experiencia, el proceso evolutivo puede dejar más claramente expuestas las metas y los objetivos más concretos, así que la siguiente evaluación será más fácil y más productiva.

Un programa de guardería va a través de varias fases a establecer principios de operación consistente. Las evaluaciones deberían de engranar en el desarrollo de la fase o el programa y designar la información productiva y relevante para cada fase. Durante el principio de la fase, por ejemplo, cuando el personal

está aprendiendo a trabajar en el establecimiento de los procedimientos, sería insensato realizar una evaluación sofisticada del desarrollo social y emocional del niño o de las aptitudes del personal. Si las evaluaciones son conducidas en una secuencia irreal, el proceso de evaluación puede crear serias discrepancias.

CAPITULO IV

ENTRENAMIENTO AL PERSONAL.

- A) Consideraciones generales.
- B) El entrenamiento.
- C) El proceso de entrenamiento.



A) CONSIDERACIONES GENERALES.

El personal es el elemento más importante en un programa de guardería. Los maestros y los cuidadores de otro tipo influyen en el desarrollo del niño más que cualquier currículum-específico o metodología educativa, por lo que una porción importante del presupuesto de una guardería debe ser para su personal. Obviamente, los problemas del personal merecen atención especial.

El grado de la competencia necesaria para el personal de una guardería grande es, desde luego, mayor que para una guardería pequeña, simplemente porque en un programa grande hay -- más miembros del personal, más especialistas y probablemente -- una relación más compleja con la colectividad.

El director de un programa de guardería de grandes dimensiones debe primero que todo tener un conocimiento básico del desarrollo y cuidado del niño, también hacerse cargo de la administración del programa; saber como cumplir las necesidades de seguridad y salud, nutrición y servicios de salud mental; ser capaz de establecer y guiar al personal, así como contratarlo o despedirlo; supervisar su ubicación física; trabajar con los padres y mantener su compromiso; colaborar con otras instituciones de la colectividad y asegurar los fondos para el programa. El trabajo obviamente requiere de una persona de habilidad y experiencia, quien probablemente requiera asimismo --

adiestramiento profesional, o un grado académico en el campo de la educación temprana del niño o su desarrollo o en quien la experiencia y competencia sean equivalentes a semejante adiestramiento profesional.

En otro plano se encuentran las cuidadoras que son las primeras responsables del cuidado inmediato y directo con el niño. Ellas constituyen el personal principal; desde luego la efectividad del programa depende de la calidad de su interacción con el niño. Hay varios requisitos básicos para las cuidadoras en un programa de calidad que se deberían solicitar al seleccionar el personal: (Parker y Dittman, 1971):

- Cada cuidadora no deberá ser menor de 18 años y deberá saber leer y escribir (las personas más jóvenes pueden ser asistentes, pero no deberán ser consideradas la primera cuidadora).
- Cada cuidadora deberá estar en buenas condiciones de salud para funcionar en todas las faenas satisfactoriamente y no deberá tener enfermedades que puedan interferir en la comunicación con el niño.
- La cuidadora deberá estar dispuesta a llevar a cabo las actividades requeridas por el curriculum.
- La cuidadora deberá trabajar con los niños sin usar el castigo físico o psicológico; deberá elogiar y animar al niño; deberá proveerlos de aprendizaje y experiencias sociales apropiadas para su edad; y deberá reconocer los peligros físicos eliminarlos o tomar precauciones; deberá estar dispuesta a incrementar sus habilidades y la competencia a través de las experiencias, entrenándolos y supervisándolos.
- Dentro de un programa es aconsejable que a las cuidadoras se les proporcione cualquiera de lo siguiente: un

curso de desarrollo infantil, psicología del niño, salud del niño, educación, u otro campo relacionado directamente; o tener estudios de secundaria o equivalente, además de experiencia en educación o niñez temprana, o en un programa de guardería; o tener un certificado de una asociación sobre desarrollo del niño.

Los programas de guardería, actuales, deberían ofrecer incentivos a su personal. Cuando hay poca oportunidad para avanzar, se buscará alguna otra forma de reconocimiento a sus nuevas habilidades y competencias para promover un incremento salarial. El reconocimiento personal en sí mismo es importante, pero los miembros del personal también necesitan evidencias -- tangibles de sus habilidades y realizaciones. En una guardería deben animárseles a los miembros del personal a inscribirse en programas de educación continua dirigida no solo a cupos-acreditados, sino también a aquellos que dan grados académicos y certificaciones.

Otro aspecto que raramente se considera importante es que la mayoría del personal en las guarderías se compone de mujeres. Pocos niños tienen la oportunidad de estar con sus padres y otros hombres durante el día, e igualmente muy pocos pueden ver a sus padres que trabajan, por lo tanto la presencia de hombres en la guardería deberá fomentarse.

Asimismo el personal voluntario puede contribuir en varios aspectos al programa de guardería. Los jóvenes de 13 a 19 años disponibles -- particularmente de preparatorias o de las escuelas de enfermería o auxiliares de niñeras que pretenden hacer su servicio social -- obtienen una oportunidad de aprender acerca de los niños a través de las guarderías. Todos los voluntarios incrementan la gama de contactos abiertos a los niños. Pero éstos deben estar sujetos a las reglas y condicio-

nes estipuladas por la institución para evitar alteraciones en el funcionamiento de la misma.

Por otro lado aunque la competencia y el conocimiento son muy importantes, las cuidadoras requieren de: paciencia con -- los niños, gusto al cuidarlos y compromiso de trabajar como -- cuidadoras. Los niños necesitan cuidadoras a quienes les gusten ellos y los hagan sentir importantes. Los niños perciben este sentimiento de carencia y el estilo superficial de algunas cuidadoras. La mejor intención y entrenamiento no puede -- tomar el lugar de un deseo real de cuidar niños. Si reciben -- una adecuada supervisión y entrenamiento, no necesitarán reque -- rir de un salón de clases formal para su primer entrenamiento.

La razón de miembros del personal por niño es un indicador de la cantidad de atención individual disponible para cada niño. Entonces la calidad de un programa de desarrollo depende de la cantidad de interacción adulto-niño, la razón es ampliamente aceptada como un importante índice del valor potencial de un programa.

La cantidad de atención individual necesitada por cada niño varía, pero se relaciona con el nivel de desarrollo. En general, los retardados, los muy activos o distraídos, o quienes son usualmente tímidos, requieren una atención individual más-intensa que el niño que está más maduro y que ha desarrollado más sus habilidades sociales y emocionales.

Por conveniencia pueden ser subdivididos en lactantes, maternales y pre-escolares basados sobre las diferencias en el -- desarrollo. En cada una de estas fases hay diferencias entre -- los niños. Por ejemplo comparando niños de tres años con los -- de cuatro años y medio éstas son significativamente más autosu -- ficientes en términos de comer y hábitos del baño, juegan en -- grupos por períodos más largos de tiempo y son menos dependien

tes de los adultos.

Estos niveles diferentes de desarrollo deberán ser reflejados en el personal: en la razón adulto-niño.

Obviamente, la razón no puede ser un número mágico que garantice el buen cuidado de cada niño. Las sugerencias acerca de la razón del personal deberán ser entendidas como indicadores de los rangos de personal que sean razonables. Esta sugerencia podrá ser interpretada de modo diferente en cada guardería dependiendo de la competencia de las cuidadoras; y todos los otros factores que contribuyen a la experiencia de los niños en la guardería.

En el cálculo del personal: razón adulto-niño, se deberán contar sólo el personal dedicado al cuidado directo.

Generalmente las niñeras trabajan con niños todo el día - sin interrupción y es más agradable tratar con niños de un rango amplio de edades.

Las siguientes son recomendaciones acerca del personal mínimo: razón adulto-niño. En todos los casos pocos niños por cada cuidadora resultan mejor. Pero podríamos sugerir de 0 a 12 meses una razón de 1:6; para infantes de un año a tres años 1:8; para los niños de tres a cuatro años 1:10; y por último - para los pre-escolares de cuatro a seis años de 1:15.

Estos datos son probablemente para un cuidado de calidad, sin embargo, no significa que la misma razón sea mantenida todo el tiempo. La interacción entre adultos y niños es naturalmente baja en muchas ocasiones - cuando los niños escuchan un cuento, cuando los pre-escolares comen -. Otras veces la cuidadora querrá trabajar con un solo niño a razón de 1:1. A menudo niños de diferentes edades pueden estar en el mismo grupo,

y el número de cuidadoras requerido tendrá que ser determinado por el juicio y la experiencia.

El cambio rápido de personal es uno de los mayores problemas de una guardería. Muchos factores pueden discontinuar un programa, pero el problema más serio en una guardería son las cuidadoras que frecuentemente permanecen un año o menos.

El cuidado continuo de un mismo adulto o los mismos adultos es importante para un niño. Los niños tienden a establecer relaciones sociales profundas al poco tiempo de su estancia en la guardería.

Para mantener un cuidado continuo, el programa debe dar ánimos e incentivos al personal para que permanezca hasta por varios años.

En las escuelas elementales, un maestro está usualmente a cargo de un grupo o clase por un año y después cambia de grupo. Este cambio es algunas veces justificado para ofrecer a los niños nuevas oportunidades para aprender a enfrentarse con diferentes adultos. Pero en los programas de guarderías se debería intentar la práctica contraria; si es posible, la cuidadora debería permanecer en el mismo grupo de niños por lo menos en los tres primeros años de la vida de los pequeños. El modelo de cuidado debe ser similar a lo que recibe un niño en su casa, el cuidado continuo de uno o varios individuos en el curso de varios años, más bien que de varios meses.

B) EL ENTRENAMIENTO.

Si las personas que trabajan con los niños no están bien seleccionadas y entrenadas desde un principio, los programas específicos para las guarderías serán de poca importancia. La

forma tradicional de preparar personal de guardería ha resultado inadecuada. La mayor parte de las personas que laboran en las guarderías, no sólo no tienen los conocimientos y la experiencia requeridas, sino que con frecuencia tienen escasa escolaridad formal. Es esencial desarrollar nuevas carreras para individuos que no han tenido oportunidad de una educación formal en determinados campos. El que sea reconocido por las autoridades competentes el entrenamiento de dichas personas, aumentará sus esperanzas, pues así se abren nuevos horizontes para un sin número de adultos en iguales circunstancias.

Hay ciertos principios básicos para el entrenamiento del personal de una guardería, cualquiera que sea el escenario - - (Parker y Dittman, 1971):

- Toda persona está en proceso de aprendizaje tanto de -- los programas como de los niños y de los padres.
- La orientación es un primer paso importante, así que el entrenamiento y la evaluación deben ser continuos, sin que haya nunca realmente un fin.
- Existen muchos y muy variados tipos de entrenamiento.
- El equipo humano, donde exista, necesita ser entrenado como un grupo.
- A los padres se les debe involucrar en todas las etapas del entrenamiento, incluyendo planeación, implantación y evaluación.
- El entrenamiento puede con frecuencia realizarse en la guardería misma.

La guardería puede con ello beneficiarse, sin duda, no sólo los padres y los niños que reciben el servicio directamente, y también la colectividad entera. El éxito del programa dependerá desde el principio del entrenamiento del personal y de lo

competente de quienes lo lleven a cabo.

C) EL PROCESO DE ENTRENAMIENTO.

En el contexto del desarrollo infantil, entrenar es verbi gracia, cuando es una guardería una educadora le enseña a la niñera que hacer para manejar a un niño en un momento de simple mal humor o quizá de franco berrinche. El entrenamiento también tiene lugar cuando una madre le indica a la mujer que le cuida a su hijo cómo debe preparar los alimentos del niño. Entrenamiento, asimismo es cuando los integrantes del personal de una guardería acuden en grupo durante tres semanas a un instituto para recibir "instrucción en curriculum y relaciones humanas". Existen muchas y variadas maneras de compartir información, lo cual forma parte de un proceso de entrenamiento, al enseñar a adquirir habilidades especiales y al ir cambiando actitudes.

En una guardería, como en muchos otros ámbitos educativos, el entrenamiento es con frecuencia informal y casual y constituye un producto secundario de otras actividades. Aunque por fortuna algunas veces el entrenamiento se construye consciente y cuidadosamente dentro de un programa para producir el máximo efecto.

El trabajo de entrenar a la gente que formará más tarde 7 parte del equipo de la guardería, es tarea de los psicólogos 8 especialistas en desarrollo, y de los departamentos especiales en institutos y universidades.

La dirección de la guardería tiene la responsabilidad de preparar el entrenamiento del personal, de mejorar el sistema para su adecuado desarrollo y de que las técnicas actuales se reflejen en el entrenamiento a las familias y en los programas

para los niños a su cuidado. Los organismos de carácter oficial tales como la Secretaría de Educación Pública y la de Salubridad y Asistencia también participan en los entrenamientos del personal de las guarderías a través de sus propios programas.

Hay un interés manifiesto en esto, expresado de muy diversos modos, pero diremos aquí que el entrenamiento de las guarderías requiere algunas consideraciones especiales.

Las personas tienen una particular adaptabilidad y buena disposición para cambiar al inicio de los programas, y el sistema de entrenamiento debe aprovechar esa condición. La mayoría de los programas que se desarrollarán y se pondrán en operación en los años venideros empezarán solo una vez. Este factor simple es sin embargo, muy importante para el entrenamiento.

Igualmente vital, al principio de cualquier esfuerzo de entrenamiento, es el conocimiento de la existencia y el potencial del mercado de trabajo para el personal de guardería. También es necesario tomarlo en cuenta para cualquier capacitación especial. El entrenamiento debe ser consistente con todos estos factores para evitar la desmoralización que ocurre cuando los entrenados son o mal habilitados, o excluidos del verdadero trabajo para el que fueron entrenados. No se debe entrenar a adolescentes de dieciséis años para ser ayudantes de educadoras, cuando la ley prohíbe que el personal sea menor de dieciocho años.

Una guardería requiere continuos esfuerzos de entrenamiento, así pues una sola "inyección de entrenamiento" es inapropiada. La gente aprende despacio las habilidades complejas y las aptitudes. Por lo tanto el mejor entrenamiento es aquél que desarrolla dichas aptitudes durante largo tiempo.

Un programa de guardería debe considerar dentro de sus -- costos, como fundamental, el entrenamiento continuo y el desarrollo del personal.

En la actualidad, el entrenamiento se ha enfocado para -- los principiantes, sin tomar en cuenta a las personas de estadios avanzados. Esta situación frecuentemente desmoraliza a -- los miembros del equipo, que piensan que sus experiencias y -- contribuciones no son apreciadas. Estas personas deben tener su entrenamiento en su nivel de competencia.

El entrenamiento a un nuevo miembro del equipo debe empezar al nivel correcto, para que el entrenado encuentre el grado de responsabilidad y comprensión del trabajo. Una forma de lograrlo es asignar al que se entrena a una persona con experiencia en la misma área. Días y semanas de instrucción verbal solamente, es menos productivo que el dejar a la persona -- que empiece su trabajo bajo una adecuada vigilancia.

Los objetivos del aprendizaje variarán sin duda de entrenado a entrenado y de situación a situación. Es importante, -- sin embargo, que al alumno adulto se le permita participar marcando sus propios objetivos. ¿Cómo se ve a sí mismo y a sus -- posibilidades?. ¿Qué es lo que piensa que debe aprender?. Un intercambio libre permite al entrenador y al entrenado conocer se uno al otro y entonces plantear las actividades del entrenamiento con mayor interés. El entrenador debe usar su habilidad especial para dirigir al aprendiz, pero también deberá estar preparado y querer aprender del entrenado. Cada persona -- que llega al entrenamiento trae consigo sus propias experiencias de la vida y sus conocimientos, algunos de los cuales serán desconocidos o no habrán sido experimentados por el entrenador.

Los objetivos del aprendizaje deben dividirse en escalos--

nes cuyo ascenso sea fácil. El cumplimiento satisfactorio de cada uno de los pequeños pasos hacia un reforzamiento de la -- competencia, estimula al entrenado ayudándole a aprovechar sus progresos y alentándolo a seguir adelante. Cuando los logros -- son distantes - al final de un mes o un año - o globales - funcionan de maravilla bajo el stress - deben ser dividividos en pasos más pequeños. Por ejemplo: "mantener la atención de un -- grupo en un cuento", "ayudar a un niño que está haciendo un berrinche sin perder la propia estabilidad emocional", etc.

Hay mucho formatos tradicionales para el entrenamiento -- que incluyen cursos de corto tiempo, seminarios, simposiums, - grupos de estudio y grupos de trabajo. La mayor parte del - aprendizaje no ocurre a través de los métodos de lectura, sino a través del verdadero compromiso personal en el trabajo, la - observación, la práctica y en representaciones y discusiones - de pequeños grupos. Y el entrenador debe emplear el método -- que mejor le permita su desarrollo a los miembros del grupo.

La experiencia ha demostrado que el entrenamiento de gru- po incrementa de manera importante la efectividad del equipo-- en el conocimiento sobre el desarrollo de los niños y en la - responsabilidad en el trabajo. También promueve la enseñanza- cooperativa y las relaciones del grupo.

Los novatos en un programa de guardería pueden ser espe- cialmente beneficiados en el entrenamiento del sistema de un - "solo sitio", en el que se le trae tanto el material como a -- los entrenadores a su lugar de trabajo. El programa regular - de entrenamiento en "un sólo sitio" puede ser particularmente- útil en programas con un equipo entrenado mínimamente, aunque- puede ser también valioso para programas ya establecidos. Es- un papel importante el de los entrenadores especialistas que - pueden trabajar de cerca con las personas que están a cargo de

los programas de guardería. Estos especialistas deben servir como coordinadores generales ayudando al equipo a planear, llevar a cabo y evaluar todo el sistema de enseñanza.

A diferencia de muchos programas de estimulación temprana y otros de desenvolvimiento de los niños, los programas de la guardería con frecuencia operan basándose en horarios de tiempo completo para poder servir a los niños cuyas madres trabajan. Debido a que estos programas no pueden ser suspendidos por "los días de entrenamiento", deben crearse planes realistas y tener personas que puedan sustituir a aquéllas que se encuentran en entrenamiento.

Desde un principio la evaluación debe ser parte integral del esfuerzo de entrenar. Si no es así el proceso puede tener lagunas y por ende no ser confiable. El entrenamiento individual debe llevarse al cabo en pasos pequeños y además ser evaluado. Aunque no es suficiente. Los entrenadores y los supervisores tendrán un trabajo periódico: no sólo el de evaluar al entrenado, sino también el de observarlo y darle exámenes orales y escritos. En algunas ocasiones la evaluación abre camino para investigaciones importantes. La función principal de la evaluación, sin embargo, es medir lo adecuado del entrenamiento y guiar mejor los programas del mismo.

El programa de entrenamiento que se proporcionó a los sujetos se encuentra en el Apéndice.

CAPITULO V

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO.

- a) Descripción del estudio
- b) Resultado
- c) Discusión

A) DESCRIPCION DEL ESTUDIO.

Efectos de un curso de capacitación sobre la interacción-Niñera-Lactante.

En relación con lo anotado anteriormente se decidió hacer un estudio en el que el objetivo es el siguiente:

Objetivo: >

Incrementar la frecuencia de emisión de conductas adecuadas y disminuir las conductas inadecuadas frente a niños-lactantes a través de un curso de capacitación compuesto por material adaptado para el personal de baja escolaridad.

Las observaciones realizadas en la Guardería de la Comisión Federal de Electricidad, básicamente indicaron: falta de material educativo para los niños y una nula capacitación del personal en cuanto al desarrollo del niño -y - en consecuencia la escasa estimulación que recibían los infantes -se decidió realizar un programa de capacitación- para el personal, que incluía actividades para niños de - dos meses a un año de edad, introduciendo a la vez mate- rial necesario para desarrollar dichas actividades y mejo rar la interacción de los sujetos con los niños.

Estas observaciones fueron realizadas en el mes de Junio del año 1977.

METODO.-

Sujetos:

Se impartió el curso a tres niñeras del grupo de lactantes "A", dos de las cuales eran las encargadas del grupo y la tercera una suplente en caso de ausencia de alguna de las dos anteriores.

Sujeto A.- Soltera, 32 años. Escolaridad: primaria, tres años de comercio, un curso de Auxiliar de Guardería en el I.M.S.S., de cuatro semanas de duración. Trabajó como en cargada en una mueblería de unos parientes.

Sujeto B.- Casada, 28 años, dos hijos. Escolaridad: prima ria. No había trabajado anteriormente.

Sujeto C.- Casada, 23 años, dos hijos. Escolaridad: prima ria, secundaria sin terminar: Trabajó en un Banco como - telefonista y en una zapatería como encargada.

ESCENARIO.-

El estudio se realizó en la Guardería de la Comisión Federal de Electricidad, la cual fue fundada hace 15 años para un cupo de 75 niños, teniendo en la actualidad un promedio de - - asistencia de 120 niños diariamente.

