



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTONOMA  
DE MEXICO

FACULTAD DE PSICOLOGIA  
DIVISION DE EDUCACION CONTINUA

MODERNIZACION DEL PROGRAMA  
EDUCATIVO DE LAS GUARDERIAS  
IMSS

**REPORTE LABORAL**

QUE PARA OBTENER EL TITULO DE:

**LICENCIADA EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A :

**LUCIA MAGDALENA MARTINEZ FLORES**

DIRECTORA DEL REPORTE LABORAL:  
MTRA. MARTHA LILIA MANCILLA VILLA

MEXICO, D.F.

1995

FALLA DE ORIGEN

1995



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 está 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.

## DEDICATORIA

Este trabajo lo dedico a los niños porque de ellos he aprendido mucho y en especial de Alejandro y Fernando. También se lo dedico a los adultos que han dejado una huella profunda en mi, mis padres, hermanos y en especial Alfredo.

Mi gratitud para Lizbeth y Magaly quienes tanto me apoyaron en los inicios de esta aventura y un reconocimiento especial para Martha Lilia.

Agradezco al IMSS, mi formación laboral, que marcó el rumbo de mi vida en una mística de servicio y amor hacia los niños y a Isabel Farha, Adela Guerrero y Ma. Esther Morales por su confianza.

## INDICE

<b>Introducción</b>	3
<b><u>Capítulo I</u></b> <b><u>Justificación</u></b>	7
<b><u>Capítulo II</u></b> <b><u>Antecedentes</u></b>	17
<b><u>Capítulo III</u></b> <b><u>Procedimiento</u></b>	35
<b><u>Capítulo IV</u></b> <b><u>Evaluación</u></b>	51
<b><u>Capítulo V</u></b> <b><u>Análisis</u></b>	75
<b><u>Capítulo VI</u></b> <b><u>Contribución</u></b>	85
<b><u>Bibliografía</u></b>	91
<b><u>Anexos</u></b>	97

# INTRODUCCION

Lo que contiene el presente *Reporte Laboral* es la experiencia de trabajo que tuve como psicóloga y Coordinadora Normativa de Programas en la Jefatura de Servicios de Guarderías (ahora Coordinación de Guarderías) del Instituto Mexicano del Seguro Social, en los años que van de 1992 a 1994. Durante ese período se llevó a cabo la modificación estructural del Programa Educativo de las Guarderías -cuya vigencia databa de poco más de diez años- y su implantación en todas las Guarderías del sistema a nivel nacional.

La experiencia es basta por el gran número de aspectos que abarcó, tanto institucionales como humanos, y también por el reto que significó dentro de la teorización educativa del currículum infantil y del desarrollo del niño, así como de la planeación y diseño del programa. Pero indudablemente que la otra dimensión de la experiencia ocurrió directamente en los ámbitos de cada una de las Guarderías del sistema en toda la República; experiencia que sería también importante recuperar en más de un sentido.

La actuación y labor del psicólogo dentro de los escenarios educativos ha sido muy variada y ha asumido distintas funciones. En muchas ocasiones se ha confundido la especificidad de su formación profesional, debido a que el campo de la educación es un sector muy competido por la concurrencia de otros profesionales provenientes de carreras afines, como el pedagogo, la educadora o la profesora normalista. Situación que genera, muchas de las veces, obstáculos en la confección o consecución de proyectos educativos. Por esta razón, la experiencia aquí reportada es también importante porque aporta información de ese campo de trabajo del psicólogo educativo que prácticamente es desconocido en la actualidad, a la vez que refuerza la idea de la importancia que debe tener su presencia en los ámbitos educativos.

Desde luego que también es importante considerar el puesto de trabajo desde el cual se participa en los proyectos, pues en el caso de la experiencia reportada aquí, mi actuación tuvo lugar desde un nivel de mando medio superior y con dieciocho años de experiencia detrás en las Guarderías Infantiles del IMSS. Señalamos esto porque tampoco es el caso que desde puestos de trabajo de menor jerarquía (analistas, por ejemplo), o dentro de las propias Guarderías, trabajando como psicólogas o como educadoras, se pueda influir en los contenidos, métodos o técnicas que hacen al programa educativo o al currículum de la educación infantil.

Para una mayor precisión del puesto desde donde se participó en el cambio, diremos de manera general que la organización del sistema de Guarderías está conformada por dos niveles: el Normativo o Central, en donde se planifica y estipula el trabajo de todas las unidades del sistema;

## Introducción

y el nivel Operativo, que lleva a la práctica estas disposiciones y proporciona el servicio en las 36 Delegaciones en las que se encuentra organizado el IMSS.

En esa época (ya que a partir de Enero de 1995 se reorganizó el Instituto) el Nivel Central estaba estructurado por una Jefatura como máxima autoridad, de la cual se derivaban cuatro subjefaturas: Programas y Normas, Capacitación y Evaluación, Expansión del Servicio, y Gestión y Control. De cada una de ellas se desprendían distinto número de Coordinaciones Normativas, donde se ubicaba los analistas. Bajo esta estructura, fui responsable de la Coordinación Normativa del Programa Educativo-Asistencial. Mis funciones fueron, entre otras, diseñar y elaborar el nuevo Programa Educativo para las Guarderías del IMSS; y dirigir, organizar, apoyar y supervisar al personal a mi cargo en las actividades encomendadas.

De esta manera, la experiencia tenida dentro del cambio de programa fue sistematizada y analizada siguiendo el formato propio del reporte laboral. En cada uno de sus apartados se describen los elementos más importantes que hacen comprensible y dan contexto a la experiencia. También se ha incluido en el anexo del reporte una síntesis del producto de esa experiencia, es decir, del programa educativo; eso se ha hecho con el objeto de que el lector pueda tener acceso directo a los distintos elementos del programa, y que se puedan hacer las consultas necesarias para responder a las naturales dudas y preguntas que seguramente surgirán de la lectura descriptiva de la experiencia.

El reporte se divide en seis capítulos: justificación, antecedentes, procedimiento, evaluación, análisis, y contribución; la bibliografía general y dos anexos.

En el capítulo I, de justificación, se describen las cuatro principales razones por las que se procedió a modificar el programa educativo de las guarderías, y que explican el origen de la experiencia: la política de modernización educativa del sexenio gubernamental; la modernización del IMSS; la exigencia del mejoramiento del servicio de las Guarderías; y la necesidad de incorporar los avances del conocimiento psicológico y el generado en otras disciplinas relacionadas con la educación infantil, a un nuevo programa.

Los antecedentes institucionales del objeto de la experiencia (el programa educativo) se describen en el capítulo II. En él se hace un breve recorrido histórico para comprender el origen de la seguridad social y entender la concepción que fundamenta la misión del IMSS. También se ubica el sentido de la seguridad social y dentro de ella la misión del servicio

## Introducción

de Guarderías, diferenciando sus responsabilidades asistenciales y educativas, y caracterizando este servicio. Todo ello como contexto para la comprensión de lo que es y su función del programa educativo. Finalmente se puntualizan los antecedentes del programa educativo hasta el momento en que se inicia el proceso de su transformación.

El capítulo III comprende la descripción del procedimiento que se siguió en la elaboración del nuevo programa educativo. Para cada una de las cuatro etapas: diagnóstico, planeación y diseño del programa, elaboración, e implantación, se especifican las necesidades, problemas, tareas realizadas y productos obtenidos. También se da cuenta del marco teórico que orientó al nuevo programa.

La evaluación del programa, que se presenta en el capítulo IV, se lleva a cabo en dos dimensiones: cuantitativa y cualitativa. Comprende las acciones realizadas en guarderías de diferentes delegaciones, así como opiniones recogidas mediante distintos instrumentos sobre su implementación. Para ello se recuperan los resultados obtenidos en reuniones regionales y nacionales efectuadas con el propósito de instrumentar el nuevo programa y realizar los ajustes pertinentes. Naturalmente, la evaluación abarca hasta los últimos meses del año pasado (1994), ya que a partir del mes de enero tuvo lugar un cambio en la directiva de la Jefatura de Guarderías, adquiriendo el proceso otro curso de desarrollo.

En el capítulo V, se realiza un análisis de la experiencia, considerando los elementos que propiciaron el cambio, las condiciones en que se efectuó la modificación del programa, sus alcances y limitaciones y el papel del psicólogo dentro de la experiencia. En este apartado se hacen los juicios de valor pertinentes con base en los hechos y sucesos del proceso; juicios que pretenden, desde la mayor objetividad posible, dar un balance de la experiencia.

Por último, en el capítulo VI, se hace una breve reflexión sobre lo que significó la contribución personal, como Coordinadora y psicóloga, dentro de toda la experiencia, resaltando sobre todo la importancia del papel del psicólogo en problemáticas como la que aquí se reporta.

En el primer anexo, como ya se ha señalado, se presenta una versión resumida del nuevo programa educativo para las Guarderías del IMSS; programa que aún se encuentra en una etapa de implementación en la operación del sistema. En el segundo anexo se presenta el resumen de las conclusiones de las reuniones regionales en donde se dio a conocer el programa educativo, como parte del proceso de implantación de dicho programa.

# CAPITULO 1

## Justificación

*La validez de la verdad proviene de sus consecuencias prácticas, es decir, de su utilidad como instrumento de la acción humana.*

Dewey

Desde hace poco más de diez años se inició en México una política de modernización. Esta abarcó no sólo a las empresas productivas sino también a las instituciones del sector servicios. En los Planes de Desarrollo de los sexenios 1983-1988 y 1988-1994, se establecieron una serie de lineamientos para modernizar a las instituciones de los sectores salud y educativo.

La transformación institucional consistió en un principio en la reestructuración organizativa y administrativa; posteriormente se iniciaron cambios a nivel de los servicios que prestaban, persiguiendo mejorar su calidad, y lograr mejores niveles de productividad.

Bajo este contexto se desprendió la demanda de mejorar el servicio de la educación inicial, (que comprende la educación de los niños de 43 días a los cuatro años de edad) y ampliar su cobertura en todas las modalidades e instituciones donde se brindaba. Así, dentro del Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), el cual proporciona el servicio de guardería a las madres trabajadoras, se respondió a esta demanda con distintas acciones, siendo la principal la modificación de su programa educativo.

En este primer capítulo se exponen las circunstancias que impulsaron el cambio en el instituto y por consiguiente del programa educativo para las Guarderías. Básicamente se identifican cuatro aspectos a partir de los cuales se orientó dicho cambio, a saber:

1. la política nacional de la modernización educativa;
2. la de modernización del IMSS;
3. la de mejorar el servicio de Guardería, actualizando su programa educativo; y
4. la de un conocimiento multidisciplinario y psicológico en la estructuración del nuevo programa.

## Justificación

A continuación se describen cada uno de estos aspectos.

### 1. La política de modernización de la educación

Desprendido del *Plan Nacional de Desarrollo 1988-1994*, se elaboró el *Programa para la Modernización Educativa 1989-1994*, en el cual se establecía la necesidad de instrumentar cambios en la educación inicial, ya que en su diagnóstico se reconocía que "Sus programas (los instrumentados en los Centros de Desarrollo Infantil 'CENDI') se hallan desvinculados de la educación preescolar y de la de adultos y no incorporan contenidos relacionados con la preservación del medio ambiente y la salud. Los materiales didácticos y apoyos educativos para infantes, padres de familia, educadoras, otros profesionales y personal paraprofesional requieren ajustes que se basen en los avances de la metodología educativa que respondan mejor a las exigencias del proceso enseñanza-aprendizaje" (PME 1989-1994, pág. 34)

A partir de ello se determinó como objetivo "Consolidar la educación inicial como un programa de apoyo y solidaridad social que contribuya a igualar las oportunidades de desarrollo educativo de toda la población ", y como estrategia para su cumplimiento, en cuanto a los aspectos propiamente académicos: "...reforzar y enriquecer los modelos de atención que parten del compromiso de los mismos padres y miembros de la comunidad con la educación de sus hijos. Los métodos y contenidos pedagógicos responderán a la necesidad de vincular este nivel con la educación preescolar y la de adultos, y habrán de favorecer el desarrollo de las capacidades individuales y la preservación del medio ambiente y la salud. Se promoverá que los contenidos de la educación inicial formen parte de la educación de adultos" (PME 1989-1994, págs. 42 y 43)

Con respecto a la cobertura de la educación inicial también se establecieron una serie de lineamientos para su ampliación, ya que en el propio diagnóstico se señaló que ésta era completamente insuficiente, pues tan sólo la cobertura de los CENDI era mínima. "Existe en México alrededor de ocho millones de menores de cuatro años. Los CENDI se crearon por mandato constitucional, atienden a 142 mil infantes y mediante la modalidad no escolarizada, implantada como medida de justicia social, da servicio a otros 216 mil." (PME 1989-1994, pág. 34). Precisamente aquí resalta la importancia de otras instituciones, descentralizadas del estado, que también se abocan a proporcionar este nivel inicial de educación, como es el caso del IMSS.

La modernización educativa en el nivel de educación inicial se

## Capítulo 1

proponía, así, reformar sus prácticas psicopedagógicas y académicas y hacer congruente este nivel con los subsecuentes de la educación básica. La reforma de sus programas educativos mediante nuevos modelos de atención y nuevas concepciones sobre el hecho educativo en relación a la diversidad regional de México y a las nuevas circunstancias del entorno social, se convirtió en una exigencia para todas aquellas otras instituciones que atendían a infantes de esta edad.

## 2. La modernización del IMSS

En el caso del IMSS fue hasta principios de los noventa cuando se dan pasos más en firme para llevar a cabo la modernización institucional. Uno de los servicios que presta esta institución es el de Guarderías, donde se trabaja en un doble sentido: asistencial y educativo con infantes de los cuarenta y tres días de nacidos hasta los cuatro años de edad. Por esta razón, la modernización del Instituto también abarcó su servicio de guarderías infantiles y asumió la política modernizadora institucional, pero también, aunque no de manera directa, los lineamientos para modernizar los aspectos educativos del nivel inicial.

Para comprender más la justificación del cambio de programa educativo a partir de la modernización del instituto, señalamos que éste surge en 1943 del mandato constitucional con el propósito de proteger las necesidades básicas de los mexicanos tanto materiales como las referidas a los derechos humanos y las derivadas de la práctica de la libertad del trabajador y su familia. Su misión es la de "... garantizar el derecho humano a la salud, la asistencia, la protección de los medios de subsistencia, los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo". (Artículo 2º, Ley del Seguro Social, 1989, pág. 82).

Estas disposiciones se concretan en su ley, la que establece la obligación de brindar servicios sociales de beneficio común a través de los seguros que comprenden entre otros, el de guarderías para hijos de aseguradas, que "cubre el riesgo de la mujer de no poder proporcionar cuidados maternos durante su jornada de trabajo a sus hijos durante la primera infancia" (Artículo 184, Ley del Seguro Social, 1989, pág. 183), para facilitar su incorporación a la vida productiva del país y realizarse como ser humano, sin poner en riesgo la integridad de su hijo.

De esta manera, las guarderías del IMSS son reflejo fiel de la seguridad social que va más allá de los cuidados maternos, de suyo importantes, porque su acción contribuye a la formación integral de los niños en una de las etapas más importantes del ser humano, y como dice Santiago Ramírez (1975) "infancia es destino", y el destino de los niños;

## Justificación

es el futuro de nuestra nación, y el futuro de los hijos de las madres trabajadoras está en manos de esta Institución.

Por lo anterior, la misión del servicio de guarderías del IMSS se expresa en dos sentidos: el de proporcionar al niño el servicio de guarderías en forma eficiente y oportuna, acorde con sus necesidades para el logro de su desarrollo integral y, por otro lado, hacer valer el derecho que tiene la madre trabajadora asegurada, de poder incorporarse a la vida productiva sin menoscabo de la integridad de su hijo. (IMSS, Origen y desarrollo, 1993).

Esta trascendente y delicada misión se traduce en el propósito del servicio de guarderías (estipulado en el Artículo 185 de la Ley del Seguro Social, 1989, pág. 183) de "cuidar y fortalecer la salud del niño y su buen desarrollo futuro, así como a la formación de sentimientos de adhesión familiar y social, a la adquisición de conocimientos que promuevan la comprensión, el empleo de la razón y de la imaginación y a constituir hábitos higiénicos y de sana convivencia y cooperación en el esfuerzo común con propósitos y metas comunes, todo ello de manera sencilla y acorde a su edad y a la realidad social y con absoluto respeto a los elementos formativos de estricta incumbencia familiar" en un marco de afecto y cariño.

Bajo esta perspectiva, las guarderías ofrecen sus servicios a todos los niños hijos de las madres trabajadoras aseguradas que cuenten con 43 días de nacidos hasta al cumplimiento de los 4 años, y como parte de las prestaciones que otorga la Institución para sus trabajadoras, se amplía este servicio hasta que los niños cumplan 6 años.

Derivado de este encargo social y de las políticas de modernización del IMSS, se creó un marco rector que orienta a la institución a un mejoramiento continuo y pretende "avanzar hacia niveles mayores de calidad" (IMSS, 1993 pag. 10 ), para hacer más eficaz y eficiente el servicio a través de los principios siguientes: **cantidad, calidad, calidez y equidad.**

La cantidad es un principio que hace referencia a la necesidad de ampliar la cobertura de los servicios en forma sostenida y permanente en virtud de que su demanda aún no ha sido satisfecha en su totalidad.

La calidad es otro de los principios que se explicitan en términos de satisfacer las expectativas de la madre, en cuanto a la educación, cuidado, atención, asistencia, salud, y nutrición que se le brinda al niño durante el tiempo que se encuentra en la guardería, mientras su madre trabaja; y por lo que respecta al infante, responder a sus necesidades y expectativas en

## Capítulo 1

términos de una formación integral, comprendiendo sus requerimientos de desarrollo y formación desde una perspectiva científica.

La calidez es también un principio fundamental, que alude a la acción de elevar la sensibilidad y calidad humana del personal que interactúa con el niño para mejorar y hacer más profundas las relaciones entre todas las personas involucradas, en donde la cordialidad, la disposición adecuada y gentil, el trato amable y cariñoso, hacen posible que ello repercuta en el niño de manera trascendental y, en consecuencia, posibilitar un impacto educativo más duradero.

La equidad como principio sustantivo de la filosofía de justicia social inherente al servicio de guarderías del IMSS, hace referencia a tres líneas de acción específicas: la de garantizar el acceso al servicio de guarderías al mayor número de niños, la de utilizar adecuadamente la capacidad instalada de las guarderías, y la de buscar alternativas para la atención de los niños que presenten necesidades especiales.

"Los principios del servicio de guarderías postulan que los programas, proyectos, modelos de atención, acciones y actividades se formulen y realicen considerando de manera explícita los aspectos educativos y asistenciales requeridos para avanzar en forma sostenida hacia niveles mayores de calidad, estimulando con calidez la creatividad, la iniciativa y el desarrollo pleno para hacer de nuestros niños seres seguros, alegres, confiados, constructivos, creativos y solidarios". (IMSS, 1993 pag. 11)

Por todo lo anteriormente señalado sobre su filosofía social, su misión y propósitos institucionales, era indispensable que el personal que labora en las Guarderías, en un proceso de cambio de programa educativo, conociera profundamente las características del desarrollo del niño, lo comprendiera, orientara y propiciara su desarrollo armónico e integral en un clima cálido, de respeto y aceptación.

De igual manera, se debía contar con un programa educativo que además de orientar al personal en el quehacer educativo y asistencial, coincidiera con las políticas educativas que se derivaron del *Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica* (el cual incluía la educación inicial) y concordara con la filosofía del IMSS, para así hacer converger tanto sus propósitos institucionales, establecidos por mandato constitucional con los desprendidos de las políticas de modernización, a fin, de satisfacer más eficientemente las necesidades actuales de nuestra sociedad.

## Justificación

### 3. Mejorar el servicio de Guardería, actualizando su programa educativo

Para ser consecuentes con esta política renovadora de la educación inicial y de modernización de la propia institución; la *Jefatura de Servicios de Guarderías* - como la instancia en la que recae la obligación de hacer real esta prestación- se dió a la tarea de evaluar en 1992 este servicio para modernizar sus programas y normas, a través de un "Diagnóstico Integral del servicio de Guarderías IMSS". Como resultado de este diagnóstico, se determinó proponer un Nuevo Modelo de Atención para las Guarderías del IMSS a nivel nacional en donde el programa educativo tuviera mayor relevancia y fuera acorde con los adelantos científicos que en materia educativa existen.

Así mismo fue necesario evidenciar que el programa educativo debía ser el instrumento rector de la práctica educativa en las guarderías, el cual permitiría organizar y planear las actividades mediante un plan de acción que estableciera objetivos y propósitos claros, y especificara sus resultados, con el fin de asegurar la realización de la labor educativa.

Tendría que ser un programa flexible que se pudiera adecuar a las diferentes características y esquemas de las guarderías, a la diversidad regional del país y a su mosaico cultural.

En consecuencia, el programa educativo debía ser el eje conductor de las actividades que se realizan en la guardería, para su planeación tendría que tomar en cuenta los siguientes aspectos: a quienes estaría dirigido, el personal que lo instrumentaría, el marco teórico que lo sustentaría, los procedimientos para su aplicación, la forma de valorar al niño, y en qué condición física ambiental se realizaría.

Su organización, entonces, permitiría estipular cada una de las acciones a realizar por las personas que intervienen en el proceso, en este caso los niños usuarios de las guarderías y el personal que labora en ella y que interactúa con los niños en dichas estancias.

También resultaba necesario que el programa educativo conceptualizara e identificara cada una de sus partes, sus objetivos, fundamentación, enfoque, estructura, metodología para desarrollarlo y la forma de evaluación que permitiría conocer la efectividad de las acciones realizadas.

El programa educativo vigente hasta entonces tenía un poco más de diez años y las nuevas circunstancias, tanto institucionales como las

## Capítulo 1

propias de la niñez, sumadas a las exigencias de las nuevas tendencias modernizadoras, abrieron una serie de necesidades que justificaron de manera evidente el cambio de programa.

### **4. El conocimiento multidisciplinario y psicológico en la estructuración del nuevo programa.**

Para llevar a cabo la actualización del programa educativo y de las normas a derivar de éste, fue necesaria la conjugación de experiencias y conocimientos de las distintas disciplinas que tratan con el desarrollo biológico, físico, psicológico y social del niño, así como del conocimiento de las nuevas aportaciones teóricas que estudian el desarrollo infantil, lo que produjo una serie de necesidades dentro de la Jefatura de Guarderías.

Así, se conformó un equipo multidisciplinario con personal que provenía de las guarderías y tenía amplia experiencia en la aplicación de programas, con personal normativo que había participado en la planeación y diseño de los programas anteriores. Consecuentemente, se integró un equipo de profesionales de la educación preescolar, psicología, pedagogía, sociología, medicina, enfermería y nutrición infantil para construir dicho programa y que tuviera una visión amplia del trabajo a realizar, en donde se combinara tanto la concepción teórica del desarrollo del niño, como aquella relacionada con los aspectos de la salud, la nutrición, la cultura y los valores de nuestra sociedad. Era necesario comprender la relación del todo y sus partes: el afecto, el conocimiento, la motricidad, las relaciones sociales, la cultura, el juego, los hábitos, la salud, la nutrición, la creatividad, lo individual, lo colectivo entre otras cosas y como decía Piaget (1979) nada se da aislado, la interacción de los elementos apoya y fortalece las partes y el todo, ya que existen relaciones entre el todo sobre las partes, la acción de las partes sobre el todo y la acción de las partes sobre ellas mismas. Todo lo anterior entendido como un proceso dialéctico y dinámico en donde el todo trastoca las partes y ellas a su vez al todo.

Por ello, la intervención del psicólogo en la orientación y conducción del mismo fue determinante, por contar con una visión integradora de los elementos teóricos y metodológicos que lo constituyen, por conjugar los aspectos individuales, sociales y culturales, y en este caso particular, también por poseer una experiencia amplia en la instrumentación de los programas anteriores desde diferentes niveles y tener una visión crítica de los mismos.

Fué así como el programa educativo debía considerar que el niño usuario de la guardería pasaba un promedio de 10 horas diarias en ella, por lo que sería necesario interrelacionar lo educativo con lo asistencial, desde

## Justificación

la perspectiva educativa-formativa, en donde toda interacción del niño con las personas y objetos tendrían que ser vistos como acciones de aprendizaje favorables para su desarrollo; de ahí la importancia de la participación del psicólogo, pero también la de los otros profesionistas quienes aportarían sus conocimientos y experiencias, para lograr confluir todos estos conocimientos en un programa educativo que respondiera a los requerimientos del niño y a las expectativas modernizadoras de la institución.

De esta manera, los elementos antes expuestos marcaron las rutas por donde hubieron de transitar las acciones y reflexiones de todos y todas aquellas personas que participaron en la construcción de la nueva experiencia educativa bajo un nuevo programa para las guarderías del IMSS a nivel nacional.

En el siguiente capítulo se describen los antecedentes institucionales del objeto de transformación, es decir, del programa educativo de las guarderías del IMSS; así como de las distintas concepciones sobre la labor educativa y asistencial hacia los infantes, que en cada etapa han tenido lugar.

## CAPITULO 2

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

*Conocer nuestro pasado,  
remontarnos a los antecedentes  
del quehacer actual, nos permite  
valorar el presente y contar con  
los elementos para construir  
un futuro promisorio.*

El término de Guardería ha tenido diferentes significados: lugar para guardar objetos (García-Pelayo y Gross, 1972); recurso económico que incrementa la capacidad del ingreso del trabajador, como salario indirecto y complementario (Domínguez, 1980); prestación obligatoria sustentada en bases jurídicas que expresan el derecho de protección al riesgo que expone el abandono del menor (Domínguez, 1980); o el reconocido por la Organización de las Naciones Unidas que la define como: un servicio social, organizado para atender a los niños cuyos padres se ven obligados a pasar parte del día fuera de su casa, siempre y cuando las circunstancias exijan la necesidad de tener que complementar la asistencia que normalmente les debe ser dada en el hogar (ONU, 1976); o bien, el definido por el IMSS como un servicio social organizado que propicia el desarrollo integral del niño, dentro de un ambiente de afecto y seguridad moral y material, mientras la madre cumple con su función social de productividad y mejoramiento familiar (IMSS, 1991).

No obstante estos diferentes significados, los antecedentes del surgimiento del servicio de guarderías los podemos encontrar en dos vertientes: la asistencial-humanitaria-caritativa y la de la seguridad social. Veamos cada uno de ellos.

### Asistencial-humanitaria-caritativa

Esta vertiente de los antecedentes de las guarderías tiene que ver con aquellas acciones que ha emprendido la sociedad para dar protección o ayuda a los menores; estas acciones se han caracterizado por darse de una manera aislada y con un alto grado de voluntarismo más que de efectividad. Por ejemplo, en la época prehispánica, en el marco de una

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

organización social avanzada, gran parte de los tributos del imperio Mexicano se destinaban a la ayuda de los niños huérfanos, como servicio público de asistencia obligatoria (Domínguez, sf. A)

Este evento se puede ubicar como un origen indirecto, antiguo, de la protección que la sociedad brindaba a los niños, y del espacio específico destinado a esas acciones.

Más tarde, en el período Virreinal, aproximadamente en 1837, los misioneros de las distintas órdenes en un marco humanitario con fines caritativos, asumieron la responsabilidad de proteger al niño, construyendo obras de carácter hospitalario y asistencial, como el Hospicio de Pobres y la Casa de los Niños Expósitos en la Ciudad de México (Domínguez, sf. B; Novelo, 1985).

Con el triunfo de la Independencia, en el mercado del Volador de la ciudad de México se destina un espacio para que los hijos de las vendedoras recibieran cuidados y atención mientras la madre se dedicaba a sus labores. Posteriormente, a iniciativa de la Emperatriz Carlota Amalia se crea la Casa de Maternidad e Infancia para familias indigentes, y se establece la Casa de Asilo.

En 1886 se funda también en la Ciudad de México, la Casa de la Amiga Obrera dedicada a atender especialmente a niños de los seis a los doce años de edad, en el lapso en que la madre trabaja como obrera.

En la etapa posrevolucionaria el interés por la atención al niño logra un amplio y decidido apoyo, creándose, por parte del estado, la Asociación Nacional de Protección a la Infancia (Domínguez, sf. B.), pero este apoyo fue prácticamente asistencial, ya que el personal que laboraba en ellos poco conocía del desarrollo del niño y, en el mejor de los casos, les prodigaban atención y afecto.

En 1937 la Secretaría de Salubridad y Asistencia funda nuevas guarderías y supervisa sus instalaciones sanitarias y en 1939 se crean las guarderías para los hijos de las obreras de vestuario y equipo del ejército. (Novelo, 1985).

A partir de esta época, el significado de las guarderías se va modificando, de centros que tienen el propósito de ayudar a los niños desvalidos o sin hogar, a estancias en donde se apoya a la mujer para que se pueda integrar al trabajo fuera de su hogar, como respuesta a las luchas de los trabajadores por mejorar sus condiciones de vida, en el marco de la seguridad social.

## Capítulo 2

### Seguridad social

Para el caso que nos ocupa (guarderías del IMSS), los antecedentes más importantes se encuentran en la vertiente de la seguridad social, a continuación se describirán los hechos más significativos que dieron origen a este servicio.

La revolución industrial tuvo como base la utilización de las máquinas, las que, en lo fundamental, modificaron la técnica industrial, los medios de comunicación, transporte, organización comercial, usos, costumbres y condiciones generales de la existencia diaria de la sociedad europea en los siglos XVIII y XIX, lo que provocó profundas y extensas reacciones económicas, sociales y culturales.

Una de estas consecuencias fue que grandes contingentes de mujeres se incorporara a los procesos productivos fabriles (Joakes, 1988). Posteriormente, derivado de las luchas sindicales que pugnaban por seguridad y mejores condiciones de trabajo para todos los obreros, y en particular para los niños y las mujeres trabajadoras (ya que sus condiciones de trabajo eran aún más adversas que para los hombres) se crean los seguros sociales en Europa en el siglo XIX, y en América Latina a principios y mediados del presente siglo (Cohen y Gutiérrez, 1981).

En México los procesos de industrialización y transformación de economías agrícolas a economías con desarrollo industrial, propiciaron el surgimiento de la seguridad social.