El salón en donde se realizaron las observaciones tiene - de largo 6.75 mts.; de ancho 3.83 mts.; y de alto 2.44 mts. - Las paredes estaban forradas de piso a techo con mosaicos de -

color verde claro. Las tres cuartas partes del piso estaban alfombradas y la otra parte tenía losetas vinílicas. Había 15 cunas dispuestas a lo largo de las paredes laterales, dejando un área libre en medio para gateo. Existían además un lavabo, un armario para guardar pañales, juguetes y la ropa del personal del salón. Al fondo se encontraba la bodega de la farmacia, de artículos para el aseo y de la ropa de cuna. Había una mampara a la entrada de la puerta para proteger las cunas de la entrada del aire. Para iluminación existían tres lámparas de luz fluorescente en el techo. Como ventilación una ventana de persiana colocada entre la puerta y la mampara. Una silla colocada entre el armario y una cuna. Y en la parte posterior cerca de la puerta de la bodega había una silla giratoria.

Las cunas eran de metal compacto, por lo tanto impedían toda socialización de parte de los niños, así como todo tipo de estimulación visual, eran de color blanco, sin ningún tipo de adorno. Las sábanas eran de color azul claro liso, la funda de la almohada era del mismo tipo. La cobija era azul o rosa, y como único adorno tenía una esquina con las iniciales de C.F.E.

MATERIAL.-

Como adorno la sala tenía tres móviles, uno en cada lámpara. Y en las paredes había colocados diferentes figuras de animales de papel terciopelo; en el estante arriba del lavabo había cinco muñecos de plástico, y una T.V. musical, los cuales sólo servían de adorno.

El material de juego que existía para los niños era el siguiente: dos pelotas de plástico rígido de color verde agua, y la otra amarilla; seis gatos y cinco patos que eran envases de

plástico vacíos del jabón para mamilas evenflo; dos enanos y - medio (uno sin cabeza); un niño gordo de plástico; un oso de - plástico; diez botes de talco de plástico, ocho rellenos de -- frijol y dos vacíos.

MATERIAL DIDACTICO UTILIZADO EN EL CURSO.

En virtud de la poca escolaridad del personal que iba a - ser entrenado, hubo necesidad de adaptar el material didáctico a un nivel comprensible para ellas. Se trató de no usar térmi nos técnicos y de que el vocabulario fuera sencillo y accesi-- ble.

Se procuró utilizar un tipo de material que, siendo acce- sible para personas de un nivel escolar bajo, pudiera servir - para ser utilizado por cualquier cuidadora de niños con este - mismo problema, aspecto que como ya se ha indicado, ocurre en- la mayoría de los Centros de Desarrollo, no solamente oficia- les sino también particulares, en donde se tienen niñeras de - poca preparación, debido a que este personal demanda menores - salarios y existe poca supervisión en la selección del perso- nal. El material didáctico estaba formado por seis unidades - con la siguiente secuencia:

Tema 1.- Consiste en una primera sección llamada "Aprender a Aprender" la cual contiene un recordatorio de todos aque- llos aspectos importantes que sirven para memorizar, atender, - leer y escuchar (Michel 1974); la segunda sección se formó con "11 características de una buena niñera" (Barclay, 1971); y la tercera sección daba una idea general de cómo aprenden los ni- ños (Gordon, 1970) y de las necesidades que tienen de atención, aceptación, aprobación y afecto (Linch, 1974).

Tema 2.- Tiene como subtítulo "lenguaje" en él se explica todo lo relacionado al desarrollo del lenguaje, en donde se -- proponen una serie de actividades como: hablarles a los niños, cantarles, se ofrecen algunas acciones para imitar y algunas - instrucciones (Huntington, Provence y Parker, 1972).

Tema 3.- Lleva el nombre de "Pensamiento" y se describen en esta unidad las actividades relacionadas con la estimula - ción sensorial; como también el tipo de material necesario pa - ra realizar dichas actividades. (Huntington, Provence y Parker, 1972).

Tema 4.- En este tema se reunieron dos unidades relaciona das entre sí que son: "Desarrollo motor grueso" y "Desarrollo motor fino", en donde se proporcionan las actividades necesarias para ejercitar los músculos largos y cortos respectivamen te (Huntington, Provence y Parker, 1972).

Tema 5.- Está compuesto por las unidades llamadas "Autoco nocimiento" y "Respuesta social y destreza". Las cuales inclu yen instrucciones como: llamar al niño por su nombre, utili zar el espejo, enseñarle a decir adios, etc. (Huntington, Pro vence y Parker, 1972).

Tema 6.- Lleva por título "Modificación de conducta" y - aquí se revisaron los siguientes aspectos (Ribes, 1972):

- a.- Reforzamiento positivo.
- b.- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas.
- c.- Reforzamiento negativo.
- d.- Imitación.

Sólo se hizo mención a procedimientos positivos, ya que - los bebés de dos meses a un año tienen como manera común de ex

presarse el llanto y se quiso evitar el que se abusara de la -
extinción y el castigo. Por lo tanto se omitió la enseñanza -
de dichas técnicas.

MATERIAL UTILIZADO EN EL CURSO.

Unidad I.-

Aprendiendo a Aprender, Cualidades de una buena niñera y -
Actividades para los niños.

No se dio material práctico, solamente el texto.

Unidad II.-

Lenguaje.

Dos libros de cuentos de hoja gruesa y el texto.

Unidad III.-

Pensamiento.

Tres figuras de plástico de animalitos.

Cuatro tazas de plástico de colores.

Dos espejos de plástico irrompible.

Un juguete de madera con un cascabel dentro, para rodar.

Una bolsa de dados de plástico de colores (10 dados).

Dos panderos de lámina y cartón.

Dos bolsas de florecitas y de pulseras de plástico duro -
de colores para ensartar.

Una tira de figuras diversas de colores para ensamblar.

Dos pelotas de plástico blando de colores diferentes.

Un conejo de peluche color rosa.

Una rueda de madera con bolitas para ensartar.

Dos sonajas de madera cuadradas de diferentes colores.

Tres sonajas diferentes figuras de madera.

Seis sonajas de diferentes colores y figuras de plástico.

Un muñeco de unicel.
Dos payasitos de trapo.

Unidad IV.

Coordinación motora gruesa y Coordinación motora fina.

Ocho gimnasios de cuna hechos con: elástico alrededor de la cuna y ensartadas cucharas de plástico, pulseras, cascabeles, cuentas de ensartar, tazas, sonajas, etc.

Ocho cojines de diferentes texturas y colores, rellenos de frijol, unicel, lenteja y arroz.

Seis tazas de diferentes colores.

Seis cucharas de plástico de diferentes colores.

Seis tazas entrenadoras evenflo.

Unidad V.

Auto conocimiento y Respuesta social y Destreza.

Un espejo pegado en la puerta de la bodega.

Unas campanitas para colgar de las cunas.

Unidad VI.

Modificación de conducta.

No se dio material práctico, únicamente el texto.

DISEÑO EXPERIMENTAL.-

El diseño experimental que se utilizó fue ABC, en donde A es la línea base; B es el procedimiento; y C es el seguimiento. Se tomaron como variables dependientes las siguientes respuestas:

- (1) Contacto físico.- Tocar con una o dos manos, o acercar alguna parte del cuerpo o la cara al niño. Excepto cambiar pañales y dar de comer.
- (2) Verbalización al niño.- Orientarse visualmente hacia el niño y hablarle de cualquier tema, excepto los que incluyen negaciones y órdenes.
- (3) Entrega de material.- Dar un juguete en la mano del niño.
- (4) Verbalización al adulto.- Dirigir la mirada (no necesariamente) y hablar con otro adulto y/o hacer contacto visual con otro adulto.
- (5) Negación.- Instrucciones negativas para suprimir o -- evitar alguna conducta en el niño.

Las conductas que se querían incrementar fueron:

- (1) Contacto físico.
- (2) Verbalización al niño.
- (3) Entrega de material.

Las conductas que se querían decrementar fueron:

- (4) Verbalizaciones entre los adultos.
- (5) Negaciones.

La variable independiente consistió en un paquete de entrenamiento compuesto por:

- (a) Material programado para el curso de capacitación para las niñas conteniendo los siguientes temas:

- 1.- Aprender a aprender. Cualidades de una buena niñera y Actividades para los niños.
 - 2.- Lenguaje.
 - 3.- Pensamiento.
 - 4.- Desarrollo motor grueso y desarrollo motor fino.
 - 5.- Autoconocimiento y Respuesta social y Destreza.
 - 6.- Modificación de conducta.
- (b) Exámenes de autoevaluación.
- (c) Sesiones de retroalimentación, en donde se les entregaba a los sujetos las claves del examen de autoevaluación y ellas podían corroborar sus errores y aciertos.
- (d) Demostración del uso del material en el salón del curso, ya que los sujetos tenían que regresar a las actividades de cuidado y no existía la posibilidad de hacer la demostración con los niños.

PROCEDIMIENTO GENERAL.

REGISTRO.

Se realizaron inicialmente seis registros anecdóticos de media hora cada uno, cubriendo en diferentes días los horarios de 11.00 a 13.15 Hrs.

Se recurrió a este tipo de registro, inicialmente, con el fin de poder detectar cuales eran las conductas susceptibles de modificación y que fueran necesarias para mejorar la estimulación temprana en los niños de la guardería. Estas conductas

son las mencionadas como variable dependiente.

El registro que se utilizó a continuación fue el de frecuencia (Vance, 1973). Se realizaron:

- a) Seis registros de línea base:
- b) Trece registros en la fase de procedimiento;
- c) Cuatro en la fase de seguimiento.

Los cuales corresponden también al total de 23 sesiones.

Estuvieron presentes dos observadores que tomaban registros independientes. Los observadores se colocaban en posiciones estratégicas desde las cuales podían observar y registrar a las niñeras.

El tiempo total por sesión fue de una hora.

Los observadores registraban 30 minutos a cada sujeto, pero dividiéndolo de la siguiente manera:

- 15 minutos al sujeto A
- 15 minutos al sujeto B
- 15 minutos al sujeto A
- 15 minutos al sujeto B

Quando terminaban los primeros 15 minutos los observadores sincronizaban los cronómetros para empezar otro período. El sistema de señales entre los observadores era el detener el cronómetro y mirarse al terminar el tiempo del registro y afirmar con un movimiento de cabeza para empezar el siguiente período de 15 minutos. Cuando alguno de los observadores se pasaba del tiempo, o sea que al concluir los 15 minutos no volteaba a ver al otro observador, únicamente se le llamaba por su nombre.

Al terminar los primeros 30 minutos los observadores cambiaban de lugar. Esta medida se adoptó con el objeto de que las niñeras no se percataran de que estaban siendo registradas o cuál de ellas se estaba registrando y esto no influyera en su forma de relacionarse con los niños.

En cada sesión se registraban las cinco categorías conductuales al mismo tiempo. (Ver página 1 del Apéndice).

CONFIABILIDAD.

Se realizaron cinco sesiones de simulacro previas a la línea base para afinar la definición de conductas a registrar.

La confiabilidad se obtuvo diariamente cotejando los registros de los dos observadores. Para propósitos de optimizar el cotejo de confiabilidad, se dividía el total del período de observaciones por niñera (30 minutos) en intervalos de cinco minutos.

Se utilizó la fórmula: $\frac{A}{A + D} \times 100$

obteniendo una confiabilidad de 87.8 con una fluctuación entre 73.0 y 97.0

INSTRUCCIONES.

En el momento en que se inició el registro anecdótico se les indicó a los sujetos que se iba a registrar el comportamiento de los niños.

El tiempo que se empleó en cada sesión para dar a conocer el programa a las niñeras fue de media hora diaria a partir del primer día que se inició la fase del procedimiento.

El número de sesiones que duró la fase de procedimiento fue de trece, las cuales son como sigue:

En las sesiones nonas se les dio material nuevo y el cuestionario de auto evaluación correspondiente a cada tema.

En las sesiones pares se les proporcionaron las hojas claves de respuestas correctas, se aclararon dudas, se les proporcionó el material correspondiente a cada tema y se les enseñó cómo utilizar el material.

El primer día se les explicó lo que era el programa de estimulación para los niños, las actividades que se encontraban descritas, ellas las aplicarían con los niños y el material que se necesitara se les iría proporcionando conforme fuera necesario. En esta ocasión se les proporcionó el material de "Aprender a Aprender", "Cualidades de una buena niñera" y "Actividades para los niños", se les explicó a grandes rasgos lo que contenía el material y se les indicó que lo podían leer cuando tuvieran tiempo.

Al finalizar cada capítulo se incluía un cuestionario que deberían resolver fuera de la hora de sesión.

El segundo día se les proporcionó la hoja de respuestas del cuestionario anterior, para que se autoevaluaran ellas mismas, se corrigieron sus errores y enseguida se resolvieron las dudas del tema.

La hora en que se efectuaban las sesiones fue de 11.0 a.m. a 11.30 a.m., tiempo en que la mayoría de los niños dormían. Las sesiones no se efectuaban en el salón, sino que se llamaba a una afanadora para que se encargara del grupo y la reunión se realizaba en el salón de enfrente, ya que los niños de ese salón salían a recreo. Instructores y sujetos se sentaban en la alfombra formando un círculo.

Al terminar la sesión se procedía al registro de las conductas de los niños. La secuencia de las sesiones fue la siguiente:

SESION No.	ACTIVIDAD.
1	Explicación y entrega del siguiente material: - "Aprender a Aprender", "Cualidades de una buena - niñera", y "Actividades para los niños".
2	Autoevaluación y aclaración de dudas.
3	Entrega y explicación del material de "Lenguaje".
4	Autoevaluación y aclaración de dudas del material de "Lenguaje".
5	Explicación y entrega del material de "Pensamien- to".
6	Autoevaluación y aclaración de dudas del tema de- "Pensamiento".
7	Explicación y entrega del material de "Coordina-- ción motora gruesa" y "Coordinación motora fina".
8	Autoevaluación y aclaración de dudas del material de "Coordinación motora gruesa" y "Coordinación - motora fina".
9	Explicación y entrega de material de los temas de "Autoconocimiento" y "Respuesta Social y Destre-- za".

- 10 Autoevaluación y aclaración de dudas del material de la sesión 9.
- 11 Explicación y entrega de material del tema de "Modificación de conducta".
- 12 Autoevaluación y aclaración de dudas del material de "Modificación de conducta".
- 13 Cuestionario final.

Cuando en el tema se mencionaba el material del cual carecían en el salón de lactantes, éste se les proporcionaba el día que se resolvían las dudas y se autoevaluaban, para que las niñeras estuvieran informadas con anterioridad y pudieran preguntar cómo se realizaba alguna determinada actividad que no hubiesen entendido del material que leyeron.

MEDICION.-

El sistema de medición que se utilizó fue el de registrar las conductas de las niñeras en la sala de lactantes, tal y como se expresa en el método.

Las razones por las que se registraron las conductas de las niñeras y no las de los niños son las siguientes:

- a) En virtud de que la población infantil era inestable, no fue posible utilizar como medida el desarrollo del niño por medio de una escala, ya que no existe la situación formal como sería en una escuela primaria en donde es menos factible que falten los niños. Por lo tanto se registró la interacción del adulto con él o

los niños en la sala, tomando las categorías conductuales antes mencionadas, ya que todas en una forma directa o indirecta afectan al niño.

- b) Otro aspecto fue que se requerían los resultados rápidos ya que se iban a cambiar a los niños de grupo en un lapso de tiempo corto y esto no permitiría tener un seguimiento adecuado.
- c) Se querían observar resultados de la aplicación del programa en las niñeras, para que se utilizara el programa como capacitación a futuras niñeras que trabajan con niños del nacimiento al año de edad y que con frecuencia no tienen actividades planeadas para estos niños.

Otra forma de medición que se utilizó fue el dado por los autoexámenes al finalizar cada tema y que tenían que contestar y autocalificarse. Se entregó también al finalizar el curso un cuestionario final que incluía los aspectos más relevantes del mismo. (Ver Apéndice).

EVALUACION FINAL.-

El seguimiento se llevó a cabo en cuatro sesiones. El motivo por el cual se realizó este número reducido de sesiones fue porque se terminó el año escolar y cambiaron a los niños y a las niñeras de grupo.

Al finalizar el curso se proporcionó una encuesta en donde las niñeras comentaban su opinión con respecto al curso. (Ver apéndice).

B) RESULTADOS.

Los histogramas de las figuras No. 1 y 2 indican en la ordenada la frecuencia promedio de las conductas y en la abscisa las categorías conductuales registradas.

La figura No. 1 muestra los datos obtenidos con el sujeto "A" durante las fases de Línea Base, Procedimiento y Seguimiento.

- 1.- En la categoría de contacto físico se obtuvo una línea base de 20.7; en el procedimiento una frecuencia promedio de 26.3; y en el seguimiento un promedio de 24.0.
- 2.- En la categoría de verbalización niño se observa una línea base de 55.3; en el procedimiento una puntuación promedio de 68.3; y en el seguimiento de 77.0.
- 3.- En la categoría de verbalización adulto se observa una puntuación promedio de la línea base de 24.5; en el procedimiento un promedio de 21.8; y en el seguimiento de 12.7.
- 4.- En la categoría conductual de negación se observa una línea base promedio de 11.0; en el procedimiento un puntaje promedio de 5.5; y en el seguimiento de 7.2.
- 5.- En la categoría conductual de entrega de material se obtuvo una línea base promedio de 4.0; en el procedimiento de 13.6; y en el seguimiento de 12.0.

Los resultados que se obtuvieron con el sujeto "B" se - -

muestran en la figura 2 y son los siguientes:

- 1.- En la categoría conductual de contacto físico se observa una línea base de 21.0; en el procedimiento de 38.3; y en el seguimiento de 42.2
- 2.- La categoría siguiente es la de verbalización niño y reporta un promedio de línea base de 31.1; en el procedimiento fue de 63.9; y en el seguimiento 76.2.
- 3.- En la categoría conductual de verbalización adulto se observa una línea base de 18.8, en el procedimiento - es de 15.0; y en el seguimiento de 6.5.
- 4.- En la categoría conductual de negación se reporta una línea base de 6.1; en el procedimiento fue de 3.5; y en el seguimiento los datos son de 9.5.
- 5.- La categoría conductual referente a la entrega de material hay una línea base de 2.6; en el procedimiento los datos son de 21.9; y en el seguimiento de 18.2.

Las figuras números 3 y 4 muestran los datos día a día de las tres fases: (1) línea base, (2) procedimiento y (3) seguimiento de los sujetos "A" y "B", respectivamente.

En la ordenada se encuentra la frecuencia de las conductas y en la abscisa las sesiones efectuadas.

Las letras de la A-M anotadas en la gráfica indican las sesiones en donde se introdujeron los temas correspondientes al curso de capacitación.

En las figuras 5, 6, 7, 8 y 9 se señalan los datos comparativos entre los sujetos "A" y "B", en las cinco categorías -

conductuales registradas cuyo orden es el siguiente:

- Figura 5 pertenece a Contacto físico.
- Figura 6 pertenece a Verbalización niño.
- Figura 7 pertenece a Entrega de material
- Figura 8 pertenece a Verbalización adulto
- Figura 9 pertenece a Negación.

En la encuesta se encontró:

(Las preguntas vienen en el Apéndice en "Encuesta").