Se le adicionaron los derechos sociales, a la Carta Constitucional que contenía los derechos individuales de los ciudadanos y se reconoció la igualdad de estos derechos y al trabajo para los hombres y mujeres; aunque todavía no se desprendían las disposiciones relativas a la protección de la mujer y su familia.

Así, en 1943 por mandato Constitucional surge el Seguro Social como instrumento básico de la seguridad social, con el propósito de proteger las necesidades básicas tanto materiales como las referidas a los derechos humanos y a la práctica de la libertad del trabajador y su familia. La misión de esta institución es la de "garantizar el derecho humano a la salud, la asistencia, la protección de los medios de subsistencia, los servicios sociales necesarios para el bienestar individual y colectivo" (1993. pág.8) teniendo como preocupación primordial "proteger a los trabajadores y sus familias de los riesgos de la existencia y encauzar las relaciones obrero- patronales, en un marco de justicia social", (Ley del Seguro Social, 1989. pág. 12). Así mismo esta clase de prestaciones, de

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

acuerdo a Carrillo (1991), elevan las condiciones de vida de la clase trabajadora al convertirse en complemento de su salario, lo que propicia el incremento en su capacidad de consumo y beneficios en la economía nacional.

Posteriormente, con la declaración de los derechos de la mujer y el niño por parte de la Organización de las Naciones Unidas (1976) y las disposiciones de la Ley Federal del Trabajo de 1931, en el artículo 110 específicamente, se "estableció la obligación de los patrones de proporcionar el servicio de guardería, con la intención de que sus trabajadores laborasen fuera de sus domicilios sin menoscabo del cuidado y atención que debían procurar a sus hijos" (Ley del Seguro Social, 1973, pág. 31); y se incorporaron las demandas de las mujeres trabajadoras en el sentido de contar con programas específicos, como el servicio de guarderías, lo que permitía un gran avance en el marco conceptual de la seguridad social, (Domínguez, 1979).

Sin embargo, a pesar de que se contaba con estas disposiciones, pocas fueron las instituciones y empresas públicas y privadas que de facto proporcionaron el servicio de guardería. Entre las primeras se encontraba el Instituto Mexicano del Seguro Social. A través de la Jefatura de Servicios de Prestaciones Sociales iniciaba su operación en 1946 con la primera guardería para los hijos de sus trabajadoras, atendiendo a los niños y niñas de 45 días hasta los seis años de edad.

Este servicio no logra trascender socialmente por las limitaciones de las empresas, debido a su insuficiente desarrollo y a la falta de reglamentación y normas, por lo que en 1961 el Ejecutivo Federal expidió el reglamento del mencionado artículo 110, que circunscribía la obligación de los patrones de proporcionar el servicio de guarderías cuando tuviesen a su servicio a más de cincuenta mujeres, lo que trajo como consecuencia un resultado inverso pues ocasionó que se contratara a una menor cantidad de trabajadoras.

Este fenómeno motivó en 1962 reformas a la legislación laboral, "para establecer que los servicios de guardería infantil debían proporcionarse por el Instituto Mexicano del Seguro Social... por considerar que dicho organismo contaba con experiencia técnica y administrativa en la prestación de servicios sociales" (Ley del Seguro Social, 1989, pág. 32). Sin embargo es hasta el 7 de febrero de 1973 cuando en la práctica cobra vida esta disposición. Por acuerdo número 366,733, dictado por el H. Consejo Técnico del IMSS, se crea (para dar cumplimiento a lo establecido en la Ley Federal del Trabajo y a la Ley del Seguro Social) la Jefatura de Nuevos Programas, la que se compromete a prestar el servicio de

## Capítulo 2

guarderías para los hijos de las madres trabajadoras aseguradas, en zonas convenientemente localizadas en toda la República.

### Propósitos del Servicio de Guarderías

Así; ya proplamente dentro de la historia de las guarderías en el IMSS, a partir del encargo social que asume la institución sobre la atención al niño, se establecieron los propósitos del servicio de guarderías, que son:

"...cuidar y fortalecer la salud del niño y su buen desarrollo futuro, así como a la formación de sentimientos de adhesión familiar y social, a la adquisición de conocimientos que promuevan la comprensión, el empleo de la razón y de la imaginación y a constituir hábitos higiénicos y de sana convivencia y cooperación en el esfuerzo común con propósitos y metas comunes, todo ello de manera sencilla y acorde a su edad y a la realidad social y con absoluto respeto a los elementos formativos de estricta incumbencia familiar" (Ley del Seguro Social, 1989, pág.183).

Para ser consecuentes con los ordenamientos legales, la Jefatura de Servicios de Guarderías en el documento "Las guarderías del IMSS: Origen y desarrollo" (pág. 9) establece los objetivos siguientes:

- Otorgar a los hijos de las madres aseguradas el servicio de guarderías que cumpla con la justicia social que requieren, para armonizar la realización de su compromiso materno educativo con su función productiva en favor de sí misma, de los suyos y del país.
- Prestar a los hijos de aseguradas un servicio amplio que contemple ...el aseo, la alimentación, el cuidado de la salud, la educación y la recreación de los hijos de las madres aseguradas.
- Proporcionar al niño atención completa y suficiente en experiencias educativas que lo enriquezcan física, emocional, social, moral e intelectualmente, satisfaciendo con plenitud las necesidades que requiere un desarrollo armónico e integral.
- Establecer una relación estrecha y permanente con el núcleo familiar, de manera que se propicie un conocimiento profundo del niño, sus características y necesidades, así como de los programas establecidos para lograr la continuidad del afecto, la atención y la educación debidos al niño.

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

- Establecer comunicación atractiva y competente con la comunidad que permita a la guardería ser agente de cambio positivo en el entorno donde se encuentra, al contar con el apoyo de los miembros de la comunidad"

Estos propósitos han permeado el quehacer cotidiano de las guarderías, y han sido las líneas rectoras para la planeación y diseño de los programas específicos que se han elaborado a lo largo del tiempo independientemente de los ajustes y modificaciones que han sufrido para dar respuesta a las exigencias de nuestra sociedad dinámica.

## Características del servicio de guarderías

De acuerdo al momento histórico que les tocó vivir, las guarderías del IMSS pertenecen a diferentes esquemas de servicio: el de Madres IMSS, el Ordinario y el Participativo. Todos se diseñaron para proporcionar cuidados maternos a los hijos de las madres trabajadoras, sólo que el Esquema Madres IMSS fue creado en 1946 para dar servicio a los hijos de las trabajadoras de la institución, a partir de los 45 días de nacidos hasta los 6 años de edad. La mayoría de estas guarderías proporcionan dicho servicio durante todo el año; algunas de ellas están organizadas en dos turnos para atender a los niños cuyas madres laboran en el turno vespertino, por lo que su horario es de las 6:00 hrs., hasta las 22:00 hrs., el inmueble, los recursos humanos, materiales y financieros son propios de la institución y administrados por la misma.

El Esquema Ordinario brinda dicho servicio, a partir de 1974, a los hijos de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos o divorciados que tengan la custodia del menor desde la edad de 43 días al cumplimiento de los cuatro años. Las guarderías se instalaron en las ciudades que han sido los polos de desarrollo más importantes del país. Los inmuebles en los primeros años fueron construidos con un diseño exprofeso y con una capacidad instalada de atención para 230 niños, después se modificó dicha capacidad ampliándose hasta 256 niños; posteriormente, cuando el país se encontró en una situación económica diferente, las guarderías se instalaron en casas rentadas o adquiridas que se adaptaban a sus necesidades, por lo que su capacidad instalada varió según las dimensiones del inmueble. Los recursos son propios y administrados por la institución y la plantilla de personal es menor en relación al esquema Madres IMSS.

El Esquema Participativo, igual que el anterior, atiende a los hijos de las madres trabajadoras aseguradas, padres viudos o divorciados que tengan la custodia del menor; surge en 1983, y su fundamentación legal se basa en lo establecido en el capítulo VII del Plan Nacional de Desarrollo

## Capítulo 2

de dicho año, el cual expresa, entre otros aspectos, "el diseño de nuevos modelos de guarderías que faciliten la expansión a través de la participación de organizaciones, miembros de la comunidad y padres de familia" (IMSS, 1991, pág. 12) Así, este servicio se otorga a través de la subrogación convenida con una Asociación Civil legalmente constituida para que administre el servicio, obligándose a la rectoría normativa del IMSS.

A diferencia del Esquema Ordinario, el Participativo se ubica en las pequeñas y medianas poblaciones. En los primeros años de su existencia la capacidad instalada fue de 48 niños, cuyas edades fluctuaban entre los 12 meses a los 4 años. Los inmuebles se instalaron en casas rentadas con pequeñas adaptaciones, y la plantilla de personal fue de 7 personas.

Posteriormente, por la gran demanda que tuvo este servicio y la buena respuesta de los diferentes sectores sociales (los clubs, los empresarios, los universitarios, entre otros) se modificó la capacidad instalada de las guarderías, la que ascendió a 96 niños. Los primeros inmuebles también fueron casas rentadas, después se decidió por construcciones exprefeso, y la plantilla de personal se incrementó a 25 personas.

Independientemente del Esquema de atención, todas las guarderías cuentan en su organización con una dirección y cuatro servicios cuyas funciones están bien definidas en las Normas de operación, que son las prescripciones institucionales en donde se detallan los métodos de trabajo, los procedimientos para realizar las actividades y se indican las técnicas a utilizar.

Los servicios de las guarderías son: el de Pedagogía, Nutrición, Fomento de la Salud y Administración. A continuación se mencionarán los objetivos de cada uno de ellos, y se describirán estos servicios brevemente de acuerdo a la información contenida en "Las Normas de operación del Servicio de Guarderías" (IMSS, 1978).

### **Objetivos por servicio.**

El de Pedagogía tiene como objetivo proporcionar al niño atención completa y suficiente en experiencias educativas que lo enriquezcan física, emotiva, moral e intelectualmente, satisfaciendo con plenitud las necesidades que esta etapa del desarrollo humano requiere. Se encarga de realizar las acciones educativas, formativas y recreativas encaminadas a estimular las potencialidades del niño en el mejor ambiente posible.

El de nutrición es: proporcionar alimentación suficiente, completa,

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

equilibrada, adecuada, variada y con la pureza bacteriológica que asegure la satisfacción de las necesidades alimentarias de los niños para alcanzar un nivel óptimo de nutrición. Es el encargado de preparar la alimentación que se proporciona a los niños durante su estancia en la guardería, para ello se basa en un documento específico denominado Formulario Dietético, el cual contiene tanto los menús, como el cálculo de las cantidades de alimentos que se proporcionan en cada servicio (desayuno, comida y cena, así como las colaciones intermedias), el tipo de preparación y presentación de los alimentos. En este servicio se controla la calidad de los alimentos que proporciona el proveedor y su almacenamiento. Se especifican las actividades higiénicas a realizar para garantizar que los alimentos estén bacteriológicamente puros.

El de fomento de la salud es contribuir a que los niños se mantengan en condiciones óptimas de salud, a través de acciones médico preventivas, de promoción, educación higiénica y de atención médica oportuna, por lo que se realizan acciones encaminadas a controlar el peso y talla de los niños, vigilar el cumplimiento de los esquemas de inmunizaciones, detectar oportunamente padecimientos y tomar las medidas necesarias para que se atiendan las urgencias que se presenten. Así mismo se encarga de controlar bacteriológicamente al personal, áreas físicas, utensilios y alimentos, y se vigila el saneamiento ambiental de la guardería.

El de administración es contar con la infraestructura necesaria para la adecuada operación de la guardería; administra, organiza y controla los recursos humanos, materiales y financieros. Se encarga de solicitar, recibir, distribuir y controlar todos los recursos para el buen funcionamiento de la unidad, así como coordinar las acciones del personal de limpieza, de conservación, de vigilancia y del que atiende a las personas que solicitan el servicio e inscribe a los niños.

Otra característica del servicio es que constantemente ingresan y egresan niños de las guarderías, cambian cada mes de sala de atención por edad o desarrollo, lo que impide tener grupos cerrados o por ciclo escolar como el caso de los niños preescolares de la SEP. Esto tiene serias repercusiones para los niños, el personal educativo y el programa educativo.

Los niños establecen vínculos afectivos con el personal y con otros niños, esta relación afectiva se ve alterada al cambiar el niño de sala: la confianza desarrollada en sí mismo y en los demás, como su seguridad, entran en crisis, ya que tendrá que adaptarse a la dinámica del nuevo grupo y hacer nuevos amigos. En consecuencia, el personal educativo tiene que

## Capítulo 2

ser más tolerante, comprensivo y cariñoso, constantemente debe imprimir a la dinámica grupal elementos que propicien el restablecimiento de la confianza y seguridad del niño, por lo que el programa educativo prevé estas situaciones y además de señalarlas, ofrece al personal educativo estrategias para preparar al niño a dicho cambio.

Pero no solamente los niños cambian de grupo, las normas de operación establecen que el personal cambie de sala cada 6 meses, a fin de equilibrar las cargas de trabajo, ya que ésta es diferente en cada sala de atención, por lo que el desgaste es diferencial; con los niños lactantes, el riesgo de accidentes fatales es mayor que con los niños maternos, debido a que fácilmente se pueden broncoaspirar; sin embargo las actividades que se realizan con ellos son tranquilas, apenas están descubriendo el mundo, sus movimientos están centrados más en sí mismos que en el medio que les rodea, además de que la cantidad de actividades a realizar son menores, ya que los bebés en esa época duermen constantemente.

En las salas donde se encuentran los niños de uno a dos años, predominan las actividades tendientes a propiciar que ellos controlen sus esfínteres, por lo que constantemente el personal los sienta en la bacínica, los limpia y cambia de ropa. Las actividades educativas para este grupo implican mayor actividad para los niños ya que sus intereses se han incrementado, al igual que sus necesidades de movimiento, en consecuencia el desgaste del personal es mayor.

Los niños de dos a cuatro años, ya controlan mejor sus esfínteres, el movimiento es una constante, mantienen su atención en alguna actividad de 15 a 20 minutos aproximadamente y demandan una gran variedad de actividades, dinamismo y creatividad del personal, por lo que debe estar muy activo.

Por lo anterior, la rotación del personal pretende que el personal esté siempre dispuesto a responder a las necesidades que por desarrollo demandan los niños. Por otra parte, esta estrategia permite al personal rehacer su dinámica grupal, evitar la "ceguera de Taller" y diversificar su trabajo.

### **Antecedentes del programa educativo en guarderías**

A continuación nos centraremos en la evolución que han tenido los programas creados para proporcionar al niño atención completa y suficiente en experiencias educativas.

En este sentido es importante destacar que independientemente del

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

nombre asignado al programa educativo (psicopedagógico, pedagógico o educativo), este siempre formó parte del conjunto de documentos normativos (manuales técnicos), que estipulan todas y cada una de las actividades que el personal debe desarrollar en todas las guarderías del sistema; los cuales en general, han tenido un carácter rígido por considerarlo como parte de la norma institucional.

De 1973 a la fecha, se han diseñado, elaborado e instrumentado tres diferentes programas: el primero se denominaba Desarrollo del Niño, el cual tenía una fundamentación ecléctica con una fuerte orientación conductista y tenía una visión fragmentada del desarrollo infantil, en virtud de que estaba organizada en áreas o esferas específicas: perceptual motora, verbal, emocional, intelectual y social. Los contenidos de estas áreas estaban perfectamente secuenciados y graduados de acuerdo a la edad de los niños.

La metodología que proponía estaba visiblemente influenciada por la tecnología educativa de la época, ya que estaba organizada por objetivos generales, específicos y terminales, descritos en términos operacionales así como las actividades que se tenían que realizar para lograr su cumplimiento. Cada vez que se realizaba alguna actividad, se evaluaba al mismo tiempo el logro del objetivo terminal, al cumplir con varios objetivos terminales se lograban los objetivos específicos del área.

En consecuencia, el programa fue planeado para aplicarse individualmente.

Aproximadamente en 1978 este programa se sustituyó por otro llamado Programa Psicopedagógico, cuya fundamentación teórica igualmente era ecléctica, su aplicación grupal y contaba con una valoración del desarrollo neuromuscular del niño.

El objetivo de este programa fue el de "estimular en el niño las diferentes áreas del desarrollo que conforman su personalidad" (Programa Psicopedagógico IMSS, 1979), de acuerdo a su edad y a los niveles de madurez correspondientes a las etapas de su desarrollo. Las áreas que se consideraron para los niños lactantes fueron las siguientes: Sensorio-motriz, verbal o del lenguaje, social y afectivo-emocional. Para los niños maternos sólo se modificó la sensorio-motriz por la perceptivo-motriz; las demás permanecieron igual.

En el área perceptivo-motriz, se combinaron aspectos perceptivos como su nombre lo indica con aquellos relacionados con la inteligencia y la coordinación de sus movimientos motores; teóricamente se decía que el

## Capítulo 2

niño aprende de su entorno por la estimulación que le llega a través de sus sentidos. El movimiento en esta edad juega un papel muy importante, y aunado con los aspectos perceptivos, el niño amplía el conocimiento de sí mismo y del mundo que le rodea, así desarrolla su inteligencia y amplía sus relaciones sociales a tal grado que aprende a compartir sus juguetes y otras cosas.

La metodología del programa estaba organizada por temas que se vinculaban con las áreas de desarrollo antes mencionadas, y partían del conocimiento más próximo del niño, a su entorno. Estos temas estaban ordenados secuencialmente, y eran los siguientes: El esquema corporal, La familia y los juguetes, La guardería y los trabajadores, Los alimentos, El mundo animal y Los transportes. A partir del tema se organizaban las actividades a realizar con los niños. El programa contemplaba además, la realización de actividades complementarias, tales como honores a la bandera, cuentos, cultivo de plantas, cantos, juegos y ritmos, así como las normas de operación que establecían las rutinas de la vida diaria, los procedimientos para el niño de nuevo ingreso, educación higiénica y nutricional.

El tercer programa surgió en el año de 1981; el Programa Pedagógico, el cual se encontraba inserto en el conjunto de normas de operación en la sección "G" (Manual técnico de pedagogía), por lo que comúnmente se le conocía más como "manual técnico", que por programa pedagógico, lo que tendría serías repercusiones en el futuro, como se verá más adelante.

Su fundamentación teórica también fue ecléctica, aunque proponía una visión integral del desarrollo del niño, lo abordaba según el marco teórico de una manera "aislada, solamente para lograr efectos concretos en cada uno de ellos y se pueden comprender como áreas de desarrollo" (Manual técnico de pedagogía, IMSS, 1981). De esta manera el programa se dividió en las siguientes áreas de estimulación: física, afectiva-social e intelectual; cada una de ellas contaba con objetivos específicos para cada actividad propuesta.

El área física precisaba la importancia de estimular motrizmente al niño de acuerdo a sus manifestaciones conductuales y siguiendo las leyes cefalocaudal y proximodistal, en virtud de que el movimiento en esta etapa es de suyo importantísimo. El teórico que predominó en los fundamentos fue Gesell, aunque también se consideraron otros autores.

El área afectivo social fue considerada también muy importante. Los teóricos en los que más se apoyó fueron Sears y Spitz. Se enfatizó lo

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

relativo al vínculo afectivo entre el niño y el adulto, evidenciando que esta relación repercutiría en la personalidad del infante para toda su vida. También se manejó que el niño en sus inicios jugaba solo, posteriormente tenía pocas interacciones con sus compañeros y luego jugaba con los otros niños compartiendo sus juguetes.

El área intelectual se apoyó aparentemente en Piaget, se mencionó que la Inteligencia del niño evolucionaba y pasaba por estadios de desarrollo, aunque finalmente se le dio mayor peso a la estimulación de conceptos, entre otros los espaciales, colores y formas.

La metodología para instrumentar el programa fue diferencial, para los niños lactantes el trabajo educativo fue individual, para los niños mayores de un año se instrumentaron actividades individuales que paulatinamente se tornaron semigrupales, a fin de prepararlo para el cambio de grupo (de lactante a maternal).

Las actividades organizadas para los niños lactantes fueron de tres tipos: gimnasia, juego educativo y verbal. A estos niños se les ubicaba en las actividades que por su madurez podían realizar y a partir de éstas se realizaban las estimulaciones necesarias para propiciar su desarrollo.

Para los niños maternas, los tipos de actividades que se diseñaron fueron los siguientes: Informativa práctica, juego educativo, verbal, musical, narrativa, labores manuales, deportiva, teatro y biblioteca; de las cuales se desprendían actividades precisas a desarrollar. Todas ellas contaban con objetivos específicos y con la descripción minuciosa de cada una de las acciones a realizar por el personal que estaba en contacto directo con el niño.

El diseño del programa era grupal, su planeación semanal y la periodicidad para su instrumentación fue diaria; esto permitió que por lo menos se desarrollara una actividad por cada tipo y en consecuencia se tuviera una gran variedad.

Todo el programa fue planeado por el personal Normativo (del nivel central). En total se diseñaron 13 semanas de actividades que estipulaban el quehacer educativo del personal de pedagogía, así como los contenidos de aprendizaje para todos los niños, sin importar sus costumbres y su ubicación geográfica, por ejemplo: el lunes de la primera semana del mes de abril todas las guarderías del sistema deberían trabajar con el niño la actividad informativa práctica de "tocarse su cabeza", la verbal de "inflar las mejillas", la musical de "esta es mi cabeza", la narrativa "el muñeco chocolatoso", la plástica de "pegar en un círculo papelitos rojos" y el juego

## Capítulo 2

educativo de "mover los ojos", así como realizar el lunes a las 10:00 hrs. honores a la bandera. Dado que el trabajo educativo era grupal, a todos los niños se les daba el mismo material y se les motivaba para que realizaran las mismas actividades.

El personal contaba además con el apoyo de una tabla de horarios, que le señalaba el horario y la actividad a realizar.

La flexibilidad del programa estaba centrada en la duración de la actividad de acuerdo al interés del niño, el cual se traducía sólo en función del tiempo en que se encontraba involucrado con la actividad. Así mismo, el personal educativo tenía que motivarlo e interesarlo en lo que había planeado con anticipación el personal normativo.

La creatividad del personal estaba limitada, sólo podía sustituir el material que requería, si modificaba la actividad, se consideraba como una transgresión a la norma y cuando el personal Delegacional o Central les supervisaba, lo señalaba como una seria desviación.

Para decidir si un niño cambiaba de grupo, se le aplicaba una evaluación que propiamente era final, daba cuenta de sus avances durante el tiempo que había permanecido en la sala de atención, así como de las posibilidades que tenía de desarrollar actividades más complejas. Dicha evaluación centraba su interés básicamente en aspectos de psicomotricidad fina y gruesa, aunque consideraba también algunos aspectos afectivos, intelectuales y sociales. Las conductas terminales que el niño debería exhibir de acuerdo a su edad fueron tomados de los criterios señalados entre otros por Gesell, el Curriculum de estimulación precoz de UNICEF, la guía Portage y de Naranjo.

De esta manera los niños se agrupaban en las salas de atención de acuerdo a su edad y a su proceso de desarrollo, quedando de la manera siguiente:

Grupo	niños de la siguiente edad
lactantes A	de 43 días a 7 meses
lactantes B	de 8 a 12 meses
lactantes C	de 13 a 17 meses
maternal A	de 18 a 24 meses
maternal B1	de 25 a 30 meses
maternal B2	de 31 a 36 meses
maternal C1	de 37 a 42 meses
maternal C2	de 43 a 48 meses

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

Los programas compartían el mismo objetivo: estimular las potencialidades del niño en forma armónica e integral. Su filosofía estaba centrada en la concepción tradicional, de que una persona para aprender depende del educador, porque éste lo sabe todo, le enseña conocimientos, habilidades, hábitos, conductas, entre otras cosas, y por lo tanto planea y decide las actividades a realizar, así como el horario y los materiales a utilizar, sin considerar las diferencias individuales, necesidades e intereses de los niños.

El programa se diseñó de tal forma que el personal estaba imposibilitado para crear otras actividades, esta decisión se tomó básicamente porque el grupo educativo es muy heterogéneo, se cuenta tanto con personas muy preparadas como con otras que se han formado en la práctica, cuya escolaridad y formación es limitada, como es el caso de quienes sólo han cursado la primaria, y otras son profesionistas de áreas ajenas al trabajo educativo.

Considerando las características del personal y por tratar de unificar las actividades en todas las guarderías, no se tomaron en cuenta las diferencias culturales, regionales, costumbres y tradiciones, por lo que algunas actividades no eran significativas para el niño, sobre todo en las guarderías de los estados y municipios.

No obstante, los padres de familia en diferentes épocas opinaban que los niños se beneficiaron con estos programas, porque demostraban ser más sociables, contaban con mayores conocimientos y habilidades motrices en relación a otros niños que no asistían a la guardería. Al respecto en 1993, en el Diagnóstico Integral del Servicio de Guarderías IMSS, se constató de nueva cuenta la opinión favorable de los padres "principalmente en los avances que presenta el niño en algunos aspectos de su desarrollo". (pág. 90)

Sin embargo, no se pudo soslayar la necesidad del Instituto por modernizar sus programas, para avanzar hacia el mejoramiento progresivo del sistema y brindar a sus usuarios un servicio de calidad.

## El momento actual

Con el paso del tiempo, las perspectivas educativas se han ido modificando, si bien la estimulación temprana era una preocupación del IMSS, compartida por la SEP y otras instituciones no gubernamentales como la UNICEF y la UNESCO, ésta estaba incluida en las políticas educativas, únicamente como un servicio prestado a los hijos de las madres trabajadoras incorporadas al proceso productivo del país o como una

recomendación de buenos propósitos. Este enfoque ha variado, en 1990 la UNICEF, UNESCO y Banco Mundial, diseñaron un concepto fundamental para orientar la política educativa por el camino del desarrollo humano, donde el concepto de educación básica se renueva como

"el conjunto de procesos educativos que nutren a un individuo desde su nacimiento hasta cumplir, a lo menos, con su educación primaria y que, junto con el concepto de necesidades básicas de aprendizaje, forman una idea estratégica en orden a construir un modelo educativo diferente...en donde se ponen en un nivel de igualdad la educación inicial, la educación preescolar y la educación primaria... que forman un solo proceso, indivisible y profundamente independiente. No puede haber desarrollo humano integral y equilibrado, si no educamos al individuo desde sus primeros días hasta su madurez". (Rojas, 1994, pág. 85).

Así mismo se transforman las políticas educativas, se suscribe El Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en el cual se encuentra inserta la educación inicial, que se dice esta encaminada "hacia la cobertura, la reorganización del sistema educativo, la reformulación de los contenidos y los materiales educativos, y la revaloración de la función magisterial" (Gámez, 1994, pág. 91) y se crea la Ley General de Educación para dar respuesta a las condiciones y necesidades actuales de los servicios educativos, destacando los relacionados con la educación inicial. En el artículo 40 se establece como propósito "favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de cuatro años de edad". (Gámez, 1994) y enfatiza ahora su carácter formativo y educativo. El servicio de guarderías por consiguiente está inserto en la educación inicial y ésta, en el servicio de guarderías, ya que ambos pretenden la formación integral del niño mexicano menor de cuatro años con acciones que permitan promover oportunidades para su desarrollo personal, mejorando su integración social y ayudándole a conocer y conservar su entorno natural.

En concordancia con estos planteamientos el IMSS se propuso modernizar y reorganizar el servicio de guarderías, proponiendo un nuevo Modelo de Atención en donde el programa educativo fuera su columna vertebral que diera respuesta a los adelantos científicos en materia educativa y a la actual dinámica de esta sociedad.

En este sentido se puede apreciar también que el concepto de educación ha evolucionado. Se percibe como un movimiento personal y social permanente, que justamente compromete las relaciones individuales y grupales, con el resto de la sociedad y con el entorno, de manera

## Antecedentes del Servicio de Guarderías

dialéctica, (Benavides, 1994, pág. 56). El concepto de desarrollo infantil, igualmente se ha transformado, ha trascendido las tendencias fragmentarias, que enfatizaban algún aspecto del desarrollo sobre otro, como Gesell que estudió distintos aspectos de la conducta infantil desde la perspectiva maduracionista o biogenista (modelo organísmico) destacando el aspecto motriz del desarrollo del niño, sobre lo afectivo e intelectual. El modelo mecanicista, cuya noción de desarrollo es puramente descriptiva y es el resultado de un proceso de enseñanza-aprendizaje, mecánico por concebir al ser humano y explicar su conducta en términos meramente causales (Matrú, 1991, pág.96). Esta tendencia actualmente se ha superado.

Frente a estas posturas surgen otras más avanzadas que intentan elaborar una teoría del desarrollo de manera integral y epistemológica, tal es el caso de la teoría interaccionista "que indica el punto de fusión entre la razón y la experiencia ... y constructivista ... que considera la elaboración de las estructuras de conocimiento mediante el concurso de la actividad del sujeto" (González, 1992, pág. 63).

Estas perspectivas teóricas consideran la interacción social como la base del desarrollo infantil, en donde el niño tiene un papel activo y creativo en su aprendizaje, impulsándolo al encuentro con el conocimiento y el mundo que le rodea. Asimismo, nos informa de una serie de precisiones y avances en el conocimiento del niño y de las formas en que los adultos intervienen en su desarrollo y aprendizaje de una manera global, como un proceso dinámico en donde las diferentes "áreas de desarrollo o de estimulación", "aspectos del desarrollo", "esferas" o "dimensiones" están dialécticamente relacionadas.

Al coincidir las Autoridades y el grupo interdisciplinario de la Jefatura de Servicios de Guarderías con esta postura teórica, el programa educativo se diseñó a partir de dichos postulados, como se verá en los siguientes capítulos.

## CAPITULO 3

### Capítulo 3

## Procedimiento

*Caminante no hay camino  
se hace camino al andar  
y al andar se hace camino  
y al volver la vista atrás  
se ve la senda que  
nunca se a de volver a pisar.*

*Machado.*

En este capítulo se describen las etapas por las que atravesó la elaboración del nuevo programa educativo, así como las acciones que indirecta y directamente se fueron realizando dentro de ellas.

Una acción indirecta fue el "Diagnóstico del Servicio de Guarderías", que sirvió como la plataforma de inicio para la elaboración del programa.