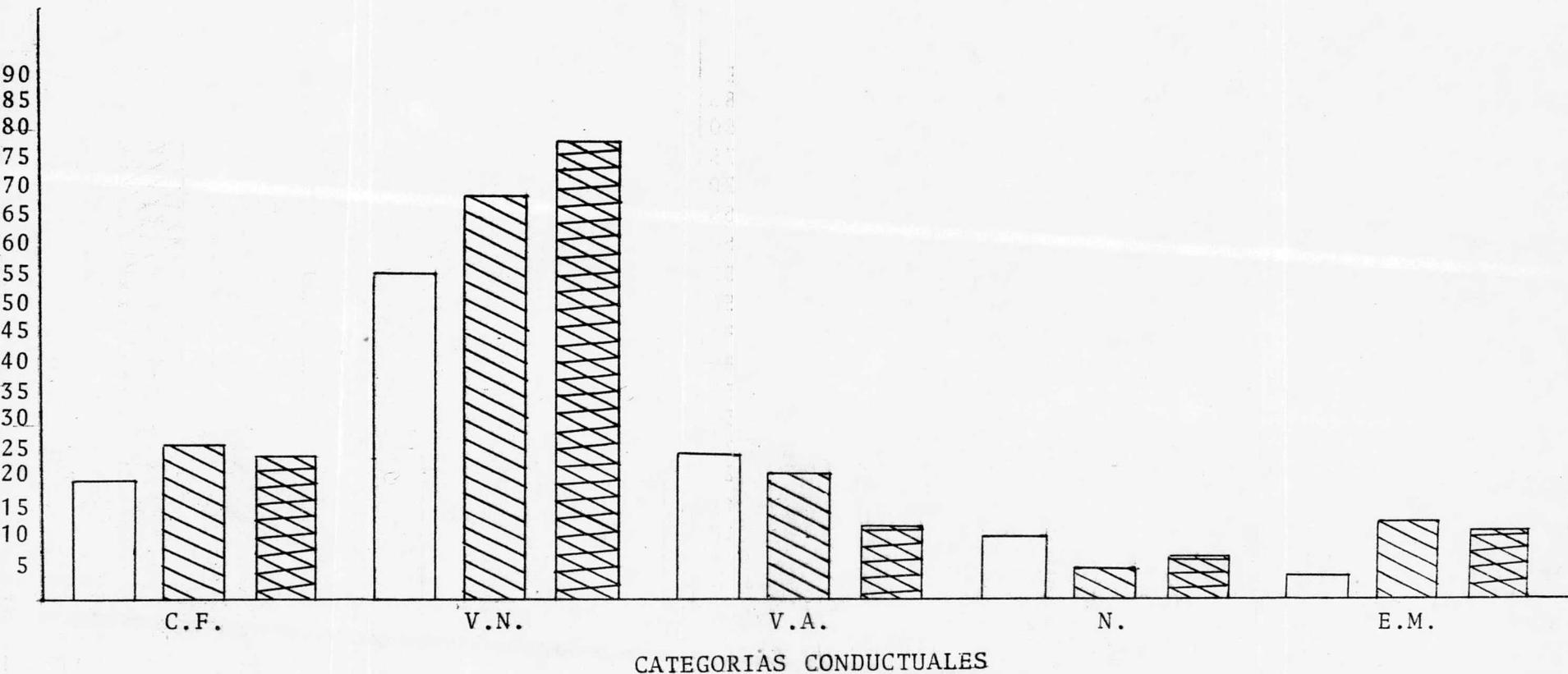
1. Se sintieron muy bien durante el curso.
2. Consideran las instrucciones claras y sencillas.
3. Su actitud hacia el trabajo cambió de una forma positiva.
4. Consideraron que no faltó nada en el material.
5. Antes del curso se sentían mal en relación a su trabajo.
6. Al finalizar el curso se sintieron contentos en su trabajo.
7. El ruido del salón se modificó a la entrega de material.
8. El tema que se consideró más difícil en dos de ellas, - fué la alimentación aunque no fué incluida en el material que se les proporcionó.
9. Los temas para nuevos cursos fueron como detectar anomalías en los niños y el programa de estimulación para niños de mayor edad.

10. Todos quedaron motivados a tomar otros cursos.

FIGURA No. 1

Código

	Línea Base
	Procedimiento
	Seguimiento.



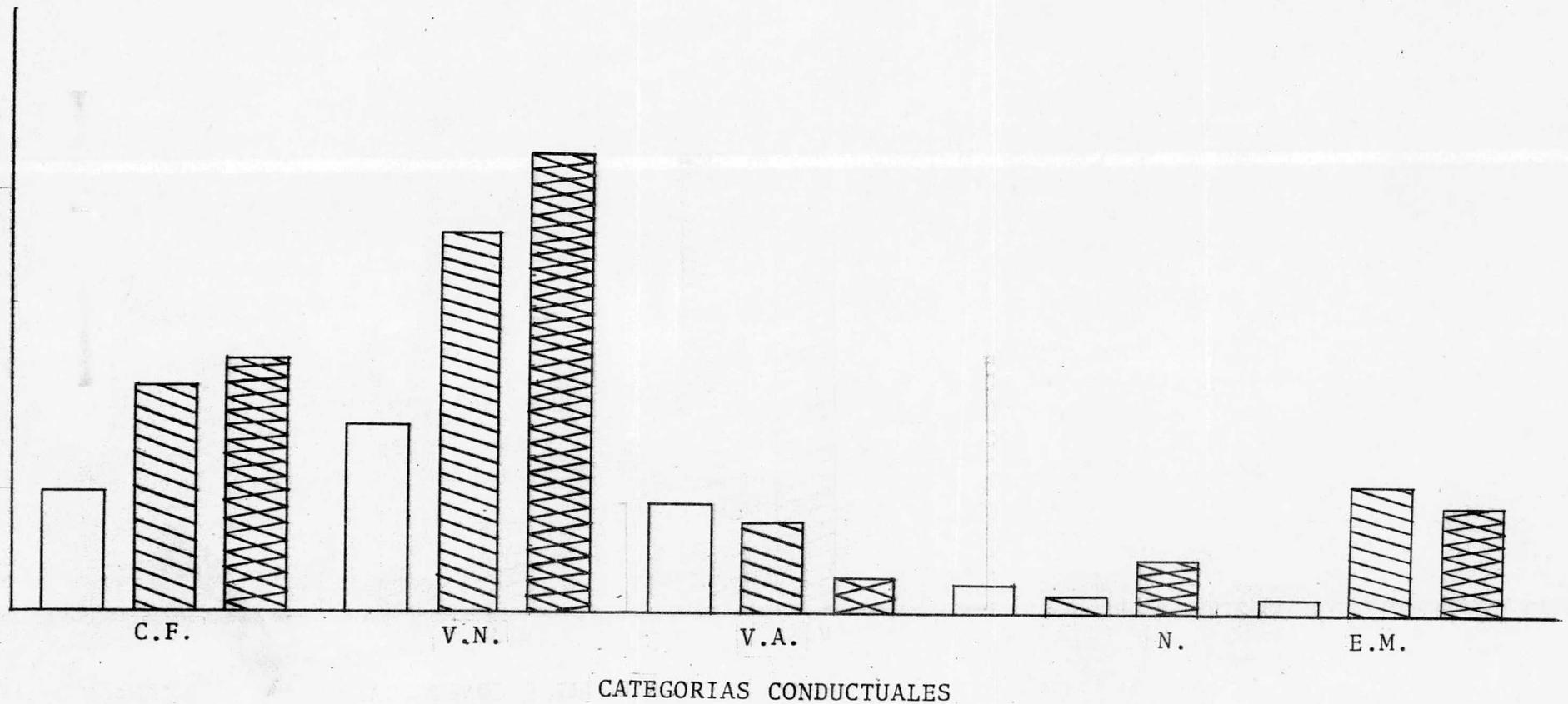
C.F. Contacto Físico
 V.N. Verbalización Niño
 V.A. Verbalización Adulto
 N. Negación
 E.M. Entrega de Material

Fig. No. 1.- En la frecuencia promedio de las conductas (ordenada y categorías conductuales registrados del sujeto "A" (abs_cisa)).

FIGURA No. 2

Código

	Línea Base
	Procedimiento
	Seguimiento.



C.F. Contacto Físico
 V.N. Verbalización Niño
 V.A. Verbalización Adulto
 N. Negación
 E.M. Entrega de Material

Fig. No. 2.- Frecuencia promedio de las conductas (ordenada) y las categorías conductuales registradas del sujeto "B" (abscisa).

FIGURA No. 3.

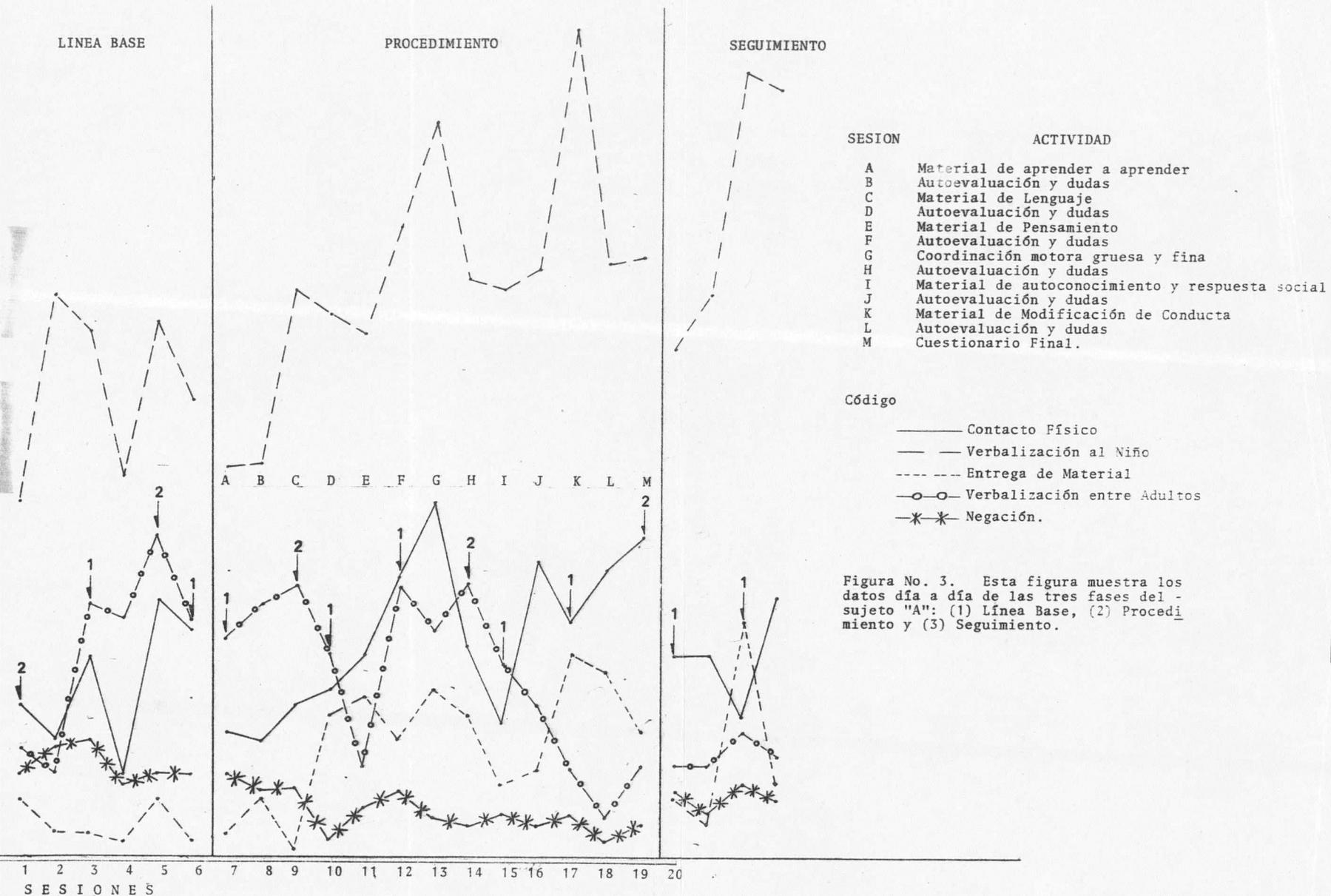


FIGURA No. 4

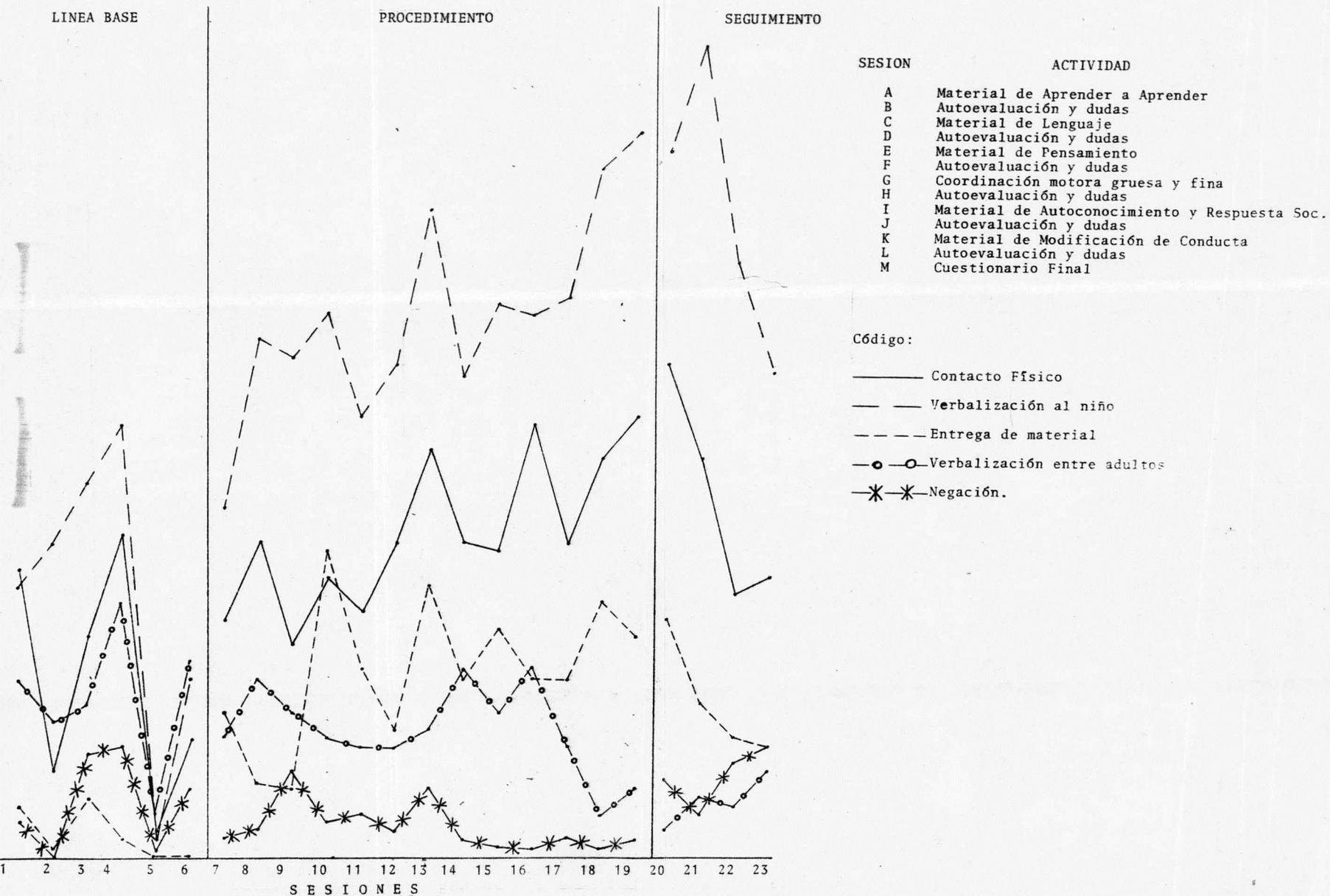
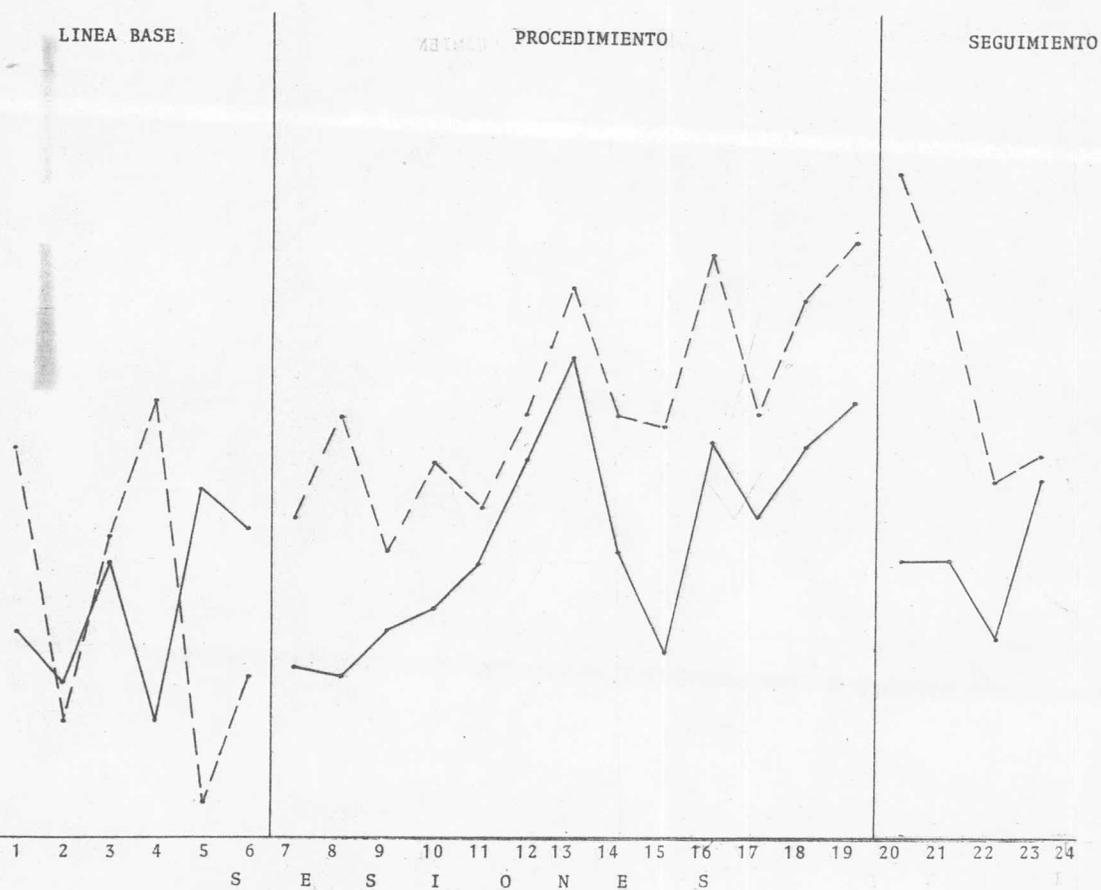


FIGURA No. 5



— Sujeto "A"
- - - Sujeto "B"

Figura No. 5. Datos comparativos de los sujetos "A" y "B" en la categoría conductual de Contacto Físico.

FIGURA No. 6

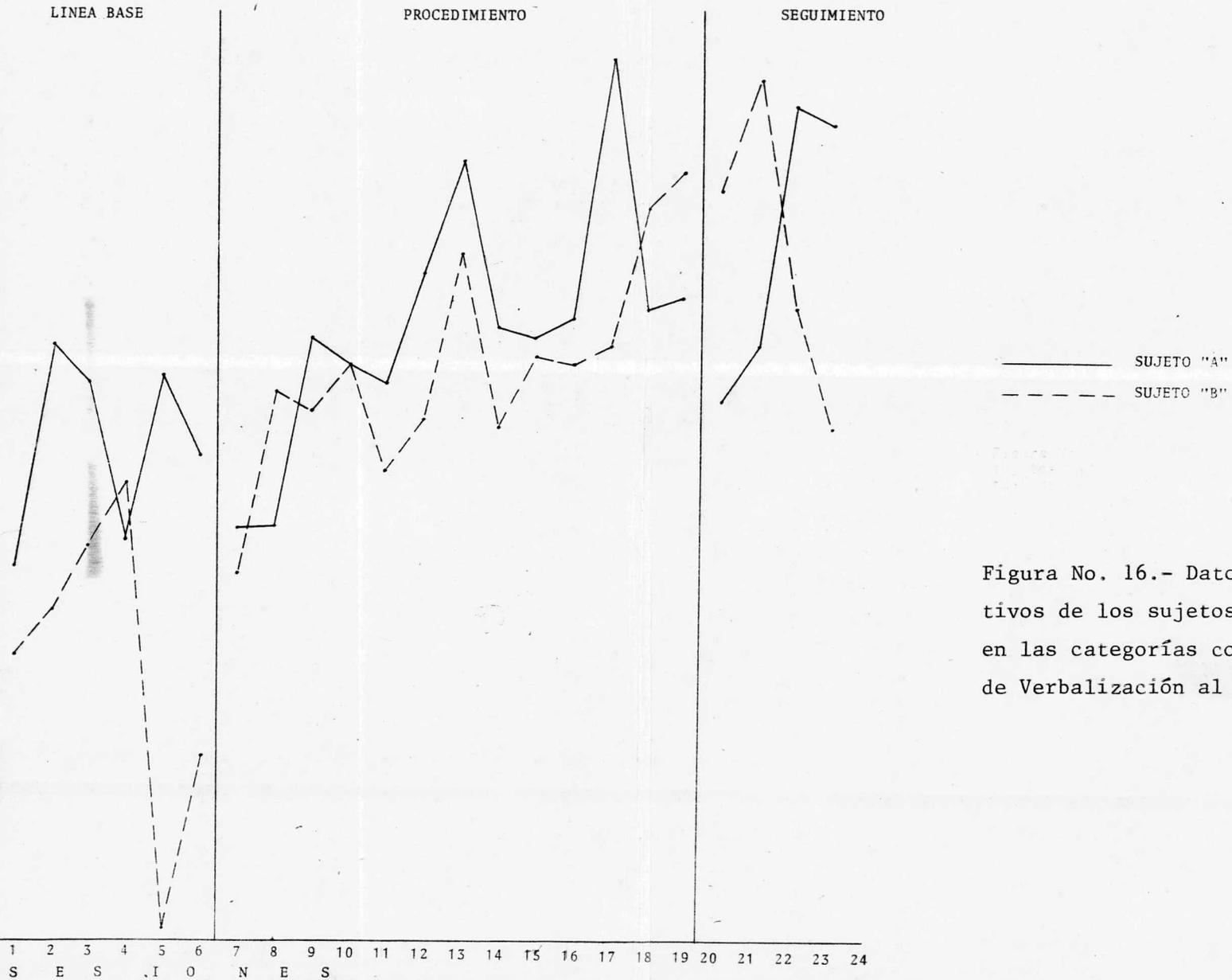
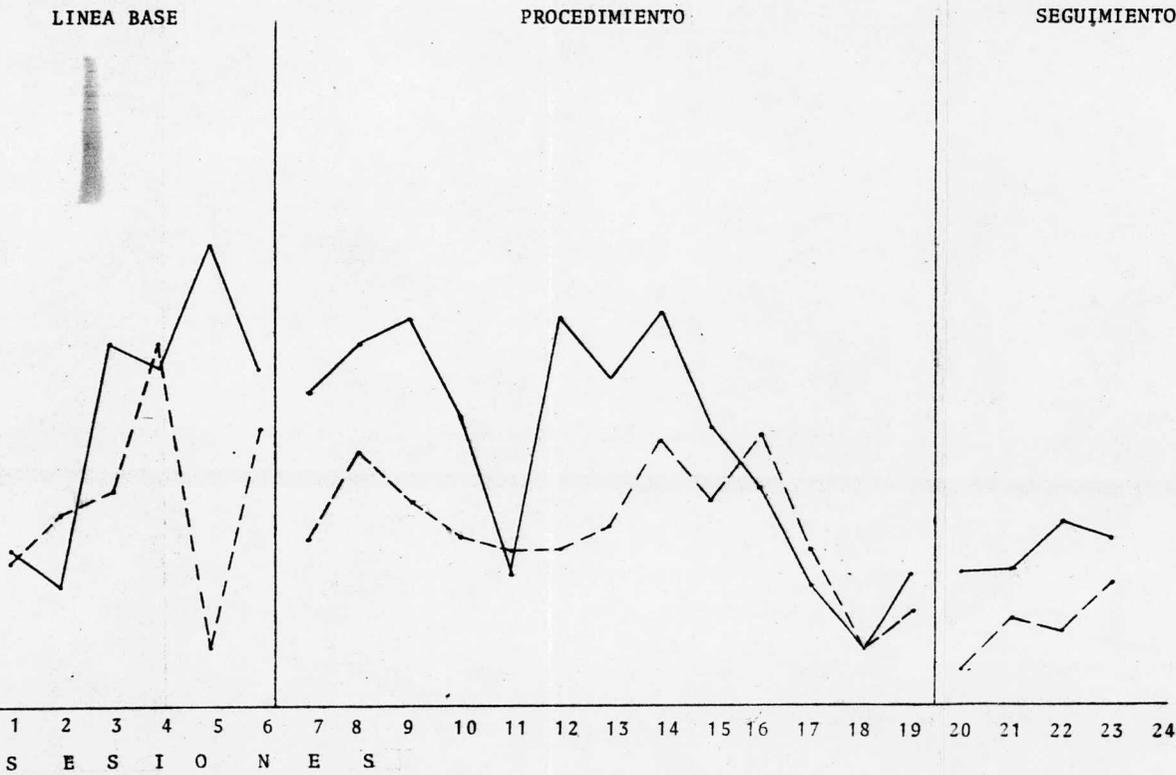


Figura No. 16.- Datos comparativos de los sujetos "A" y "B" en las categorías conductual - de Verbalización al niño.

FIGURA No. 8



———— SUJETO "A"
----- SUJETO "B"

FIGURA No. 8.- Datos comparativos de los sujetos "A" y "B" en la categoría conductual de Verbalización entre adultos.

FIGURA No. 9

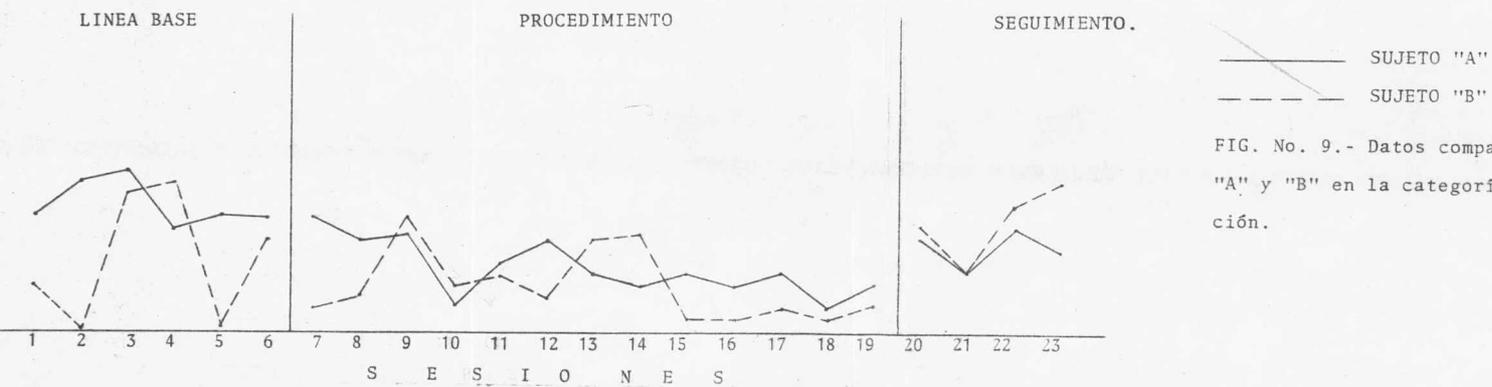


FIG. No. 9.- Datos comparativos de los sujetos "A" y "B" en la categoría conductual de negación.

C) DISCUSION.

Los efectos del curso de capacitación para personal de baja escolaridad, indican que el objetivo inicial de incrementar la emisión de conductas adecuadas y decrementar las conductas inadecuadas se logró. Se puede considerar en base a los resultados obtenidos en la investigación, que los datos no fueron muy significativos debido a las variables fuera de control que se mencionarán más adelante.

Es conveniente aclarar que en Mayo de 1976, debido a la sobrepoblación de la guardería de Comisión Federal de Electricidad ubicada en las calles de Atoyac No. 97, se abrió un anexo en la calle de Lerma No. 332, el cual también contaba con un grupo de lactantes, pero no fué posible trabajar con este grupo como control ya que no presentaba características similares al grupo con el cual trabajaban los sujetos.

Las diferencias entre los grupos eran los siguientes:

1. La edad de los niños no era la misma, en el anexo -- era más alta.
2. La distribución del área de gateo era diferente; ya que en una estaba en la misma sala y en el anexo estaba fuera, los niños de cuna que no gateaban carecían de estimulación porque la niñera salía con los que si lo hacían y cerraba la puerta del cuero.

También es pertinente mencionar que una variable que no fue posible controlar fue el hecho de no poder entrenar a dos observadores, debido a las condiciones tan escasas de personal, por lo tanto se optó porque los experimentadores fueran los observadores.

Los resultados que se observan en las figuras son los siguientes:

En contacto físico el tiempo que las niñeras empleaban en actividades, que no fuesen de custodia o cuidado, con los niños era de 11.00 a 11.30 A.M., lapso que posteriormente se empleó para ser utilizado en el curso de capacitación, debido a que el horario de actividades durante el día era el siguiente:

8.00	a	8.30	Recibir niños
8.30	a	9.00	Quitar la ropa de calle y acomodar pañales.
9.00	a	9.30	Dar desayuno
9.30	a	10.00	Dar desayuno
10.00	a	10.30	Dar biberones
11.00	a	11.30	Actividad libre
11.30	a	12.00	Dar agua
12.00	a	12.30	Cambiar pañales
12.30	a	13.00	Cambiar pañales
13.00	a	13.30	Dar comida
13.30	a	14.00	Dar comida
14.00	a	14.30	Dar biberones
14.30	a	15.00	Cambiar pañales y arreglar para la salida
15.00	a	15.30	Entregar niños.

Por lo tanto, cuando se iba a registrar a las niñeras la actividad que tenían era dar agua y cambiar pañales.

Era necesario la utilización de más de una hora para alimentar a los bebés y otra hora para cambiar pañales debido a la alta razón adulto-niño, ya que las dos niñeras tenían que atender a un promedio de 23 niños. En algunas ocasiones eran auxiliadas para la alimentación por la enfermera en el desayuno.

no y ocasionalmente a la hora de la comida por una dama voluntaria.

Es conveniente mencionar que el sujeto "B" salió de vacaciones a partir de que se inició el seguimiento y la substituyó el sujeto "C" la cual se había entrenado para estos fines, pero no había participado en la práctica. Esto implicaría necesariamente que cualquier tipo de entrenamiento debe llevarse a cabo tanto teórica como prácticamente puesto que llevar a cabo un entrenamiento teórico no garantiza que pueda ejecutarse lo aprendido mecánicamente.

Cabe anotar que también en la figura No. 3 donde se encuentra la flecha con el número 1 señalará la aparición de una dama voluntaria en el momento del registro y donde se encuentra una flecha con el número 2 indicará los días en que se pagaba.

Asimismo debe señalarse que el notable decremento observado en la sesión No. 5 de la figura No. 5 se debió a que ese día faltó el sujeto "B" y la substituyó otra niñera que en el momento del registro salió a ver al Doctor.

Otras consideraciones al respecto del estudio descrito son las siguientes:

En el contexto de trabajo de una guardería infantil, - - existe un campo muy vasto de conductas con las cuales trabajar.

- a) Se eligió el trabajo con lactantes por ser uno de los grupos más desatendidos en lo que a estimulación se refiere.
- b) Las actividades del grupo de lactantes están supeditadas al cuidado de custodia originado éste por dos situaciones principales:

- 1) La alta razón adulto-niño existente (1:12)
- 2) La falta de conocimientos sobre aspectos del desarrollo infantil por parte del personal.

Dentro del grupo de lactantes las respuestas manejadas - en el presente estudio se eligieron como básicas a pesar de -- que pudiera haber otras de importancia. A continuación se describe brevemente porque se consideraron importantes.

1.- Importancia del contacto físico.

Existen estudios retrospectivos de niños que parecen haber tenido escasa experiencia afectiva en la infancia. Subsecuentemente, muchos de ellos, no todos, fueron descritos como desajustados, psicópatas, y -significativamente- buscadores de atención. (Bijou y Baer, 1969).

La atención y el afecto se establecen como reforzadores sociales positivos por medio de procesos separados. Un niño -- que es reforzado por la cercanía y la atención de los adultos -- es probable que desarrolle conductas que tengan éxito en la -- producción efectiva y eficiente de estos estímulos. Las conductas de maldad, irritabilidad, violencia y delictivas comúnmente logran que un adulto se acerque y le brinde su atención.

Un niño criado sin muestras de amor y afecto, es probable que se convierta en uno con tendencias a ser distinto. Ya que es de esperar que sea reforzado con atención por otros tipos de conducta y no por la forma específica llamada cariño, - respeto, o aprobación por los adultos. Tal niño tendría poca probabilidad en lo que respecta a su desarrollo futuro, ya que es posible que desarrolle escasas conductas deseables. Pero -- ésto no denota que el niño esté necesariamente desajustado psicológicamente. Ya que un niño con estas características es -- simple y lamentablemente insensible a un reforzador social, -- particular, el de afecto-aprobación, y que por ésto no aprende

aquellas conductas que ganan la aprobación y tampoco aprende a suprimir aquellas respuestas que la pierden.

Quizá más que ningún investigador, Harlow (Mussen, Conger y Kagan, 1972) hizo que el psicólogo infantil comprendiera el papel que la estimulación táctil podría tener como agente reforzador en el niño en desarrollo.

II.- Importancia de las verbalizaciones a los niños.

La conducta vocal de la madre está mezclada por lo general con su proximidad, atención y afecto. La interrelación de estos estímulos se produce por lo menos en tres formas (Bijou y Baer, 1969):

1. Comúnmente, ella no le habla al niño a menos que esté lo suficientemente cerca para ser escuchada.
2. Cuando le habla al niño es en el lapso que atiende a sus necesidades.
3. Cuando la madre usa apodosos o palabras amables es para expresar afecto.

De lo que se concluye que así como la atención, la proximidad y el afecto de la madre son estímulos discriminativos para los procedimientos de reforzamiento inherente en el cuidado y la crianza, así lo es también la estimulación auditiva que la madre proporciona.

Los bebés de menos de seis meses de edad que viven en orfanatos, cuyos ambientes son poco estimulantes, se muestran a menudo lentos, tanto por lo que respecta a la frecuencia de las vocalizaciones como al número y la clase de sonidos.

Se ha observado también que recompensar las emisiones de voz de niños de tres meses de edad mediante sonrisas y cari-

cias en el abdomen después de cada sonido, da lugar a un aumento en la cantidad de vocalizaciones infantiles (Mussen, Conger, Kagan, 1972).

Como las vocalizaciones de los infantes que viven en institución no atraen tanto la atención de un adulto, y, por consiguiente, no serán recompensadas a menudo, la frecuencia de -tales respuestas entre estos niños probablemente no aumentarán a un ritmo normal.

Una vez adquiridos los sonidos elementales del habla, el avance de la expresión verbal consiste en las utilizaciones de estos sonidos en toda una variedad de formas y en combinacio--nes diferentes. Las diferencias individuales, por lo que toca a la tasa de desarrollo del habla, se observa desde la más temprana infancia.

III - Importancia de la no verbalización entre los adultos.

Tomando como premisa la importancia de la verbalización al niño, se concluye que la verbalización entre los adultos le roba al niño la oportunidad de estimulación que en un momento dado se le puede estar proporcionando.

Las observaciones realizadas para este estudio indican - la aparición frecuente de este tipo de conductas. Estas verba lizaciones entre los adultos la mayoría de las ocasiones no se relacionan con las actividades de los niños.

IV.- Importancia de evitar la negación en los adultos.

Es importante evitar la negación verbal por parte del -- adulto, porque al hacerlo se atiende a conductas inadecuadas a través de la verbalización y el contacto visual.

La supresión de conductas diferentes a las que se preten

de eliminar y que pudieran ser adecuadas, pero que por acompañar a la conducta inadecuada puede ser decrementada por un efecto de generalización.

El aspecto común de la educación es el hecho de corregir errores, o indicar conductas inadecuadas, sin dar énfasis a la conducta adecuada, lo que puede generar la primera pauta errónea de interacción en donde el adulto en el escenario escolar se convierte en un agente negativo, lo que puede a su vez tener implicaciones sobre el desarrollo social (Redd, Harris y Martin, 1974).

Como es más inmediato el efecto de tal práctica, el adulto encuentra más fácil, dar un estímulo verbal (negación) y por lo tanto su conducta se ve reforzada, por lo que hay que hacer hincapié que aun cuando implica más esfuerzo dar atención a conductas adecuadas, es más positivo para el desarrollo del niño.

V.- Importancia de la entrega de material.

Se ha demostrado que los infantes criados en una institución poco estimulante en la que se les privó de objetos a los que pudieran prestar atención o a los que pudiesen tratar de alcanzar, mostraron retraso en su perfeccionamiento de los movimientos de alcanzar objetos atractivos. Se aceleran también los avances de los infantes a quienes se les proporciona una oportunidad enriquecedora de contemplar y tratar de alcanzar objetos atractivos (por ejemplo colocando móviles encima de sus cabezas y permitiéndoles tocarlos) (Mussen, Conger y Kagan, 1972).

Si al infante se le proporciona la oportunidad de practicar, y, por tanto, de perfeccionar las respuestas para alcanzar objetos, se observa una manifestación más precoz de esa

conducta, aún cuando el proceso, fundamentalmente, es de maduración (Mussen, Conger y Kagan, 1972).

Además se tomaron en cuenta para la elaboración del programa aspectos relacionados con la estimulación temprana y las áreas de desarrollo según se describe a continuación.

Estimulación Sensorial.

La estimulación sensorial temprana, o aprendizaje temprano no significa usar los nuevos conocimientos de lo que el cerebro joven necesita durante los críticos cinco primeros años de la vida, para que su desarrollo pueda alcanzar su verdadero potencial.

En los últimos años se ha apreciado el valor de la estimulación temprana, especialmente en los años pre-escolares.

"Se puede ayudar al niño a ser más brillante, más inteligente y más feliz, de ello no hay duda, en el proceso, este niño tendrá una infancia más satisfactoria y los padres podrán disfrutar más de él" (Beck, 1975).

Las razones por las que se puede hacer uso de la estimulación temprana son:

1. El nivel de inteligencia del niño va cambiando, para mejorar o empeorar, debido a su ambiente, especialmente en los primeros años de su vida, ya que su inteligencia no es fija como se pensaba anteriormente.
2. La estimulación temprana puede producir cambios tanto en el tamaño como en la función química del cerebro.

Estudios recientes realizados con roedores nos muestran que existen cambios tanto anatómicos como quími

cos en el cerebro de aquellas ratas que tuvieron un medio ambiente enriquecido, contrario a aquellas que tuvieron un medio ambiente pobre.

En 1892 hay una publicación a propósito del exámen post-mortem del cerebro de una ciega, sordomuda, Laura Bridgman. Se encontró que las partes de la corteza involucradas en la vista y el oído eran delgadas y carentes del patrón de pliegues encontrados en un cerebro humano normal. En contraste, la región de la corteza dedicada al tacto tuvo una apariencia normal.

En recientes investigaciones Norman Geschevend y Walter Levitsky de la escuela de Medicina de Harvard -- han encontrado que el 65% de los cerebros humanos -- que examinaron, mostraron un gran desarrollo anatómico en la zona auditiva en el hemisferio izquierdo y 24% mostró igual desarrollo en las dos zonas. Por otro lado, las pruebas conductuales psicológicas indican que el 96% de la gente sometida a examen tenía el hemisferio izquierdo del habla dominante y se presume que tenía un gran desarrollo de la zona auditiva en ese lado (Rosenzweig, 1972).

3. La herencia no nos da el límite de la capacidad intelectual del niño. Existen estudios como el del niño Salvaje de Aveyron en donde se ha podido ver la influencia del medio ambiente en la capacidad intelectual y afectiva de los niños (Merani, 1972).
4. Los períodos sensibles existen en la vida de cada niño, para tipos específicos de aprendizaje. Estos períodos sensibles son las varias etapas del desarrollo, cuando el estado psicológico del cerebro en cre

cimiento fomenta que cierta clase de aprendizaje sea más fácil de adquirir en este tiempo. Después de estos períodos sensibles, es difícil y algunas veces - hasta imposible adquirir esta clase de aprendizaje.

Descripción de las áreas de desarrollo.

Mucho del curso futuro del desarrollo y del aprendizaje, además de la adaptación dependen de la estimulación y el reforzamiento que el niño recibe en la infancia (Bluma, Shearer, -- Frohman y Hilliard, 1976).

Podemos enriquecer el medio ambiente para un mejor aprendizaje a través de actividades iniciadas por los adultos.

Utilizando la guía del entrenamiento al personal que se le proporcionó a las niñeras les dará ideas específicas que -- las ayudarán para proveer la estimulación temprana y las oportunidades de aprendizaje, las cuales les servirán como las bases para un futuro desarrollo.

1.- Lenguaje.-

Una de las grandes realizaciones que un niño logra desde el nacimiento a los seis años es el desarrollo del lenguaje. En este tiempo el niño progresa desde no saber nada acerca de su lengua nativa a estar cerca de la competencia del adulto. Aunque el rango de adquisición varía, la mayoría de los niños siguen un patrón sistemático de desarrollo del lenguaje.

No hay división de las habilidades de lenguaje entre las habilidades receptivas y expresivas ya que ambas están incluidas. Porque hay una estrecha relación entre las habilidades de lenguaje y las cognoscitivas, hay un traslapamiento entre las dos secciones. Por lo tanto, es recomendable que la niñe-

ra coordine su enseñanza en ambas áreas.

Un niño necesita un gran conocimiento del lenguaje antes de poderse expresar. Para facilitar esta expresión se requiere un medio ambiente el cual provea de un modelo apropiado, -- una espectación y una oportunidad para producir.

Al niño cuyas necesidades siempre le son anticipadas no tiene necesidad de desarrollar habilidades de comunicación. -- Asimismo, un medio ambiente que no refuerza el habla o provee de oportunidades para que el niño hable no será estimulante.

El hablar que consiste en complejas y largas oraciones ne cesitará de un modelo que pueda ser de beneficio para el niño.

2.- Cognoscitivas.