Las etapas fueron:

- La planeación y diseño del programa
- La elaboración
- La implantación

### Diagnóstico del Servicio de Guarderías

A partir de la disposición de las máximas autoridades del Instituto de modernizar el servicio de guarderías, la directiva de la Jefatura decidió realizar un "Diagnóstico Integral del Servicio de Guarderías IMSS" para contar con información realista a partir de la cual se pudiera caracterizar de manera integral el servicio, en cuanto a sus elementos humanos, materiales y técnicos, para poder así tomar las decisiones pertinentes hacia el mejoramiento progresivo del sistema de guarderías.

Este diagnóstico se realizó en un momento previo a la planeación y diseño del programa educativo; fue el punto de partida para su elaboración ya que permitió identificar algunos elementos generales que se tomaron en cuenta para su desarrollo. Estuvo conformado por cuatro etapas de evaluación: contexto, entrada, proceso y producto. La evaluación

## Procedimiento

de contexto consistió en analizar los documentos declarativos, filosóficos e históricos en torno a las Guarderías del IMSS; se revisaron los documentos de tipo técnico en relación a los principios de operación del sistema; se analizó la estructura organizacional y operativa del servicio y se realizaron entrevistas con informantes del área normativa en torno a los procesos y etapas del desarrollo del sistema.

Durante la evaluación de entrada se hizo un inventario de los recursos humanos y materiales; se identificaron las funciones claves de los personajes que laboran en las Guarderías, analizando su coherencia y congruencia en relación a los diferentes esquemas de Guardería. En la evaluación de proceso se realizaron entrevistas a encargados de la operación de los servicios en los tres esquemas de Guarderías (una pequeña muestra). Se aplicaron encuestas a personal involucrado en la planeación, ejecución y control del servicio. Se realizaron observaciones de campo en algunas guarderías de cada esquema a nivel nacional. También se llevaron a cabo un estudio de caso de cada esquema.

En la evaluación de producto se realizaron entrevistas a informantes específicos para confirmar datos obtenidos; se realizó un análisis cualitativo y cuantitativo de los datos y un análisis de la viabilidad de las alternativas propuestas.

A continuación se mencionan los aspectos que se abordaron y los resultados que arrojó el diagnóstico sobre las normas de operación y el programa pedagógico.

En relación a las normas de operación, el personal operativo consideró que éstas se debían actualizar, simplificar y reorganizar, ya que "la cantidad excesiva de documentos normativos, así como su diversidad, dificultaban no sólo su conocimiento y aplicación, sino también aspectos relacionados con la distribución en las unidades operativas" (IMSS, 1993, pág. 60).

En cuanto al programa pedagógico, en el apartado dirigido a los lactantes, se detectó la necesidad de modificar el procedimiento para ubicar al niño de acuerdo a su maduración y desarrollo, cambiar el tipo y cantidad de actividades establecidas, porque varias de ellas implicaban para el niño un alto grado de dificultad y no lograban realizarlas, lo que ocasionaba que el personal dudara y no implementara ninguna actividad alterna.

Asimismo se detectó que en el apartado dirigido a los niños maternales se contaba con actividades que les resultaban muy difíciles a los pequeños, ya que estaban mal graduadas o, por lo contrario, eran

### Capítulo 3

demasiado fáciles y aburridas para ellos, por lo que se consideró la necesidad de modificarlas.

También se detectaron problemas relacionados con la insuficiencia de material didáctico y la precaria capacitación y asesoría proporcionada al personal. La primera se debía entre otras cosas, a la falta de tiempo del personal para elaborar una cantidad considerable de material, tal como: siluetas de objetos, papeles doblados, figuras recortadas, estampas, juegos didáctico, cuentos, etc., así como el desabasto de juguetes y material didáctico por parte del área de abastecimiento, o la práctica del personal de mantener guardado dicho material para evitar su extravío o movimientos en el inventario. La segunda se debía a las limitaciones de personal para impartirla y la dificultad que existe para que aquel asista a los cursos, ya que en la mayoría de los casos no se le sustituye por esta causa, además de que resulta muy complicado capacitarlo en el puesto, pues el Contrato Colectivo de Trabajo del IMSS determina que todos los trabajadores deben ser capacitados durante el horario de su jornada de labores, cuestión que definitivamente no es posible realizar ya que se tendría que suspender el servicio.

#### Planeación y diseño del programa

Al considerar lo complejo y difícil de la empresa, el tiempo que se tenía para realizarlo y la necesidad de los niños y personal de contar con un programa moderno, se decidió como estrategia elaborar durante el primer año (1993) lo relativo a la fundamentación teórica de todo el programa y sólo la parte correspondiente de la metodología y evaluación de los niños maternos. Para el siguiente año (1994), se implantaría el programa en los grupos de maternos y simultáneamente se desarrollaría la metodología y evaluación de los niños lactantes. De esta manera, para el inicio de 1994 el mayor número de infantes se verían favorecidos con el cambio del programa, ya que el grupo de maternos generalmente es más numeroso que el de lactantes.

Lo anterior se tomó en cuenta al planear e identificar las etapas, acciones y actividades que se desarrollaron, las que consistieron en:

- Búsqueda de información;
- Revisión crítica de materiales existentes;
- Definición de elementos técnicos como son la fundamentación, la metodología y la evaluación;
- Desarrollo, prueba y afinación del programa ; e
- Implantación

## Procedimiento

Como parte de las etapas de búsqueda de información y revisión crítica de materiales existentes, se planeó revisar los programas vigentes de las diferentes instituciones públicas y hacer visitas a diferentes estancias infantiles con el propósito de observar la práctica educativa derivada de sus nuevos planteamientos para contrastarla con el actual programa y con las expectativas que se tenían para el nuevo.

Se planeó hacer una investigación documental sobre las corrientes psicológicas y pedagógicas en torno al desarrollo infantil y educación de los niños hasta los 4 años.

Como parte de la etapa de definición de los elementos técnicos, se consideró a la fundamentación como el eje conductor e indispensable del programa, que orientara al personal desde una óptica particular y proporcionara los elementos indispensables para que además de comprender el desarrollo del niño, lo estimulara y favoreciera.

En este sentido se tomó como referente a la corriente constructivista, por ofrecer una concepción integral del desarrollo del niño, la cual enfatiza que el conocimiento se construye por la acción del niño sobre los objetos y donde la interacción dinámica con las personas, los objetos y el ambiente proporciona una de las bases a partir de las cuales se puede derivar un programa educativo. Se pensó integrar a teóricos como Piaget, Wallon y Vigosky.

La metodología daría las pautas generales para que el personal pudiera intervenir en el proceso educativo y se le facilitara la selección de las técnicas didácticas acordes con dichos planteamientos.

La evaluación del desarrollo del niño, su enfoque y criterios de desarrollo del niño, tendrían que estar acordes y congruentes con la fundamentación teórica del programa, la metodología de aplicación tendría que ser sencilla y fácil de realizar, a fin de propiciar que el personal la entendiera y llevara a cabo.

El desarrollo, prueba y afinación del programa se realizaría en algunas guarderías del Distrito Federal para facilitar su seguimiento; se escogerían aquellas unidades que cuentan con el apoyo de las autoridades y el personal, quien además de estar motivado para el cambio, debería estar dispuesto a opinar sobre el nuevo programa.

En cuanto a la implantación únicamente se planeó difundir el programa educativo en la reunión nacional que se había programado para fines del año, previendo que en ella surgieran las estrategias de

implantación del área operativa.

#### **La elaboración**

Para iniciar las etapas de búsqueda de información y revisión crítica de materiales existentes, se revisaron los programas vigentes de los Centros de Educación Inicial de la SEP, del ISSSTE, DIF, y se hicieron visitas a diferentes estancias infantiles con el propósito de observar la práctica educativa, compilándose y registrándose la información necesaria para hacer posteriormente algunas comparaciones, resultando que dichos programas compartían la orientación constructivista e interaccionista, pero diferían en cuanto a su metodología. Esto nos ratificó que la premisa teórica de la cual partamos era similar a la utilizada en las otras instituciones.

Paralelamente se revisaron también diferentes materiales bibliográficos sobre las actuales tendencias psicopedagógicas.

Se identificaron las necesidades propias del servicio de guarderías del IMSS en términos de horarios de atención, servicios que por ley se deben ofrecer y la normatividad que al respecto se deriva, y se incorporaron los elementos proporcionados por el diagnóstico del servicio, mencionados con antelación.

Estas actividades se realizaron utilizando las siguientes estrategias: se formaron parejas para indagar sobre los materiales y para elaborar la cédula en donde se registró la información que se obtenía al visitar los diversos centros educativos. Posteriormente se realizó un intercambio y análisis de la información. Simultáneamente se revisaron los materiales documentales y bibliográficos.

Durante la etapa de definición de los elementos técnicos se consideró necesario ampliar el grupo con personal que tuviera más experiencia en la elaboración de programas y que su perfil profesional fuera más acorde con el tipo de trabajo que se estaba realizando. En este sentido se propuso a la Titular de la Jefatura tres diferentes estrategias para incorporar personal de diferentes áreas, ya sean del nivel central o del operativo. La más acorde era la que involucraba a personal de ambos niveles, sin embargo en ese momento no era la más viable, por lo que sólo se integraron al equipo personal de la Coordinación de investigación: un sociólogo, una psicóloga y tres educadoras de las cuales dos tenían experiencia en la elaboración de programas. Con estos nuevos elementos se dividió el trabajo entre todos, formando pares o triadas: a un par le correspondió abordar lo relativo a la fundamentación del programa, la metodología fue desarrollada por dos triadas, el tema de la agrupación de

## Procedimiento

los niños fue elaborada por otras dos personas y otra persona investigó lo relativo a las necesidades de sueño de los niños.

Con cierta periodicidad se realizaban sesiones en donde se discutían los avances del trabajo, en algunas ocasiones se tenía que reorientarlo por razones prácticas o teóricas ya que siempre se consideró a la fundamentación del programa como la columna vertebral de donde se desprendería la metodología y el quehacer educativo.

Era claro que la corriente constructivista orientaría el desarrollo de la fundamentación, pero fue necesario concretar esta perspectiva con el manejo de una sola teoría, ya que la integración de los trabajos realizados por Piaget, Vigotsky y Wallon ofreció ciertas dificultades para las personas que realizaban esta tarea, además se potencializó la dificultad del personal operativo para interpretarla. En este sentido se decidió manejar únicamente la teoría psicogenética de Piaget por ser la más accesible y difundida dentro del contexto constructivista.

Se consideró a la afectividad, como un elemento indispensable de la fundamentación teórica del programa, que incluye a los sentimientos, emociones, pasiones, estados de ánimo, sensaciones y afecto, Fernández (1994); por ser el motor de la actividad del ser humano, Piaget (1988), y "los prerrequisitos para la representación, y el paso del acto al pensamiento", Martí (1991). Este apartado se elaboró con los postulados evolucionistas de Erikson, los que orientaron hacia la comprensión de las diferentes etapas afectivas por las cuales transita el ser humano.

Para determinar la metodología del programa se tomaron en cuenta además de los principios de la teoría psicogenética, las propuestas pedagógicas de la didáctica moderna y sus implicaciones. Así mismo se analizaron las experiencias educativas del modelo "Nezahualpilli" (Pérez, y Abriega, 1991), el proyecto curricular de Bertolini, y Frabboni (1990), la propuesta de Hohmann, Banet (1988), y la de González (1984) entre otros.

El enfoque metodológico marcó los elementos indispensables para promover el desarrollo infantil, como es el juego, la participación del adulto en él, la utilización de técnicas vivenciales y de trabajo grupal para promover en el niño su creatividad, la formación de su autoestima, el respeto por sí mismo y por los demás, su socialización y, por ende, su desarrollo completo e integral, entendiendo este último, como el fenómeno complejo que se produce en el niño a consecuencia de la interacción de los cuatro factores de desarrollo, la inteligencia y la afectividad.

La evaluación se propuso como un proceso permanente de

### Capítulo 3

observación, seguimiento y registro de los aprendizajes del niño, de su comportamiento, actitudes y logros. Para realizar lo anterior, fue necesario contar con indicadores que orientaran al personal sobre lo que debe ser objeto de observación, y con formatos específicos para realizar el registro de lo observado y anotar las conclusiones que se derivaran.

Esta etapa de elaboración del programa fue muy complicada, las autoridades tenían una idea muy general de la orientación del programa y más vaga aún de cómo elaborarlo. Hubo tres cambios de Asesores y de Autoridades cercanas al proyecto. El equipo interdisciplinario, en un principio fue muy reducido, tenía muy buena disposición, pero la mayoría o contaban con poca experiencia en la elaboración de programas o su perfil técnico profesional era inadecuado. Después de algunos meses el equipo se amplió con algunos compañeros que reunían algunas de las características que se necesitaban, pero en general carecían de recursos teóricos metodológicos actuales.

Sin embargo, en varias ocasiones se discutió entre todos la concepción del programa, su conformación, los teóricos que se manejarían, la metodología y evaluación a desarrollar y la congruencia con las posibilidades y características de la institución. Al respecto se tenían varias propuestas o diferentes puntos de vista; todo ello propició que constantemente estos elementos se ajustaran, como sucedió con el apartado de la metodología, en donde después de precisar que se realizaría la actividad inicial, simultánea y de cierre, se elaboraron diferentes propuestas de actividades específicas para cada momento, con el fin de facilitarle al personal su trabajo. Al analizarlo se decidió que se caía en la misma posición del programa anterior que precisaba cada uno de los pasos a seguir. Dada la experiencia y conociendo al personal de las guarderías era fácil predecir que generalizarían dicha práctica y volvería a tomar las sugerencias como prescripciones.

Después de varios intentos se concluyó que lo más idóneo era ejemplificar las actividades siguiendo los tres momentos metodológicos para orientar al personal, como se podrá apreciar en la parte relativa al trabajo educativo en áreas de ambientación con maternas (apartado correspondiente 6.5.2.2 "Un contenido temático desarrollado").

Durante todo el desarrollo del programa hubo adelantos y retrocesos, sobre todo cuando el personal de otras áreas de la misma Coordinación opinaba sobre el programa, ya que algunos de ellos mantenían la idea tradicional de conceptualizar el desarrollo infantil de manera fragmentada, en aras de un rigor metodológico y para controlar las intervenciones del personal educativo y las actividades de los niños.

## Procedimiento

De igual manera la cultura administrativa, los usos y costumbres de algunas personas fueron una influencia negativa para desarrollar la metodología del programa, sobre todo cuando se decidió que el personal eligiera las actividades a realizar o propusiera otras nuevas, acordes con el desarrollo del niño y la orientación del programa. También hubo desacuerdos cuando se propuso colocar los materiales didáctico al alcance de los niños a fin de que pudieran jugar con ellos, manipularlos y explorarlos. Esta tendencia pugnaba porque se siguiera dejando el material en las bodegas para que "no se perdiera", así el personal lo controlaría aunque los niños estuvieran supeditados a que se les proporcionara de acuerdo a las actividades que se programaban. Estos aspectos fueron muy difíciles de superar.

Por lo anterior, la estructura del programa sufrió muchas transformaciones, quedando sus contenidos finalmente organizados de la manera siguiente:

### 1. INTRODUCCION

### 2. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA

### 3. FUNDAMENTACION TEORICA

#### 3.1 Desarrollo cognoscitivo

#### 3.2 Desarrollo afectivo

#### 3.3 Construcción del lenguaje en la primera infancia

#### 3.4 Características de las etapas de desarrollo

##### 3.4.1 Desarrollo cognoscitivo 1ª etapa

##### 3.4.2 Desarrollo cognoscitivo 2ª etapa

##### 3.4.3 Desarrollo afectivo 1ª etapa

##### 3.4.4 Desarrollo afectivo 2ª etapa

##### 3.4.5 Construcción del lenguaje 1ª etapa

##### 3.4.6 Construcción del lenguaje 2ª etapa

#### 3.5 La importancia del juego en el desarrollo cognoscitivo-afectivo

### 4. IMPLICACIONES PEDAGOGICAS DERIVADAS DE LA TEORIA

### 5. AGRUPAMIENTO DE SALAS

#### 5.1 De niños lactantes

#### 5.2 De niños maternas

#### 5.3 Criterios básicos para cambio de sala

## 6. METODOLOGIA

### 6.1 Papel del educador

### 6.2 Estrategias didácticas

#### 6.2.1 Sugerencias para niños de 0 a 2 años

#### 6.2.2 Sugerencias para niños de 2 a 4 años

### 6.3 Ambientación: espacios ambientados y áreas de ambientación

#### 6.3.1 Sugerencias de espacios ambientados para lactantes

#### 6.3.2 Sugerencias de áreas de ambientación para lactantes C

#### 6.3.3 Sugerencias de áreas de ambientación para maternas

### 6.4 Trabajo educativo con lactantes

#### 6.4.1 Trabajo en espacios ambientados y en áreas de ambientación

#### 6.4.2 Sala de lactantes A

##### 6.4.2.1 Logros esperados L/A

##### 6.4.2.2 Actividades y juegos sugeridos

#### 6.4.3 Sala de lactantes B

##### 6.4.3.1 Logros esperados L/B

##### 6.4.3.2 Actividades y juegos sugeridos

#### 6.4.4 Sala de lactantes C

##### 6.4.4.1 Logros esperados L/C

##### 6.4.4.2 Actividades y juegos sugeridos en espacios ambientados

##### 6.4.4.3 Actividades y juegos sugeridos en áreas de ambientación

#### 6.4.5 Organización de las actividades educativas

### 6.5 Trabajo educativo en áreas de ambientación con maternas

#### 6.5.1 Logros esperados MA, MB, MC

#### 6.5.2 Estructura de contenidos

##### 6.5.2.1 Módulos sugeridos

##### 6.5.2.2 Un contenido temático desarrollado

#### 6.5.3 Organización de las actividades educativas

## 7. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO

### 7.1 Pasos metodológicos para la evaluación

#### 7.1.1 Observación de las conductas

#### 7.1.2 Registro de las conductas observadas

#### 7.1.3 Análisis de registros

### 7.2 Etapas de la evaluación

#### 7.2.1 Evaluación inicial

#### 7.2.2 Evaluación permanente

#### 7.2.3 Evaluación final

## Procedimiento

### 8. BIBLIOGRAFIA

### 9. ANEXOS

En virtud de que el programa educativo es muy extenso, (cuenta con 314 cuartillas) en este trabajo se presenta una versión resumida de su contenido en el anexo 1.

A continuación se describirán sucintamente las ideas centrales de los apartados que conforman el programa educativo de las guarderías del IMSS, para dar una idea general de su contenido, sí con este bosquejo se logra despertar su inquietud profundice consultando el anexo 1.

En la introducción se aborda de manera general los aspectos más relevantes que conforman el programa, su fundamentación, la metodología que propone, enfatizando el papel del educador y la evaluación que se sugiere.

En el objetivo se establece los alcances que se propone el programa.

En la fundamentación se plantean las bases teóricas en las cuales se apoya el programa, destacando los principios de la teoría psicogenética. Profundiza lo relativo al desarrollo cognoscitivo, precisando que éste es producto de un proceso de construcción del niño y que pasa por diferentes etapas o cambios evolutivos los cuales aparecerán en un orden constante pero no en un tiempo determinado, ya que depende de las interacciones que el niño tenga con los sujetos y objetos de conocimiento y su medio ambiente. Con base en Piaget, se menciona que durante el desarrollo cognoscitivo intervienen en forma constante e interdependientes cuatro factores de desarrollo: la maduración, centralmente del sistema nervioso y endócrino. La experiencia que se adquiere con la acción que ejerce el niño sobre los objetos. Esta experiencia puede ser física y lógico-matemática. La interacción y transmisión social que se refiere a los intercambios que el individuo realiza con otras personas. Y la equilibración progresiva, que concilia y coordina las aportaciones de los factores anteriores para activar las estructuras mentales, crear nuevas y pasar a un nivel mayor de conocimiento. Se afirma que el conocimiento no se adquiere por imposición, transmisión o enseñanza, sino que se constituye a través de la interacción con las cosas y con las personas. Se aborda lo relativo a la asimilación y acomodación, se describen las seis diferentes subetapas del período sensorio-motor y las características del período preoperatorio.

En relación al desarrollo afectivo, se menciona que también es

### Capítulo 3

evolutivo y que pasa por diferentes etapas cuyo dinamismo y funcionamiento se originan en el psiquismo, el cual se expresa en los primeros años de vida del niño a través de una dinámica que esta determinada por las interrelaciones que el niño establece con la familia y con los otros, pero en especial con la madre y el padre. Estas relaciones son la fuente que le permitirá al niño confiar o desconfiar del mundo que le rodea y formar el principio del desarrollo de la esperanza y de la voluntad en él, así como vincular una serie de virtudes y valores.

Posteriormente se desarrolla lo relativo a las emociones placenteras e insatisfactorias y sus consecuencias en el equilibrio emocional del niño y en su personalidad.

En cuanto a la construcción del lenguaje se menciona que éste es elaborado activamente por el niño desde antes de que hable, a partir del momento mismo en que comienza a emitir sonidos, los que se enriquecen y desarrolla más cuando aparece la función simbólica. El lenguaje se va construyendo en la medida en que el niño va descubriendo los elementos que lo conforman, las reglas que lo rigen y su utilidad para manifestar sus emociones, necesidades y deseos. "Juega" y se "recrea" con las verbalizaciones que realiza. Va experimentando con palabras y busca aproximarse a los modelos del lenguaje adulto; de esta manera va entendiendo y adquiriendo las reglas de construcción que lo conforman.

Así mismo se describen los eventos más significativos de la evolución lingüística.

Como otro apartado importante del capítulo de la fundamentación se encuentra el de las características de las etapas de desarrollo cognoscitivo, afectivo y de la construcción del lenguaje, en las que se precisa, como su nombre lo indica, las características de su desarrollo.

El último apartado de este capítulo, es el de la importancia del juego en el desarrollo cognoscitivo-afectivo, el cual aborda sus características, la trascendencia que tiene para el niño y los aspectos más relevantes para comprender que a través de él, el niño descubre el mundo y se descubre a sí mismo, desarrollándose plenamente.

Como un puente entre los aspectos teóricos y prácticos se desarrolló el capítulo de implicaciones pedagógicas derivadas de la teoría, las cuales servirán al educador como pautas generales para intervenir con los niños.

Caracterizada la teoría que sustenta el programa y las implicaciones

## Procedimiento

que se le derivan, se procedió a justificar y determinar el agrupamiento de los niños, en congruencia con los planteamientos antedichos.

Otro elemento fundamental en el programa es lo relativo a la metodología, que proporciona al personal los lineamientos para desarrollar su quehacer, orientándolo en las actividades y formas de trabajo con los niños para contribuir en la creación del ambiente educativo de la guardería. En este capítulo se describe la forma en que se concibe al educador, el cual se convierte en promotor y favorecedor de la actividad y juego del niño. También se sugieren algunas estrategias didácticas que el personal debe utilizar en su intervención con el niño. Estas sugerencias están acordes a las características del desarrollo infantil y se presentan en dos grupos, para los niños de 0 a 2 años y de 2 a 4 años.

Aunado a estos elementos se encuentra la ambientación, que es el equipamiento y organización de materiales y mobiliario en un espacio específico para un fin educativo. La forma en la cual esté equipado el ambiente del niño, favorecerá el desarrollo de las acciones e interacciones que se realizan en todos ellos. En este apartado se sugieren espacios ambientados para los niños lactantes como áreas de ambientación para lactantes "C" y maternales, se precisan los materiales que servirán para ambientarlos y se describen en forma amplia los espacio o área de ambientación.

El trabajo educativo es uno de los elementos sustantivos de la metodología, en él se conjugan de manera coordinada, los aspectos que guían las intervenciones del educador con los bebés o con los niños. En virtud de que el trabajo educativo que se desarrolle variará según el desarrollo de los niños, se subdividió este apartado en dos; el dirigido a los lactantes y el de los maternales. En cada uno se detallan las sugerencias de actividades con base en las características del desarrollo del niño, los logros esperados y las sugerencias de actividades y juegos. Para los niños maternales se incluye la estructura de contenidos mediante módulos, unidades y contenidos temáticos, y se menciona a modo de ejemplo, un contenido temático desarrollado, se concluye este apartado con la organización de las actividades educativas.

El capítulo de la evaluación del desarrollo del niño se refiere a la forma en que se puede conocer al niño y como una acción de observación permanente del educador le permitirá reflexionar sobre los avances de los niños y sus transformaciones, a través del análisis de su actuación individual y grupal. Este capítulo se subdivide en dos grandes apartados, el relativo a los pasos metodológicos y el de las etapas de la evaluación.

### Capítulo 3

Finalmente se enuncia la bibliografía en la que se basó el desarrollo de todo el programa. La ausencia de citas bibliográficas se debe a que en la institución no se está incluírlas y la mayoría de los programas revisados de diferentes instituciones tampoco las consignan. Además de que se vislumbró que al citar textualmente, el lenguaje del programa se elevaría y el personal tendría mayores dificultades para comprenderlo, ya que su escolaridad es mínima.

En cuanto a la etapa de prueba y afinación del programa, no se realizó en estricto rigor ya que el tiempo nos rebasó y se acercaba la fecha que estaba estipulada para la reunión nacional en donde se daría a conocer el nuevo programa. Sin embargo, se realizaron reuniones con diferentes áreas de la Coordinación para presentar los avances del trabajo y analizarlo en forma conjunta. También se realizaron visitas a algunas guarderías para comentar con el personal la propuesta y tomar en cuenta sus opiniones. Se puede destacar que en las Delegación 2 y 3 del Distrito Federal el entusiasmo del personal permitió iniciar con el trabajo educativo en áreas de ambientación antes de la presentación formal en la reunión nacional, lo que permitió no sólo hacer algunos ajustes, sino filmar en las guarderías el video que se utilizó posteriormente para difundir el programa.

#### **Implantación**

La implantación del programa se consideró como un proceso que iniciaría con su difusión y que concluiría cuando en todas las guarderías del sistema se estuviera realizando en forma constante y consistentemente, ya que este momento se consideraría como el inicio de la fase de consolidación.

Por lo tanto la implantación del programa se inició con la reunión nacional en donde asistieron las Jefes de Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales (supervisoras de las guarderías).

En la reunión nacional se organizaron talleres sobre la fundamentación teórica, metodología y evaluación del programa; se utilizaron algunos recursos didácticos como: técnicas didácticas, narración de cuentos y el juego. Las conferencias versaron sobre los aspectos relevantes de la teoría constructivista, el desarrollo afectivo, el juego, y la evaluación del desarrollo del niño. El panel fue sobre la afectividad en guarderías.

En esta reunión se diseñaron las estrategias generales para implantar el programa, y se crearon compromisos para ponerlas en práctica a la brevedad posible.

## Procedimiento

Posteriormente se realizaron las reuniones regionales que se tenían programadas con el fin de difundir dicho programa entre los mandos medios e intermedios, para que apoyaran en la capacitación del personal que esta en contacto directo con el niño.

El programa que se siguió fue el siguiente:

El primer día se realizó la **inauguración**, una conferencia sobre el **contexto y prospectiva del Modelo de Atención: componentes, características y cambios**, los talleres sobre la **estructura y contenido del programa educativo y el montaje de las áreas de ambientación**.

El segundo día se realizó una practica vivencial de las **áreas de ambientación**, los talleres sobre **un día de trabajo en la guardería, implicaciones operativas y recursos didácticos para el aprendizaje infantil: técnicas didácticas, juego y narración de cuentos**. Se realizaron dos sesiones plenarias en donde se realizaron los comentarios y conclusiones de las sesiones anteriores y se presentó la primera parte de la actualización de las normas y procedimientos del servicio de guardería.

El tercer día se presentó la segunda parte de la actualización de las normas, se realizó el panel de la **afectividad en las guarderías**, se desarrolló el taller sobre las **estrategias de implantación** y se finalizó el evento con la plenaria de **conclusiones y la clausura**.

Los talleres variaron un poco en relación a los realizados en la reunión nacional, éstos se ajustaron al tiempo disponible, y a la experiencia y perfil del personal convocado.

Los resultados de ambas reuniones fueron magníficos y se abordarán en el capítulo de evaluación.

## CAPITULO 4

*Mide  
las pausas luminosas  
con su reloj de arena.*

*Gorostiza.*

Al considerar que la evaluación es "el enjuiciamiento sistemático de la valía o el mérito de un objeto" (Stufflebeam y Shinkfield, 1987), se decidió llevar a cabo la evaluación de la implantación del programa educativo, mediante el seguimiento de los diferentes momentos del proceso:

- . El inicio,
- . Aplicación de estrategias Delegacionales,
- . Intervención de la Coordinación de Guarderías

y de los juicios de valor del personal operativo.

Para tener una visión objetiva de su avance, se presentarán como parte de este apartado, los datos cuantitativos y cualitativos existentes hasta diciembre de 1994.

Las fuentes de información que dieron cuenta de dichos avances fueron: la comunicación verbal que aportó el personal operativo al contestar las preguntas que se formularon vía telefónica; los reportes que enviaron las delegaciones, los comentarios emitidos durante las reuniones técnicas, los resultados de las observaciones del personal de la Coordinación de Guarderías efectuadas durante las visitas de asesoría a una o dos Unidades de cada Delegación y las respuestas obtenidas en las encuestas aplicadas durante dichas asesorías.

#### **El inicio**

La implantación del programa educativo comenzó justamente con la difusión amplia del mismo durante la reunión nacional y continuó en las cinco reuniones regionales posteriores.

La reunión nacional convocó a 200 personas del área operativa, entre autoridades Delegacionales y Coordinadoras Zonales de las guarderías. Su objetivo fue el de avanzar conjuntamente con el personal

## Evaluación

operativo en el proceso de implantación del nuevo Modelo de Atención de Guarderías en general y en particular del nuevo programa educativo, mediante la presentación y análisis de los elementos teóricos y metodológicos que lo sustentan. Esta reunión duró una semana, las actividades planeadas combinaron diferentes modalidades entre ellas: talleres, conferencias y paneles.