Cognición o pensamiento es la habilidad de recordar, ver u oír similitudes y diferencias y determinar relaciones entre ideas y objetos. La cognición toma lugar dentro del niño; por lo tanto, sólo podemos medirla en términos de lo que el niño dice o hace. La memoria es el almacén de información para recordar y reproducir. El niño podrá señalar y nombrar objetos, figuras, formas y símbolos, tales como las luces del tráfico, antes de que pueda identificar letras o palabras.

En la vida temprana del niño sus respuestas son recuerdos de imitaciones de otros. Más tarde dará nuevas respuestas o reconocerá conocimientos adquiridos con anterioridad y recordará información obtenida.

Al progresar el desarrollo, el niño podrá ser capaz de -- dar una variedad de respuestas nuevas y originales.

El curriculum en el área cognoscitiva incluye actividades jerarquizadas desde empezar a ser consciente de él mismo y del

medio ambiente a ser consciente de conceptos, repetir historias y hacer comparaciones.

3.- Motoras.

Al área motora le atañe primordialmente los movimientos coordinados de los músculos largos y cortos del cuerpo. Los movimientos que involucran a los músculos largos del cuerpo son referidos a las habilidades motoras gruesas. Por ejemplo actividades motoras gruesas son sentarse, gatear, caminar y lanzar una pelota. Las actividades motoras finas involucran los movimientos de los músculos cortos y son algunas veces refinamientos de las habilidades motoras gruesas. La pinza de asir es una habilidad motora fina importante y un prerequisite para usar el lápiz, construir torres con bloques, armar rompecabezas y recortar con tijeras.

Estas y otras conductas motoras son cruciales por dos razones, primero, proveen de un significado para expresar habilidades en otras áreas del desarrollo, y segundo son consideradas como el fundamento para el desarrollo cognoscitivo y del lenguaje.

4.- Posición en el espacio.

Especialistas en desarrollo físico han sugerido un número de habilidades motoras las cuales parecen particularmente importantes. Ambas balance y postura proveen al niño con una base para el movimiento y el entendimiento del medio ambiente. Sin esta habilidad y un sentido de mantenerse en cierta posición el niño tiene dificultad de aprender nuevos movimientos o entender la relación de otras cosas y él mismo. Un niño se mueve para explorar los objetos y las relaciones entre los objetos que están a su alrededor. Este movimiento y el contacto hecho con los objetos, el asir, tomar, manipular, lo ayudan en

el entendimiento de la naturaleza del objeto mismo. El niño necesita también saber como manejar los objetos que tiene presentes, como empujarlos, como cacharlos o abrirlos. Así a menos que el niño pueda estar en una posición y mantenerla, de modo que pueda activamente y desde el principio hasta el fin manipular alguna cosa, de otra manera le será difícil aprender acerca de un objeto y como usarlo con propiedad.

Aunque algunas habilidades motoras finas dependen del pre-requisito de la habilidad motora gruesa, también algunas habilidades motoras finas y otras habilidades motoras gruesas se desarrollan simultáneamente.

Ayudando al niño a desarrollar y planear sus movimientos le permitimos mayor independencia y libertad de movimientos sin dirección o supervisión. Esta libertad de movimiento, tanto en correr o dibujar, es esencial para el desarrollo del niño.

5.- Auto-ayuda.

La categoría de auto-ayuda está interesada en aquellas conductas que habilitan al niño para cuidarse él mismo en las áreas de alimentarse, vestirse, bañarse e ir al baño. Estas conductas podrían ser incluidas en la categoría de habilidades sociales, porque las habilidades sociales de auto-ayuda se relacionan con el vivir con otras personas y con las costumbres sociales de la familia. Sin embargo, estas conductas son de gran importancia para el niño y su familia, por esa razón se han colocado como una categoría separada. La habilidad de cuidarse uno mismo también se refiere a la habilidad de verse uno mismo como un miembro único e independiente de la familia y la colectividad.

6.- Socialización.

Las habilidades de socialización son aquellas conductas apropiadas que involucran el vivir e interactuar con otras personas. Durante los años pre-escolares las conductas sociales son reflejadas en la manera en como el niño trabaja y juega -- con sus padres, hermanos y compañeros de juego. El desarrollo de estas capacidades afecta ambos, las habilidades del niño de adquisición en otras áreas del desarrollo y la habilidad para funcionar apropiadamente dentro del medio ambiente.

Los niños aprenden todas las habilidades sociales básicas a través de la imitación, la participación y la comunicación.

Sin embargo, muchas habilidades sociales, tales como son reír, seguir instrucciones y cooperar en grupo dependen de la aceptación cultural y de los sistemas de valores; hay algunas habilidades que pueden no ser apropiadas para algunos niños para funcionar dentro de su constelación familiar. Por ejemplo: si una familia no acostumbra hablar en la hora de la comida, a este niño le será difícil o casi imposible el lograr que participe en la conversación durante la comida.

El niño aprende las habilidades de socialización en la familia y tendrá confianza en intervenir con otros y conocer sus expectativas cuando entre en grupos sociales más grandes -- estará listo para generalizar estas habilidades.

CAPITULO VI

CONCLUSIONES.

C O N C L U S I O N E S

Al iniciarse el presente trabajo se consideró que el factor determinante en la conducción de los programas de estimulación temprana y en el buen funcionamiento de una guardería podía ser la capacitación del personal. Incluso, dentro del Plan Nacional de Educación Básica se contempla la capacitación como uno de los puntos prioritarios.

Por lo anterior, se llevó a cabo el estudio antes descrito el cual permitió obtener los resultados esperados en relación al aumento de conductas deseables en las niñeras, así como la reducción de conductas indeseables en la interacción niñera-lactante.

A partir de la revisión que se hizo en referencia a diversos modelos de cuidado infantil, así como al funcionamiento de guarderías en diversos países y los aspectos concretos de currícula, sistemas de evaluación y áreas de desarrollo infantil se pudieron derivar una serie de factores que deben participar conjuntamente en su mayoría para lograr un funcionamiento óptimo de una guardería.

Entre estos factores podemos anotar los siguientes:

1. La necesidad de ajustar los programas educacionales a los medios sociales y culturales en los que van a llevarse a cabo;

2. La necesidad de planificar adecuadamente los espacios, los materiales;
3. El desarrollo de modelos, planes y curricula;
4. La participación de la familia en los programas educativos;
5. La selección, capacitación y ubicación del personal;
6. La formación de equipos multidisciplinarios para realizar las diversas tareas de un centro de desarrollo;
7. La necesidad de conducir evaluaciones sistemáticas;
8. La planeación óptima o adecuada y ajustada a la realidad de una razón adulto-niño;
9. La integración de marcos teóricos sobre el desarrollo infantil que permitan llevar a la práctica los principios generales en la realidad;
10. Y la sistematización de las valoraciones del progreso del niño dentro de las guarderías.

La experiencia en la realización de ese trabajo, así como en las actividades profesionales que hemos realizado, nos han permitido detectar una serie de fallas dentro de los sistemas educativos. Si bien es cierto que la capacitación obviamente es necesaria, aún cuando ésta se lleve a cabo en la forma más completa posible, mientras las condiciones administrativas y de cupo de las instituciones no estén resueltas, el costo que implica para el Estado el llevar a cabo los cursos de capacitación es demasiado grande para los efectos que se observan.

Es cierto que en la mayoría de las instituciones públicas en México el personal es de tipo improvisado, pero no sólo es éste el problema, sino que además existen pocas alternativas para que a las personas que laboran en las guarderías les resulte grato el trabajo. El status de las personas encargadas de la -

educación básica no ha adquirido un prestigio notable. Es más, su trabajo se ve tan devaluado que inclusive se les considera "nanas". Y de hecho para ser nana no se necesitan grandes conocimientos.

Si las niñeras no se encuentran a gusto en su trabajo -- (por lo rutinario de las actividades, por la falta de incentivos), indudablemente que su actitud frente a los niños se deteriora. Si los primeros años del infante determinan su desarrollo futuro, es evidente que deben aprovecharse todas las oportunidades para dar al niño experiencias positivas de aprendizaje. Si las experiencias que reciben provienen de personas que por un lado desconocen la importancia de los primeros años, desconocen los sistemas de enseñanza y además trabajan por obligación -- más que por vocación, no es difícil predecir un resultado negativo de las guarderías públicas en cuanto al desarrollo del niño.

Además, también existe el problema de la baja escolaridad del personal y la falta de canales adecuados de selección del mismo. Lo que ocasiona que personas que no tienen ubicación en otras instituciones gubernamentales se les ubique en las guarderías, por considerarse que es lo que requiere de menor preparación y esfuerzo. Una vez más, esto habla de la devaluación del status de la niñera.

Por otro lado, la sociedad actual, que requiere de centros en donde las madres trabajadoras puedan dejar a sus niños -- para poder cubrir sus necesidades económicas, plantea un problema adicional a los centros que ofrecen servicio de cuidado. En primer lugar, el número de centros es inferior al número de niños que requieren el servicio. En segundo lugar los centros existentes deben absorber a la mayor cantidad posible de niños. Esta situación se manifiesta dramáticamente en la observación cotidiana en prácticamente todas las guarderías públicas en don

de llega a haber más de mil niños en un solo centro (como en Petróleos Mexicanos y en la Secretaría de Hacienda y Crédito Público) existiendo a nivel de los lactantes hasta 25 o 26 niños por dos niñeras, lo que convierte al servicio en un cuidado de custodia y no educacional.

Por lo anterior, de acuerdo al presente trabajo, no consideramos ya a la capacitación como el punto prioritario, sino más bien el estudio de las posibilidades de establecer índices niño-adulto que permitan la enseñanza, ya que la capacitación sería ineficaz si no es posible que se lleven a cabo las actividades.

Además si bien es cierto que podría ser necesario crear más centros dada la demanda, éstos de ninguna manera deben ser tan grandes como los mencionados. Por lo cual estamos de acuerdo con uno de los planteamientos del Plan Nacional, en donde se favorece la creación de centros pequeños que permitan a las directoras un mejor manejo de su personal y una mayor posibilidad de solucionar los problemas de su centro.

Consideramos que otra alternativa para el problema del número de niños que requieren cuidado y educación en los primeros cuatro años sería el establecimiento de "cuidado familiar" que permitiría extender el número de escenarios en diferentes zonas de la ciudad, esto solucionaría los problemas de transporte, además de que reduciría el costo para el Estado por concepto de mobiliario, renta de local, personal, mantenimiento.

Un sistema como éste tiene un mínimo de requisitos que básicamente serían: una capacitación mínima para la responsable y una supervisión periódica de parte del Estado. Por otro lado, puesto que la razón adulto-niño es óptima, existen mayores posibilidades de dar atención individual a cada niño, así como de ofrecerles oportunidades de adquisición de hábitos adecuados, la presencia de una persona que es una figura permanente con la

cual el niño puede establecer relaciones de afecto y de autoridad. También este tipo de sistema favorece los intercambios sociales entre los mismos niños ya que las edades de los niños pueden fluctuar de tres meses a cuatro años. Esto también crea un ambiente familiar que es más natural que el de la guardería.

Asimismo, se reduciría el problema de la fatiga y el hastío observado en el personal de las guarderías, ya que las actividades que se llevan a cabo con los niños varían de acuerdo a las edades.

Regresando a los efectos del curso de capacitación ofrecido a las niñeras de la Guardería de C.F.E. consideramos una serie de fallas, algunas de las cuales ya se mencionaron en la sección de discusión, pero consideramos pertinente agregar que si bien en términos generales los resultados pueden considerarse satisfactorios, dado el problema de la baja escolaridad en la mayoría de las guarderías, sería necesario extender a una población más amplia el paquete de entrenamiento para asegurar -- que los resultados puedan ser generalizables.

Es un hecho que en la investigación aplicada necesariamente intervienen muchas variables que no son posibles controlar pero aun existiendo estas variables es posible llevar a cabo un entrenamiento del tipo que planteamos. Más que nada por la carencia de conocimientos que se observa en las niñeras.

Por otro lado, nosotros no tomamos como medida básica de los efectos del curso la conducta de los niños, que sería interesante evaluar en un estudio posterior. La elección de las conductas medidas se basó en la literatura existente al respecto y en las observaciones que nosotros realizamos, bajo la suposición de que el aumento de las conductas deseables y la disminución de las indeseables redundarían en beneficio del desarrollo del niño. Sin embargo, hacemos hincapié en que para determinar la totalidad de los efectos de un curso de este tipo debe medirse la adquisición de habilidades en el niño, a través de una escala de desarrollo.

B I B L I O G R A F I A

- 1.- Barclay, Lois M. Multiple Factors in Learning in the Day-Care Center. Association for Childhood Education International, Washington, 1971.
- 2.- Beck, Joan. How to Raise a Brighter Child. New York, Pocket Books, 1975.
- 3.- Belle, E.E. y Saia, J.W. Day Care for Infants. Beacon Press, Boston, 1972.
- 4.- Bessell, H., Linch Jerry. El amor en la familia. Edición mimeografiada sin publicar. 1974.
- 5.- Bijou, S.W. y Baer, D.M. Psicología del Desarrollo Infantil. México. Trillas, 1969.
- 6.- Birns, B., Golden M. Prediction of Intellectual Performance Three years from Infant Test and Personality Measures. Merrill. Palmer Quarterly. 1972.
- 7.- Bluma, S.M. Shearer, MS. Frohnrau A.H. Hilliard, J.M. Portage Guide to Early Education. Portage. Wisconsin, 1976.
- 8.- Cohen, Donald J. Servig Preschool Children. Washington, - U.S. Department of Health, Education, and Welfare Office of Human Development. Office of Child Development, 1974.
- 9.- Elkind, D. Humanizing the Curriculum. Journal of the Association for Childhood Education International. Washington, 1977.
- 10.- Freud, A. The Writings of Anna Freud, Vol. 5, Researches at the Hampstead Child Therapy Clinic and Other Papers. - New York. International Universities Press. 1969.

- 11.- Gessell A. El Niño de 1 a 5 años. Buenos Aires. Paidós, -
1960.
- 12.- Gordon I. Baby Learning Through Baby play. New York, -
1970.
- 13.- Gross, Doroty W. Some Observations of the Group Care of
Infants. Association for Childhood Education Internatio-
nal, New York, 1977.
- 14.- Huntington, Doroty S. Ph. D. Provence, Sally M.D. y Par-
ker K. Ph. D. Serving Infants. U.S. Goberment Printing -
Office. 1972.
- 15.- Mattick, Ilse y Perkins, France J. Guidelines for obser-
ventions and Assesment: an approach to evaluating the
learning enviaronement of Day Care Center. The Day Care-
and Child Development Council of America. Washington, -
D.C. Third Edition. March. 1974.
- 16.- Merani, A.C. Naturaleza Humana y Educación. Colección Pe-
dagógica. Editorial Grijalvo. 1972.
- 17.- Michel, Guillermo. Aprender a Aprender. México. Edit. -
Trillas 1974.
- 18.- Mussen, Conger y Kagan. Desarrollo de la Personalidad en-
el Niño. México. Edit. Trillas, 1972.
- 19.- Parker, Ronald K. y Dittmann, Laura L. Staff Training. -
Day Care and Child Development Council of America, Inc. -
Washington, D.C. 1971.
- 20.- Piaget, J. y Inhelder B. The Psychology of the Child. -
New York. Basic Books, 1969.
- 21.- Ribes, Emilio I. Técnicas de Modificación de Conducta. -
México, Edit. Trillas, 1972.

- 22.- Robert, G.C. y Black K. The Effect of Naming and Object Permanence. on Toy Preferences. Child Development. 1972.
- 23.- Rosenzweigh M. Brain Changes in response to experience. Scientific America. 1972.
- 24.- Solnit, June S. Final Report Community Family Day Care Project. Pacific Oaks College. Pasadena California, February 1973.
- 25.- Solnit, June S. y Ledon, Yolanda T. I'm not just a babysitter. Pacific Oaks College, Pasadena California. July, 1971.
- 26.- Taylor, Barbara J. A Child Goes Forth. Britham Young University Press. Provo, Utah, 1964.
- 27.- Wagner, Beth S. Day Care: Planning for Learning in Infancy. Dallas, Texas. Association for Childhood Education International, 1977.
- 28.- Winnett Ricard A. y Winkler Robin C. Modificación de la conducta ordinaria en un salón de clase: estate quieto, cállate, se dócil. Revista de Análisis Conductual aplicada 1972.5. 499-504 Número 4 (Invierno, 1972).

A P E N D I C E

APENDICE

I N D I C E

	Pág.
Hoja de Registro	I
Aprender a Aprender	1
Características de una buena niñera	6
Cuestionario	12
Respuestas	13
Del nacimiento a un año	14
Cuestionario	20
Respuestas	21
Pensamiento	22
Cuestionario	27
Respuestas	28
Desarrollo Motor Grueso	29
Cuestionario	32
Respuestas	33
Desarrollo Motor Fino	34
Cuestionario	37
Respuestas	38
Autoconocimiento	39
Respuesta Social y Destreza	41
Cuestionario	44
Respuestas	45

- HOJA DE REGISTRO

SUJETO "A"	5'	10'	15'	20'	25'	30'
C.F.						
V.N.						
E.M.						
V.A.						
N.						

SUJETO "B"	5'	10'	15'	20'	25'	30'
C.F.						
V.N.						
E.M.						
V.A.						
N.						

APRENDER A APRENDER

1.- MEMORIA Y ATENCION.

Para evitar el olvido es necesario ejercitar la memoria, prestando "atención" a cuanto vemos, oímos, leemos o practicamos. A mayor atención -concentración- obtendremos más altos índices de retención.

Las siguientes sugerencias son muy útiles si se quiere mejorar efectivamente la memoria:

1.1.- Trata de comprender.

Cuando las cosas carecen de significado, de sentido para nosotros, es imposible recordarlas.

1.2.- Repasa.

Si no volvemos a repetir y a alimentar nuestra memoria, una y otra vez, corremos el riesgo de olvidarlo todo, con el simple paso del tiempo. Sin embargo, más que hablar de RE-PASAR, debería hablarse de RE-PENSAR los conocimientos adquiridos. Es decir, hablando, discutiendo, escribiendo con las PROPIAS PALABRAS lo que recientemente se escuchó, se leyó o se experimentó. Y criticarlo para decir si se está de acuerdo o no.

1.3.- Utiliza claves para recordar.

Es decir, desarrolla tu propio sistema de memorización, mediante el uso de palabras-clave, de símbolos visuales, que te permitan recordar conjuntos, párrafos y detalles importantes.

1.4.- Programa de aprendizaje.

Estudia frecuentemente periodos cortos y no trates de aprender toda la materia en 24 horas.

1.5.- Concéntrate.

Descubre y suprime las causas de distracción: un radio - a todo volumen, el programa de Rina, una idea parásita (mañana - a las 8.00 lo voy a ver), el temor, la angustia, la preocupa--- ción. Omite las interferencias. Sintoniza bien tu "sistema de aprendizaje". ¡Y a la carga!

2.- APRENDE A LEER.

Leer, un periódico, una revista, un libro, es entrar en un DIALOGO mudo con un interlocutor ausente: el reportero, el - columnista, el escritor. La lectura nos permite entrar en contacto con otras maneras de ver la vida que pueden, obviamente, - diferir de nuestro propio modo de pensar y actuar. Y aquí viene el diálogo.

La lectura también es una técnica que se puede mejorar, - tratar de leer más rápido, comprender lo que se lee. Aunque a veces es mejor leer más lenta, pero también, más productivamente, en función de tu propio objetivo: adquirir conocimientos - amplios y asimilarlos a tu vida.

Para ello pueden servir las siguientes sugerencias:

2.1.- Hojea todo el libro.

Lo importante es que adquieras una "visión global" del - contenido, de la secuencia de la exposición y de las posibles - relaciones que encuentres entre cada uno de los capítulos. Y - después has esto con cada capítulo que vayas a leer.

2.2.- Formúlate preguntas.

Antes de iniciar la lectura, pregúntate: ¿Qué me quieren decir?, ¿cuáles son los principales puntos que me quieren comu nicar?.

2.3.- Lee activamente.

Subraya lo que consideres importante. Usa asteriscos, - signos de interrogación, de tal modo que durante la lectura vayas conversando con tu interlocutor mudo y ausente: el autor.

2.4.- Resume en voz alta.

Una vez hecho lo anterior, explícate a tí mismo o a un grupo, lo que acabas de leer. Todo esto debe hacerse de memoria y con tus propias palabras.

2.5.- Repasa.

Nuevamente es imprescindible que, de vez en cuando, de modo PERIODICO Y CONSTANTE, dediques un tiempo a repasar lo estudiado.

3.- APRENDE A ESCUCHAR.

La vida de una persona está llena de conferencias, cursos, en los que debes, en primer término, escuchar, atender y, en segundo término, asentir o disentir, aprobar o refutar, dudar o cuestionar.

Toma notas. Tomando notas puedes fijar mejor tu atención y comprender lo que el conferenciante desea comunicar. Y además son excelente ayuda para repasar.

Para tomar buenas notas necesitas aprender a escuchar. Y escuchar bien requiere, **CONCENTRARTE ACTIVAMENTE** en lo que se está diciendo. No trates de apuntar palabra por palabra, sino el "sentido y la esencia" de lo que se dice, de modo que puedas reconstruir la conferencia con tus propias palabras.

Con el fin de ayudarte a mejorar tus habilidades para escuchar y para tomar notas, práctica y reflexiona sobre las siguientes sugerencias.

3.1.- Cómo escuchar mejor.

- 1.- PREPARATE: antes de asistir a una conferencia (cursos, junta, etc.) "pre-lee" tus notas sobre el tema, el capítulo de un libro o de varios, con el objeto de que puedas captar mejor la exposición.
- 2.- CONCENTRATE EN LA CONFERENCIA: No en el conferenciante. Escucha el contenido de su comunicación.
- 3.- ESCUCHA CON UNA MENTE ABIERTA: No te cierres de antemano a todo lo que vas a escuchar; pero tampoco - estés dispuesto a escuchar todo sin crítica.
- 4.- MANTENTE ALERTA, FISICA Y MENTALMENTE: Escoge un sitio donde puedas escuchar y donde no te distraigan ruidos, o un vecino, el techo o el piso.
- 5.- UTILIZA EL PROCESO ESCUCHAR - PENSAR - ESCRIBIR: - Antes de escribir, de tomar notas, escucha atentamente y piensa agudamente en lo que estás oyendo. - Analiza y selecciona las ideas centrales y escríbelas con tus propias palabras.

3.2.- Cómo tomar mejores apuntes:

- 1.- Clasifica tus apuntes, anotando la materia, la fecha, el nombre del conferenciante en la parte superior de tu hoja. Separa una materia de otra.
- 2.- Escribe claramente, de tal modo que no tengas que descifrar jeroglíficos cuando releas tus apuntes.
- 3.- Utiliza tus propias palabras.
- 4.- Puedes anotar también algunos ejemplos que dé el conferencista.

- 5.- Observa si el expositor hace "hincapie" en ciertas ideas a base de repeticiones, ilustraciones, utilización del pizarrón, comentarios extensos, etc.
- 6.- Encierra en un círculo las lecturas recomendadas o mencionadas por el disertante.
- 7.- Si se te ocurren dudas, preguntas, ejemplos, escríbelos al margen, de tal manera que recuerdes que son ideas tuyas.
- 8.- Deja campo suficiente, márgenes amplios y doble espacio, de modo que puedas completar tus apuntes mediante aclaraciones, consultas, etc.
- 9.- Revisa, tan pronto puedas, tus propias notas; pero no las pases en limpio. Lo importante es que puedas utilizar tus apuntes en el futuro.



CARACTERISTICAS DE UNA BUENA NIÑERA.

Obviamente una sola persona no tendrá todas las cualidades descritas aquí, inicialmente, sin embargo, una niñera deberá tener algunas de estas características; otras quizás las adquiriera a través del entrenamiento y la experiencia. En general las siguientes cualidades son importantes para una buena niñera.

- 1.- Deberá ser paciente y cariñosa con los niños. Este cariño es un ingrediente básico en la relación niñera-niño. Sólo con paciencia puede el niño ser ayudado en su desarrollo y la niñera sobrevivir la tensión excesiva de este tipo de trabajo.
- 2.- Le deberán gustar los niños, ser capaz de darse a ellos, y recibir satisfacciones de lo que ellos tienen que ofrecer. Debe ser capaz de apreciar al bebé como a un individuo, puesto que esto es vital para el crecimiento de su propia aceptación. Una niñera también debe tener sentido del humor.
- 3.- Deberá entender que un niño necesita más que el simple cuidado físico. Deberá tener algún conocimiento del cuidado práctico de los niños y estar deseosa y capaz de aprender de las otras personas.
- 4.- Debe ser capaz de adaptarse a varias situaciones, entender los sentimientos y ayudar a los niños a manejar sus miedos, tristezas y enojos, tan bien como a experimentar amor, alegría y satisfacción.
- 5.- Deberá tener buena salud. Puesto que los niños poseen abundante energía, la niñera debe ser activa e imaginativa para enseñarlos y disciplinarlos.

- 6.- Deberá estar consciente de la importancia de controlar conductas indeseables, pero debe no ser excesivamente castigante o tener arranques de ira.
- 7.- Necesita mostrar iniciativa y recursos en el trabajo con niños y ser capaz de adaptar el programa para satisfacer sus necesidades individuales y sus preferencias.
- 8.- Deberá conocer, aceptar y apreciar la cultura de los niños, sus costumbres y su lenguaje, si ellos son diferentes a los suyos propios. Es vital ayudar al niño a desarrollar el sentido de orgullo de su propia singularidad.
- 9.- Deberá respetar al niño y a sus padres, sin hacer caso de su educación o circunstancias particulares, así ayudando al niño a aprender a respetarse él mismo. Su propio auto respeto la ayudará a impartir esta cualidad a otros.
- 10.- Deberá ser capaz de trabajar con otros adultos y llevarse bien con los otros miembros del equipo a fin de compartir una atmósfera armoniosa en el centro de trabajo.
- 11.- Deberá tener un interés positivo en aprender, entendiendo la importancia y variedad de necesidades de aprendizaje en los niños pequeños, y dando respuesta a los esfuerzos de los niños de aprender, en todas las esferas.

ACTIVIDADES PARA LOS NIÑOS

Este trabajo contiene ejemplos de actividades que ayudarán a los bebés en su tarea de aprender a conocer el mundo que los rodea. Tengan en mente, sin embargo, que las sugerencias dadas son ejemplos solamente. De estos ejemplos ustedes pueden desarrollar docenas de otros juegos y actividades para ayudar al niño que esté a su cuidado.

Recuerden que cada bebé es una persona con sus propios derechos. El pequeño tiene su personalidad, sus gustos y disgustos, y sus necesidades individuales. Lo que a uno le gusta, a otro puede hacerlo llorar de rabia.

La velocidad de aprendizaje de un niño puede ser más rápida o más lenta que la de otro bebé de la misma edad.

Sus propios gustos y disgustos también son importantes. No realicen ningún juego o se ocupen en una actividad con un bebé si a ustedes no les gusta. El niño sentirá su malestar y se retirará. Habrá numerosas actividades que podrán disfrutar juntos.

Si el niño ha realizado algo satisfactoriamente, díganse lo. Esto lo animará a tratar de nuevo. Si tratara de nuevo y no tuviera éxito, alábenlo por su esfuerzo.

Algunas de las actividades sugeridas para los lactantes más pequeños será también apropiadas para bebés mayores; en los niveles de edades mayores empiecen por las primeras y continúen con todas las demás, adecuándolas a lo que el niño está haciendo.

Háblenle al bebé siempre que estén juntos. Platifquenle acerca de todo lo que están haciendo y anímenlo a que les conteste.

Estén seguras de que están "sintonizadas" con él. Háblenle como a un individuo, usen su nombre y mírenlo, así sabrá que están hablando con él.

Todos los ejemplos de actividades dadas en este trabajo tienen tres metas especiales:

- 1.- Animar al niño gradualmente a desarrollar la habilidad de llevarse bien con los adultos, con otros niños y con las cosas.
- 2.- Ayudarlo a dominar sus habilidades, a enfrentarse a situaciones difíciles y a aprender de la experiencia.
- 3.- Enseñarlo que hay diferentes maneras de enfocar el mundo y que deberá aceptar y respetar las maneras de otros.

Deben vigilar al niño cuidadosamente y basándose en como responde a lo que está haciendo, cambiar la manera de como lo manejan y los juegos que ustedes realizan con él.

Recuerden siempre que ningún juego o actividad es "especial" para ellos. El cariño y el sentimiento envueltos son lo que cuenta. Los bebés sienten ánimo para aprender, para experimentar, para divertirse. Y sentirán también las actitudes de desaliento o desinterés y se volverán apáticos.

Las actividades para bebés deberán ser entretedidas de manera natural en las rutinas diarias. Ellos querrán aprender, estarán interesados en lo que está pasando a su alrededor y sobre todo, deberán ser animados a ser curiosos y activos.

Nunca forcemos a un bebé a responder. No lo empujemos o sobrecarguemos. El les dirá cuando ha tenido suficiente juego o atención o cuándo quiere más. Vigilen sus señales de irritabilidad o llanto. Puede voltear su cabeza hacia otro lado,-

o palmear sus manos. Todas estas acciones indicarán que ya han tenido demasiado.

Pongan atención al ritmo del bebé para sus actividades.- Si está disfrutando algo y desea continuar no lo interrumpas.- No lo obliguen a cambiar de actividad simplemente porque ustedes piensan que es tiempo de que cambie a algo más. Déjenlo repetir la experiencia de que es capaz de completar una actividad y de satisfacer su curiosidad completamente acerca de un objeto. La extensión de su atención será más larga si le es permitido seguir su propio ritmo e interés.

El tiempo para actividades individuales y juegos apacibles y sin prisas con los bebés podrá ser escaso en la guardería. Si esto es cierto, muchas actividades pueden ser llevadas a cabo con muchos niños incluidos como participantes o involucrados como espectadores. Varios bebés sentados en círculo mirarán fascinados algún juego, por ejemplo, pon-pon-ta-ta, cuando lo juega otro de ellos. Los niños también aprenden mirando, y conforme van creciendo irán aprendiendo de los otros.

De nuevo por favor recuerden que los siguientes ejemplos de actividades son sólo eso, ejemplos. Cientos de otras actividades pueden ser desarrolladas con los bebés. Piensen en las cosas que se pueden hacer que se relacionan especialmente a quienes son los bebés, quienes son sus familias, y como van creciendo. Hagan las actividades apropiadas a las familias y a las metas de los programas establecidos para cada niño.

El niño debe saber las consecuencias de sus conductas y como afectan a él y a los demás.

Las necesidades, son los motores de la conducta humana y los niños (y también de los adultos) tienen necesidad de 4 A's: Atención, Aceptación, Aprobación y Afecto.

ATENCIÓN.- Es saber que alguien se da cuenta de que es-

tamos aquí. Demuéstrénle que es una persona importante, que nos fijamos en todos sus esfuerzos y logros, y hagámoselo saber por medio de palabras dirigidas a él.

ACEPTACION.- Es tener derecho a estar aquí, tener un lugar en este grupo. Quiéranlo tomando en cuenta sus diferencias individuales, debemos aceptar sus sentimientos, sus palabras y a él mismo.

APROBACION.- Es que comparto contigo la satisfacción de lo que a tí te satisface. Es elogiar lo que hace.

AFEECTO.- Es el cariño que nos damos uno a otro. Hay grados, desde la amistad hasta el amor intenso. Demostremoslo a base de contacto físico, tóquenlo, acarícienlo en toda ocasión que se pueda.

C U E S T I O N A R I O

- 1.- Menciona 5 características de una buena niñera.
- 2.- ¿La velocidad de aprendizaje es igual para todos los niños?
- 3.- Siempre que estén junto con los bebés hay que
- 4.- ¿Cuáles son las tres metas de este trabajo?
- 5.- ¿Se debe forzar al niño a responder?
- 6.- Cuando el tiempo para actividades individuales es corto, se deben realizar actividades de
- 7.- ¿Cuáles son las cuatro A's de actividades?

R E S P U E S T A S

- 1.-
 - a) Deberá ser paciente y cariñosa con los niños.
 - b) Debe ser capaz de apreciar al bebé como un individuo.
 - c) Controlar conductas indeseables, pero no debe ser excesivamente castigante o tener ataques de ira.
 - d) Debe ser activa e imaginativa para enseñarlos y disciplinarlos.
 - e) Deberá conocer, aceptar y apreciar la cultura de los niños, sus costumbres y su lenguaje.

- 2.- NO.

- 3.- Hablarles.

- 4.-
 - a) Animar al niño gradualmente a desarrollar la habilidad de relacionarse con adultos, con niños y con las cosas.
 - b) Ayudarlo a dominar sus habilidades, a enfrentarse a situaciones difíciles y a aprender de la experiencia.
 - c) Enseñarlo a respetar y a aceptar las maneras de otros.

- 5.- NO.

- 6.- De grupo.

- 7.- Atención, Aceptación, Aprobación y Afecto.

DEL NACIMIENTO A UN AÑO.

FOMENTAR EL DESARROLLO DEL LENGUAJE.

Cuando se acerquen al bebé para levantarlo, inclínense sobre él, sonríanle y háblenle suavemente para llamar su atención. Se quedará quieto y mirará directamente a sus ojos. Entonces empezará a balbucear, estos pequeños sonidos son su manera de hablarnos, sonríanle y háblenle de nuevo.

Si el bebé es todavía muy pequeño, no importa si usamos palabras sin sentido o sonidos de bebé. Lo que si importa es - que imiten los sonidos que él hace.

También es importante que sepa que ustedes están complacidas por sus balbuceos y que le están respondiendo con sonidos y palabras. Así le habrán demostrado que el hablar -palabras- o sonidos- es importante.

Con frecuencia pueden empezar un juego alternando los sonidos del bebé con los suyos. Finalmente ambos estarán tan involucrados en el juego que será imposible decir quien está imitando a quien. Esta clase de juego lo ayuda a empezar a ser -- consciente de sus propios sonidos y podrá rápidamente reconocer la similitud entre los de ustedes. Y experimentará un sentido de logro.

Algunas veces después de imitar sus sonidos por un tiempo, ustedes pueden empezar a cambiar la pronunciación del sonido y esto volverse parte de una palabra. Por ejemplo si dice: "da, da, da" cambian este sonido por "dame", "dado", etc. - Un poco más tarde, cambian la pronunciación aún más o quizás sólo digan la palabra completa. Después dñenle la ocasión de imitarla.

Hablen con el bebé frecuentemente diciendo las palabras que normalmente usan, asumiendo que la entenderá. Probablemen-

te sonreirá y balbuceará una respuesta y esa será una manera de pedirles que continúen hablando con él.

También disfrutará oyendo una placentera conversación en tre niños y adultos. Algunos niños se confunden cuando las conversaciones sólo se llevan a cabo alrededor de ellos, por lo tanto, traten de unirlos a ella, y después lancen como un volcán de sonidos hacia su gran deseo de aprender.

Siempre llamen al bebé por su nombre o el apodo con el que su mamá acostumbra llamarlo. Digan: "Aquí está la botella de Danny" o "Mira lo que traje para Danny". Pronto se dará cuenta que "Danny" es su propia y especial palabra y que ustedes la usan solamente para él. Empezará a responder mirando, volviendo su cabeza o balbuceando siempre que la oiga.

Frecuentemente señalen objetos que tengan especial interés para el bebé y diga el nombre distintivamente. Por ejemplo, siempre diga "botella" cuando traigan su leche, agua o jugo. Digan "Mira Danny aquí esta mamá" cuando su mamá llegue y él la pueda ver. Empezará a escuchar cuidadosamente y a mirar con interés o placer cuando escuche ciertas palabras. Aún antes de entenderlas completamente, las asociará a experiencias agradables.

Cuando ustedes y el bebé estén haciendo algo juntos, hablele acerca de lo que están haciendo. Pongan todas sus acciones en palabras. Díganle "Ahora vamos a cantar", "Ahora vamos a mirar las figuras del libro", etc.

Cuando lo estén vistiendo o alimentando, díganle lo que le están haciendo: "Ahora vamos a voltearte del otro lado Danny", "Sujétate fuertemente a mi dedo", "Vamos a cambiar tu pañal", etc.

Si un niño es más grande y produce un sonido que es similar a una palabra, no imiten el sonido, sino pronuncien correc-

tamente la palabra para él. Deberán representar la palabra o mostrarle el objeto que la representa y así lo ayudarán a entender su significado. Por ejemplo, si dicen "Adios" muevan la mano. Y será mejor si combinan la palabra con dos o tres más y hacen una pequeña oración o frase. Por ejemplo, si dicen "ddd" ustedes pueden decir: "Dame, dame dedo".

Aún un bebé con menos de seis meses puede disfrutar viendo las figuras de un libro. No entenderá que son las figuras, pero le gustará mirarlas.

Sostengan confortablemente al bebé en su regazo y dñele la vuelta a las páginas de un libro con figuras grandes y claras. Háblenle acerca de las figuras y lo que ellas representan. Estando cargado, con el sonido de sus voces y mirando los grabados, todo esto añadirá una experiencia placentera para él.

Señalen los diferentes objetos en el grabado. "Mira Danny aquí está el sol y esto es una casa". Mucho antes de que pueda decir los nombres él mismo será capaz de señalar los objetos correctos si ustedes los nombran. Por ejemplo, cuando digan "Danny enseñame un perro", el bebé señalará orgulloso hacia la figura del perro.

Por la época en que tenga un año, podrá ser capaz de volver fácilmente las hojas de un libro. También disfrutará mirando las revistas viejas o catálogos. No pierdan la oportunidad de señalar y nombrar los objetos para él y repetir sus sonidos y palabras.

A los bebés les encanta también que les cante, y ellos no criticarán sus voces. No se preocupen si suenan como Angélica María o como sirenas de bombero. Tampoco les importa a los bebés si conocen o no las notas. Pueden ir inventando palabras como les convenga. Canten acerca de todo lo que pasa o lo que están haciendo.

Pueden cantarle a Danny no sólo mientras lo arrullan, - también cuando lo visten, lo alimenten o cuando ustedes dos es tán jugando. Canten lo que gusten, cualquier canción sencilla que conozcan o una que hayan inventado para él.

Estén seguras de mirarlo mientras cantan, así él sabrá - que es aún centro de interés y una parte de la actividad. Y - quizás también trate de cantar con ustedes.

Si quieren pueden también usar discos para interesarlo - en escuchar, pero traten siempre de que sea posible de acompa- ñar las canciones del disco con bailes o juegos de dedos, o ha blándole acerca de si la canción es rápida o calmada, suave o - ruidosa. De nuevo, la idea de estar seguros que se siente que - está involucrado personalmente en la situación.

Las canciones pueden ser utilizadas para introducir nue- vos juegos al niño. Sostenga sus manos y cante "pon-pon-tata", haciendo los movimientos que se ajusten a las palabras. Vean - si el bebé lo hace. Si no, háganlo de nuevo por un tiempo y - traten otra vez.

A los bebés les gusta ver y jugar con sus dedos de las - manos y de los pies. Esto nos abre el camino para más juegos - que ustedes pueden realizar con el niño. Nombren y cuenten sus dedos y otras partes del cuerpo. "Aquí tenemos la boca de Danny y aquí tenemos la nariz de Danny o aquí tenemos dos pequeños - ojitos". Vayan tocando las partes de su cuerpo conforme las va yan nombrando.

Entonces ya tenemos toda clase de juegos con los dedos - y que lo harán reír con deleite mientras que también está apren- diendo. Y respecto a esto, hay un gran número de juegos que us tedas disfrutarán juntos.

Cuando el bebé es suficientemente grande para controlar - y dirigir algunas partes de sus conductas a voluntad y cuando -

puede empezar a entender mandatos hablados (para el niño promedio esto ocurre alrededor de los 9 meses) puede (de una manera muy primitiva) aprender a seguir las instrucciones.

Sin embargo, deberán ayudarlo con gestos y pantomimas - cuando dicen "Danny dile adiós a mamá con tu mano", muevan su mano para ilustrarle lo que esto significa.

Algunas de las instrucciones que pueden seguir en época temprana son: "No", "Ven", "Detente", "Dame eso", "Haz pon-pon-tata", "Di adiós". Cuando le digan algunas de estas instrucciones estén seguras de ilustrar su significado. Muevan su cabeza o su dedo al decir "No". Extiendan su mano para decir "dame -- eso" y enséñenle como aplaudir y decir adiós, elógiénlo o háganle un cariño cuando lo haga.

Recuerden que toma un gran número de repeticiones el hacer una impresión en su memoria. No esperen que siempre logren hacerlo a la primera y tampoco esperen que recuerde hoy todas - las cosas que era capaz de hacer ayer.

El podía decir "adiós, adiós" cada vez que se lo decíamos durante varios días y de repente parece que lo ha olvidado, deben darse cuenta de que esto es parte de su desarrollo natural. No traten de forzarlo, y sobre todo, nunca lo hagan sentir que está equivocado en su fracaso por responder. Esperen un corto tiempo y después empiecen tranquilamente a enseñarle a decir "adiós", como si eso fuera algo enteramente nuevo para él. El patrón de repetición exitosa seguida de fracaso se repetirá varias veces antes de que la idea quede firmemente establecida en su mente.