Las subsecuentes reuniones regionales, convocaron a 461 personas aproximadamente, entre Directoras de Guarderías y personal técnico de las mismas. Su objetivo fue el mismo de la reunión nacional, por lo que se hizo una réplica de ella para que las asistentes contaran con los elementos necesarios para reproducirlo en cascada al resto del personal de las guarderías. Estas reuniones duraron tres días, por lo que se ajustó el programa de actividades utilizando también las mismas modalidades.

Como parte del impacto inicial, el reporte dará cuenta de manera descriptiva de algunas opiniones del personal operativo vertidas en las conclusiones de las reuniones regionales celebradas en Yucatán, Sinaloa y Jalisco. (ver anexo 2)

Los resultados de este primer momento fueron muy favorables, se lograron ampliamente los objetivos planteados, ya que el personal esperaba las nuevas disposiciones con espíritu renovador, participaron con entusiasmo, demostraron una actitud abierta al cambio y mucha creatividad, hicieron comentarios muy positivos y reflexiones importantes sobre el quehacer en las guarderías, el cambio de su actitud y de todo aquel que realiza una actividad en ella y sobre todo, de la influencia que se ejerce en el niño y en su desarrollo, al que se le deja una huella para toda su vida.

Se reconoció que el nuevo programa es una respuesta innovadora que busca el cambio y mayores niveles de excelencia, que simplifica las normas y procedimientos, es más flexible, y permite la libertad de acción del personal para que el niño se desarrolle armónica e integralmente.

Reconceptualiza al niño y su capacidad de desarrollo, al permitir que él manipule objetos, platique, pregunte y juegue simbólicamente. Propicia que el personal de toda la guardería, se transforme en educador, favoreciendo en todo momento la acción, formulando preguntas y respetando fundamentalmente las decisiones del niño. Reconocen que la guardería es un espacio físico, que trasciende en áreas de ambientación para favorecer la interacción del niño con otros niños y con el educador, enriqueciendo el conocimiento de ambos.

## Capítulo 4

Revalora la afectividad como elemento prioritario, que alimenta al espíritu y fundamentalmente motiva los deseos del niño por crear, recrear y vivir. Al juego se le considera como el motor del desarrollo creativo en el niño.

Presenta una forma nueva de realizar las actividades con el niño, en donde las áreas de ambientación y las actividades iniciales, simultáneas y de cierre propician su aprendizaje.

Así mismo se concluyó que la estrategia de talleres utilizada, permitió al personal participante identificar sus bondades y darse cuenta que esta propuesta funcionará de acuerdo a la actitud que se asuma y no en el espacio físico de las salas o en la cantidad de material didáctico con que se cuente, y que el personal marcará el ritmo de la implantación, el cual tendrá como límite su disposición y creatividad.

### Aplicación de estrategias Delegacionales

Como uno de los compromisos adquiridos en la Reunión Nacional de 1993 por las Jefas Delegacionales de Guarderías, fue el aplicar las estrategias diseñadas para iniciar la implantación del programa educativo en las unidades que se encuentran bajo su responsabilidad, de acuerdo a sus propias circunstancias y posibilidades. Dichas estrategias fueron enriquecidas posteriormente con las aportaciones de las Coordinadoras Zonales y personal operativo, orientándose en general hacia la difusión del programa y capacitación del personal.

Las acciones de difusión se convirtieron en un elemento fundamental. Gracias a ellas se dieron a conocer las innovaciones propuestas a las autoridades delegacionales, representantes sindicales, personal de las guarderías, padres de familia y otras Instituciones. Las modalidades más utilizadas para realizar dicha difusión fueron las juntas, pláticas, informaciones en el vestíbulo de las guarderías, conferencias y demostraciones, como se indica en el Cuadro siguiente:

92 %	JUNTAS
72 %	PLATICAS
49 %	INFORMACION EN VESTIBULO
27 %	DEMOSTRACIONES
5 %	CONFERENCIAS

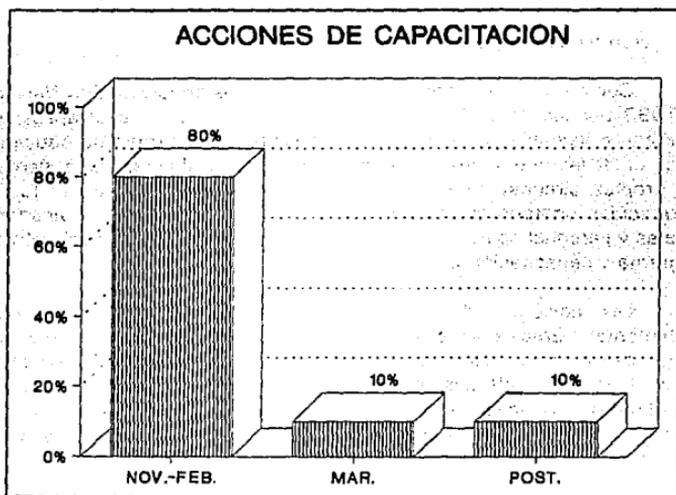
Es importante señalar que en todas las guarderías se utilizaron más

## Evaluación

de dos modalidades.

Estas acciones propiciaron un mayor apoyo de las autoridades delegacionales y la participación de los padres de familia en todas las actividades emprendidas por las guarderías en beneficio de los niños.

También se obtuvo información respecto a la capacitación que se realizó, destacando fechas, temas, duración, estrategias, asistentes, avances, obstáculos, necesidades y observaciones a dicho proceso.



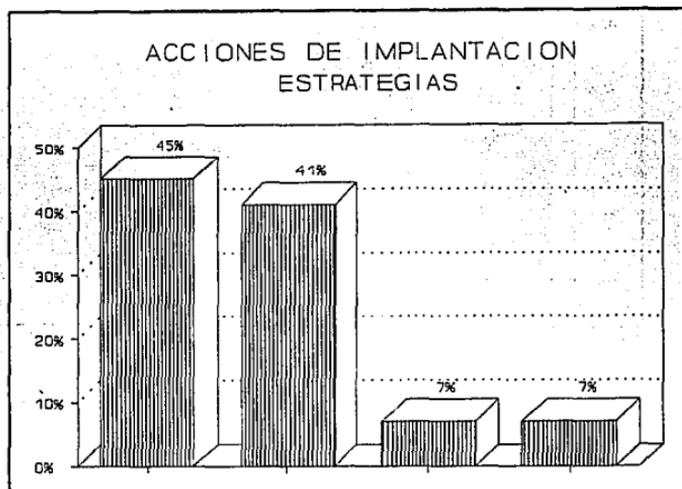
Grafica No.1

En relación a las fechas, el 80% reportó que llevó a cabo acciones de capacitación desde noviembre de 1993 hasta febrero de 1994; un 10%

#### Capítulo 4

las tenía programadas hasta marzo, y el último 10% después de marzo, entre los meses de abril y diciembre. (Gráfica 1)

Las modalidades utilizadas fueron desde curso en aula, conferencias, taller vivencial hasta lectura comentada y capacitación en cascada. (Gráfica 2)

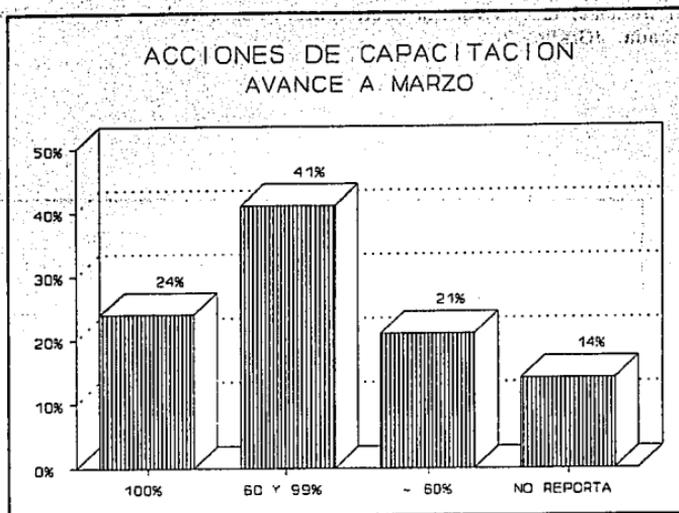


Gráfica No.2

El 45% de las delegaciones señalaron a las dos primeras como las más utilizadas 41% llevó a cabo sólo conferencias, un 7% sólo realizó talleres vivenciales y el restante 7% no reportó ninguna.

La duración de los cursos fue muy variada, ya que una delegación reportó haber dedicado 4 horas para capacitar a su personal, mientras que otra lo hizo en 300 hrs.

## Evaluación



Gráfica No. 3

Como avances de la capacitación se reportó que para marzo de 1994, sólo un 24% de las delegaciones habfan cumplido las acciones de Capacitación en su totalidad. (Gráfica 3). El 41% de las delegaciones señala haber logrado del 60 al 90%, mientras que el 21% indica que su avance es menor al 60% y el 14% restante no reporta nada en números relativos.

Estas acciones permitieron reforzar los conocimientos, actitudes y habilidades requeridas por el personal.

### **Intervención de la Coordinación de Guarderías**

La intervención que el personal de la Coordinación estableció como estrategia para apoyar el proceso de implantación del nuevo programa educativo fue la asesoría, que se realizó mediante la observación directa de cada uno de los servicios para comentar posteriormente con el personal, los distintos aspectos de orden teórico y operativo concernientes al Programa Educativo y documentos normativos. Estas asesorías se llevaron a cabo en cada una de las 36 delegaciones, bajo dos modalidades:

- Asesoría directa al personal de los diferentes servicios en unidades operativas.
- Reuniones técnicas con los responsables de los diferentes servicios.

La asesoría directa, se realizó en una o dos guarderías de cada Delegación, que fueron seleccionadas dependiendo del avance o dificultad que reportaron las Jefes Delegacionales de Guarderías, respecto al programa educativo. El método utilizado fue el de observar, registrar e intercambiar opiniones con el personal de la guardería desde su apertura hasta después de la comida, posteriormente el grupo asesor se reunía para intercambiar información entre sí y formarse una opinión del avance de la implantación del programa, después se celebraba una reunión con la mayor parte del personal para hacer algunos comentarios respecto a lo que se había observado y responder a sus preguntas.

Las reuniones técnicas se realizaron en dos días, y tuvieron una duración de por lo menos doce horas en total, se abordaba lo relativo al programa educativo y lo relacionado con las normas de operación del servicio de pedagogía. En estas reuniones participaron todas las Directoras de las guarderías de la Delegación visitada, así como las responsables de dicho servicio y dos representantes del personal que esta en contacto directo con los niños.

La asesoría del Programa Educativo abordó la fundamentación teórica, la aplicación de la metodología y la evaluación del desarrollo del niño.

La interacción con el personal operativo permitió obtener información muy importante, la cual se resume a continuación.

## Evaluación

### Resultados de las acciones de asesoría del Programa Educativo

#### En relación al Programa Educativo

##### Conocimiento de la fundamentación teórica:

Se puede afirmar que la mayoría del personal del servicio de pedagogía conoce en términos generales la fundamentación que sustenta el Programa Educativo con niveles de aproximación diferentes. Las directoras y los jefes del servicio han tenido acceso a los documentos, ya sea en sesiones de asesoría o en reuniones regulares de trabajo. Sin embargo, el personal encargado de la atención directa al niño manifestó contar con poca información y acceso limitado al Programa Educativo.

Las asesorías presenciales contribuyeron a facilitar la comprensión y aplicación de la fundamentación teórica del Programa Educativo, y a propiciar que los contenidos del mismo fueran abordados con el resto del personal en un lenguaje claro y accesible al nivel profesional de las personas involucradas.

##### Metodología:

Se puede señalar que todas las delegaciones han asumido en términos generales, la metodología del Programa Educativo; sin embargo aún se detectan dificultades para su total adopción, algunas de ellas se describen a continuación:

##### Papel del educador:

Un aspecto relevante para la aplicación de la metodología del Programa Educativo consiste en la actitud que el educador debe asumir para realizar las actividades con los niños; en este sentido se ha iniciado un cambio importante en las relaciones adulto-niño y adulto-adulto, ya que esta nueva forma de trabajar favorece la integración del personal de guarderías a partir del principio de "trabajo en equipo".

Asimismo, se han fortalecido los lazos de apoyo y participación con los niños e impulsado al personal a su superación, al buscar alternativas para enriquecer su trabajo educativo.

A pesar de los esfuerzos de la Jefatura y de los avances delegacionales, aún se detectan casos, en donde el personal no asume el compromiso por mejorar las condiciones de trabajo pedagógico.

## Capítulo 4

Entre las limitaciones principales se encuentran:

- La falta de capacitación con referencia al Programa Educativo.
- La existencia de problemática interna que impide una verdadera adopción de los postulados del programa.
- El desabasto del material didáctico.

Aún cuando estos casos son mínimos, se sigue trabajado en ellos para consolidar la adopción de la metodología del Programa y la nueva actitud del personal en todas las unidades del sistema de guarderías.

Montaje de áreas de ambientación:

De manera general se puede decir que todas las unidades operativas del sistema cuentan con áreas de ambientación.

Destacan en este aspecto que el 13% de las delegaciones han instalado áreas de ambientación en un 100%.

Alrededor del 10% de las delegaciones han tenido dificultad para el montaje de sus áreas de acuerdo a lo señalado en el Programa Educativo debido, entre otras cosas, a que se instaló sólo una área de ambientación en cada sala de atención, lo cual impedía que los niños tuvieran mayores posibilidades de interacción con los materiales didácticos, ya que se les limitaba y restringía el acceso y estancia en esas salas a horarios establecidos por el personal educativo.

Otro aspecto es que, aproximadamente en el 10% de las delegaciones se ha favorecido considerablemente el montaje del área del hogar en detrimento de las demás, lo que propicia concentración de los niños en esas áreas, dificultad en el trabajo y limitaciones en la elección de áreas en función del interés del niño.

Por el contrario el área científica pocas veces se instalaba, como se observó durante las visitas de asesoría; entre las razones que manifestó el personal se mencionó la dificultad de proponer actividades para esta área vinculadas a los contenidos temáticos de los módulos.

En algunas guarderías se dificultó el montaje de las áreas al carecer de espacios adecuados, encontrando como alternativa la instalación de sólo una o dos áreas, o bien la colocación de áreas de ambientación en espacios comunes, como en patios cívicos, pasillos, jardines y usos múltiples, etc.

## Evaluación

En algunas guarderías se observó que el material didáctico era insuficiente, inadecuado o carecían de él.

Para solucionar las limitaciones anteriores, las delegaciones implementaron una serie de acciones para adquirir materiales y enriquecer las áreas de ambientación, entre las que destacan la organización de diversos eventos en donde los padres de familia elaboraron o donaron material didáctico. También se solicitó mayor intervención de las Asociaciones Civiles en el caso de guarderías participativas; y del área de abastecimiento del Instituto, para las guarderías ordinarias.

Por su parte, la Jefatura de Servicios de Guarderías intervino para enriquecer los materiales en cantidad y calidad, llevando a cabo acciones tales como la revisión y actualización de la relación de material didáctico, inclusión de artículos en Cuadro Básico Institucional y la asignación de partidas presupuestales especiales a delegaciones con problemática de abastecimiento.

### Incorporación de los niños de maternal "A" al Programa Educativo:

A pesar de las indicaciones de la Coordinación en las 3 últimas reuniones regionales de 1993 con sede en Puebla, Nuevo León y Jalisco, y de las llamadas telefónicas al respecto, hasta el mes de septiembre de 1994, en algunas delegaciones existía resistencia para incorporar a los niños de año y medio a dos años, por considerarla inconveniente para este grupo de edad.

Sin embargo, a partir de las Asesorías Presenciales en las que se explicó su importancia y la forma de hacerlo, se puede decir que, algunas unidades están en proceso y otras lo realizan con resultados favorables.

### Momentos Metodológicos:

La mayoría de las delegaciones han hecho esfuerzos considerables por desarrollar los momentos metodológicos, sin embargo, durante las visitas de asesoría se hicieron evidentes una serie de inquietudes, dudas y prácticas inadecuadas con relación a su aplicación tales como:

- La aplicación parcial de estos momentos.
- Actividades simultáneas dirigidas
- Dificultad para ubicar el tiempo y momento de la actividad de cierre.
- Realización de actividades de cierre sólo al concluir el módulo.
- Realización de los tres momentos metodológicos dirigidos a todos

## Capítulo 4

- los niños maternas de la guardería. Por ejemplo, se reúne a todos los grupos de maternas en el patio para realizar la actividad inicial, posteriormente trabajan en las áreas de ambientación colocadas en las diferentes salas de atención.
- Poca libertad en la elección de las áreas de ambientación y de los materiales durante las actividades simultáneas.
  - Inclusión de actividades del Programa Educativo anterior.
  - No se llevan a cabo actividades educativas posterior a la ministración de alimentos, específicamente después de la comida.

### Organización de las Actividades:

En lo que respecta a la organización de actividades un número importante de las guarderías (65%) llevan a cabo reuniones de planeación educativa. Algunas guarderías diseñaron su propio formato, el cual les facilitó su desarrollo.

Otro aspecto importante de la organización es la periodicidad de las reuniones de trabajo del Personal Educativo y del Cuerpo de Gobierno; en este sentido el personal operativo sugirió que las reuniones se realicen con mayor frecuencia para mejorar la planeación de las actividades cotidianas y de las especiales.

### Estructura de Contenidos:

También se detectó que el tiempo de duración de los módulos varía según el contenido temático que se esté trabajando, el grupo de niños, su interés y las diversas expresiones creativas del personal educativo.

En algunos casos se observó que todos los grupos de maternas de una guardería trabajaban el mismo módulo, argumentando que les facilita la organización de las actividades educativas y la preparación de materiales didácticos. Mientras que en otras, pasan de un tema a otro sin agotar el módulo, lo que impide realizar un trabajo sistemático e integral.

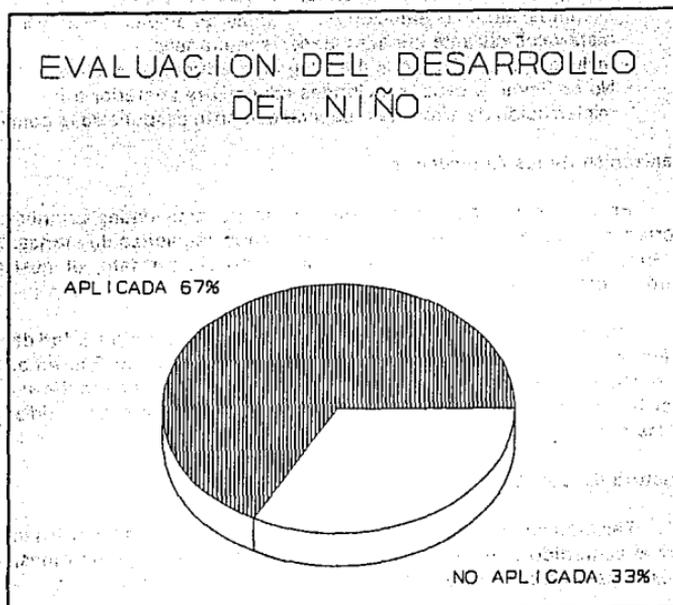
En algunas unidades se detectó que la información proporcionada por el personal educativo durante la actividad inicial era elevada e incomprensible para los niños.

### Evaluación:

La evaluación del desarrollo del niño se encuentra aún en proceso de implantación, ya que sólo un 67% de las delegaciones la ha llevado a cabo, mientras que el 33% restante la ha aplicado parcialmente, como se

## Evaluación

puede apreciar en la gráfica 4



Gráfica No. 4

Este aspecto ha generado mayor inquietud en el personal, tienen dudas en cuanto a su aplicación, registro, manejo de indicadores y control administrativo, ya que consideran poco claras las indicaciones establecidas en el Programa Educativo.

Las inquietudes que plantearon con mayor frecuencia fueron en torno a:

- Calendarización .
- Responsable de aplicarla.

## Capítulo 4

- Criterios para la aplicación de la evaluación final al cambio de sala.
- Criterios para el registro de las observaciones y conclusiones.
- Cantidad de indicadores e interpretación adecuada para determinar el nivel de desarrollo del niño.
- Utilización, manejo y ubicación física de los formatos de evaluación.

### Entrevista a padres de familia:

Durante las Asesorías Presenciales se pudo detectar que en algunas guarderías el personal no ha comprendido el objetivo de la entrevista a padres de familia, ya que se la aplicaron a todos indistintamente. Otro elemento que manifestó el personal fue la dificultad que tienen para interpretar los reactivos y dar alternativas de solución al resto del personal y a los padres de familia, por carecer de la preparación necesaria y los elementos técnicos correspondientes.

### Agrupación:

Se detectó que pocas son las delegaciones en donde se ha llevado a cabo la nueva agrupación, como el caso de Colima y Tabasco que reportan haberla realizado en todas sus unidades y con resultados positivos.

En aquellas en las que no se ha realizado se debe en gran medida a la resistencia del personal, al desconocimiento de los criterios y a la falta de indicaciones específicas para llevarlo a cabo.

También se presentaron muchas dudas en cuanto al manejo administrativo de las listas de asistencia y registros en el Documento 14 ó 15 (informe administrativo sobre la asistencia infantil y ocupación de la guardería).

En lo que se refiere a Maternales "B" se encontró que 25% lo ha realizado, 32% está en proceso y 43% no lo ha realizado.

En lo que se refiere a Maternal "C" en el 32% de las delegaciones los han agrupado, el 43% está en proceso y el 25% no lo han realizado.

El total de las unidades operativas están incorporadas al programa educativo, de las cuales en un 79% de las salas ambientadas con un mínimo de dos áreas corresponden al nivel maternal B y C; mientras que el 21% no ambientadas corresponde en su mayoría a los grupos de Maternal "A" y en algunos casos aislados a grupos de Maternales B y C.

## Evaluación

### En relación a los Documentos Normativos:

Durante las Asesorías Presenciales, las opiniones del personal operativo recabadas con respecto a los documentos normativos, coinciden en señalar que el contar con documentos de observancia general como son: Manuales de Normas, Organización, Básico de Puestos y Reglamento de Higiene permite conocer de manera global el funcionamiento de la guardería y las actividades que desempeña cada uno de sus integrantes; por otra parte la estructuración de los Manuales de Procedimientos e Instructivos de Operación organizados y separados por servicio, facilitan su consulta y la realización de su trabajo.

Como resultado del análisis realizado a las opiniones y sugerencias del personal operativo relativas a los documentos inherentes a cada servicio se obtuvo como consenso general que la separación de las actividades del Programa Educativo y las relativas a los Instructivos agiliza su consulta.

En lo que se refiere a Guarderías Ordinarias y Madres IMSS, la asignación en forma específica de actividades para la Educadora y Técnico en Puericultura permite que haya precisión en la realización de su trabajo.

Las sugerencias más frecuentes que emitió el personal operativo se incorporaron a los instructivos de operación, específicamente en las instrucciones de educación higiénica, control de recursos materiales, rotación y distribución de personal.

### Los juicios de valor del Personal Operativo.

Durante las visitas de asesoría presencial se aplicaron 396 encuestas al personal operativo con el objeto de conocer la opinión sobre el impacto del nuevo programa educativo.

La encuesta solicitó información sobre diferentes aspectos relacionados con la puesta en marcha del programa educativo, tales como:

- Acciones de capacitación
- Montaje de áreas de ambientación en las salas de atención.
- Impacto del programa en niños y personal
- Agrupación de niños
- Vinculación de los padres de familia con la guardería

Acciones de capacitación:

#### Capítulo 4

Como resultado de estas acciones el personal manifestó, a través de la encuesta de opinión, que los temas más conocidos por el personal operativo se encuentran en el siguiente orden:

Procedimientos Normativos	82%
Evaluación del desarrollo del niño	78%
Fundamentación Teórica	75%
Metodología didáctica	62%

Sin embargo, durante las visitas de asesoría presencial, se pudo detectar que el conocimiento del personal operativo sobre estos temas es fragmentado y desigual. De lo anterior se desprende que aún cuando existen grandes avances en la capacitación sobre los componentes del Nuevo Modelo de Atención, se hizo evidente una limitación importante en el conocimiento de la Fundamentación teórica, en la Metodología del programa; en la Evaluación del niño, así como en la operación de los documentos normativos.

De ahí que se pueda señalar que hay una separación entre el conocimiento teórico y la habilidad para traducir en el terreno de la práctica dichos conocimientos.

#### Montaje de las áreas de ambientación en salas de atención:

En la siguiente tabla, se presenta la cantidad de salas de atención adaptadas con áreas de ambientación, en la que los materiales están al alcance de los niños y donde éstos realizan las actividades educativas propuestas, así mismo, se presenta el número de niños a nivel maternal incorporados a dicho programa.

Tabla: Salas de atención con áreas de ambientación y niños incorporados al Programa Educativo

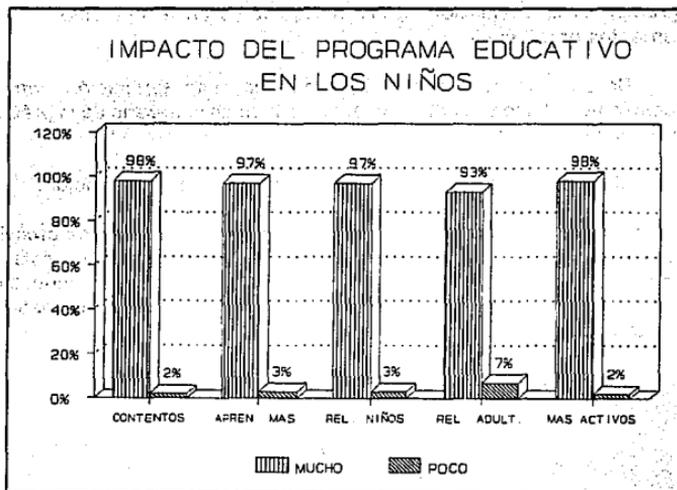
	Nº. DE UNIDADES NOV./94	Nº. DE SALAS DE MATE- RNALS	Nº. DE NIÑOS
EXISTENTES	441	2175	41,460
INCORPORADAS	441	1712	33,168

## Evaluación

### Impacto del programa educativo en niños y personal.

#### Impacto en los niños:

De acuerdo a la opinión del personal encargado de la atención directa al niño, el programa educativo ha propiciado que los pequeños se relacionen más entre sí y con adultos, sean más activos y estén más contentos en la guardería, facilitado así su aprendizaje. Lo anterior se demuestra en los resultados obtenidos de la encuesta de impacto del nuevo modelo de atención. (Gráfica 5).

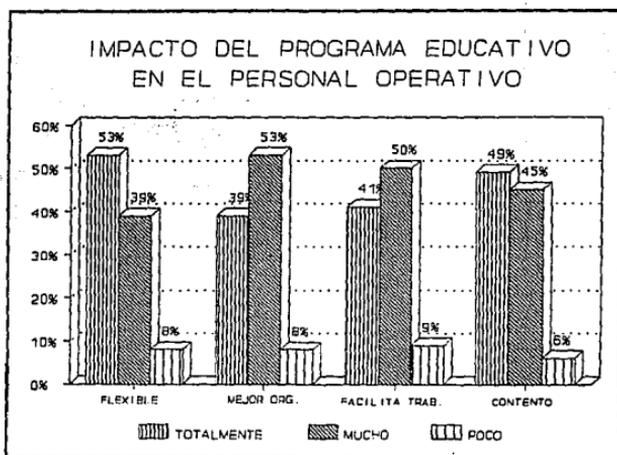


Gráfica No.5

## Capítulo 4

### Impacto en el personal:

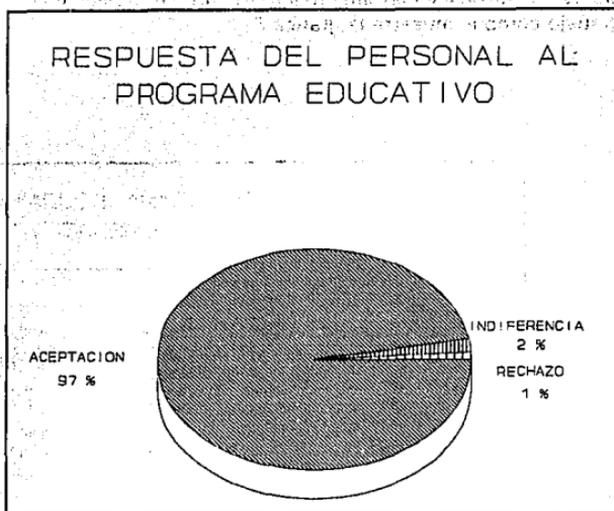
Se puede señalar que el personal manifestó que el Programa Educativo es flexible y permite organizar mejor sus actividades, facilitando su trabajo como lo muestra la gráfica 6.



Gráfica No.6

## Evaluación

En este mismo sentido, la respuesta del personal al Programa Educativo ha sido: aceptación en 97%, indiferencia 2% y rechazo 1%. (Gráfica 7)



Gráfica No.7

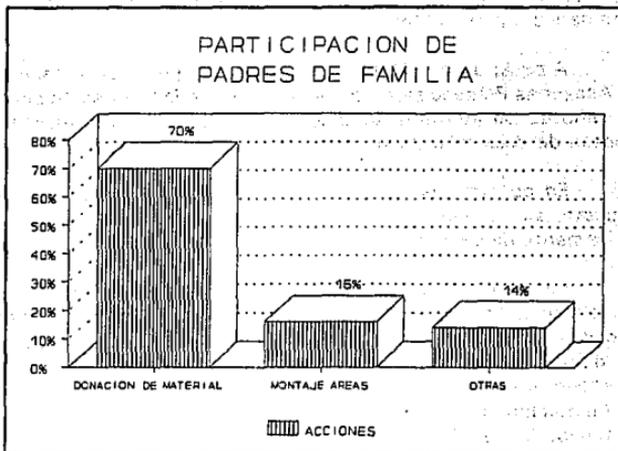
### Agrupación de niños:

Con relación a la nueva agrupación de los niños Maternales, el personal de las guarderías comentó que los resultados son alentadores, ya que se logra el objetivo de integrar en un mismo grupo a niños con características similares, pero con intereses distintos. En estas salas los niños más pequeños han alcanzado niveles de desarrollo más elevados, gracias a su interacción con los niños más grandes de la sala. Por su parte estos últimos han aprendido el valor de la cooperación, la responsabilidad, el cuidado y la solidaridad con los más pequeños, convirtiéndose en el guía de su camino hacia la adquisición de la confianza y autonomía.