Entenderá por sus voces y sus acciones lo que ustedes le quieran decir mucho antes de que empiece a hablar comprensiblemente. Si dicen "Abre tu boca Danny" mientras lo están vistiendo, probablemente no las entenderá, pero si lo están alimentando y sostienen la cuchara frente a su boca y al mismo tiempo le

dicen las palabras de nuevo, entenderá o hará lo que le pedimos. Aprendiendo a imitar nuestras acciones lo animamos a imitar - nuestro lenguaje.

ES IMPORTANTE ELOGIARLO O HACERLE CARIÑOS CUANDO
REALICE LAS ACTIVIDADES.

CUESTIONARIO.

- 1.- ¿Cuando el bebé es más grande se debe imitar sus sonidos?
Si, no, porque.
- 2.- A los bebés les gusta que les cante. SI. NO.
- 3.- Se pueden ustedes ayudar con _____
y _____ cuando les dicen alguna palabra.
- 4.- Cuando se les haya olvidado a los bebés decir alguna palabra se les deberá decir que están equivocados. SI. NO.
- 5.- Aprendiendo a imitar nuestras acciones los animamos a imitar nuestros _____.
- 6.- ¿Se debe forzar al niño a responder?
- 7.- Cuando el tiempo para actividades individuales es corto, se deben realizar actividades de _____.

R E S P U E S T A S

- 1.- Si produce un sonido similar a una palabra, deben pronunciar correctamente la palabra. Porque el oír la pa labra completa le ayudará a tratar de imitarla.
- 2.- SI.
- 3.- Gestos y pantomimas.
- 4.- NO.
- 5.- Sonidos.
- 6.- NO
- 7.- De grupo.

P E N S A M I E N T O

El entendimiento de las palabras en los bebés viene hacia ellos a través de sus sentidos.

¿Hemos notado como examina cada cosa que se encuentra?.- Dénle una sonaja y observen como la toca, la mira, trata de -- llevársela a la boca. Quizá primero la saluda fuertemente y -- gorjéee deleitosamente cuando oiga que hace ruido.

Estas acciones son sus intentos para descubrir todo lo -- que puede hacer acerca de este extraño objeto que tiene en sus manos. Nosotros decimos que le damos al bebé una sonaja para que "juegue con ella". En realidad, sería mucho más correcto decir que se la damos para que "aprenda con ella".

Esto es porque el bebé finalmente rechazará la sonaja y -- llorará con desilusión si se la ofrecemos una y otra vez. El -- la ha estudiado cuidadosamente, conoce todo lo que esto le pue -- de enseñar y ahora está deseoso de buscar algo nuevo.

Cuando está chupando un muñeco de hule para descubrir su sabor, golpeando una taza en su plato para producir sonidos o -- abriendo y cerrando una caja para explorar la relación entre -- las partes, está aprendiendo algo acerca de cómo aprender más.

Podemos ayudarlo mejor dándole juguetes y animándolo a -- manipularlos y explorar su tamaño, color, forma, textura, movi -- miento, posición y sonido.

Con solamente un poco de ánimo de nuestra parte se volve -- rá activo, explorador y continuamente aprenderá.

No es necesario proporcionarle juguetes caros. En casa -- él podrá jugar con ollas, sartenes, cajas usadas de cereal y --

otros objetos disponibles a mano. En la guardería podrán fácilmente proveerlo de objetos similares que lo fascinarán y divertirán.

Necesita juguetes que le faciliten usar el sentido del tacto. Dénle juguetes de cuna que pueda chupar, texturas que pueda sentir como seda, toallas viejas, algodón aspero, papel aluminio, papel encerado, papel lija suave, etc.

Dénle un plástico suave, o una muñeca de trapo para estrujarla, levantarla y sentirla; o una cuchara limpia para tenerla en sus manos y ponerla en su boca. Le gustará sentir la forma en su mano.

Con los envases de plástico disponibles hoy en día, el hacer juguetes es muy fácil. Lávenlos cuidadosamente antes de dárselos al bebé y no usen botellas de vidrio. A fin de enseñarle los diferentes colores, podrán añadir unas gotas de colorante comestible en los envases llenos de agua.

Los juegos de escondidillas deleitan a los bebés y lo ayudan a aprender observando. Ver una cara de muy diversas maneras lo emociona y lo interesa más en aprender. Igualmente dándole una gran cantidad de cosas para que vea, aun cuando sea muy pequeño, como colgando figuras o juguetes sobre su cuna o en los barrotes o cerca de la pared. Si cuelgan un móvil sobre la cuna o el corral, el bebé lo mirará moverse y tratará de alcanzarlo.

Otro juguete será, poniendo una pieza de elástico atravesando la cuna y atando diferentes objetos en eso; esto puede incluir joyería vieja, pequeños pedazos de papel aluminio, cucharas de medir de plástico de diferentes colores, pedazos de papel brillante cortado en espirales, cuadrados o círculos.

Jugar con él moviendo objetos brillantes de un lado a --

otro a 30 cms. de su cara. Hablar acerca de lo que están haciendo y sonreír y alabarlo cuando los mira. Después cuando tiene entre 3 y 6 meses jugar con los mismos juegos mientras se sienta en su regazo. Muevan los juguetes ante sus ojos en todas direcciones, así deberá voltear su cabeza para seguir los movimientos. Si trata de asir el juguete déjenlo que lo tome y lo explore.

También podrán divertirse con juegos de espejos. Muéstrenle sus ojos, su nariz, su boca diciéndole los nombres de cada cosa. Muéstrenle sus ojos, sus narices, sus bocas y déjenlo comparar la reflexión de ustedes en el espejo con su verdadera cara.

Cuando el bebé descansa en su espalda y mira sus manos coloquen una sonaja o un juguete chico de plástico cerca de sus manos. Vean si mira el juguete y regresa la mirada a sus manos y finalmente lo asirá y lo llevará a su boca. Si no, ayúdenlo a alcanzarlo.

Muéstrenle una sonaja y muévanla hacia él diciendo "toma la sonaja". No entenderá las palabras a esta edad, pero empezará a asociar las palabras con el significado.

Anímenlo a cambiar un juguete de una mano a la otra. Ponganle la mano izquierda sobre el juguete que está sosteniendo con su derecha. Vean si lo cambia de mano. Si no lo hace, enseñenle cómo.

Jueguen a "parar y empezar". Tomen cualquier objeto de color brillante, muévanlo y sacúdanlo rápidamente enfrente de él. Después de moverlo arriba, abajo, atrás, adelante y alrededor más o menos una docena de veces, paren repentinamente enfrente del bebé. Después de un segundo o dos de no moverlo, empiecen de nuevo.

Se sorprenderá porque para y se interesará cuando empieza de nuevo. Traten de hacer esto con diferentes objetos y -- también con sus manos. Muevan sus dedos en forma irregular e interesante. O abran y cierren sus manos rápidamente enfrente de su cara.

Suavemente sacudan una sonaja más o menos a 5 cms. del oído del bebé. Probablemente pateará y volverá su cabeza hacia el sonido. Hagan ésto con su otro oído.

Pongan en la mano del bebé un cordón atado a una sonaja o a una campana sobre la cuna. Muéstrenle que si jala el cordón, produce ruido.

Sostengan una sonaja o un llavero a más o menos 30 cms. de su cara y sacúdanlo suavemente, moviéndolo de un lado para otro, arriba y abajo o en círculo. Arruguen papel y déjenlo oír el sonido.

Háganlo saltar de arriba a abajo cuando lo tomen para -- sentarlo y él los imitará. Si ustedes le dicen "salta, salta" pronto aprenderá a saltar cuando oiga la palabra.

Dénle una pelota de plástico cuando esté en el piso. La empujará fácilmente, después gateará atrás de ella.

Amarren un cordón a un bastidor de costura o a su juguete favorito. Coloquen el juguete fuera de su alcance, pero -- dénle un extremo del cordón y muéstrenle como puede jalarlo para alcanzar el objeto.

Dénle una taza de plástico con oreja para poder asirla. -- Déjenlo ver como puede voltearla hacia arriba y volverla a poner para abajo de nuevo.

Muéstrenle algunas cuentas de ensamblar, señálenlas, sos tengán las piezas sueltas a cinco u ocho cms. una de la otra. --

Mirará hacia un lado y hacia otro tratando de conectarlas y recordando como se veían antes. Después de un momento vuélvannas a ensamblar y a formar una cadena.

Quiten la tapadera de un bote o envase familiar. Sostengan la tapadera cerca de la jarra y esperen a que el bebé voltee a uno y otro. Después sostengan la tapa más lejos de la jarra y esperen a que él trate de buscarla.

Mientras el niño está mirando construir una torre con varios objetos, bastante lejos de él, para que pueda ver el conjunto. Entonces, uno por uno, vayan separando las partes de la pila y formen una fila sobre el piso. Cuando hayan terminado constrúyanlo de nuevo.

La mejor manera de que puede aprender como se ven las cosas cuando se mueven, es moverse él mismo y ver como cambian. Anímenlo en su actividad de jugar y descubrir.

Dénle un pedazo de papel arrugado y déjenlo que lo arrugue y desarrugue y pueda observar los cambios de forma.

Pueden rodar una pelota hacia él. La verá rodando y que rrá rodarla por él mismo.

Enrédese un listón moderadamente largo alrededor de su dedo. Anímenlo a jalarlo de la parte del listón que queda. -- Cuando jale la forma del listón cambiará a ser un cordón largo.

ES IMPORTANTE ELOGIARLO Y HACERLE CARIÑOS CUANDO REALICE LAS ACTIVIDADES.

C U E S T I O N A R I O

- 1.- Decimos que le damos a un bebé una sonaja para que "juegue con ella", pero en realidad deberíamos decir que se la damos para que _____.
- 2.- Dé por lo menos 3 ejemplos de juguetes que faciliten - - usar el sentido del tacto.

- 3.- Muéstrenle una sonaja y muévanla hacia él diciendo "toma la sonaja". No entenderá las palabras a esta edad, pero empezará a _____ su significado.
- 4.- Cuando le damos un pedazo de papel arrugado y lo dejamos que lo arrugue y lo desarrugue es para ayudarlo a que observe los _____.
- 5.- El entendimiento de las palabras, en los bebés, viene hacia ellos a través de sus _____.
- 6.- A los bebés les gusta que les canten. SI NO
- 7.- Siempre que estén juntos con los bebés hay que _____
- 8.- ¿Se debe forzar al niño a responder? SI. NO.
- 9.- Cuando el tiempo de actividades individuales es corto, se deben hacer actividades de _____.

R E S P U E S T A S .

- 1.- Aprenda con ella.
- 2.- Texturas como toallas viejas.
Una muñeca de trapo.
Una cuchara limpia.
- 3.- Asociar.
- 4.- Cambios de forma
- 5.- Sentidos
- 6.- Si
- 7.- Hablarles
- 8.- No
- 9.- De grupo

DESARROLLO MOTOR GRUESO.

El bebé puede desarrollar la coordinación de sus músculos solo por medio de la práctica. Necesita libertad de moverse en el espacio, ejercitar sus músculos repetidamente mientras está despierto.

Vístanlo con ropa holgada, así no estará restringido y déjenlo aprender a voltearse, empujar, arrastrarse y gatear. -- Más tarde se impulsará él mismo hacia la posición erecta.

Ustedes podrán hacer algunos ejercicios, jugando, tales como moverles las piernas y los brazos, sosteniéndolo para sentarse y pararse.

Si lo sostienen en sus brazos y bailan con música, se divertirá sintiendo el movimiento, el ritmo y el contacto de ustedes. Cárguenlo y sosténganlo derecho, así podrá mirar alrededor y ver el mundo. Sosténganlo suave pero firmemente contra su cuerpo.

Cuando el bebé descansa sobre su espalda, tómenlo de las manos y jálenlo suavemente hacia la posición de sentado. Así cuando sea más grande él se impulsará hacia arriba como cuando lo tomaban de las manos.

Después de que ha desarrollado cierto control sobre sus músculos de la espalda (alrededor de los tres meses) disfrutará cuando le ayuden a permanecer en la posición de sentado por períodos cortos. Deben por supuesto, sostenerlo en su regazo para que se siente cuando es pequeño. Deberán animarlo a desarrollar un mejor control de su cabeza, por medio del aprendizaje de voltearla en esta posición. Los juguetes atractivos a su alcance en la superficie de una mesa o colgando enfrente a él lo animarán a tratar de alcanzarlos y aprenderá a asir objetos.

Alrededor de los seis meses deberá empezar a gatear, a

rodarse y aprenderá a ir de un lado a otro. Trabajará fuertemente para lograrlo y lo podrán ver al ponerse hincado y meciéndose de atrás para adelante. Para ayudar al bebé en este aprendizaje déndele la oportunidad de estar en una alfombra limpia o sobre una cobija, donde no se resbale o se le enrolle. Tendrá algunos problemas y quizás caerá sobre su cara golpeándose la nariz, pero cálmelo y confórtenlo, y después déjenlo regresar a su trabajo.

Coloquen su juguete favorito fuera de su alcance y así tendrá que gatear para alcanzarlo.

Crean un área atractiva y segura en donde pueda gatear libremente. Coloquen juguetes con los que pueda jugar y quiten todos los objetos que pueda romper o con los que pueda hacerse daño o herirse.

Ayuden al bebé a pararse y déjenlo sentir su peso sobre sus pies. No siempre lo sostengan de las manos, alguna vez sosténganlo de la cintura o de la cadera para ayudarlo a usar sus manos y pueda balancearse.

Anímenlo a impulsarse para pararse por medio del barandal de la cuna o de un lado del corral. También deberá tener la oportunidad de impulsarse en algún mueble que tenga una buena altura para eso y el cual no importa que se maltrate.

La andadera representa una posibilidad para que los bebés, aún los más pequeños, sean colocados en ella, pronto aprenden a empujarse con los pies en el piso y eso les permite moverse. Esta actividad es buen ejercicio, fortalece los músculos de las piernas, ayuda al bebé a aprender a coordinar el movimiento de las mismas y más que nada hace posible que se mueva solo mucho tiempo antes de poder caminar por si mismo. Pero no lo hagan excesivo, los períodos cortos en la andadera son lo mejor.

Cuando ha aprendido a pararse firmemente en sus pies - - mientras se sostiene en algo, tomen sus dos manitas y agáchense enfrente de él. Dará un paso adelante si ustedes lo jalan suavemente hacia su lado. Los bebés tienen un gran rango de variabilidad en la edad en que empiezan a caminar y en su deseo de - ser capaces de caminar, por lo tanto, tengan cuidado en no forzarlo a hacer algo que no está todavía listo para hacer. Si lo hace bien, intenten dejarlo apoyado sólo en una mano, pero ayúdenlo a mantener el balance con la otra mano.

Después aumenten la distancia entre ustedes y el niño, - muy gradualmente, de 3 a 5 cms. cada vez. Siempre estén dispuestas a confortarlo si falla y se lastima, o alabarlo si es que - tiene éxito.

Caminen con él sosteniéndole sus manitas atrás de él, -- cuando el bebé esté dispuesto.

Los bebés, más chicos de un año, responden a la música y muestran gran interés por el ritmo. Tan pronto como estén - - grandes para sostenerse de algo y coordinar los movimientos de sus brazos, traten de moverlos en una cercana aproximación al - ritmo de la música. Tan pronto como aprenden a caminar, estarán interesados en mover sus cuerpos, "danzar" o marchar con la música. Les deben fomentar eso.

ES IMPORTANTE ELOGIARLO O HACERLE CARIÑOS CUANDO REALICE LAS ACTIVIDADES.

CUESTIONARIO.

- 1.- Ustedes podrán hacer algunos ejercicios, jugando, tales como moverles las _____ y los _____
- 2.- Alrededor de los tres meses disfrutará cuando lo ayude a permanecer en la posición de _____ por períodos cortos.
- 3.- Cuando ayuden al bebé a pararse, algunas veces sosténganlo de la _____ de la _____ para que use sus manos y pueda balancearse.
- 4.- Los períodos cortos en la andadera son lo mejor. SI NO.
- 5.- Los bebés, más chicos de un año, responden a _____ y muestran gran interés por el ritmo.
- 6.- Decimos que le damos a un bebé una sonaja para que "juegue con ella", pero en realidad deberíamos decir que se la damos para que _____.
- 7.- El entendimiento de las palabras, en los bebés viene hacia ellos a través de sus _____.
- 8.- Cuando se les haya olvidado a los bebés decir alguna palabra, se les deberá decir que están equivocados. SI. NO.
- 9.- ¿La velocidad de aprendizaje es igual para todos los niños?. SI. NO.

DESARROLLO MOTOR FINO.

Sostengan un objeto brillante, o un juguete a 20 cms. -- más o menos de distancia de los ojos del bebé, mientras descansa sobre su espalda en la cuna. Sosténganlo firmemente hasta que lo vea, después muévanlo despacio tan lejos como lo pueda seguir con los ojos. Conforme va creciendo, volteará su cabeza para seguirlo por más tiempo.

Usen juguetes como el "gimnasio de cuna", con objetos ~~de~~ amarrados a los lados de la cuna (y colgados dentro de la misma) atraerán la atención del bebé hacia los mismos y le darán mucha práctica en tocar y asir. Ustedes pueden hacer un gimnasio de cuna atando un elástico largo y ancho alrededor de la cuna y sujetar en éste uno o dos elásticos cortos y angostos. Después amarrando dos o tres objetos pequeños tales como carretes de hilo vacíos, una cuchara de plástico suave, una campana, una pulsera de plástico, una sonaja u otros juguetes lo suficientemente grandes para que no se los pueda tragar. Estén seguras de amarrarlos con seguridad y así el bebé no estará en disponibilidad de soltarlos. Aún antes de ser capaz de coordinar sus movimientos, hasta el punto de que pueda asir los objetos, -- aprenderá por medio de golpear el gimnasio con sus brazos que -- ésto ocasiona que los juguetes se balanceen. Cambien los objetos que están en el gimnasio de cuna frecuentemente y cambien ligeramente su posición en la cuna.

Dénle a los bebés muy chiquitos (hasta 3 meses) un juguete pequeño como una sonaja para que lo sostenga colocándolo en su mano. Probablemente la detenga por varios segundos, la sacudirá jugando y se la llevará a la boca para probarla aún sin mirarla. Un infante mayor explorará cuidadosamente cualquier objeto colocado en sus manos. Inspeccionará cuidadosamente volteándolo en todas direcciones mientras lo mira. Lo picará con-

sus dedos para explorar los detalles del juguete.

Para ayudarlo a aprender a usar sus manos, pongan un objeto pequeño, pero seguro que sea fácil de asir (tal como una sonaja), en una de sus manitas varias veces cada día durante su segundo o tercer mes. Varíen los juguetes y los objetos a fin de proveerlo de una variedad de texturas, formas, materiales y sonidos asociados. Mientras su habilidad de tomar los juguetes se incrementa, coloque el juguete cerca de su mano para que empiece a buscar como asirlo por su propia iniciativa.

Los juguetes para apretar o estrujar pueden hacerse de pedazos de telas gastadas o telas de hule que puedan coserse -- juntas y rellenarse con medias de nylon viejas. Los bebés prefieren colores vivos. Es más fácil que coja con sus manitas -- una forma de dona que una forma maciza. Los juguetes para estrujar que hagan ruido pueden comprarse, pero estén seguras que la válvula no se salga. Chequen todos los juguetes que contengan pequeños objetos móviles dentro para que cuando el bebé se los lleve a la boca no se rompan accidentalmente y se lo trague.

Cuando estén en la silla para comer dénle una galleta o cereal. Al principio no será capaz de tomar nada. Pueden ayudarlo colocando su índice y su pulgar sobre esto. Gradualmente aprenderá a recogerlos por él mismo, al principio tomándolos -- con toda la mano, después usando sólo los dedos.

Déjenlo alimentarse solo. Estará listo para realizar un buen trabajo cuando sepa usar sus dedos para recoger pequeños - objetos. Sin embargo, se ensuciará. Estén seguros ambos, usted y él, de que usará babero o delantal y que comerá en un lugar que sea fácil de limpiar.

El primer paso para enseñarle a alimentarse solo es darle una cuchara vacía para jugar con ella mientras lo alimentan. Después ayúdenlo a llenar su cuchara y a ponerla en su boca. Al

principio se le caerá mucho en el camino a la boca pero mejorará con la práctica.

Para enseñarlo a beber en taza, use siempre tasas irrompibles (de metal o plástico) pero que sean suficientemente pequeñas para que las pueda tomar con ambas manos. Primero déne una taza para jugar, mientras ustedes lo están alimentando con taza también. Después pónganle algunas gotas de líquido y déjenlo tratar de beberlo. Están disponibles las tazas entrenadas, las cuales tienen un popote con hoyitos. Va a derramar -- bastante por lo tanto déne un poco cada vez frecuentemente. Se guido aventará la taza, estén seguras de que las tapas están -- bien ajustadas.

ES IMPORTANTE ELOGIARLO O HACERLE CARIÑOS CUANDO REALICE LAS ACTIVIDADES.