## Capítulo 4

### Vinculación de Padres de familia con la Guardería:

El personal señala que a raíz de la difusión e implantación del programa educativo, existe un gran interés y participación por parte de los padres de familia en el montaje de las áreas de ambientación y en la donación de materiales de reuso para las mismas, lo que se demuestra en la gráfica siguiente en la que se describe la forma de su participación y sus respectivos porcentajes. (Gráfica 8).



Gráfica No.8

Asimismo, el personal de las guarderías considera que con el Programa Educativo, los padres de familia se encuentran satisfechos.

Los resultados de esta encuesta de opinión y los informes de las asesorías presenciales permiten ampliar la información acerca de la situación que guarda la implantación del programa educativo en cada delegación.

### Conclusiones del Programa Educativo

Entre los avances más significativos se destaca que la mayoría de las Guarderías del Sistema, han integrado el Programa Educativo a sus actividades cotidianas con resultados positivos.

En cuanto a la metodología del Programa, existen avances significativos en varios aspectos entre los que destacan los esfuerzos realizados en la aplicación de los tres momentos metodológicos, la interacción de los niños entre sí y con los adultos y el mejoramiento de la organización del trabajo educativo, lo que permite una planeación más sistemática y participativa del programa.

A pesar de las dificultades expresadas por el personal a lo largo de las Asesorías Presenciales, se puede decir que la Evaluación del Desarrollo del Niño es un instrumento que ha permitido conocer más de cerca el proceso de desarrollo de los niños en las guarderías.

En cuanto a la agrupación de los niños, se han dado avances al respecto, sin embargo aún se detecta resistencia por parte del personal básicamente de las guarderías ordinarias.

Por su parte la participación de los padres ha sido una respuesta que rebasó con mucho las expectativas del personal del nivel central, pues gracias a su comprometido apoyo y colaboración, en algunas guarderías han donado material didáctico para montar las áreas de ambientación, se han incorporado a las visitas a la comunidad, han participado en las pláticas de orientación al personal o los niños y en alguna Delegación hasta han promovido la creación de "Escuela para padres". En consecuencia, se ha estrechado la unión entre los niños, el personal de la guardería y el núcleo familiar.

Dichas acciones han hecho posible enriquecer las actividades del programa, ofrecer en las áreas de ambientación mayores posibilidades para que los niños entren en contacto con materiales variados y significativos.

Al mismo tiempo, los padres han adquirido mayor interés por todo lo que realizan sus hijos dentro de la guardería, han expresado su beneplácito por la incorporación del Nuevo Programa Educativo el cual favorece la autonomía y desarrollo integral del niño y promueve la participación de ellos en distintas acciones.

Los aspectos de mayor relevancia se vinculan con el personal de las

## Capítulo 4

guarderías y con el desempeño de los niños usuarios dentro de la misma. En lo que se refiere al educador, éste señaló que el Programa Educativo permite organizar mejor las actividades inherentes al servicio, participar más activamente en la planeación y coordinación de las actividades educativas y lograr así una mejor relación con niños y adultos.

Pero más allá de estos aspectos el personal de las guarderías ha logrado desarrollar significativamente su creatividad y colaboración en beneficio de las madres y niños usuarios.

En diferentes momentos, el personal operativo manifestó su interés por conocer mayores aspectos del desarrollo del niño, de las distintas herramientas didácticas que permitan una mejor conducción de las actividades educativas.

Por su parte, el impacto del Nuevo Programa Educativo en guarderías ha resultado ser positivo, ya que gracias a la labor de todos los que participan en la instrumentación de esta alternativa pedagógica, se han creado las condiciones idóneas para que los niños logren enriquecer la actividad libre y espontánea, y así favorecer su integración con niños de otras edades, con los adultos de la guardería y lo más importante; lograr tener una mayor participación en el desarrollo de sus potencialidades físicas, afectivas, sociales e intelectuales, en la búsqueda de su identificación e independencia como persona.

Finalmente, es conveniente hacer hincapié en la labor trascendental que constituye la formación integral de la niñez y estar en posibilidades de contribuir en el desarrollo de un proyecto de vida común que logre acelerar las transformaciones que nuestro país necesita y así alcanzar los anhelados deseos de igualdad y justicia social que las madres trabajadoras mexicanas solicitan.

### Documentos normativos

Como resultado de las Reuniones Técnicas efectuadas en las 36 Delegaciones, se puede concluir que la adopción de los cambios propuestos en los documentos normativos se ha ido dando en forma paulatina, logrando un avance satisfactorio a partir de la realización de las Asesorías Presenciales, ya que de acuerdo a los comentarios externados por el personal, en éstas, se brindó un apoyo para la comprensión y adopción de los documentos normativos del Programa Educativo y se tuvo la oportunidad de intercambiar ideas y experiencias entre el personal de los diferentes esquemas, situación que propició la unificación de criterios por Delegación.

## Evaluación

Por otra parte, también se pudo constatar que la estructuración de los documentos en cuestión, agilizó tanto la consulta como la realización de actividades de tipo administrativo de cada uno de los servicios, lo cual favorece que la labor del personal esté más orientada al desarrollo integral del niño.

## CAPITULO 5

## Análisis

*Hacer un alto en el camino  
para reflexionar sobre lo  
que se piensa, dice, hace y  
siente, es avanzar.*

El análisis que se presenta en este apartado consiste en la recuperación de todos los elementos teóricos, prácticos e institucionales que tuvieron lugar a lo largo del proceso de planeación, elaboración, implantación y seguimiento del nuevo programa educativo para las Guarderías del IMSS, con objeto de conocer e identificar críticamente los alcances y limitaciones del trabajo.

En este sentido, se parte de que la modificación del Programa Educativo fue un hecho real, ya que con anterioridad, la política que se seguía en la Coordinación de Guarderías era la de realizar adecuaciones o actualizaciones del programa existente; sin embargo, su concepción y estructura seguían vigentes, es decir, únicamente se ajustaban algunas actividades o se cancelaban otras.

Al mostrar el diagnóstico integral del servicio de guarderías la necesidad de un cambio de programa, se perfilaron también algunas de las características que debería tener el nuevo programa: incorporar los adelantos científicos, psicológicos y pedagógicos en materia educativa; flexibilidad y adaptabilidad a las condiciones de la guardería, la comunidad y la región. Por ello no bastaba con ajustar sus actividades, era necesario un cambio total, de fondo, de estructura.

### Elementos que propiciaron el cambio

En primer lugar diremos que había una exigencia institucional que propició el cambio en toda la Jefatura de Servicios de Guarderías. A partir de las disposiciones emitidas por el Director General en relación a la tarea de modernización del Instituto, todas las áreas tenían que acatar el cambio propuesto. Así, la Coordinación de Guarderías se vió en la necesidad de planear estratégicamente la modernización de sus acciones sustantivas y adjetivas. Pero además de las instrucciones recibidas, existía también la convicción de enfocar el trabajo hacia la renovación de los métodos de

## Análisis

trabajo para hacer más eficiente el servicio.

Por otra parte, un elemento muy importante propiciatorio del cambio, fue que el equipo directivo originalmente no pertenecía a la Institución, provenía de otras instituciones del sector educativo y, en consecuencia, tenía una visión diferente de cómo hacer las cosas. Esto le permitió refrescar la dinámica laboral e imprimir en cada una de las acciones un matiz académico. Sin embargo, el inicio de su gestión fue difícil, ya que para plantear las reformas o modificaciones fue necesario profundizar en el servicio, conocer a detalle cada una de sus partes para poder prever las consecuencias de los cambios y asegurar que éstos fueran de beneficio para la institución.

Lo anterior se conjugó con la expectativa que había en el área operativa por un nuevo programa, pues produjo las condiciones que propiciaron el cambio, ya que el vigente les parecía repetitivo y no respondía a las inquietudes de los niños.

Como una apreciación personal, considero que la práctica de un programa rígido que duró más de diez años acabó con la motivación del personal; al repetir constantemente las mismas actividades se generó una situación monótona que propició su desinterés, propiciando que la alegría y entusiasmo, tan necesarios en las actividades educativas y asistenciales con los niños, se fuera diluyendo paulatinamente, ocasionando que las actividades se percibieran y vivieran de una manera tediosa y aburrida. No podían esperarse actitudes de búsqueda de lo novedoso, de investigación o exploración en el trabajo con los niños; y esto repercutía directamente con ellos. Si el programa desmotivó al personal, entonces ¿cómo podían motivar a los niños?. Existía una inquietud manifiesta en torno al cambio, pero existía otra más intensa, latente, que se percibía a través del contacto con el personal. Deseaban la flexibilidad del programa y la posibilidad de desplegar su creatividad y, sin embargo, su actitud era sumisa y pasiva, se encontraban "enpantanadas".

Esto también era el reflejo de las políticas y actitudes que durante este periodo habían asumido los directivos de la Coordinación de Guarderías que preponderaban el cumplimiento normativo, por encima de las necesidades infantiles, del personal y de las innovaciones surgidas de las prácticas educativas. Nadie debía sustraerse de lo que estaba previsto, de lo contrario se le marcaba como desviación a la norma.

La estructura de trabajo era rígida, existía un margen muy estrecho de flexibilidad en algunos procedimientos, que dicho sea de paso, éstos detallaban todas y cada una de las actividades a realizar, llegando en

algunos casos a la exageración.

Un tercer elemento que propició el cambio del programa se puede mencionar el contacto de algunos miembros del Departamento de Programas con otros proyectos educativos, algunos incluso trabajaron con ellos, otros su contacto fue menos profundo pero lo suficientemente importante para generar propuestas e impulsar el cambio.

#### **Condiciones en que se efectuó el cambio de programa**

En una pocas palabra se podrán resumir las condiciones en que se efectuó el cambio del programa: no fueron condiciones óptimas veamos porqué:

##### **En relación a las autoridades:**

Al llegar a la institución las nuevas autoridades contaban con perspectivas diferentes sobre el servicio de guarderías y su programa educativo, que por una parte, ayudaron a vislumbrar con mayor objetividad las fortalezas y debilidades del servicio y su acervo normativo, pero que dificultaron también en alguna medida la concreción del programa educativo, por desconocer la dinámica y funcionamiento del servicio de guarderías, la normatividad que envuelve a la institución y los compromisos que por Ley se tienen que cumplir.

Comprender profundamente el servicio les llevó tiempo, lo que fue postergando el precisar la alternativa modernizadora que fuera lo suficientemente clara para que el personal de la Jefatura entendiera hacia dónde se dirigía el cambio, como instrumentarlo y hacerlo real. En algunas ocasiones esta incertidumbre generó la modificación o ajuste de las decisiones o del trabajo realizado.

##### **En relación al personal:**

La mayor parte del equipo no estaba actualizado en relación a los adelantos científicos en materia educativa. Los cursos de capacitación que se han programado en el Instituto generalmente versan sobre tópicos ajenos a la pedagogía o psicología; al respecto, sólo se imparten los que la propia Jefatura diseña para el personal de las guarderías, por lo que existe una franca desvinculación con los medios académicos, aunque algunas personas se preparan de manera autodidacta.

## **Análisis**

El perfil profesional del primer equipo interdisciplinario no era el adecuado para realizar la tarea encomendada, fue necesario reforzarlo incorporando a nuevos elementos. Afortunadamente tanto el primer equipo como el segundo se esforzaron mucho y trabajaron comprometidamente para superar los obstáculos que se presentaron.

Los tiempos establecidos para el cambio fueron breves e impedían que el personal se capacitara en el corto plazo; se tenían que concretar el programa lo más pronto posible ya que la administración contaba con poco tiempo: tres años para elaborar e implantar el nuevo programa educativo.

La experiencia del equipo jugó un papel contradictorio durante todo el proceso: por una parte, fue un punto de partida importante al conocer profundamente lo que sucede en la operación, las expectativas del personal, sus alcances y limitaciones; y la forma en que llevaban a la práctica el programa vigente. Por la otra la experiencia del personal en relación a la elaboración de programas, sirvió de base, pero sus ideas no trascendían los marcos del antiguo programa: se replicaba parcialmente alguna parte, como por ejemplo la forma de presentar las actividades, o se partía del conocimiento en su instrumentación para rechazar alguna propuesta metodológica innovadora. Eso hizo difícil avanzar por nuevos caminos.

### **En relación al conocimiento básico:**

Se inició con un diagnóstico amplio que profundizó en las características del servicio, en sus aspectos filosóficos y normativos para valorar, interpretar y juzgar sus logros, sus efectos a largo plazo y determinar hasta qué punto se habían logrado los objetivos planteados y cumplido con la misión encomendada.

El diagnóstico fue muy amplio, por lo que no ahondó en las particularidades del programa educativo y sólo aportó elementos mínimos para orientar el cambio.

### **Alcances y limitaciones del cambio de programa**

#### **Alcances del programa:**

Con el nuevo programa se cuenta con una nueva visión del desarrollo del niño, donde éste no depende exclusivamente del educador para que tenga lugar. El niño cuenta con sus propios recursos para explorar el mundo que le rodea, investiga, obtiene conclusiones que constantemente ratifica o rectifica, incorpora nuevos conocimientos a partir de la interacción

con las personas y los objetos; por lo tanto, no es un ser pasivo, esperando a que el educador le indique, explique, muestre y solicite que lo imite.

Se parte de una idea diferente del papel que juega el educador en el aprendizaje del niño. Es quien lo orienta y propicia el contacto con diferentes experiencias, interactúa con el niño poniendo en juego su conocimiento pero respetando sus logros y limitaciones. Reta al niño para emprender nuevos caminos pero no lo descalifica cuando comete errores, porque estos no existen, son pequeños acercamientos hacia el dominio de algo que requiere de práctica y perseverancia. Así el educador se convierte en compañero del niño y no en una persona lejana o inaccesible que se diferencia de él por sus conocimientos y experiencias.

Se flexibiliza la normatividad, en virtud de que el nuevo programa parte de propuestas, sugerencias que el personal puede adoptar y adaptar a sus posibilidades y realidad. Concluyó la época en que todas las guarderías del sistema tenían que hacer al mismo tiempo una actividad determinada; ahora es posible que en la misma unidad se encuentren trabajando módulos y actividades diferentes.

Se permite que la creatividad del personal aflore abiertamente, pueden realizar otras actividades o sugerir nuevas unidades temáticas y hasta módulos diferentes a los propuestos en el programa, siempre y cuando partan del conocimiento del niño y de sus posibilidades. También es factible modificar la organización del trabajo con los niños, respetando los tiempos estipulados para las actividades higiénicas y de alimentación.

Es posible que los niños salgan de la guardería para visitar la comunidad inmediata o más lejana, previendo siempre los aspectos de seguridad y autorización de los padres; antes este tipo de experiencias estaban reservadas para los niños preescolares, que en el ámbito institucional son la minoría.

Se da la pauta para un rompimiento cultural en el personal directivo y operativo (estructuras superiores, intermedias y bajas), ya que se comparten las decisiones, se toman en cuenta las opiniones del personal que está cerca del niño para organizar las actividades en la guardería. Por otra parte, no sólo se respeta la opinión del niño, sino que se le motiva para que participe activamente y de acuerdo a sus posibilidades en la planeación y ejecución de las actividades. Se rompe con la idea de que únicamente el adulto está capacitado para decidir todo lo que concierne al niño porque "él es el que sabe lo que le conviene al menor".

## Análisis

### Limitaciones del programa

#### Intrinsecos al programa

A pesar de que se intentó utilizar un lenguaje claro y sencillo para que todo el personal tuviera acceso a él, lo comprendiera y lo hiciera suyo, no se logró del todo, existen varias partes en que el lenguaje es muy técnico y la redacción es inadecuada.

El personal a quien está dirigido el programa cuenta con una formación académica mínima y en su mayoría desconoce las características del desarrollo del niño; esto motivó que se enfatizara con tanta insistencia lo relativo a cada una de las características del desarrollo infantil, llegando tal vez a ser reiterativos, ya que se aborda este tema de manera general en la fundamentación y de manera específica en la metodología, en el apartado de logros esperados para cada una de las edades de los niños y posteriormente se repite con matices diferentes en el anexo que aborda lo relativo a los indicadores.

#### Ajenos al programa

Por otra parte, poco se ha avanzado en el cambio de actitud del personal y en su capacitación, elementos sustantivos para el buen desarrollo del programa. A pesar de que el equipo previó y comentó a las autoridades de la Jefatura la necesidad de sensibilizar al personal simultáneamente a la elaboración del programa para que al implantarlo fuera más fácil su consolidación, fue imposible implementar alguna estrategia. Diferentes aspectos intervinieron, en esos momentos se estaban modificando a demás del programa, los proyectos de espacio y estructura de los inmuebles y los instrumentos de tipo técnico que en forma global y articulada establecerían las futuras acciones de capacitación, asesoría y evaluación para el nivel operativo. Por tal razón el personal de la Jefatura de Guarderías estaba imposibilitado a desarrollar otras labores. Por lo anterior, el personal delegacional generó sus propias estrategias para motivar, sensibilizar y capacitar a su gente; las menos lo han logrado, otras sólo parcialmente, por lo que aún se sigue trabajando al respecto.

Otro elemento que ha limitado los alcances del programa es que éste se introduce en una etapa de inestabilidad institucional (económica y política), coincide con el cambio de sexenio. La crisis económica por la que atraviesa la institución al decrementarse el número de afiliados, propicia aún más la racionalización de sus recursos humanos, materiales y financieros, por lo que se cuenta con menos para hacer más. En cuanto a los aspectos sociales y políticos que enmarcan a la institución se

encuentran dos proyectos encontrados donde está predominando aquel que distancia a la institución de la seguridad social y de lo establece la Carta Magna y que ha orientado su quehacer desde sus inicios, en aras de modernizar y elevar la eficiencia y calidad. Por otra parte, se encuentra el proyecto renovador que refuerza la seguridad social a través de la solidaridad y la cooperación, sin llegar a la privatización de esta institución, pero que, a pesar de su consenso en la mayoría del Instituto, no lo es de los principales cuerpos directivos.

En consecuencia, el alcance de la implantación es desigual en todo el ámbito operativo, algunas Delegaciones han avanzado mucho, a tal grado que expresan estar en la fase de consolidación; otras han avanzado muy poco, por lo que todavía no se puede decir que el programa se haya consolidado a nivel nacional.

### **El papel del psicólogo**

El 30% del equipo (incluyendo directivos, mandos medios y operativos) que realizó el cambio del programa eran psicólogas, con orientaciones diferentes: clínicas, industriales y educativas y con formaciones distintas. Esto orientó el trabajo hacia una mayor fundamentación psicológica y se volvió más consistente. El resto del personal eran educadoras, pedagogas, sociólogos, dietistas y un médico.

La mayoría de las psicólogas se encontraban en puestos claves dentro de la organización; ésto a demás de facilitar la comunicación propició la integración de los aspectos psicológicos en el programa. Durante el desarrollo del trabajo se contó permanentemente con una asesora, aunque ésta no siempre fue la misma, en total durante todo el proceso se contó con tres. Aquí es importante destacar la labor de la mayoría de las ellas, especialmente una cuya amplia experiencia en el campo educativo y psicológico fue muy valiosa en la confección del programa.

Así mismo se extrae como experiencia la importancia que tiene el papel del psicólogo en las cuestiones curriculares de la educación infantil. En este sentido ha quedado de manifiesto su aportación de conocimientos respecto al desarrollo del ser humano y ha contribuido con diferentes metodologías para aplicarse en el ámbito educativo.

## CAPITULO 6

## Contribución

A continuación se menciona la contribución que se tuvo al trabajo de cambio del programa educativo, tanto en mi función de Coordinadora Normativa como de psicóloga.

Como Coordinadora Normativa pude organizar y dirigir desde una perspectiva participativa el trabajo del grupo que me tocó coordinar; se rompió con la forma tradicional institucional que imperaba de conducir las actividades, en donde el jefe determina lo que se debe hacer, el cómo y cuando. En esta experiencia se propició que el grupo aportara su opinión, decidiera la forma de realizar el trabajo, eligiera el contenido del mismo, y al equipo con el que lo llevaría a cabo; así, las parejas o triadas en que se dividió al grupo fueron conformadas con base en sus intereses y considerando las características profesionales, de personalidad y la experiencia que tenían todos.

En cuanto a los contenidos del trabajo y su forma de presentación, se discutían con todo el grupo, en algunas ocasiones existían posiciones encontradas o propuestas diferentes, lo que ocasionó algunas fricciones internas. Cuando existía falta de conocimiento sobre algún tema, esto se subsanaba investigándolo o solicitando apoyo al Subjefe o al Asesor en turno, ya que durante todo el proceso de construcción del programa estos personajes cambiaron en tres ocasiones, lo que exigió tener que adaptarse a su estilo, reorientar el trabajo al haber una óptica diferente. A pesar de estos cambios, la idea de un trabajo participativo se mantuvo constante, aunque no siempre resultó la más apropiada ya que el personal estaba acostumbrado a las estructuras rígidas y verticales en donde es más fácil acatar órdenes que dar propuestas, por lo que en varias ocasiones esta actitud abierta y participativa se consideraba como desconocimiento, debilidad, falta de determinación y dirección. Sin embargo, con todo, ello representó una innovación dentro de las formas de trabajo de la Jefatura de Servicios de Guarderías.

Otra de las funciones que tenía como Coordinadora, fue la de concertar con personal de otras áreas de la Jefatura y de la Institución para convencerlos (a través de la argumentación sólida que brinda la fundamentación del programa) sobre la necesidad de modificar las normas a fin de que el material estuviera al alcance de los niños y que ellos tuvieran la posibilidad de realizar visitas al entorno cercano de la guardería o algún lugar importante de la localidad. Esto significó enfrentar ideas anquilosadas sobre la educación infantil que todavía son muy generalizadas

## Contribución

no sólo entre padres de familia, sino también entre personal calificado.

Como psicóloga influí en la definición y orientación del cambio curricular de las guarderías del IMSS, desde la concepción hasta el inicio de su implantación a nivel nacional, lo que implicó a demás de coordinar al grupo de trabajo que me correspondía, participar de manera directa en el diseño, planeación y elaboración del nuevo programa educativo.

Se demostró una vez más que el psicólogo es capaz de trabajar en equipo y puede hacer un trabajo institucional innovador cuando se está convencido de los frutos y propuestas de las teorías psicológicas, y se asume con responsabilidad los lineamientos de la misión institucional.

Este programa trató de asumir en su forma práctica algunos de los postulados y conocimientos de la teoría psicogenética, reforzando los planteamientos metodológicos desde la perspectiva constructivista y resignificando la evaluación del desarrollo del niño, todo esto acorde a las necesidades de una institución en la que asisten miles de niños desde los 43 días hasta los 4 años de edad, que comparten el hecho de tener que asistir desde muy temprana edad a estas estancias para ser cuidados y educados mientras sus madres trabajan aunque provengan de diferentes estratos sociales. Se desarrolló, así, una experiencia más aplicativa de la aproximación Piagetiana.

Con esta propuesta los niños se han visto beneficiados al ser considerados y respetados en sus diferencias individuales, sociales y culturales, a demás de tener la oportunidad de decidir y elegir las actividades que le llaman más la atención y le son significativas. Al ser tratado con afecto y bajo la perspectiva del respeto absoluto a su propio ritmo de desarrollo.

Con la implementación del nuevo programa se crearon las condiciones para hacer posible que los educadores, personal que labora en las guarderías, padres de familia y la comunidad circundante cambie sus esquemas respecto a la forma de concebir y tratar al niño, ya que se enfatiza que toda relación con él le deja una huella, cuya intensidad o profundidad dependerá de las características de la interacción y de la personalidad del niño. Todas las actividades en donde participa el niño son de suyo importantes, los eventos aparentemente intrascendentes como la toma de peso y talla o la entrada a la guardería se revisten con un traje nuevo, porque en esos pequeños momentos el niño percibe, infiere, intuye y vivencia afecto, experimenta conocimientos y relaciones sociales. Esto no solamente se difunde al personal de las unidades, sino se comunica a los padres de familia y comunidad a través de visitas a los lugares cercanos

## Capítulo 6

y significativos para los niños. Esta actividad es una nueva modalidad que ha permitido al personal y padres de familia estrechar sus relaciones en beneficio del niño.

Por otra parte, durante el proceso de implantación en la etapa de difusión, participé de manera directa en las actividades que tenían como propósito la capacitación del personal delegacional, directivo y operativo; actividades que resultaron muy importantes para la sensibilización, comprensión y aceptación del nuevo programa.

Los aportes a la cultura educativa se traducen en el cambio del significado en torno al "niño", la urdimbre que se desarrolla para interpretar lo que es, su evolución como individuo y como miembro de la sociedad en el que influye y es influido.

## BIBLIOGRAFIA

## Bibliografía

- Benavides L, (1994) Educación inicial y desarrollo, en: AEIOU, Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México, SEP Jalisco.
- Bertolini, P y Frabboni F, (1990) Nuevas orientaciones para el currículum de la educación infantil, México: Paidós.
- Carrillo Prieto, I, (1991) Derechos de la Seguridad Social, México, UNAM.
- Cohen, N y Gutiérrez, S (1981) Trabajadores y seguridad social en América Latina, México: IMSS.
- Colbert, V. (1994) Argumentos de porqué invertir en desarrollo infantil y estrategias complementarias en educación inicial en: AEIOU, Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México, SEP.
- Domínguez G. E, (1979) Ideas alrededor del significado de la guardería infantil como recurso de la seguridad social Imss: documento inédito.
- Domínguez G. E, (A) (sin fecha) Origen de la guardería infantil y breve cronología de su evolución en México IMSS: documento inédito.
- Domínguez G. E, (B) (sin fecha) Algunos antecedentes históricos relacionados con la protección materno infantil en México. IMSS: documento inédito.
- Fernández, P. (1994) "Teorías de las emociones y teoría de la afectividad colectiva", Revista de Ciencias Sociales y Humanidades, año 14, Núm. 35 extraordinario, Universidad Autónoma Metropolitana.
- García-Pelayo y Gross, (1972), Pequeño Larousse en color, México Noguer.
- Gamez, L (1994) Educación inicial y política educativa, en: AEIOU, Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México, SEP Jalisco.
- Gonzalez, A. (1989) El niño y su mundo, México, Trillas.
- González, J. (1992) Cómo educar la inteligencia del preescolar, México, Trillas.

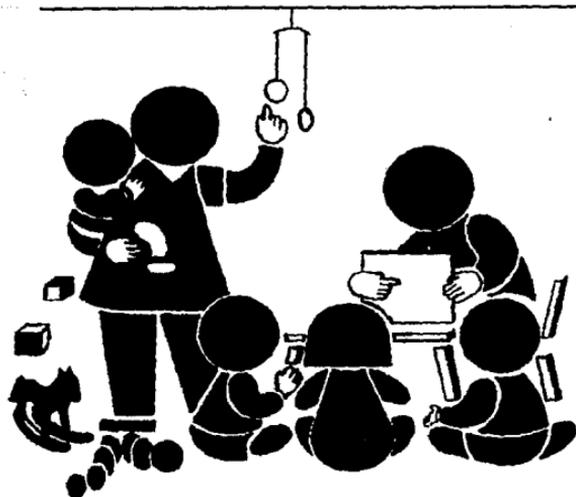
## Bibliografía

- Hohmann, M; Banet, B; (1988) Niños pequeños en acción. Manual niños pequeños en acción: Manual para educadoras, México: Trillas.
- IMSS (1978a) Las Normas de operación del servicio de Guarderías, documento inédito.
- IMSS (1978b) Programa psicopedagógico para hijos e hijas de madres aseguradas que asisten a las guarderías del Seguro Social, documento inédito.
- IMSS (1981) Manual técnico de pedagogía, Marco Teórico, documento inédito.
- IMSS (1989) Lev del Seguro Social.
- IMSS (1991) Sistema de Guarderías del Instituto Mexicano del Seguro Social, documento inédito.
- IMSS (1993) Diagnóstico Integral del Servicio de Guarderías
- IMSS (1993) Las Guarderías del IMSS: origen y desarrollo.
- Joakes, J. (1988) La Mujer y la economía mundial, México: Siglo XXI.
- Matr, E. (1991) Psicología evolutiva, España: Anthropos editorial del hombre.
- Novelo, G. (1985) Espacios para la infancia: Guarderías en México, Cuadernos No.5, Universidad Autonoma Metropolitana-Xochimilco
- Oria V. (1989) Política Educativa Nacional, camino a la modernidad, México: Imagen editores.
- Organización de las Naciones Unidas, (1976) " Declaración sobre la eliminación de la discriminación contra de la mujer" En Perspectivas de las guarderías infantiles en México Asociacion de Guarderías Infantiles y Centros similares A.C. México.
- Pérez J, Abriega L, (1991) Nezahualpilli educación preescolar comunitaria, México: Centro de Estudios Educativos A.C.
- Piaget, J. (1979) Autobiografía. El nacimiento de la inteligencia. Psicología y filosofía. Buenos Aires, Libros de tierra firme.

## Bibliografía

- Piaget, J. e Inhelder, B (1988) Psicología del niño. Madrid, Morata.
- Programa de Educación Inicial, (1992), México, SEP Educación Inicial.
- Ramírez, S. (1975) Infancia es destino, México, Siglo XXI
- Rojas, F. (1994) La educación inicial en el marco de las políticas educativa en: AEIOU, Segundas Jornadas Internacionales de Educación Inicial, México, SEP Jalisco.
- Stufflebeam, D y Shinkfield, A. (1987) Evaluación sistemática. México: Paidós.