CUESTIONARIO

- 1.- El "gimnasio de cuna" atrae la atención del bebé y les da -
práctica en tocar y asir. SI NO
- 2.- Varíen los juguetes a fin de proveerlo de una variedad de -
_____, _____, _____
y _____.
- 3.- Cuando estén en la silla para comer déngle una galleta o ce-
real. Pueden ayudarlo colocando su _____ y su
_____ sobre ésto.
- 4.- Para ayudarlo a aprender a usar sus manos, pongan un _____
_____, pero seguro que sea fácil de asir -
con sus _____ varias veces cada día duran
te su segundo y tercer mes.
- 5.- Para enseñarlo a beber en taza, use tazas de metal o plásti
co. SI NO
- 6.- Ustedes podrán hacer algunos ejercicios tales como moverles
los _____ y las _____.
- 7.- Cuando ayuden al bebé a pararse, algunas veces sosténganlo-
de la _____ o de la _____.
- 8.- De por lo menos tres ejemplos de juguetes que faciliten - -
usar el sentido del tacto.
- 9.- Aprendiendo a imitar nuestras acciones lo animamos a imitar
nuestros _____.

R E S P U E S T A S

- 1.- SI
- 2.- Texturas, formas, materiales y sonidos asociados
- 3.- Indice y pulgar.
- 4.- Objeto pequeño. Manitas.
- 5.- SI
- 6.- Piernas y brazos.
- 7.- Cintura y cadera.
- 8.- Texturas como toallas viejas.
Una muñeca de trapo.
Una cuchara limpia.
- 9.- Sonidos.

AUTO CONOCIMIENTO.

Dejen al bebé sentir diferentes sensaciones de su cuerpo como soplándole atrás del cuello, o en su estómago, haciéndole cosquillas en las plantas de los pies o jugando con sus piernas.

En circunstancias extrañas o inestables lo deben confortar con cosas familiares, ya que éstas son el eslabón entre el bebé y su hogar. Este juguete confortable puede ser desde un osito para acariciar o una vieja frazada. Es frecuente que sean los objetos con que duerme. No deberán esperar que comparta este juguete con otro niño. Nunca deberá ser molestado o reprimido acerca de su necesidad de un objeto que lo conforte o calme. Esto lleva a cabo una importante función en su temprana vida ayudándolo a dominar situaciones desagradables, mucho antes de que pueda verbalizar sus sentimientos.

Para fomentar la auto-identificación realicen juegos tales como: "¿Dónde está Daniel?" o "¿Cómo te llamas?". Contéstenle después su nombre y rápidamente lo aprenderá. Conforme vaya creciendo irá aprendiendo los nombres de otras personas que son diferentes al de él.

Enséñenle a identificar las partes de su cuerpo jugando a nombrarlas. Nombren su nariz, sus ojos, etc. Háganlo señalar cada parte cuando ustedes lo nombran. Pueden llevar el juego un paso más adelante, sosteniendo un espejo enfrente del bebé, tocando sus dedos y tocando cada parte de su cara y nombrándola.

Platiquen con él usando el espejo. La experiencia de mirar dentro del espejo es absorbente para los bebés. Si tiene, ponga uno irrompible en su cuna, así lo podrá usar cuando esté solo. Dénle una galleta para comer mientras se ve en el espejo. Podrá ver su boca, su lengua, sus dientes y cómo mastica.

Usen el nombre del bebé lo más frecuente que puedan cuando-

hablan con él, y usen el mismo nombre todo el tiempo. Siempre - llámenlo como lo llaman en su casa.

En todo momento respeten lo que hace. El respeto por el niño debe empezar tempranamente. Respétenlo cuando se está impulsando para sentarse, aun cuando se caiga; cuando trate de caminar, aunque se caiga cada vez que trate de dar un paso; cuando - esté dudoso de aprender acerca del mundo, aún cuando ensucie las - cosas tratando de hacerlo; y por desear crecer en todo momento, - aún cuando quizá trate con demasiado empeño y sobrepase sus habilidades presentes.

RESPUESTA SOCIAL Y DESTREZA.

Cuando carguen a un bebé, mírenlo directamente, el contacto ojo-ojo, lo ayuda a enfocar por largos períodos de tiempo y es parte de una respuesta social temprana. Sonríenle, con sus caras cerca de él. Anímenlo a sonreírles a ustedes. Háganle suaves cosquillas en el estómago y hablénle cuando responda.

El bebé frecuentemente mirará las expresiones de sus caras. Muéstrenle diferentes expresiones tales como sonrisas, fruncir el ceño, abrir grandemente los ojos, abrir la boca, chasquear -- los labios. Varios meses más tarde tratará de imitar algunas de esas expresiones. Déjenlo imitarlas y díganle que sí suavemente con la cabeza.

Llámenlo por su nombre cada vez que se acerquen a él, cuando hablen con él o acerca de él.

Tóquenlo suave y amorosamente. Permítanle a él tocarlas y sentir sus caras.

Sostengan sus cabezas muy cerca de la de él.

Jueguen a las escondidillas (no escondan sus caras por largo rato ya que los bebés pierden interés muy rápido). Usen como pantalla un pañal o una pieza de papel suave (como un kleenex), o un babero de plástico suave.

Esperen hasta que empiece a golpear con el puño o con la taza en la mesa. Tomen su taza y empiecen a imitar sus sonidos pero con ritmo. Regrésenle la taza y lo hará igual. Juegen ésto por un rato, imitando algunos movimientos de él y anímenlo a imitarlas a ustedes.

Muevan la mano para decir adiós y vean si él hace lo mismo. Si no lo hace, muévanle ustedes la mano. Gradualmente irá apren

diendo el movimiento.

Den palmadas con ambas manos. Vean si él palmea cuando dicen "tortillitas".

A los bebés les encanta mirar a las personas. Déjenlo que las observe mientras hacen sus quehaceres rutinarios. Platiquen con ellos mientras ustedes trabajan.

Permítanle entusiasmarse por un extraño o ante una situación extraña, que actúe por si mismo. Nunca lo forcen a ir hacia algo que le tenga miedo. Tranquilícenlo con su presencia -- hasta que se sienta calmado.

Una parte importante del desarrollo emocional en su vida es el poder ser capaz de influir y controlar a las personas, a las cosas de su alrededor y ésto le produce gran felicidad. Necesita muchas oportunidades de empujar, jalar, mover y sonar los móviles, los juguetes, las campanas y otras cosas a su alrededor. Necesita que ustedes le muestren como actuarán cuando las necesite, si llora, se irrita o les muestra que está molesto o que es infeliz.

Sosténganlo o cárguenlo en sus brazos mientras lo alimentan, en lugar de simplemente acercarle la botella cuando está en la cuna. El bebé, la mamá y la niñera serán más felices si existe un horario regular de comida. La alimentación debe ser un -- tiempo placentero, relajado y de comunicación entre la niñera y el bebé. Sosténganlo confortablemente y permítanle que tome su tiempo para comer y succionar. Necesita contacto, calor y la -- suavidad de un cuerpo humano cuando realice esta actividad. Háblenle o cántenle mientras come. Permítanle tener las manos libres, para si quiere, pueda tocar la botella, la cuchara, la comida o a ustedes.

Cuando aprenda a gatear déngle la libertad de explorar el -

medio que le rodea, estén seguras de que el área donde gatea está a "prueba de bebé", para su seguridad y para que no haya nada que les pueda averiar.

ES IMPORTANTE ELOGIARLO Y HACERLE CARIÑOS CUANDO REALICE LAS ACTIVIDADES.

C U E S T I O N A R I O

AUTOCONOCIMIENTO. RESPUESTA SOCIAL Y DESTREZA.

- 1.- En circunstancias extrañas o inestables lo deben confortar con _____.
- 2.- ¿Debemos llamar al bebé por el nombre que nos dan en la -- lista de asistencia?
 SI NO ¿Por qué?
- 3.- Den dos ejemplos de expresiones, las cuales tratará de imi- tar cuando sea más grande.
- 4.- A los bebés les encanta _____ a las -- personas.
- 5.- El bebé necesita que ustedes les muestren como actuarán -- cuando las _____.
- 6.- Cuando estén en la silla para comer dénle una galleta o ce- real. Pueden ayudarlo colocando su _____ y su _____ sobre esto.
- 7.- Para ayudarlo a aprender a usar sus manos, pongan un _____, pero seguro que sea fácil de asir con sus _____ varias veces cada día du- rante su segundo o tercer mes.
- 8.- Los bebés más chicos de un año, responden a la _____ y muestran gran interés por el ritmo.
- 9.- Muéstrenle una sonaja y muévanla hacia él diciendo "toma - la sonaja". No entenderá las palabras a esta edad, pero - empezará a _____ su significado.

RESPUESTAS.

AUTOCONOCIMIENTO. RESPUESTA SOCIAL Y DESTREZA.

- 1.- Cosas familiares.
- 2.- NO porque se le debe mostrar como lo hacen en su casa.
- 3.-
 - a.- sonrisas
 - b.- abrir la boca.
- 4.- Mirar
- 5.- Necesite
- 6.- Indice pulgar.
- 7.- Objeto pequeño, manitas.
- 8.- Música
- 9.- Asociar

MODIFICACION DE CONDUCTA.

La última unidad que vamos a revisar presenta una serie de reglas generales que permiten a la niñera educar mejor a los niños a su cargo.

Estas reglas tratan de hacer más fácil al niño aprender -- una o varias conductas adecuadas que no posee.

Para modificar una conducta, la regla más sencilla, consiste en dar al niño una recompensa (reforzador) que hará que la -- conducta recompensada (reforzada) ocurra con más frecuencia en -- el futuro.



R E G L A

Los reforzadores que ustedes pueden utilizar se dividen en los siguientes:

Consumibles	agua, comida, calor
Manipulables	juguetes
Sociales	elogios, caricias, sonrisas

Para que ustedes ayuden al bebé a aprender nuevas conductas pueden utilizar cuatro procedimientos:

1.- Reforzamiento Positivo.

Entendemos por reforzamiento positivo, dar al bebé una consecuencia positiva (reforzador) cuando él presenta una conducta adecuada, por ejemplo decirle "bravo", "qué lindo niño", cuando empieza a dar sus primeros pasos él solo.

Conducta adecuada

Consecuencia positiva

(reforzador)

Dar sus primeros pasos solo.

"bravo"....

La característica más importante del Reforzamiento Positivo es que la conducta reforzada (por ejemplo: dar sus primeros -pasos solo) tiene más probabilidad de volver a ocurrir en el futuro.

Los reforzadores consisten en lo que denominamos comúnmente como "recompensas". Sin embargo, debemos asegurarnos de que en realidad sean una recompensa efectiva como reforzadores. Por ejemplo, si utilizamos chocolates como "recompensas" con un niño que no le gusta el chocolate, entonces para ese niño esto no es un reforzador.

Cuando el niño ya ha aprendido una conducta, pero casi no la presenta, se debe reforzar cada vez que ocurre (reforzamiento continuo), después se reforzará una si y otra no, luego dos no y una si, y así sucesivamente hasta dar el reforzamiento ocasionalmente (reforzamiento intermitente).

2.- Moldeamiento por aproximaciones sucesivas.

Cuando el niño no posee una determinada conducta en lo absoluto, es decir, jamás ha presentado la respuesta que estamos interesados en reforzar, no se puede utilizar el procedimiento anterior, se hace uso del método de Moldeamiento por Aproximaciones Sucesivas.

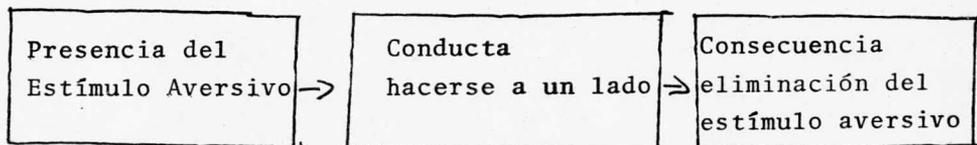
El primer paso consiste en definir de la manera más precisa cual es la conducta que deseamos obtener. Se comenzará por elegir una conducta lo más cercana posible a la que deseamos reforzar. Después se irá aumentando el requisito para dar el reforzamiento.

Por ejemplo, si un niño no gatea, primero se reforzará el estar boca abajo, después se pondrá un juguete y se reforzará -- cualquier movimiento, después se reforzará el acercamiento y por último se reforzará cuando gatee.

3.- Reforzamiento negativo.

El reforzamiento negativo consiste en quitar un estímulo - aversivo. Un estímulo aversivo es todo aquel que nos molesta. - Cualquier conducta que suspenda o elimine este último aversivo, - ocurrirá con más frecuencia cuando se presente el estímulo aversivo.

Por ejemplo, si el bebé está sentado sobre un juguete y este juguete le molesta, él mismo se **hará** a un lado. En este caso el estímulo aversivo es el juguete, cada vez que ocurra algo semejante, será más probable que se **haga** a un lado para eliminar - al estímulo aversivo.



EFEECTO: Se hace más frecuente la conducta.

Es importante hacer notar que tanto el reforzamiento positivo como el reforzamiento negativo aumentan la posibilidad futura de las conductas. Lo que los distingue es que en el positivo la consecuencia es un hecho u objeto que se presenta después de--

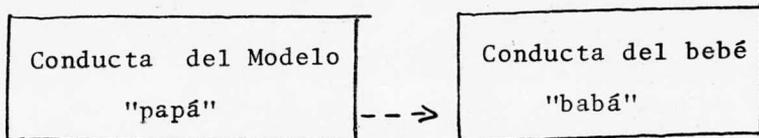
la conducta; en cambio, en el negativo, la consecuencia de la adquisición conductual, es la desaparición de un objeto o hecho que se presentaba antes de la conducta terminal.

4.- Imitacion.

Es un procedimiento para fomentar el aprendizaje de una -- nueva conducta.

En la imitación hay tres aspectos importantes:

- a) No es indispensable que sean idénticas las conductas - del bebé y del modelo (la niñera, la madre, otro niño, etc.), es suficiente con que se parezcan.
- b) La respuesta del sujeto ha de producirse inmediatamente después de la del modelo o luego de un intervalo -- muy breve, pues de otra manera no podrá considerarse - como respuesta de imitación.
- c) Una respuesta o conducta es imitativa cuando no es forzoso dar instrucciones explícitas para que sea imitada. La respuesta ha de producirse por si sola ante la simple presencia de la conducta del modelo, y es aquí precisamente, en donde radica una de las grandes ventajas de la imitación como procedimiento para la adquisición de repertorios nuevos.

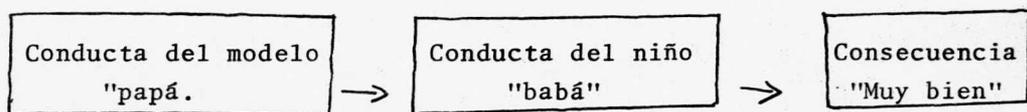


En este ejemplo la niñera dice "papá" sin pedirle al niño- que repita (instrucción) el niño inmediatamente dice "babá" que- es una respuesta que se parece a la del modelo y más tarde se -- puede perfeccionar de manera que el niño diga exactamente lo que dice el modelo.

"papá"

"papá"

Es importante que si el niño responde en forma parecida o idéntica al modelo presentado no se olviden proporcionarle una consecuencia positiva-reforzador.



COMO REFORZAR

- 1.- El reforzamiento tiene que ser inmediato
- 2.- Tiene que ser el reforzador adecuado
- 3.- Se reforzará al principio cada conducta, y después en forma ocasional.

La Ley de la Abuela.

"Haz lo que debes para tener después lo que quieres". Lo importante es formularlo siempre positivamente para que funcione. Se debe de decir: "Si te tomas la medicina, te doy un dulce".

Hay que aprender a reforzar, aunque al principio lo hagamos como teatro o poniendo letreros para acordarnos. Por ejemplo, principien por aprobar las conductas positivas de las personas que conozcan. Utilicen a su familia, ya que todos somos sujetos de las leyes de la conducta, empiecen a reforzar a su esposo cuando llega temprano, a su hijo cuando cuelga su ropa, etc.

PARA REFORZAR.

- 1.- Al formular una regla debemos estar seguros de que -

nosotros la vamos a cumplir.

- 2.- Al establecer las reglas asegúrenos de que son justas.
- 3.- Cuando queremos hacer cambios en la conducta de algún niño (o adulto) debemos ir reforzando cosa por cosa, una por una, no tratemos de cambiar todas a la vez.
- 4.- Usemos lo más posible el reforzamiento positivo; seremos más felices nosotros y haremos más felices a los demás.
- 5.- Recuerden que reforzamiento positivo es un elogio o una caricia cuando alguien realiza una actividad que nos agrada.

CUESTIONARIO DE MODIFICACION DE CONDUCTA.

- 1.- Para modificar una conducta, la regla más sencilla consiste en dar al niño una recompensa (_____) que hará que la conducta recompensada (_____) ocurra con más frecuencia en el futuro.

- 2.- Los reforzadores que ustedes pueden utilizar se dividen en los siguientes:
 Consumibles _____, _____ y _____.
 Manipulables _____.
 Sociales _____, _____ y _____.

- 3.- Entendemos por reforzamiento positivo, dar al bebé una consecuencia positiva (reforzador) cuando presenta una conducta _____.
 ta _____.

- 4.- En el moldeamiento por aproximaciones sucesivas el primer-paso consiste en _____
 _____.

- 5.- El reforzamiento negativo consiste en _____
 _____. Y un estímulo aversivo es _____
 _____.

- 6.- Cuáles son los tres pasos de cómo reforzar.
 _____.
 _____.
 _____.

- 7.- Den 2 ejemplos de expresiones las cuales tratará de imitar cuando sean más grandes.
 _____, _____.

8.- El bebé necesita que ustedes le muestren como actuarán -
cuando las _____.

9.- Para enseñarlo a beber en taza, usen tazas de metal o -
plástico.

SI

NO.

R E S P U E S T A S

- 1.- (reforzador) (reforzada)
- 2.- agua, comida y calor.
juguetes.
colegios, caricias y sonrisas.
- 3.- Adecuada.
- 4.- Definir de la manera más precisa cual es la conducta que -
deseamos obtener.
- 5.- Quitar un estímulo aversivo.
Todo aquel que nos molesta.
- 6.- 1.- El reforzamiento tiene que ser inmediato.
2.- Tiene que ser el reforzador adecuado.
3.- Se reforzará al principio cada conducta, y después en-
forma ocasional.
- 7.- Sonrisas, fruncir el ceño.
- 8.- Necesite.
- 9.- SI.

CUESTIONARIO FINAL

- 1.- Mencione 5 características de una buena niñera.

- 2.- Cuáles son las tres metas de este trabajo?.

- 3.- Cuando se les haya olvidado a los bebés decir alguna palabra, se les deberá decir que están equivocados.
SI NO

- 4.- Se debe forzar al niño a responder?

- 5.- Cuando le damos un pedazo de papel y lo dejamos que lo -
arrugue y desarrugue es para ayudarlo a que observe los-
_____.

- 6.- El entendimiento de las palabras en los bebés, viene hacia ellos a través de sus _____.

- 7.- Alrededor de los tres meses, disfrutará cuando lo ayuden a permanecer en la posición de _____ por períodos cortos.
- 8.- Cuando ayuden a los bebés a pararse, algunas veces sosténganlo de la _____ o de la _____ para que use sus manos y pueda balancearse.
- 9.- El "gimnasio de cuna" atrae la atención del bebé y les da práctica en tocar y asir.
- SÍ NO
- 10.- Varíen los juguetes a fin de proveerlo de una variedad de _____, _____ y _____.
- 11.- En circunstancias extrañas o inestables lo deben confortar con _____.
- 12.- A los bebés les encanta _____ a las personas.
- 13.- Los reforzadores que ustedes pueden utilizar se dividen en los siguientes:
- consumibles _____, _____ y _____.
- manipulables. _____.
- sociales _____, _____ y _____.

14.- En el moldeamiento por aproximaciones sucesivas el primer paso consiste en _____
_____.

15.- Cuáles son los tres pasos de cómo reforzar.

_____.

ENCUESTA

1.- ¿Cómo se sintió durante el curso?



2.- ¿Considera que las instrucciones fueron claras? SI NO
PORQUE _____

3.- ¿Provocó el curso cambios en su actitud hacia el trabajo?

4.- ¿Considera que hizo falta algo en el material de enseñanza que se le proporcionó? _____

5.- ¿Cómo se sentía en el trabajo antes del curso?



6.- ¿Cómo se siente en el trabajo después del curso?



7.- ¿Considera que se modificó de alguna manera el ruido del salón al proporcionar actividades a los niños? _____

8.- ¿Cuál tema consideró más difícil? _____

9.- ¿Qué temas agregaría usted, a otros cursos, que considere faltaron en este? _____

10.- ¿La motivó este curso a tomar otros? _____

NOMBRE: _____