# ANEXOS



MODELO DE ATENCION  
EN GUARDERIAS:  
Programa educativo

México, 1994

**Anexo 1**

**DISEÑO DEL PROGRAMA EDUCATIVO:**

**COORDINACION TECNICA:** **Isabel Farha Valenzuela**  
Titular de la Jefatura

**ASESORIA TECNICA:** **Adelina Castañeda Salgado**  
Subjefe de Programas y Normas

**Ma. Esther Morales Reséndez**  
Asesora de la Jefatura

**Lucía Martínez Flores**  
Coordinadora Normativa de Programas

**COLABORACION TECNICA:** **Luisa Elena Fernández Vásquez**  
**Rosalía Jiménez Márquez**  
**Rosa Massas Farell**

**Nivel Lactantes:**  
**Guadalupe Carrión Herrera**  
**Mario Javier Flores Ventura**

**Nivel Maternales:**  
**Elsa de la Torre Alayón**  
**Teresa González Calderón**  
**Laura Gerarda Guerrero Reyes**  
**Laura Granados Gallardo**  
**Bertha Hernandez García**  
**Beatriz Pérez Cedeño**  
**Edgar Reynoso Manríquez**  
**David Zarazúa Marín**

**TRABAJO SECRETARIAL  
Y DE COMPUTO:**

**Alicia Castañeda Salazar**  
**Lucía Hernández Monterrubio**  
**Rosario Pérez Peralta**  
**Evangelina Sánchez Ruiz**

## Resumen del Programa Educativo de las Guarderías del IMSS

### INDICE

1. INTRODUCCION
2. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA
3. FUNDAMENTACION TEORICA
  - 3.1 Desarrollo cognoscitivo
  - 3.2 Desarrollo afectivo
  - 3.3 Construcción del lenguaje en la primera infancia
  - 3.4 Características de las etapas de desarrollo
    - 3.4.1 Desarrollo cognoscitivo 1ª etapa
    - 3.4.2 Desarrollo cognoscitivo 2ª etapa
    - 3.4.3 Desarrollo afectivo 1ª etapa
    - 3.4.4 Desarrollo afectivo 2ª etapa
    - 3.4.5 Construcción del lenguaje 1ª etapa
    - 3.4.6 Construcción del lenguaje 2ª etapa
  - 3.5 La importancia del juego en el desarrollo cognoscitivo-afectivo
4. IMPLICACIONES PEDAGOGICAS DERIVADAS DE LA TEORIA
5. AGRUPAMIENTO DE SALAS
  - 5.1 De niños lactantes
  - 5.2 De niños maternas
  - 5.3 Criterios básicos para cambio de sala
6. METODOLOGIA
  - 6.1 Papel del educador
  - 6.2 Estrategias didácticas
    - 6.2.1 Sugerencias para niños de 0 a 2 años
    - 6.2.2 Sugerencias para niños de 2 a 4 años
  - 6.3 Ambientación: espacios ambientados y áreas de ambientación
    - 6.3.1 Sugerencias de espacios ambientados para lactantes
    - 6.3.2 Sugerencias de áreas de ambientación para lactantes C
    - 6.3.3 Sugerencias de áreas de ambientación para maternas
  - 6.4 Trabajo educativo con lactantes
    - 6.4.1 Trabajo en espacios ambientados y en áreas de

- ambientación
- 6.4.2 Sala de lactantes A
  - 6.4.2.1 Logros esperados L/A
  - 6.4.2.2 Actividades y juegos sugeridos
- 6.4.3 Sala de lactantes B
  - 6.4.3.1 Logros esperados L/B
  - 6.4.3.2 Actividades y juegos sugeridos
- 6.4.4 Sala de lactantes C
  - 6.4.4.1 Logros esperados L/C
  - 6.4.4.2 Actividades y juegos sugeridos en espacios ambientados
  - 6.4.4.3 Actividades y juegos sugeridos en áreas de ambientación
- 6.4.5 Organización de las actividades educativas
- 6.5 Trabajo educativo en áreas de ambientación con maternas
  - 6.5.1 Logros esperados MA, MB, MC
  - 6.5.2 Estructura de contenidos
    - 6.5.2.1 Módulos sugeridos
    - 6.5.2.2 Un contenido temático desarrollado
  - 6.5.3 Organización de las actividades educativas

## 7. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO

- 7.1 Pasos metodológicos para la evaluación
  - 7.1.1 Observación de las conductas
  - 7.1.2 Registro de las conductas observadas.
  - 7.1.3 Análisis de registros
- 7.2 Etapas de la evaluación
  - 7.2.1 Evaluación inicial
  - 7.2.2 Evaluación permanente
  - 7.2.3 Evaluación final

## 8. BIBLIOGRAFIA

## 9. ANEXOS

## 1. INTRODUCCION

El programa educativo para guarderfas del IMSS tiene como fundamentación teorías psicológicas y pedagógicas que en la actualidad, nos informan de una serie de precisiones y avances en el conocimiento del niño y de las formas en que los adultos intervienen en su desarrollo y aprendizaje.

La psicología del desarrollo infantil proporciona el concepto científico de lo que es un niño, el que evoluciona pasando por diferentes etapas muy características y definidas, en donde él es el actor principal.

## **Anexo 1**

Estas etapas tienen la misma secuencia en su aparición, aunque no correspondan con una edad cronológica determinada. En cada etapa se incluyen las estructuras anteriores y se forma la base para las posteriores; es por eso que su aparición depende principalmente de las posibilidades de interacción del individuo con su medio.

Desde la teoría constructivista, el individuo es un **sujeto cognoscente** cuyo desarrollo depende de su interacción con los objetos y personas de su alrededor, por lo que éstos constituyen **objetos de conocimiento**; es decir, todo aquello sobre lo que el individuo actúa (física o mentalmente) es para conocer y desarrollarse.

Tanto afectiva como intelectualmente, las situaciones de aprendizaje y las posibilidades para que el niño interactúe con objetos y personas de su medio, son decisivas para lograr un desarrollo adecuado.

En consecuencia, el papel que juegan los adultos reviste una gran importancia y más aún, durante la primera infancia cuando el pequeño desarrolla conocimientos y relaciones que le servirán de base para toda su vida futura.

## **2. OBJETIVO GENERAL DEL PROGRAMA**

Con la aplicación del programa educativo en las guarderías del IMSS, se pretende que el niño desarrolle en forma activa, creativa, integral y armónica, sus capacidades cognitivas y afectivas, favoreciendo así la posibilidad de convertirse en un ser seguro, constructivo y solidario en el encuentro con el mundo y en su realización como ser humano.

## **3. FUNDAMENTACION TEORICA**

Las bases teóricas para la fundamentación del programa Educativo de Guarderías del IMSS, se apoyan como ya se dijo, en el estudio de la psicología genética o psicología del desarrollo infantil, la cual nos proporciona una visión amplia y complementaria del funcionamiento mental del individuo y del proceso evolutivo por el que atraviesa, explicando su desarrollo cognoscitivo-afectivo.

Esta perspectiva teórica considera la interacción social como base del desarrollo, pues es la que impulsa al niño evolutivamente hablando al encuentro con el conocimiento y a sus relaciones con el mundo. Es decir, en la interacción, el niño inicia su proceso de socialización a través de los aprendizajes morales culturales, cívicos y éticos que lo preparan para el encuentro con la vida.

## Anexo 1

Al retomar en sus fundamentos el enfoque psicogenético constructivista, el Programa Educativo de Guarderías del IMSS se propone favorecer el desarrollo cognoscitivo y afectivo del niño, procurando que cada situación que viva, constituya una experiencia de aprendizaje que lo ubique en un papel activo y creativo, tanto en la construcción de conocimientos, como en el establecimiento de relaciones sociales.

### 3.1. DESARROLLO COGNOSCITIVO

El desarrollo cognoscitivo en el niño es un proceso de construcción psicogenética que, desde el nacimiento hasta la edad adulta, pasa por una serie de etapas o cambios evolutivos que poseen un orden constante. La aparición de estas etapas puede variar dependiendo de las acciones e interacciones que el niño experimenta con los sujetos y objetos de conocimiento.

En estas interacciones los niños tienen su propia manera de organizar las cosas y de organizar sus ideas. Estas se van reestructurando y ampliando como resultado del interjuego con su medio ambiente y de la forma como interpretan su mundo.

Durante el desarrollo cognoscitivo intervienen en forma constante e interdependiente, cuatro factores que son determinantes y esenciales en la construcción del conocimiento. Estos factores son:

#### 1er. Factor: Maduración

Es el factor de crecimiento orgánico y maduración, entendido desde el punto de vista biológico. Consiste en que durante el curso del crecimiento entra en juego, particularmente en la maduración, el funcionamiento de los sistemas nervioso y endócrino, estos sistemas controlan el funcionamiento del organismo en el individuo y alcanzan su madurez total cuando el individuo cumple 15 o 16 años. En cierta forma, se establece un paralelismo con el desarrollo de las funciones intelectuales, que en esa misma edad alcanza su forma de equilibrio final.

#### 2º. Factor: La experiencia.

La experiencia es adquirida en la acción que ejerce el niño sobre los objetos de conocimiento. Este contacto con su medio físico, le permite desarrollar conocimientos sobre él. Existen dos diferentes formas de experiencia, la física y la lógico-matemática; la experiencia física es aquella que se efectúa directamente sobre los objetos, a través de ella el individuo "extrae" las características propias del objeto mismo: tamaño, color, forma,

## Anexo 1

olor, etc. Esto, en algunos objetos físicos es sencillo, en otros, reviste gran complejidad como en el caso de algunos aspectos del lenguaje. De todas formas, esta experiencia requiere de la interacción con el "objeto de conocimiento".

La experiencia lógico-matemática también consiste en actuar sobre los objetos, pero abstrayendo las características de los mismos, como resultado de esa acción. Aquí, el niño descubre conocimientos que no pertenecen al objeto en sí mismo sino a las relaciones que él imprime a los objetos: número, orden (seriación), agrupación por características (clasificación), etc.

### **3er. Factor: La interacción y transmisión social.**

Se refiere a las interacciones que el individuo realiza en un mundo de relaciones interpersonales e intercambios con otras personas, ya sean niños o adultos. Estas experiencias y oportunidades que los niños tienen de interactuar entre ellos y con los adultos, permiten paulatinamente ampliar su medio social y su campo educativo - cultural, con lo cual van constituyendo el conocimiento social.

### **4º. Factor: Equilibración o autorregulación progresiva.**

Tomados en forma aislada, ni la maduración, la experiencia física, o la transmisión social, pueden explicar el desarrollo del niño, se necesita de la equilibración progresiva que concilia y coordina las aportaciones de los tres factores anteriores y las interacciones entre ellos. La equilibración es un proceso activo de autorregulación; es decir, es un proceso mediante el cual, los aspectos nuevos del conocimiento crean en el niño cuestionamientos, que activan las estructuras mentales para buscar el equilibrio intelectual, o sea, un mayor nivel de conocimiento. Lo anterior se logra mediante la retroalimentación que compensa progresivamente los desequilibrios ocasionados por eso que aún no se conoce.

Los cuatro factores del desarrollo constituyen la base de la teoría psicogenética, pues son el punto de partida para considerar a toda acción como el resultado de una elaboración activa por parte del niño en interacción con su medio; es decir, el niño manipula, experimenta, formula preguntas, busca respuestas, investiga, para conocer y comparar sus descubrimientos con los demás.

En este sentido, se afirma que el conocimiento no se adquiere por imposición, transmisión o enseñanza sino que se construye a través de la interacción con las cosas y con los otros.

## Anexo 1

Las repetidas interacciones con el medio ambiente son la base del desarrollo mental. Es decir, mediante la equilibración o autorregulación de la adaptación cognoscitiva por parte del niño, su desarrollo progresa, por etapas, hacia niveles de organización más complejas y estables. La inteligencia consiste en esta capacidad del ser humano para la adaptación, para encontrar un equilibrio entre él mismo y su ambiente.

Ahora bien, para que el individuo se adapte a su medio y organice su experiencia, se efectúan dos procesos interrelacionados y siempre presentes en el desarrollo intelectual: asimilación y acomodación.

La asimilación se define como la integración de cualquier tipo de realidad a una estructura. Significa que al actuar sobre el medio, la persona lo incorpora a sí misma: es decir, el individuo experimenta un hecho y actúa sobre los objetos en la medida en que puede integrarlos a sus esquemas de conducta, en tanto los modifica para consolidarlos en función de su propia experiencia subjetiva.

La acomodación es un proceso solidario de la asimilación, lo cual significa que para cada asimilación, existe una acomodación correctiva. Acomodarse es, en términos de la inteligencia, transformar lo asimilado de acuerdo con las estructuras de pensamiento de las que el individuo dispone. Representa la influencia del medio ambiente real en el sujeto o en su organismo. Esta presión modifica la acción, que significa, precisamente, la adaptación o el equilibrio de los intercambios que se efectúan entre el sujeto y los objetos. Resumiendo: la asimilación es la información que el individuo recibe de su medio ambiente y la "acomoda" o procesa de acuerdo a las experiencias que ha tenido anteriormente.

Este proceso es continuo porque ante una nueva situación existe un reajuste de la información. Por ejemplo: El bebé toma una sonaja, la ve, la chupa, la muerde, la huele, está asimilando la experiencia, al agitarla descubre que reproduce un sonido y acomoda esa nueva experiencia, después la golpea continuamente para escuchar su sonido, al escucharlo nuevamente, recupera el equilibrio.

De acuerdo con la teoría psicogenética, el desarrollo cognoscitivo o intelectual se divide en cuatro períodos que se caracterizan por la aparición de estructuras diferentes de un período a otro: Período SENSORIOMOTOR, de 0 a 2 años aproximadamente, en el que domina la acción física. Período PREOPERATORIO, de 2 a 7 años aproximadamente, en el que aparece la representación de la acción, el lenguaje hablado y el pensamiento prelógico. Período de las OPERACIONES CONCRETAS, de 7 a 11 años aproximadamente caracterizado por la aparición de la lógica, la

reversibilidad, el pensamiento lógico e intelectual. Período de las OPERACIONES FORMALES, de 11 a 15 años aproximadamente que se caracteriza por el pensamiento lógico-abstracto. Para los fines de este programa el interés se centra en los dos primeros períodos, dadas las necesidades y características de los niños que asisten a las guarderías del IMSS (43 días hasta 4 años). Las características de cada uno de los períodos se abordan a continuación:

**PERIODO SENSORIO-MOTOR.-** En este período la característica principal es que el niño no tiene una diferenciación entre él y el medio ambiente, por lo que se siente como parte de la madre, parte del espacio y todo aquello que lo rodea. Sin embargo, el niño dispone de una cantidad de sistemas sensorio-motrices capaces de recibir sensaciones del interior de su cuerpo y del ambiente próximo, las cuales permiten que se inicie la construcción de las cuatro categorías básicas de acción: OBJETO, ESPACIO, TIEMPO, CAUSA. Cada una de estas categorías se van estructurando gradualmente, constituyéndose así los primeros esquemas de pensamiento.

Es así como se produce, en los dos primeros años de vida, una revolución intelectual que permite al niño retener imágenes que aplica en la solución de problemas y establecer relaciones y discriminaciones frente a los objetos. Puede afirmarse, que la inteligencia parte de lo sensoriomotriz; emana de esta fase y sienta las bases de todo el desarrollo intelectual.

El desarrollo evolutivo en este período se caracteriza por seis subetapas :

1.- Reflejos, (0 - a - 1 mes). En ella predominan los reflejos de succión, no existe reconocimiento ni discriminación de objetos.

2.- Reacciones circulares primarias, (1 - a - 4 meses). Consiste en la repetición de movimientos con los cuales el niño descubre nuevas cosas, aunque no se diferencia del mundo que lo rodea.

3.- Reacciones circulares secundarias, (4 - a - 8 ó 9 meses). En esta subetapa nace la intencionalidad, surge la distinción entre medios y fines, hay imitación directa y manipulación de objetos.

4.- Coordinación de los esquemas secundarios y su aplicación a situaciones nuevas, (8 ó 9 meses - a - 12 meses). Existe coordinación entre los fines y los medios, es decir, el niño aplica medios conocidos a situaciones nuevas.

5.- Subetapa de las reacciones circulares terciarias, (12 - a - 18 meses). Se da el descubrimiento de nuevos medios de experimentación activa y se inicia la formación de imágenes de objeto.

6.- Transición del acto inteligente sensorio-motriz a la

## Anexo 1

representación, (18 - a - 24 meses). Aparecen nuevas combinaciones mentales. Se inicia el pensamiento simbólico, como resultado de la interacción con el mundo externo.

**PERIODO PREOPERATORIO.-** De los 2 a 7 años aproximadamente. Aparece la representación de la acción, el lenguaje hablado y el pensamiento prelógico.

Este período está dividido en dos estadios:

- Pensamiento simbólico preconceptual
- Pensamiento intuitivo o de intuición articulada

El primer estadio del período preoperatorio (2 a 4 aproximadamente), es caracterizado por la aparición de preconceptos, llamados así por ser las nociones que el niño liga a los primeros signos verbales que utiliza.

El segundo, (4 a 7 años aproximadamente) se caracteriza por el pensamiento intuitivo, en él se observa una coordinación progresiva de las representaciones simbólicas, así como la decadencia del pensamiento egocéntrico, principalmente en el artificialismo y el animismo. Asimismo, se empieza a dar la coordinación con otros puntos de vista, permitiendo la socialización del pensamiento del niño.

Empieza ahora la dificultad para reconstruir lo ya adquirido en el plano de las acciones, en el plano del pensamiento, a través de la representación.

En este período se distinguen cinco características de aparición casi simultánea y que son las que forman los inicios de la función simbólica:

**IMITACIÓN DIFERIDA.** Se refiere a las acciones que se imitan en ausencia del modelo, lo que significa que el niño ha progresado de la representación en vivo a la representación en pensamiento.

**JUEGO SIMBOLICO** (juego de imaginación). Es la fuente de representaciones individuales, cognoscitivas y afectivas. El niño representa sus deseos a través de cualquier objeto ; así este objeto se convierte en un símbolo de algo ya existente en la mente del niño.

**DIBUJO** o representación gráfica. Mediante el grafismo el niño empieza a representar los objetos o personas de su ambiente. Inicialmente sus dibujos expresan más lo que él sabe sobre el objeto que las características del objeto en cuestión. Para el niño, dibujar representa el

## Anexo 1

mismo placer funcional que el juego y pasa por diferentes fases: garabateo, realismo fortuito, frustrado, intelectual y visual.

**IMAGEN MENTAL.** Es la imitación interiorizada de un objeto; surge especialmente de la imitación diferida. El niño es capaz de construir mentalmente la parte faltante de un todo y llegar hasta la representación mental de los movimientos o desplazamientos de los objetos, sin hacerlos físicamente.

**LENGUAJE.** Puesto que el lenguaje es un objeto de conocimiento cuya característica fundamental es el de ser simbólico, se requiere de la posibilidad de representación del ser humano para su adquisición. Es por ello que en esta etapa empieza el niño a realizar avances muy significativos y rápidos en la adquisición del mismo. Se da cuenta de que las cosas tienen nombre, que las palabras designan objetos o acciones y en consecuencia, descubre la utilidad del lenguaje como medio de expresión para designar acciones del presente, así como para reconstruir acciones pasadas.

Otra característica del pensamiento preoperatorio es el egocentrismo, el cual se manifiesta de las siguientes formas:

**Animismo:** en esta etapa el niño le atribuye vida o consciencia a los objetos inanimados (que no tienen vida). Tiende a dotar de vida a todo lo que le rodea.

**Artificialismo:** El niño concibe todos los objetos de su mundo como hechos para nuestros propios propósitos. Así piensa que el sol se hizo para calentarnos y darnos luz, las montañas las plantó el hombre para subirlas, el mar para bañarse, etc.

**Realismo:** el niño ve los fenómenos irreales como verdaderos. Por ello, considera por ejemplo, que los sueños, o un programa de televisión (caricaturas), o sus deseos son acontecimientos reales y frecuentemente los confunde con la realidad.

**Antropomorfismo:** existe la tendencia en el niño a ponerle forma humana a las cosas: por ejemplo, al sol le pone cara y además piensa que puede vernos.

**La sola presencia de los objetos no provoca el conocimiento, sino que es la actividad del individuo la que provoca las acomodaciones necesarias del conocimiento.**

### **3.2 DESARROLLO AFECTIVO**

El desarrollo afectivo del niño, al igual que el cognoscitivo, es evolutivo y pasa por diferentes etapas cuyo dinamismo y funcionamiento se origina a través de una fuerza expresada en el psiquismo, el cual es considerado como un proceso dinámico en el que interactúa la energía propia del sujeto con los objetos de conocimiento y el mundo social.

Cada una de estas etapas tienen características propias y constituyen la base del modo de relación afectiva - cognoscitiva que el sujeto establece en su interacción con el contexto social. De ahí que las vivencias que el niño experimenta en las etapas más tempranas de su vida, van a posibilitarle que se adentre en la realidad del mundo cognoscente.

Las etapas del desarrollo afectivo se inician desde el momento mismo del nacimiento y van evolucionando en el niño de un estado de indiferenciación de sí mismo y de su entorno físico y humano a una diferenciación entre él, las personas y las cosas. Es decir, el niño en sus primeros años se aproxima a la realidad sin diferenciar entre cosas, personas y situaciones; para él todo es parte de todo y todo se relaciona entre sí; él mismo no se diferencia totalmente de otras personas.

Durante los primeros años de vida, el funcionamiento psíquico del niño se explica a través de una dinámica que está determinada por las interrelaciones que el niño establece con la familia y con los otros, pero en forma especial, por la relación que establece con la madre y el padre, los cuales cumplen un papel determinante en su desarrollo afectivo.

El niño, a través de esta relación familiar, va construyendo su conocimiento en una estrecha interdependencia con su vida afectiva. A medida que crece y se desarrolla, las experiencias y relaciones afectivas con su familia y personas que va conociendo se hacen más ricas y diversas, debido a los efectos de las leyes internas de su propio desarrollo, a las influencias culturales y al modo particular de manejar sus respuestas a demandas e influencias educativas y sociales.

Las relaciones interpersonales que va experimentando el niño, son la fuente original que le permitirá confiar o desconfiar en el mundo que le rodea y forman el principio del desarrollo de la esperanza y de la voluntad

## Anexo 1

en él. A través de esas relaciones, va vinculando una serie de virtudes y valores que desarrolla junto con su evolución psicosocial.

La madre y el padre continúan siendo para el niño la relación más importante, aunque también reciba otras influencias por situaciones y fenómenos que se le presentan y pasan a ser objeto de su curiosidad, de sus impulsos de tocar, explorar y sobre todo de su deseo de conocer.

Estas vivencias son determinantes y relevantes para la formación del carácter y personalidad del niño y para su modo de relación con el mundo. En ésta, como en la totalidad de vivencias que influyen en el desarrollo de todo individuo, interaccionan factores biológicos, psicológicos y sociales que se unifican en una sola fuerza; puesto que el ser humano es siempre un organismo, un yo y un miembro de la sociedad que está comprometido en los procesos de organización de estos tres factores.

La interacción de los mismos, provocan en el niño emociones y vivencias fundamentales para el encuentro del equilibrio afectivo. Si las experiencias son satisfactorias, le permitirán ser un sujeto que puede expresar sin conflictos todo lo que le pasa y siente, a través de conductas, ideas, pensamientos, impulsos y emociones.

Cuando el niño logra mediante estas vivencias placenteras, un equilibrio afectivo constante, se puede desarrollar y proyectar como un ser crítico, transformador, seguro de sí mismo, que se valora y valora lo que le rodea, capaz de conformar un modo personal de ver la vida y adaptarse a ella.

Por el contrario, si las experiencias afectivas son vividas en forma traumática o conflictiva, pueden generar problemas, transitorios o permanentes, graves o leves, que afectarán su desarrollo emocional y su proceso de aprendizaje.

Por eso es importante reconocer que en situaciones de separación, cuando las madres trabajadoras tienen que dejar a sus hijos al cuidado de otras personas, se provoca en los niños un descontrol emocional, factible de superar cuando se asumen estrategias de adaptación, situaciones y experiencias afectivas que le permiten al niño adecuarse a este nuevo entorno de manera equilibrada.

Es necesario insistir que para el niño la relación afectiva establecida con la persona que lo atiende, sea la madre natural o el personal de una guardería, constituye una necesidad primaria, tan o más importante, como puede serlo la alimentación.

En la primera etapa del desarrollo infantil los contactos más significativos entre el niño y su medio social se realizan a través del alimento. Su boca y la actividad de succión establecen el principal modo de comunicación con la madre y el mundo exterior. Esta comunicación constituye para el niño el principio de la satisfacción y alivia las sensaciones de incomodidad en general.

Es importante destacar que no es la duración del contacto oral ni la cantidad de alimento lo que determina la calidad de la experiencia; sino el modo del contacto interpersonal establecidos entre el niño y la madre o quien atiende al niño.

Los vínculos o modos de relación con el niño son transmitidos a través de la forma como la madre ofrece el pecho materno o la mamila, provocando sentimientos de confianza o desconfianza que se originan por el abrazo, la calidez y el modo como se le habla cuando se le atiende pero más significativamente cuando se le alimenta.

Se detecta entonces, que los hechos acontecidos en las primeras etapas de su desarrollo afectivo marcan, positiva o negativamente, sus relaciones sociales posteriores y su desarrollo intelectual.

Durante el desarrollo, y más acentuadamente durante este primer período, el juego desempeña un papel social e intelectual determinante ya que, a través de él, el niño se introduce en el mundo del adulto, lo interpreta y se adapta a él; revive, corrige y recrea experiencias pasadas y anticipa acontecimientos futuros. Además, mediante el juego el niño logra convertir una experiencia dolorosa en algo diferente para él; a través de éste toma un papel activo y de control de la acción, le da una salida diferente a los conflictos que se le presentan, proyecta en otros personajes la escena dolorosa y así logra compensar su frustración y superar su conflicto una vez que lo tiene bajo su control. Con estas acciones el niño organiza su mundo interior en relación con lo que vive en el mundo exterior.

A través de estas interacciones múltiples, el niño va conformando su identidad personal al mismo tiempo que accede y se asume como integrante de su núcleo social.

La interacción es considerada como el elemento fundamental del proceso de construcción de conocimiento que se encuentra íntimamente ligada con el desarrollo afectivo del niño. Así, todos los contactos que establezca con las personas, sean éstos, niños o adultos, tendrán una carga emocional importante que repercutirá trascendentalmente en su

## Anexo 1

formación, en el logro progresivo de su autonomía y en la forma de interrelacionarse y socializarse con los otros miembros de su grupo.

La observación, registro y análisis permanente de este proceso es fundamental para conocer y entender las conductas de los niños, y así prevenir y atender en forma oportuna situaciones conflictivas que puedan bloquear el proceso de aprendizaje, la disposición del niño por el placer de conocer y el encuentro con el mundo adulto.

La comunicación constante entre padres de familia y educadores es, por lo tanto, determinante para procurarle una adaptación con el medio social sin alteraciones afectivas o cognoscitivas a través de actitudes y conductas encaminadas a satisfacer el deseo del niño provocando experiencias placenteras que lleven al niño a un equilibrio duradero.

### 3.3 CONSTRUCCION DEL LENGUAJE EN LA PRIMERA INFANCIA

El aprendizaje del lenguaje se inicia antes de que el niño empiece a hablar. Esto se da gracias a dos hechos determinantes: a los avances que realiza en el desarrollo de su inteligencia y a que el niño está expuesto desde su nacimiento a una variedad de producciones de su lengua materna, generadas básicamente por adultos (u otros niños) que están en su entorno. El niño desde que nace escucha palabras, susurros, gruñidos, chasquidos, canciones, música, etc.

Sin embargo, el solo hecho de estar "expuesto" al lenguaje no es suficiente para explicar su adquisición. El niño requiere, además, de ciertos avances en el desarrollo de su inteligencia y, fundamentalmente, de la función simbólica, a través del complejo sistema de símbolos que es el lenguaje; requiere de la representación para poder avanzar en su adquisición.

El lenguaje es elaborado activamente por el niño, lo va construyendo en la medida que va descubriendo los elementos que lo conforman, las reglas que lo rigen y su utilidad para manifestar sus emociones, sus necesidades y deseos. "Juega" con el lenguaje y se "recrea" con las verbalizaciones que realiza. Va experimentando con palabras y busca aproximarse a los modelos del lenguaje adulto; de esta manera, va entendiendo y adquiriendo las reglas de construcción que lo conforman (conjugación correcta de verbos, uso de plural o singular, femenino y masculino, etc.).

A partir del 2º año aproximadamente, se presenta un rápido desarrollo del lenguaje, esto le permite al niño poder expresarse

## Anexo 1

verbalmente, mencionar objetos y sujetos ausentes, "relatar" sus experiencias y comunicar sus sentimientos; todo esto gracias a que ha logrado, por un lado, mayor precisión en la pronunciación de las palabras y, por otro, empieza a tener emisiones verbales compuestas con las que puede expresarse de acuerdo con los avances en la construcción de su conocimiento.

Hay que destacar que, previo a estas manifestaciones de producción lingüística del niño, está la comprensión del lenguaje. Es decir, que, cuando estas expresiones se inician, el niño ya tiene más conocimiento del lenguaje del que demuestra; su competencia es mayor que su actuación.

Es particularmente importante para quien trabaja con niños, estar consciente de este hecho para tener un marco de referencia más preciso al evaluar el desarrollo del lenguaje infantil.

El niño es activo con respecto a la adquisición de su propia lengua, así como lo es en el desarrollo de su pensamiento y en todos sus aprendizajes.

Durante este proceso existen muchas evidencias de que las producciones infantiles no son imitaciones del lenguaje adulto solamente. Por ejemplo, en todos los niños escuchamos que dicen "cabo" en lugar de "quepo" o "ponió" en vez de "puso". Esto que comúnmente es considerado como error, nos demuestra que el niño ya logró extraer ciertas reglas gramaticales y regulariza los verbos que en español son irregulares.

Es decir, si es correcto decir "durmió" o "corrió", ¿por qué no va a ser igualmente correcto decir "ponió"?. Igualmente, dice "morido" en lugar de "muerto" y "rompido" en lugar de "roto". Todos los niños hacen esto en cierto momento del desarrollo de su lenguaje y con ello nos están demostrando su capacidad de análisis del lenguaje, y su adquisición paulatina de las reglas que lo rigen.

Por lo tanto estas producciones no pueden considerarse como errores, sino como avances en la adquisición de sus reglas constitutivas. Posteriormente, y basándose en el modelo de lenguaje de los adultos, el niño por sí mismo los corrige y los incorpora en su uso cotidiano.

En esta etapa, de los 2 a los 4 años, el niño es capaz de representar cada vez más objetos, acciones y eventos por sí mismo, mediante imágenes mentales y la palabra. Dicha adquisición infantil está íntimamente ligada a otras formas de representación: imitación, juego

## Anexo 1

simbólico, dibujo, imagen mental, las cuales emergen en esta etapa de desarrollo, cuya característica es la función simbólica.

Estos medios de representación, varían en complejidad y abstracción. El lenguaje, en el caso de la función simbólica, es el modo de representación más complejo. Otras formas de representación, como en el caso del dibujo, llevan algún parecido con los objetos reales; por el contrario, el lenguaje se expresa en símbolos (palabra) que no tienen ningún parecido o relación con el objeto que representan. El lenguaje, es un sistema social y convencionalmente definido, sus signos son arbitrarios y todo hablante debe sujetarse a estas convenciones. Es decir cada persona no se puede "inventar" palabras nuevas porque nadie lo entendería.

El dominio de reglas más complejas y de los significados de las palabras, se va adquiriendo gradualmente. La mayoría de estas reglas ya están elaboradas por el niño hacia los 5 ó 6 años, aunque después aún les queda mucho por aprender de este complejo sistema de comunicación.

### 3.4. CARACTERÍSTICAS DE LAS ETAPAS DE DESARROLLO

#### 3.4.1 DESARROLLO COGNOSCITIVO 1ª ETAPA: DE 0 A 2 AÑOS APROX.

**Sub-etapa 1 Reflejos: del nacimiento a 1 mes.**

- El 1er. mes de vida se caracteriza por la ejercitación de los movimientos reflejos, los cuales requieren de práctica constante para su buen funcionamiento.

- Durante esta Subetapa el niño realiza acciones reflejas de succión, prensión y llanto; chupa, muerde y manipula los objetos y experimenta con ellos para conocerlos. Con el ejercicio estos reflejos se van afinando cada día más.

- Mediante la experimentación con los objetos aparecen los inicios del proceso de asimilación reproductora, (asimilación sensoriomotora) es decir, el niño puede aplicar la acción refleja de succión del pezón de la madre a otros objetos.

- El recién nacido, como consecuencia de la interacción con su entorno y su desarrollo genético irá poco a poco incorporando a sus esquemas algunos reflejos como el de Moro, (de sobresalto) y el de Babinsky, (extensión del dedo gordo del pie).

- Algunos reflejos como la succión y la prensión pasan a ser en

## Anexo 1

pocos meses actos voluntarios. Así vemos que la succión adquiere un valor de ejercitación cuando el niño succiona también en ausencia de la estimulación externa.

### Sub-etapa 2. Reacción circular primaria, de 1 a 4 meses.

- A partir del 2º. mes, aproximadamente, inicia movimientos voluntarios que reemplazan lentamente los movimientos reflejos; se denominan reacciones circulares primarias, y se caracterizan por la repetición de movimientos voluntarios con los que el niño descubre nuevas cosas de los objetos.

Estas reacciones se consideran primarias porque son casuales y están centradas en su propio cuerpo, por ejemplo, si por azar el niño coge una sonaja la moverá repetidamente.

- El niño inicia nuevos hábitos sensoriomotrices como empujar con la mano y aferrarse a objetos. A través de la experimentación de estos actos voluntarios aparecen los inicios del proceso de acomodación. Por ejemplo, el niño experimenta ante cualquier objeto nuevo mediante su acostumbrado repertorio de actividades sensoriales (succiona, chupa, muerde, toca), esto contribuye a las primeras adaptaciones adquiridas, aunque carecen de intencionalidad.

- Las reproducciones activas recaen sobre el propio cuerpo, así, por ejemplo: succiona el pulgar, vuelve la cabeza en dirección de un ruido, sigue con los ojos una figura en movimiento. Esto no implica todavía la permanencia del objeto; es decir, si el objeto desaparece de su vista, desaparece también del mundo del niño, ya que no existe para él.

- Inicia la coordinación ojo-mano. Puede dirigir la mano hacia el objeto que quiere y manejarlo como desea.

- Hace sus primeras anticipaciones es decir se adelanta al hecho, cuando está en brazos de quien lo alimenta abre la boca, emite sonidos, porque reconoce que ya es el momento de comer.

### Sub-etapa 3. Reacciones circulares secundarias, de 4 a 8 o 9 meses.

- Durante el 4º. mes aproximadamente, se inician las reacciones circulares secundarias que se caracterizan por el surgimiento de la intencionalidad; es decir, el niño provoca un resultado por casualidad y después busca reproducirlo intencionalmente. Por ejemplo: mueve la sonaja para que suene.

## Anexo 1

Al final de esta subetapa, aproximadamente a los 8 meses, aparece la permanencia del objeto. El niño se da cuenta de que los objetos permanecen con sus propias cualidades independientemente de que los vea o no. Así por ejemplo: Si escondes un objeto de su interés, debajo de un trapo, el niño lo busca, sabe que está ahí. Este logro continua su evolución en las subetapas posteriores. En ésta, el niño sólo empieza a tener la noción de objeto permanente, pero no es aún muy perseverante en su búsqueda.

- Aparecen imitaciones deliberadas y sistemáticas de sonidos y movimientos. Imita frente al modelo, pero sólo aquello que puede repetir en su propio cuerpo. Por ejemplo: El niño puede imitar el movimiento de despedida observando a la madre u otra persona.

- Se inicia la reacción circular diferida, es decir, ya es capaz de regresar a la actividad que estaba desarrollando después de haber sido interrumpido momentáneamente por algo o alguien que llamó su atención. Así puede suceder, Por ejemplo, que si el niño se encuentra jugando en el activicentro y el educador le habla por su nombre, interrumpe su actividad, pero inmediatamente después continúa con el juego.

- Se producen progresos en la noción de espacio; el niño empieza a captar los objetos en su ubicación, si se encuentran arriba, abajo, adelante, atrás.

- Al finalizar esta subetapa, surge la distinción entre los medios y los fines. Sabe por ejemplo, que para llegar a un juguete que está lejano y que desea, tendrá que desplazarse hasta él para conseguirlo. Sabe también que si quiere atraer hacia él un objeto, puede jalar una cuerda.... etc.

### **Sub-etapa 4** Coordinación de esquemas secundarios, de 8 o 9 a 12 meses aproximadamente.

- A medida que los esquemas se van haciendo más flexibles y complejos, las tres formas de asimilación: repetición, reconocimiento y generalización, tienden a coordinarse más estrechamente. Este se observa, por ejemplo, en la coordinación de acciones para lograr el equilibrio corporal necesario para caminar. Primero, a través de la repetición y la ejercitación asociadas, el niño logra mantener el equilibrio. Este logro, poco a poco lo generaliza al aplicarlo para poder caminar, posteriormente lo hará de manera automática (asimilación-acomodación casi simultáneas), sin tener que preocuparse ya por mantener el equilibrio.

- Hacia los 8 ó 9 meses aproximadamente, se inicia la imitación en

## Anexo 1

presencia del modelo; puede imitar movimientos que alguna persona realiza enfrente de él, como por ejemplo: los movimientos de la cabeza, diciendo no; de despedida, moviendo la mano, ...etc.

- Aproximadamente entre los 9 y los 12 meses aparece la coordinación de esquemas secundarios, el niño le presta menos atención a los movimientos de su propio cuerpo, porque ya los ha ido dominando. Puede así, entonces dedicarle más tiempo a todo lo que ocurre a su alrededor. Por lo tanto, el niño empieza a experimentar con objetos nuevos.

- Le gusta retener los objetos, se esfuerza por lograr que los hechos duren, por crear un estado de permanencia ante situaciones agradables para él.

- En la evolución de la permanencia del objeto se da la búsqueda prolongada de éste, busca el objeto de diversas formas. Es perseverante en la búsqueda, hasta lograr el objetivo.

Lo anterior se ilustra, por ejemplo, mientras el niño está observando, se le esconde el biberón, primero, debajo de un trapo o pañal y después, atrás de un juguete, el niño lo busca primero debajo del pañal posteriormente atrás del juguete; aunque vio el desplazamiento del objeto, tiene la necesidad de buscar donde lo vio desaparecer por primera vez, y después continúa su búsqueda.

Es capaz también de anticipar la ausencia o presencia de la madre, si la madre toma su bolso, el niño sabe que la madre va a salir.

- Las nociones espacio-temporales se inician desde esta edad; el niño empieza a tener una idea general del "antes", "después", "cerca" y "lejos", por medio de acciones que repite cotidianamente en una secuencia determinada. Por ejemplo: Antes de dormir viene el cambio de pañal, después el biberón, el arrullo, y después a dormir.

- Va ampliando cada vez más el ámbito de su actividad; relaciona dos o más elementos en una sola experiencia (un móvil, por ejemplo, puede dar vueltas y puede sonar), el niño realiza la actividad por mero placer funcional, por la satisfacción que le produce el movimiento.

- La coordinación de los medios y los fines es nueva y se renueva en cada situación imprevista. Por ejemplo: cuando quiere un objeto y no puede alcanzarlo utiliza un palo, un bastón, jala otro objeto, para lograr su objetivo, esto le permite avanzar en la aplicación de la intencionalidad y en la diferenciación entre causa y efecto. Por ejemplo: sabe que al aventar un

## Anexo 1

llavero se provoca un ruido o si jala un cordón suena una campanita.

**Sub-etapa 5** Las reacciones circulares terciarias y el descubrimiento de nuevos medios por experimentación activa, de 12 a 18 meses.

- De los 12 a los 18 meses aproximadamente, aparecen las reacciones circulares terciarias, el niño incorpora a su experiencia nuevas formas de conducta, las cuales encuentra por variación y tanteo.

- Al año, el niño es capaz de seguir los movimientos y los desplazamientos de los objetos que se encuentran a la vista.

En esta subetapa las repeticiones de acción sobre los objetos no son idénticas; se presentan con variaciones. con esto, el niño indaga realmente las realidades del objeto, por ejemplo: se da cuenta que una pelota rueda, bota, sube, baja, etc.

**Sub-etapa 6** Transición del acto inteligente sensoriomotor a la representación, de 18 a 24 meses.

- Entre el año y medio y los dos de edad aproximadamente, se da la preparación para la transición del acto sensoriomotor a la representación. Esto quiere decir que el niño empieza a tener imágenes mentales de los objetos; se va desprendiendo de lo que es meramente sensorial y pasa a las primeras formas de pensamiento.

- Con respecto a los avances relativos al objeto permanente, ya sigue la trayectoria de un objeto que se oculta y aparece en otro diferente. Esto evidencia que el niño ya tiene imágenes mentales y que recorre mentalmente (en el pensamiento) la trayectoria del objeto. Lo busca donde cree que aparecerá, imaginando el desplazamiento de éste.

- El niño tiene un conocimiento fragmentado de su cuerpo, las piernas o la cabeza representan para él todo el cuerpo.

- Desplaza los objetos, los mueve de un lado a otro, de arriba a abajo; distingue lo que está cerca y lejos. Con estas conductas va construyendo las primeras nociones de ESPACIO.

- Va construyendo la noción de TIEMPO en estrecha relación con las nociones de espacio y en función de sus necesidades de alimento, sueño, descanso y aseo. Empieza a reconocer la secuencia de estas actividades y las acciones asociadas con ellas.

## Anexo 1

- Imita cada vez mejor y más inmediatamente, modelos cada vez más complejos: movimientos y posturas del cuerpo, bailes, sonidos, palabras, etc.

- Comprende mejor la causa de los sucesos; por ejemplo, si escucha la puerta y tacones es porque su mamá llegó.

- En todas las conductas, se detecta la influencia de la representación simbólica, que conduce al niño al período siguiente. Imita objetos, personas, los representa jugando, etc.

### 3.4.2 DESARROLLO COGNOSCITIVO 2ª ETAPA, DE 2 A 4 AÑOS APROXIMADAMENTE

Aparece la función simbólica, es decir un conjunto de conductas que implican la representación de objetos o acontecimientos pasados.

En esta etapa de desarrollo el niño observa situaciones que luego imita en ausencia del modelo, ya que la imagen se ha interiorizado. Se dice entonces, que hay una representación en pensamiento sin necesidad de que esté presente el estímulo. (imitación diferida)

El niño inventa juegos y representa diferentes roles en éstos; transforma su realidad y la asimila a sí mismo. Esto se hace posible porque, gracias a la representación, el niño puede "convertir" unos objetos en símbolos, según sus necesidades y/o intereses, por ejemplo: confiere a un palo un significado "prestado" y con él puede representar un avión o un caballo.

Sus deseos, temores o conflictos aparecen en los símbolos que el niño utiliza en su juego. Esto nos habla de su mundo afectivo y de progresos de su pensamiento, los cuales representa mediante el juego simbólico.

El niño empieza a dibujar garabatos a los cuales les da un significado propio. Posteriormente se inicia la representación de la figura humana con un monigote o renacuajo al que sólo le atribuye una cabeza y piernas o cabeza, brazos y piernas, pero sin tronco.

Después viene la fase en la que copia un modelo o una figura con los elementos (botones, sombrero), colocadas fuera de lugar, al lado del cuerpo. Posteriormente el niño comienza a dibujar lo que sabe de un personaje o de un objeto, antes de que pueda dibujar lo que ve en él.

## Anexo 1

Se presenta un rápido desarrollo de lenguaje, esto le va a permitir al niño expresarse verbalmente, mencionar objetos y sujetos ausentes, relatar sus experiencias y comunicar sus sentimientos. El lenguaje aparece con emisiones de una sola palabra (mamá), luego emisiones de dos palabras (dame pan), posteriormente oraciones cortas. Paulatinamente va articulando los sonidos del lenguaje (fonemas) y a decirlos con más precisión.

En esta etapa, el niño empieza en sus juegos, a poner juntos los objetos que se parecen. Realiza colecciones figurales, es decir reúne los objetos de acuerdo con criterio que él se inventa y que cambia a su antojo. No es consistente o, simplemente, alinea o dispone espacialmente los objetos para formar figuras más complejas que, en ocasiones, son representaciones de objetos de la realidad.

Logra ordenar en grupos de dos y de tres objetos según sus diferencias crecientes o decrecientes, que pueden ser por tamaño o grosor,

pero no puede aún tomar en cuenta 2 aspectos simultáneos: si ordena 3 elementos por su tamaño ascendente (menor a mayor) se fija sólo en un extremo del objeto y no en los dos, forma parejas y posteriormente tríos no coordinados entre sí.

Las explicaciones que dan los niños a la forma en cómo conciben la realidad no guarda una relación lógica entre los hechos y las causas. Ellos tienen su *lógica*, la cual es diferente a la del adulto y aunque nos suene ilógico, en ese momento es acorde con las características de su desarrollo cognoscitivo, el cual, en relación a algunos temas, se manifiestan como *Pensamiento mágico*. Es decir, el niño les da explicaciones a ciertos fenómenos con lo que para él podría ser una realidad, por ejemplo: esa montaña está ahí, porque un gigante la puso. También es característico de esta etapa, el que los niños definen ciertos conceptos por la utilidad que para él tienen; por esto, al preguntarle, por ejemplo, qué es un abuelito, el niño responde que es para dar regalos y besos.

Hacia los cuatro años, el niño ya incluye en los dibujos correspondientes a la imagen corporal o representación gráfica de objetos, las partes del todo en forma más integrada, por ejemplo, en el dibujo de una persona, los brazos y piernas a los lados del cuerpo, ojos en la cara, boca abajo de los ojos.

Sigue predominando en el niño el pensamiento egocéntrico

## Anexo 1

En el interjuego de las relaciones prácticas el niño va aprendiendo a desplazarse en un espacio, tomando en cuenta su propia acción y puntos fijos de referencia, los cuales pueden ser objetos o sus compañeros, por ejemplo: desplazarse de su silla al escritorio, queda cerca, o de la puerta a la ventana, queda lejos. En esta etapa puede reproducir también una secuencia de dos desplazamientos (recoger el lápiz y dárselo a Juan). De esta manera, el niño va ordenando sus relaciones espaciales mediante su experiencia.

El niño hace asociaciones del paso del tiempo en relación a las acciones que vive. Por ejemplo: la hora del baño, la hora de ir a la guardería, la hora de comer, la hora de dormir. También hace asociaciones en relación a las actividades que realiza con los objetos. Estas son efectuadas solo en relación a las particularidades que se presentan en su experiencia, sin que pueda establecer un orden o secuencia en el paso del tiempo. Sin embargo, hace uso ya de palabras relacionadas con el tiempo, como "Después", "Mañana", "Ayer", etc., sin que signifiquen precisamente el concepto de tiempo.

En esta etapa el pensamiento del niño actúa en un solo sentido; aún no tiene la capacidad de ser reversible, es decir que no puede mentalmente regresar al punto de partida de una transformación.

### 3.4.3 DESARROLLO AFECTIVO 1ª ETAPA: DE 0 A 2 AÑOS

El niño tiende a relacionarse con los objetos a través de la boca: los chupa, los muerde y experimenta sensaciones placenteras al hacerlo. Experimenta satisfacción en el propio cuerpo, especialmente en la boca y piel; le gusta ser tocado y acariciado. Con esto experimenta las primeras experiencias sociales.

Se inicia la formación de los sentimientos de confianza y desconfianza, los cuales se transmiten a través de la relación que el adulto tiene con el niño al hablarle, dormirlo, alimentarlo y asearlo.

Experimenta sus primeras relaciones sociales y aprende a confiar en los demás, cuando los adultos, lo cargan, le sonríen, le cantan, lo arrullan, juegan con él, etc.

Se angustia y llora cuando no se le atiende rápidamente, no puede soportar la espera. El niño es dependiente de la madre, a la cual considera parte de sí mismo. Manifiesta simpatía u oposición a las palabras o acciones a través de conductas tales como: movimientos, llanto, berrinche, sonrisas, etc.

## Anexo 1

Entre los 6 y los 8 meses la aparición de los dientes provocan sensaciones de dolor, por lo que el niño hace rabietas continuas. Morder algún objeto aminora estas sensaciones y le provoca bienestar.

Puede permitir que la madre se separe de él, sin presentar muestras de ansiedad, coraje o angustia. Esto es considerado como el primer logro social, es un indicio de que aún no tiene el concepto de objeto permanente.

### 3.4.4 DESARROLLO AFECTIVO 2ª ETAPA: DE 2 a 4 AÑOS APROX.

Continúa la tendencia a la satisfacción en el propio cuerpo, especialmente en los esfínteres, que inicia su control, además del progresivo control de todos sus músculos.

El niño tiene la necesidad de ver y tocar sus heces. Se despide de ellos con dolor, siente la pérdida de algo valioso y vive como agresión las manifestaciones de desagrado que el educador o la madre manifiesta ante el olor de sus heces. El niño necesita privacidad y respeto para el momento de la defecación. No debe ser exhibido, expuesto ni avergonzado. Se le afecta en su desarrollo afectivo si no se manejan adecuadamente estos importantes aspectos. Se empieza a dar cuenta de que existen diferencias sexuales.

Le gusta y requiere hacer las cosas por sí mismo, esto le va ayudando a ser independiente y a tener confianza en sí mismo. La confianza que va adquiriendo al experimentar sus logros va a ser el requisito previo para su autonomía. Por lo tanto es importante no hacerle todo, pues aprende a ser dependiente, ni abandonarlo a sus fuerzas para evitar las frustraciones.

En esta etapa el niño comienza a decir no a todo, por lo que la respuesta del adulto conformará sus actitudes futuras; si es impositiva el futuro niño será rebelde o sumiso; si es negligente o irresponsable, él será terco y egoísta; si está basada en el respeto mutuo y la reciprocidad el niño será solidario, autocontrolado y respetuoso. Cuando el niño dice no, está aprendiendo a relacionarse con los demás de manera diferente, esta experimentando el poder tener puntos de vista diferente, pero principalmente, está esperando la reacción del adulto, para formar su criterio.

La aceptación de los demás se traduce en conocimiento y confianza en sí mismo. Aunque es necesario darle independencia al niño para que aprenda a valerse por sí mismo, hay que tener cuidado de no caer en una postura extrema en la que el niño realice todo, porque se le puede exponer a fracasos frecuentes que le harán perder la confianza en sí mismo y se

## Anexo 1

volverá dependiente.

### 3.4.5 CONSTRUCCION DEL LENGUAJE 1ª ETAPA

Las primeras manifestaciones del lenguaje son a través del llanto o gritos. La primera reproducción activa, se da en forma espontánea y por la interacción que tiene el niño con su medio. Se produce el sonido de una vocal y a partir de ahí comienza a emitir una serie continua con esa misma vocal (a-a-a-a-) hasta que espontáneamente vuelve a emitir otra vocal y realiza el mismo ejercicio.

Más adelante el niño realiza combinaciones con dos o más vocales en serie (ae-ae-ae-ae) con diferentes entonaciones. Posteriormente, realiza emisiones en sílabas con las que juega y ejercita su capacidad de fonación, por ejemplo: ba-ba-ba- ga-ga-ga-ga, produciendo sonidos con los que realiza series largas o cortas. Esto se observa hasta los 8 ó 9 meses aproximadamente.

Entre los 9 y 12 meses, el niño es capaz de combinar y duplicar sonidos vocales y consonantes adquiridos y ejercitados para formar palabras con un referente de acción, por ejemplo: **papá, aga (agua), tete (leche).**

**El adulto debe siempre pronunciar correctamente las palabras para que el niño busque la aproximación más adecuada a éstas.**

Después de los 18 meses aproximadamente, los niños aprenden aquellas palabras que les son significativas: mamá, papá, abuelita y su nombre; alimentos preferidos, galleta, plátano, leche; o aquellas que nombran momentos importantes de su vida, como baño, dormir, o palabras que refieren deseos personales o de interacción social, como adiós, quiero más, etc. Aprenden también nombres de animales como perro, gato, vaca, caballo, cerdo o sus onomatopeyas (sonidos que producen). Sin embargo, una misma palabra puede servir para nombrar otros objetos con una función similar. Para ello, los niños construyen una categoría de objetos, acontecimientos o experiencias con alguna cualidad o serie de cualidades que los enlazan entre sí y, como resultado dicen cosas como pfo-pfo para nombrar pájaros, patos o aves en general, y muu para vacas, caballos u otros animales grandes.

Al final de esta etapa el niño ya ha realizado avances muy importantes en la comprensión del lenguaje. Entiende órdenes sencillas,

## Anexo 1

responde específicamente a su nombre, manifiesta claramente comprensión cuando se le habla sobre eventos que vamos a realizar con él.

Desde temprana edad, el niño muestra también una clara comprensión y utilización de la **entonación o los suprasegmentos del lenguaje**. Reconoce cuando quien le habla está contento o enojado, cuando le está haciendo una pregunta o dando una orden. Así el niño acompaña sus emisiones (palabras) con algunas de estas entonaciones y las adecua no sólo al momento, y a la intención, sino también, a la persona a quien se le dice.

### 3.4.6 CONSTRUCCION DEL LENGUAJE 2ª ETAPA

A partir de esta etapa el lenguaje conduce al niño a la comunicación con el mundo exterior y a un gradual proceso de socialización. Con el lenguaje puede expresar su pensamiento y manifestarlo a otros; avanza en su adquisición con gran rapidez. Inicia utilizando frases de dos palabras y al final de la etapa alcanza estructuras gramaticales sencillas pero completas.

Se inician los relatos dirigidos a sí mismo y a los demás; todos los días descubre nuevos símbolos que utiliza en la comunicación consigo mismo y con los otros por ejemplo: toma una toalla, se la coloca en el cuello y dice "esta es mi capa".

El lenguaje del niño en este nivel es intermediario entre la comunicación y el monólogo egocéntrico, es decir, los relatos, las descripciones y las preguntas se dirigen a sí mismo tanto como al otro.

Como indicio de progreso lingüístico aparece la pregunta **¿QUÉ ES?**, que abarca a la vez el nombre y el concepto o la clase del objeto designado; al niño le interesa saber cómo se llaman las cosas, quién las hizo, para qué son, dónde se usan, con qué se hacen, etc.

Maneja ya con toda precisión las diferentes entonaciones del lenguaje (suprasegmentos); utiliza estas entonaciones al hacer preguntas, al dar órdenes, etc. Usa entonaciones diferentes según la persona a quien se dirige: hace diferencia notoria entre el tono de sus emisiones cuando se dirige a un adulto o cuando habla con otro niño. Además, sus entonaciones reflejan su estado de ánimo y sus emociones.

### 3.5 LA IMPORTANCIA DEL JUEGO EN EL DESARROLLO AFECTIVO COGNOSCITIVO

## Anexo I

Debido a la importancia que el juego tiene en el desarrollo afectivo-cognoscitivo del niño, en el Programa Educativo se reafirma la idea de considerarlo como acción de conocimiento y de comunicación; pues es indudable que una de las actividades que más influencia tiene en la infancia para el logro del desarrollo integral del niño es el juego.

El juego es considerado como el medio a través del cual el niño entra en contacto con el mundo y encuentra formas de adaptarse y enfrentarse a su realidad en que vive.

Esta forma natural del ser humano de adaptarse al medio durante la infancia se lleva a cabo, ya sea por medio de juegos propios del período sensoriomotor que implican una actividad como mover los dedos, tocar objetos, encoger los brazos, hacer ruidos, ya sea mediante juegos simbólicos que se traducen en actividades como jugar con muñecos, montar a caballo, volar aviones, representar personajes, etc., y juegos de ficción, propios del período preoperatorio.

Por medio del juego, en la interrelación con los otros, el niño entra en un proceso de socialización que le permite interiorizar normas, valores y contenidos culturales para constituirse como un sujeto con posibilidades de integrarse positivamente al grupo social que le es propio.

El juego da la posibilidad de imitar ciertos modelos de relación social, promoviendo con ello su capacidad imaginativa y fantasiosa.

Gracias al juego el niño convierte las cosas en elementos de singular significado; por el juego establece relaciones con compañeros y amigos, capta los gestos y expresiones de los otros y se adapta a las situaciones sociales que se le presentan.

Con el juego el niño transforma cualquier lugar en escenario de aprendizaje y los distintos tipos de juegos contribuyen tanto a la conquista del cuerpo utilizándolo como instrumento, como al estímulo de las capacidades intelectuales a través de los juegos de representación.

Desde el punto de vista pedagógico, el juego es el medio por excelencia para la construcción del conocimiento, no sólo porque facilita y estimula al niño hacia la investigación, sino porque permite al educador acompañar y participar activamente en el proceso de aprendizaje del niño, además de dar cuenta y darse cuenta de ese proceso en el que él está inmerso.

El juego es ocasión de aprendizaje porque permite al niño manipular

## Anexo 1

los objetos y conocerlos, establecer relaciones espontáneas, y colocarse en situación de interpretar acciones y reglas de participación. Es al mismo tiempo medio de comunicación porque a través de él encuentra formas de adaptarse al medio social que lo rodea.

En el programa educativo el juego se establece como principio de la actividad infantil y como medio de aprendizaje, en tanto se convierte en elemento principal que favorece su desarrollo psíquico y se "encuentra" con el mundo, con los otros y consigo mismo.

**Para el niño el juego es lo más serio. En el juego se revela ante los niños, el mundo, las aptitudes creativas de la personalidad. No hay ni puede haber sin juego un desarrollo mental.**

#### 4. IMPLICACIONES PEDAGÓGICAS DERIVADAS DE LA TEORÍA

De la fundamentación de la teoría constructivista se derivan las siguientes implicaciones pedagógicas, las cuales servirán como pautas generales para la intervención del personal educativo con los niños.

Estas implicaciones pueden formularse de la siguiente manera:

-El niño construye su conocimiento a través de la acción que ejerce directamente con los objetos por lo tanto, es necesario crear y brindar ambientes educativos que hagan posible la experiencia directa del niño con las cosas, los eventos y las personas, ya que la acción constituye la condición previa para todo aprendizaje.

-El ambiente educativo debe promover la seguridad e independencia, las cuales constituyen elementos básicos para interactuar con el medio, por lo que el educador procurará condiciones y materiales acordes con las necesidades de la etapa evolutiva en que se encuentra su grupo.

## Anexo 1

-Todo aprendizaje debe ser generalizado en un ambiente distinto de aquel donde se originó. Es necesario, entonces, propiciarle situaciones donde pueda aplicar sus conocimientos en diferentes tipos de experiencias.

-El educador debe comprender las particularidades y rasgos distintivos de los niños y su forma de sentir y de pensar, a fin de poder diferenciar lo que cada niño necesita y es capaz de lograr, por ello la participación del educador deberá adaptarse a las necesidades de los niños.

-El juego del niño es el motivo y contexto de su aprendizaje, por lo que el educador debe propiciar juegos significativos que representen toda una experiencia de aprendizaje y favorezcan el desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño involucrándose responsablemente con su grupo.

-El educador debe ser respetuoso del ritmo evolutivo del niño; no debe precipitarlo, para que pueda asimilar, apropiarse del conocimiento que le sea útil en su desarrollo.

-Los aparentes "errores" del niño constituyen pasos necesarios en el proceso de aprendizaje. Por lo que el educador debe propiciar situaciones que permitan al niño aprender del "error", reflexionar y dar alternativas para acceder a otros niveles de conocimiento.

- En la primera etapa del desarrollo el niño experimenta satisfacción primordialmente en el propio cuerpo, percibe sensaciones desde el interior de éste, como del ambiente. Por lo que el educador debe procurar que la relación con el niño al asearlo, alimentarlo, dormirlo, y al jugar, constituya una experiencia placentera.

## Anexo 1

- A través de la repetición de los movimientos, el bebé descubre nuevas cosas así como características y cualidades de los objetos. Por lo que el educador debe facilitar al niño espacios en donde pueda moverse libremente y objetos con los que pueda interactuar.

- Durante los primeros meses de edad, el niño inicia la formación de los sentimientos de confianza y desconfianza por lo que el educador debe procurar transmitirle seguridad y cariño durante todas las actividades que se realizan.

- El niño pequeño expresa sus necesidades y emociones a través de los movimientos, llantos, sonrisas, berrinches, etc., por lo cual el educador debe estar atento a los requerimientos de éste para satisfacerlos, consolarlo y/o compartir con él sus sentimientos.

-Es factor esencial del desarrollo la cooperación social, por lo que el educador debe fomentar que los niños se relacionen entre sí, ya sea con niños de la misma edad, de diferentes edades, y con los adultos. Esto favorece el intercambio de opiniones, el enriquecimiento del lenguaje, el respeto, la tolerancia, la solidaridad con los otros y en síntesis, su adaptación con el medio.

-El educador debe no solo permitir, sino promover la **creatividad** infantil en todos sus actos y ensayos. Así mismo debe fomentar su iniciativa, la búsqueda de soluciones para resolver por sí mismo los problemas que enfrenta y la libre expresión de sus opiniones; todo ello posibilitará un óptimo desarrollo de sus potenciales intelectuales y sentará las bases para la formación de una personalidad emprendedora, responsable e independiente.

-El niño, no es un adulto chiquito, ni su pensamiento tiene la misma lógica que la del adulto; lo que es cierto para el adulto, no necesariamente lo es para el niño. Por ello, quienes están cerca de los niños necesitan comprender esta realidad, aceptarla y actuar acorde con ella mediante la adquisición de una mejor capacidad para observar, escuchar y colocarse en la perspectiva del pensamiento del niño.

-El educador debe ser capaz de interesar a los niños, de provocar su asombro y llamar su atención.

## 5. AGRUPAMIENTO EN SALAS

Dentro de las implicaciones pedagógicas derivadas de la teoría en la que se sustenta el programa educativo para guarderías del IMSS, se señala la importancia de ofrecer al niño condiciones que favorezcan su desarrollo integral y sus aprendizajes.

En congruencia con las implicaciones pedagógicas, el **agrupamiento de niños en salas de atención**, tiene la finalidad de dar mayor congruencia al proceso educativo, creando grupos que favorezcan la participación espontánea y activa del niño, donde se compartan sentimientos, experiencias y aprendizajes, donde se propicien relaciones sociales que estén marcadas por la reciprocidad, la interacción y el respeto.

Se considera que la convivencia proporciona al niño, experiencias de sumo interés; aprende a vivir en grupo, a ubicarse e identificarse con él, a compartir con otros sus vivencias, a apreciar la comprensión, la tolerancia y a someterse a ciertas exigencias razonables.

Otro criterio que entra en juego en el agrupamiento, es el criterio práctico, el cual orienta respecto a los espacios que requieren los niños y educadores durante su actividad cotidiana. Considera aspectos fundamentales para posibilitar la interacción niño-adulto en estos espacios donde los actos educativos formativos son su esencia, su razón de ser. Los aspectos aludidos se sintetizan en las siguientes premisas:

A menor edad, el niño depende en mayor grado del adulto.

La atención a los bebés tiende a ser individual.

Los bebés requieren de espacios específicos para la atención de sus

## Anexo 1

necesidades básicas y ejercitación de sus crecientes habilidades.

Lo anterior, determina que la agrupación de los niños lactantes se sujete a estas premisas y a lo que marca la teoría, esto es que su actividad se centra en los sentidos, el movimiento y el afecto.

Los niños maternos tienen otras características, son menos dependientes del adulto, lo que les permite entrar en un franco proceso de socialización, pueden representar su realidad mediante el lenguaje, el juego simbólico y el grafismo e interactuar con otros niños, con quienes comparte juegos y juguetes, fortaleciendo así su desarrollo social.

El agrupamiento de estos niños tendrá presente su entorno físico, reconociendo que todos los espacios, personas y objetos que lo conforman son instancias de experiencia y por lo tanto de aprendizaje.

Considerando lo anterior, se puede afirmar que el agrupamiento le permitirá al niño tener una interacción con su medio ambiente acorde con su nivel de desarrollo y podrá participar en una sociedad infantil, condición importante para la práctica de la vida social adulta.

Con base en estas consideraciones la agrupación de los niños se realiza de la manera siguiente:

Lactantes A	de 43 días a 6 meses.
Lactantes B	de 6 meses a 1 año.
Lactantes C	de 1 año a 1 año 6 meses.
Maternal A	de 1 año 6 meses a 2 años.
Maternal B	de 2 a 3 años.
Maternal C	de 3 a 4 años.

Con el objeto de tener mayores elementos que aclaren las implicaciones de este agrupamiento, a continuación se describen algunos criterios para la organización y arreglo de las salas, en cuanto a disposición de espacio y mobiliario.

### 5.1 AGRUPAMIENTO DE LACTANTES

**Lactantes A - de 43 días a 6 meses.**

Como ya se comentó anteriormente, el agrupamiento en esta sala toma en cuenta las características de desarrollo del niño y sus necesidades de afecto y respeto por su persona y espacio vital para poder moverse, descansar o dormir. Por tal motivo, esta sala contará con espacio para

## Anexo 1

colchonetas y cunas, en donde el niño podrá desarrollar sus actividades y también podrá dormir.

En consecuencia, se puede prescindir de algunas de las cunas que actualmente se encuentran en las salas. Difícil sería determinar sin error la cantidad de las que se puede prescindir en cada unidad. Por lo tanto, se solicita que cada quien, lo decida considerando el porcentaje promedio de asistencia infantil, sin variar la capacidad instalada de la misma.

Esto permitirá dejar espacios para colocar colchonetas donde el niño pueda jugar y desplazarse con seguridad y confort, donde pueda permanecer sin riesgo durante sus horas de vigilia y donde el educador atienda a más de un niño a la vez, interactuando con ellos y promoviendo experiencias cognitivas y afectivas indispensables para un desarrollo sólido y adecuado.

### Lactantes B- de 6 meses a 1 año.

En esta sala se toma en cuenta que el bebé conquista adquisiciones muy importantes para su desarrollo posterior: es más diestro en manipular objetos, se sienta, se arrastra, comienza a gatear y experimenta en posición de pie. Se interesa por avanzar en su conquista del espacio, de los objetos y personas con quienes convive. Poco a poco el niño establece y amplía sus primeros lazos afectivos y desarrolla la noción de permanencia del objeto, en consecuencia resulta negativo para él, cambiarlo inesperadamente de sala o separarlo bruscamente de la persona que le ha brindado cuidados maternos.

De ahí la importancia de establecer un agrupamiento que reúna a los niños antes de que hayan desarrollado la noción de permanencia de objeto y que les permita quedarse en el grupo hasta que hayan superado la angustia que les provoca la ausencia del educador.

En cuanto a la organización interna de la sala, se aplicará el mismo criterio establecido para la sala de lactantes A, sólo que en esta ocasión se debe reducir al mínimo posible el número de cunas, ya que sólo se utilizarán cuando los niños más chicos requieran dormir o descansar; los demás realizarán esta actividad en colchonetas separadas del grupo que está en actividad. De esta manera se dispone de un espacio considerable para ambientarlo con colchonetas, donde se creará el ambiente propicio para su adecuada estimulación y para que inicie sus desplazamientos, amplíe sus relaciones sociales y satisfaga su interés por todo lo que le rodea.

## **Anexo 1**

### **Lactantes C - de 1 año a 1 año y 6 meses.**

El agrupamiento de niños en esta edad toma en cuenta que el niño ya camina, empieza a utilizar palabras y a tener más posibilidades de hacer las cosas. El solo hecho de poder desplazarse por sí mismo, le va a permitir independizarse, mirar al mundo desde otra perspectiva, adueñarse con más facilidad de lo que le interesa y afirmar sus sentimientos de confianza.

Para favorecer la actividad que despliegan los niños en esta etapa, la sala se organiza tanto en espacios ambientados como en áreas de ambientación para que se incorporen los niños paulatinamente al juego y actividad con otros niños y materiales educativos que estarán a su disposición.

Como es acostumbrado en esta sala, no habrá muebles especiales que interfieran con sus desplazamientos. Solamente la barra de apoyo, el mueble de cambio, el baño de artesa y los muebles de guarda que se utilicen para conformar las áreas de ambientación.

## **5.2 AGRUPAMIENTO DE MATERNALES**

### **Maternal A - de 1 año y 6 meses a 2 años.**

Los niños en esta sala, ya tienen grandes adquisiciones motoras, con las cuales pueden dedicarse a diversos tipos de tareas.

Como resultado del control más fino de todos sus músculos, el niño comienza a controlar sus esfínteres, primero utiliza la bacinica, posteriormente el excusado del baño (con tapa reductora). Este logro libera al niño en favor de su independencia y por consiguiente en su seguridad y autonomía.

Considerando las nuevas adquisiciones del niño, la organización interna de la sala de atención contará con áreas de ambientación que motiven el aprendizaje del niño, y le procuren atención especial durante los momentos dedicados al control de esfínteres, en un ambiente íntimo y relajado.

### **Maternal B y C - de 2 a 3 años y de 3 a 4 años.**

El agrupamiento de estos niños toma como base las semejanzas y diferencias en su desarrollo, así como la capacidad que tienen para imitar o representar objetos, acontecimientos y personas por medio de símbolos o actividades como es el caso de la dramatización.

Las bases de la construcción que el niño va haciendo del conocimiento social, se encuentran especialmente en este período, en la interacción con niños mayores y menores que él. Así los niños más grandes le proporcionan modelos con respecto a aprendizajes en proceso de adquisición, y los más pequeños le permiten confrontar los aprendizajes ya adquiridos. Esto mismo contribuye al aprendizaje grupal, mediante el cual los niños aprenden a tener sensibilidad ante las necesidades del otro, empiezan a formar y practicar conductas fundamentales para la vida en sociedad como la solidaridad, el respeto, la colaboración. Además, conforme interactúan con otros niños, serán capaces de apreciar mejor sus capacidades y valorar sus logros.

La organización interna de las salas en consecuencia contemplan áreas de ambientación que están pensadas para brindar al niño diversas oportunidades de expresar su creatividad e iniciativa, respetando su ritmo de desarrollo individual.

Es así como, mediante esta agrupación, se pretende dar respuesta a las necesidades del desarrollo afectivo y cognoscitivo del niño, en lo individual y lo grupal, dentro de un ambiente abierto y flexible que le permita adaptarse a las demandas de un mundo cambiante.

### **5.3 CRITERIOS BASICOS PARA EL CAMBIO DE SALA**

Las salas de atención corresponden a cada etapa del desarrollo cognoscitivo-afectivo del niño, así como a su edad cronológica de manera **aproximada**, lo que implica que para agrupar a los niños, o para cambiarlos de sala se debe contar con algunos criterios que no obstaculicen o limiten las capacidades individuales de los niños.

Con este fin, se esbozan a continuación algunos criterios para recomendar el momento de cambio del niño a otra sala, los cuales requieren para su correcta aplicación, del conocimiento del niño, la observación y registro de sus conductas como resultante de la evaluación que posteriormente se desarrollará.

#### **Críterios básicos:**

- . La edad cronológica, como punto de partida.
- . Habilidades motoras adquiridas, especialmente en las salas de lactantes. Es decir que, para pasar a una sala más avanzada, el niño lactante debe haber adquirido el desarrollo motor mínimo requerido para las actividades que realizan los niños de dicha sala.
- . Logros o nivel de desarrollo general alcanzado independientemente de la

## Anexo 1

edad cronológica. Para determinarlo, se debe contar con los resultados de la evaluación.

### 6. METODOLOGIA

La metodología proporciona los lineamientos para el quehacer del personal que opera el programa; orienta las actividades y formas de trabajo de los niños y contribuye a crear el ambiente educativo de la guardería.

Todo lo anterior se determina a la luz de las teorías que fundamentan este programa educativo, de las implicaciones pedagógicas derivadas de ellas y de técnicas didácticas acordes con las mismas. Con ello se determinan los planteamientos metodológicos mediante los cuales los conceptos teóricos se traducen en respuestas operativas para la práctica educativa.

Considerando lo anterior, las características de cada una de las etapas del desarrollo afectivo-cognoscitivo del niño, se proponen estrategias didácticas que el educador incorporará a su trabajo como elementos organizadores de la libre y espontánea actividad del niño.

Para la aplicación adecuada de estas estrategias didácticas, se requiere de un ambiente físico adecuado para que cumplan con el cometido de propiciar la interacción del niño con niños de su misma edad y de otras edades, con los adultos y con los objetos de conocimiento del entorno.

En la metodología se marca también como elemento indispensable para promover el desarrollo infantil, el juego, la participación del adulto, la utilización de técnicas vivenciales y de trabajo grupal para favorecer su creatividad, autoestima, respeto y socialización.

En la metodología del programa se incluyen como componentes básicos, el papel del educador, las estrategias didácticas, la ambientación de los espacios infantiles para el trabajo educativo con lactantes y maternas, tanto en espacios ambientados como en áreas de ambientación. Además se encuentran aspectos referentes a la organización de las actividades educativas, que ayudan a la preparación anticipada de las adecuadas intervenciones con los niños.

#### 6.1 PAPEL DEL EDUCADOR

Este programa enfatiza la importancia del papel del educador en el cambio de actitud que la modernidad exige, que lo convierta en el promotor, animador y favorecedor de la actividad y del juego en los niños.

## Anexo 1

Su papel es ahora el de facilitador de los procesos de aprendizaje y construcción de conocimiento, lo cual implica que el niño, sus necesidades e intereses se conviertan en el centro de atención y el eje de las acciones que se realizan en las guarderías.

Es importante que el educador tenga muy claros los fundamentos teóricos del programa educativo, así como las diferentes etapas de desarrollo que atraviesen los niños, tanto en el plano afectivo como en el cognoscitivo, para así poder intervenir oportunamente en todas las acciones, actividades y juegos que realiza con ellos, para que se convierta en compañero del niño en el descubrimiento y experimentación del mundo.

El educador procurará que continuamente se realicen las actividades y juegos en un ambiente cálido y de confianza, manifestando respeto, cariño, aceptación, tolerancia, paciencia y ternura, hacia todos los niños y tendrá hacia ellos una actitud complaciente, de aprobación de confianza, tanto en los errores constructivos como en sus logros, vigilando siempre su integridad física y emocional.

A continuación se enfatizan algunos aspectos de vital importancia que debe considerar:

El contacto físico con el niño, deberá estar orientado hacia una actitud **maternal** intercambiando caricias y miradas, apoyadas en un diálogo cariñoso, creando un ambiente rico y experiencias agradables.

Manifestar una actitud de agrado hacia **TODO** lo nuevo que hace o dice, menciona de manera constante y afectuosa lo que realiza utilizando un lenguaje sencillo y juega con él en forma delicada sin sobre-estimularlo.

Propicia un ambiente que le ofrezca múltiples experiencias de participación así le brinda la oportunidad para que, cuando pueda, exprese sus ideas, tome decisiones y reflexione sobre las actividades que realiza.

La verdadera disciplina no se instituye con reglas preestablecidas, de prohibiciones y sanciones; la disciplina es la consecuencia natural de una buena condición en el trabajo cooperativo, de las opciones que tenga el niño para mantenerse ocupado, de un adecuado compañerismo y trato afectivo, que se propicia dentro de un clima de respeto hacia el niño, donde no existan los gritos ni los castigos, en donde sus propuestas son aceptadas evitando con esto temores o angustias ante la posibilidad de rechazo; lo anterior se logra con esfuerzo, pero sobre todo con cariño hacia el niño, y con el ejemplo que el educador le da.

Sin embargo, el educador debe estar tranquilo al respecto puesto que, cuando existe una estrategia didáctica que responde a los deseos y posibilidades de los niños, la organización está dada y el niño se integra a su ambiente de trabajo.

Esto se logra también al dar a conocer los acuerdos y reglas del juego para realizar con armonía el trabajo grupal por ejemplo: en las áreas de ambientación se guía al niño en el uso correcto del material, se le anima a que termine la actividad o el juego y al concluir lo invitará a colocar los materiales utilizados en el lugar destinado para ello.

Para cumplir con su misión es imprescindible que el educador forme un equipo de trabajo en donde se conjugue lo humano y lo profesional, alcanzando así el objetivo del programa cuyo beneficio principalmente es el niño.

El educador es el enlace entre la Guardería y los padres de familia a quienes se les debe dar a conocer el programa educativo y sus implicaciones, a fin de propiciar su continuidad en el hogar y el enlace entre la guardería y la familia.

## 6.2 ESTRATEGIAS DIDACTICAS

Las estrategias didácticas se refieren a las situaciones y acciones que el personal debe utilizar en su intervención con los niños, a fin de que éstos puedan tener experiencias propicias para aprender y crecer en su conocimiento.

Las estrategias didácticas están estrechamente vinculadas con las implicaciones pedagógicas derivadas de la teoría, contemplan una visión integral del desarrollo cognoscitivo-afectivo del niño; son facilitadoras de la relación que establece el educador con el niño y permiten la práctica de situaciones y acciones centradas en su desarrollo. Es por esto que se busca que sean acordes a su proceso de desarrollo y respondan a sus intereses. Por lo tanto, el educador seleccionará aquellas que se adapten a la evolución, intereses y necesidades de los niños y que al mismo tiempo, les permitan vivir y experimentar situaciones agradables y gratificantes en una atmósfera de confianza que invite al niño a una acción cada vez mayor.

Las estrategias didácticas que aquí se proponen, están organizadas en dos grupos: 1ª y 2ª etapas de desarrollo (de 0 a 2 años y de 2 a 4 años).

### 6.2.1 SUGERENCIAS PARA NIÑOS DE 0 A 2 AÑOS

A fin de ser sucintos, se incluirán en este apartado sólo algunas de las estrategias que propone el programa.

-Proporcionar a los niños materiales de diferentes texturas, para que los manipulen. Permitiendo que se lleve los objetos a la boca, los chupe, los muerda a fin de que los conozca a través de la boca y el contacto con la piel.

-Acercarse a los niños frecuentemente para hablarles, siempre con actitud afectiva.

- \* Acostumbrar al niño a escuchar su nombre y el de las personas que lo rodean.
- \* Decir los nombres de los objetos que están en el entorno del niño.
- \* Nombrar y señalar las partes del cuerpo del niño, estando éste acostado, sentado, parado o enfrente de un espejo, guiándole la mano para que se las señale.

-Posibilita la expresión corporal a través de distintos movimientos con los cuales el niño mueve todo su cuerpo, tales como:

- \* Arrastrarse, rodar, gatear, balancearse, caminar, brincar con ayuda.
- \* Realizar movimientos en diferentes posturas: acostado, sentado, parado, y en diferentes espacios: en el patio, en la sala de atención o en otras salas.

-Propiciar situaciones para que el niño manifieste sus sentimientos:

- \* Golpear costales rellenos de esponja,
- \* Lanzar cojines ligeros,
- \* Lanzar pelotas de peluche.

- Propicia situaciones para llevarlos a la actividad relajante y reparadora:

- \* Abrazar costales,
- \* Jugar con pelotas de peluches,
- \* Tocar a los compañeros con los cojines.

## Anexo 1

-Propicia que el niño se exprese corporalmente y descubra las posibilidades y limitaciones de las distintas partes de su cuerpo, a través de actividades como:

- \* Música, ritmos y cantos,
- \* Juegos y rimas,
- \* Imitación de movimientos de otras personas,
- \* Imitación de movimientos de animales,
- \* Imitación de acciones cotidianas (llorar, comer, dormir, bañarse, reír, peinarse).

-Motivar constantemente al niño hacia la expresión y enriquecimiento del lenguaje:

- \* Conversar constantemente con el niño sobre todas las actividades que realiza.
- \* Señalar y nombrar todo lo que está alrededor del niño.
- \* Repetir sonidos y palabras que el niño produce.
- \* Dar al niño instrucciones sencillas como ¡dámelo!, ¡ven!, ¡come!, ¡toma!, etc.

-Propiciar situaciones para que el niño resuelva por sí solo pequeños problemas:

- \* Permitir al niño que alcance objetos que estén lejos.
- \* Mostrar y ocultar objetos para motivar que los busque.
- \* Dar al niño objetos para que los golpee, apile, meta y saque, cambie de un recipiente a otro, tape o destape, llene y vacíe recipientes, etc.
- \* Ofrecer al niño juguetes cuando tenga las manos desocupadas.

-En cada ocasión dar al niño cariño, seguridad y confianza.

### 6.2.2. SUGERENCIAS PARA NIÑOS DE 2 A 4 AÑOS.

-Propiciar que el niño se sienta aceptado en sus posibilidades de dar y recibir, mediante actividades como repartir el material, la comida, etc.

## Anexo 1

-Encauzar hacia el encuentro y relación con el otro, propiciando actividades de equipo y grupales.

-Contribuir a que el niño adquiriera una paulatina diferenciación sexual, propiciando juegos de teatro, música, cuentos, títeres, representativos de los roles sexuales: de papá, hijo, madre, hija, etc.).

-Fomentar la representación con mímica de objetos, hechos y situaciones conocidas:

- \* a través de movimientos corporales sin el modelo presente
- \* representando en pequeños grupos sus experiencias.

-Inducir al descubrimiento de nuevos medios de expresión plástica a través de diferentes materiales: plastilina, engrudo, barro, masa, arena con agua, lodo, entre otros.

-Proporcionar al niño objetos y material concreto, permitiendo que los observe, los manipule, los compare, descubra sus características y establezca relaciones sencillas tomando en cuenta semejanzas y diferencias de los objetos.

-Utilizar los objetos que se tengan en el salón, pidiendo al niño señale en donde haya muchos, pocos, nada, se le pide que los cambie a otros lugares, confrontando su conocimiento con el resto del grupo.

-Inducir al reconocimiento de formas geométricas, utilizando objetos concretos y el espacio donde los niños interactúan, permitiendo que observen y expresen las diferencias para que poco a poco se inicie el conocimiento de las formas geométricas.

-Procurar que se respeten los acuerdos y normas del grupo. En forma organizada, ayuda al niño a respetar los límites en su encuentro con el otro para no interferir negativamente con los demás.

-Ayudar al niño a expresar sus emociones, fantasías, afectos y ansiedades, mediante señalamientos dirigidos a él o al grupo que le ayuden a entender y canalizar sus impulsos.

### 6.3 AMBIENTACION: ESPACIOS AMBIENTADOS Y AREAS DE AMBIENTACION

El concepto de ambientación puede describirse como el equipamiento y la organización de materiales y mobiliario en un espacio específico para un fin determinado.

La forma en la cual esté equipado el ambiente del niño, es decir su ambientación, favorece el desarrollo de las acciones e interacciones que se realizan en todos los espacios de la guardería, puesto que permite que todas las actividades que realizan niños y educadores tengan mayor riqueza. Proporcionan una gran diversidad de opciones para la realización de juegos, trabajos y actividades facilitando así las tareas a realizar, las cuales impulsan y propician la construcción del conocimiento.

Una de las grandes conquistas de los niños es el desarrollo de sus potencialidades mediante la manipulación de objetos, los adultos juegan un papel muy importante en éste, porque son los responsables de proveer al niño con objetos interesantes y apropiados para que los puedan alcanzar, atrapar y manipular libremente.

Sabemos, por los principales planteamientos teóricos que guían nuestras interacciones con los niños, que para que éste avance en su desarrollo afectivo y cognoscitivo, necesita tener los objetos a su alcance, para manipularlos, experimentar con ellos y actuar sobre ellos. Así los conoce, descubre sus características y avanza en su conocimiento.

Las salas de atención de las guarderías deben tener los ambientes adecuados para los niños; para la actividad principal que todos realizan: desarrollarse y aprender jugando.

El material con el cual se ambientan los espacios infantiles deben ser cuidadosamente seleccionados, ya que se requiere cierta **novedad**; es decir, que provoque la curiosidad del niño porque, aunque a él le encanta la repetición, el exceso de ésta le produce aburrimiento y saciedad. Sin embargo, si el nuevo estímulo es presentado muy bruscamente, puede provocar rechazo o temor. Se requiere, por lo tanto buscar el justo medio; el cual es fácil de encontrar si estamos atentos a las reacciones del niño con respecto a los objetos presentados.

## Anexo 1

Estos espacios también propiciarán oportunidades de aprendizaje social, por la interrelación que se establece con compañeros, amigos y educadores, lo cual favorece que el niño desarrolle la capacidad de adaptarse a su medio de manera natural.

**Es necesario conocer la naturaleza del niño para diseñar un ambiente infantil que favorezca su desarrollo.**

En nuestras guarderías existen dos estrategias básicas para lograr este objetivo. La primera, es la de proveer a los niños de **ESPACIOS AMBIENTADOS**, y, la segunda, la de organizar en las salas de atención **AREAS DE AMBIENTACION**.

### **LOS ESPACIOS AMBIENTADOS:**

Por la edad abarcada en las salas de Lactantes (A, B y C), comprendida entre los 43 días hasta los 18 meses, existen espacios donde estos bebés pasan gran parte del tiempo durante su permanencia en la guardería. Hasta el año de edad aproximadamente, ellos dependen del adulto para sus desplazamientos. Esta realidad sumada a su necesidad de interacciones constantes con los objetos y las personas, nos obligan a **equipar o ambientar** estos lugares, los cuales básicamente son: La cuna, el mueble de cambio, el baño de artesa, la barra de apoyo y el lugar donde se ubiquen las colchonetas.

Este mobiliario ya existente en la sala, se organiza con materiales y juguetes acordes al espacio y momento que se vive con el niño, quedando de ese modo ambientado para proporcionarle posibilidades múltiples de trabajo que lo beneficia en todos los aspectos de su desarrollo.

En cada uno de los muebles y espacios circundantes, se colocan los materiales propios del espacio y los juguetes para que el niño tenga la posibilidad de tenerlos a su alcance, manipularlos, experimentar y recrearse con ellos todo el tiempo.

En estos espacios, el material y los juguetes deben ser cambiados con cierta frecuencia, para que continúen interesando al niño, lo estimulen y se favorezca su actitud exploradora en el trabajo y el juego.

### **AREAS DE AMBIENTACION**

## Anexo 1

Las áreas de ambientación se organizan en espacios educativos bien definidos dentro o fuera de la sala de atención; tienen como objetivo brindar al niño un conjunto de opciones de trabajo y materiales que deben estar a su vista y alcance para que pueda, manipular, crear, experimentar, investigar, construir, resolver problemas, etc.

En la ambientación de la sala es muy importante la disposición del mobiliario y materiales para que sea utilizado por niños y educadores en el trabajo diario y facilite el buen curso del proceso de aprendizaje y el desarrollo emocional.

Las áreas tienen la característica de ser móviles, de instalarse y retirarse cuando se requiera, podrán colocarse dentro o fuera de la sala, dependiendo del espacio físico con que cuenta la guardería.

El arreglo de la sala y de cada una de las áreas es un elemento motivador del trabajo cotidiano y el tema o los contenidos que se estén trabajando despiertan el interés del niño maternal. Se recomienda que éstas se cambien cada vez que sea necesario, que tengan diversos materiales y cuando sea posible participen los niños en su instalación, con la ayuda del educador.

Es indispensable designar un espacio para que los niños expongan sus trabajos, esto propicia en ellos el sentido de pertenencia al grupo y los hace partícipes del diseño de su medio ambiente y los ayuda a desarrollar su autoestima, autonomía y confianza.

En cada una de las áreas se colocará un letrero con el nombre del área, y al final del letrero un símbolo que permita al niño identificarla.

En las pláticas de orientación se dará información a los padres de familia sobre la forma de organización del salón y se podrá invitar a aquéllos que deseen participar en este arreglo y explicar los objetivos para tratar de prolongar esta actividad al hogar. (Consultar Guía para la Operación del Programa Educativo).

Los materiales y juguetes que requiere cada unidad para los espacios y áreas de ambientación, están incluidos en el cuadro básico de material didáctico. Sin embargo, éstos pueden variarse de acuerdo a las características culturales de cada región, e incluso se debe fomentar la fabricación casera de ellos, con la participación de los padres de familia, educadores u otros personajes de la comunidad, considerando para ello el proceso evolutivo del niño y las características del mobiliario a ambientar y los espacios con que cuenta la sala.

Anexo 1

6.3.1 SUGERENCIAS DE ESPACIOS AMBIENTADOS PARA LACTANTES

<b>SALAS DE ATENCION: L/A, L/B, L/C</b>
<b>EDADES: DE 43 DIAS A 6 MESES, DE 6 MESES A 1 AÑO, DE 1 AÑO A 1 AÑO 6 MESES.</b>
<b>ESPACIOS AMBIENTADOS:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Mueble de cambio,</li><li>. Cuna,</li><li>. Baño de artesa,</li><li>. Colchonetas,</li><li>. Asoleadero y</li><li>. Barra de apoyo.</li></ul>

<b>ESPACIO AMBIENTADO: BARRA DE APOYO</b>
<b>SALA: L/C</b>
<b>MATERIAL PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Móviles.</li><li>. Cintas de colores.</li><li>. Tableros de estimulación.</li><li>. Espejo.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>Este espacio se ambienta con móviles, los cuales penden del techo, quedando al alcance del niño, muy cerca de la barra de apoyo.</p> <p>Esta barra se decora con cintas de colores, las cuales pueden ponerse en los extremos o en medio y cambiarse con frecuencia; los tableros de estimulación y el espejo se colocarán al alcance del niño en la pared donde se ubica la barra de apoyo.</p>

**ESPACIO AMBIENTADO: MUEBLE DE CAMBIO**

**SALAS: L/A, L/B Y L/C**

**MATERIAL PARA AMBIENTAR:**

- . Grabadora.
- . Cassette grabado con música tranquila.
- . Caja musical.
- . Pulsera de cascabeles con elástico.
- . Sonajas.
- . Muñeco chillón.
- . Cepillo de cerdas suaves.
- . Móvil sonoro de colores.
- . Erizo de hule.
- . Ropa limpia del bebé.
- . Pañales.
- . Torundas.
- . Aceite.
- . Recipiente.

**DESCRIPCION:**

Este lugar será ambientado con música tranquila o con una caja musical colocada en un lugar cercano al mueble.

Los juguetes móviles e instrumentos musicales deben estar al alcance del educador, para mostrarlos al bebé y observar cuál le llama más la atención en ese momento.

La ropa del niño, principalmente el pañal, formarán parte importante de la ambientación del baño de artesa.

**ESPACIO AMBIENTADO: CUNA**

**SALAS: L/A Y L/B**

**MATERIALES PARA AMBIENTAR:**

- . Muñecos chillones de diferentes tipos.
- . Sonajeros de barandal a barandal de diferentes formas y colores.
- . Tableros de estimulación (activicentros) con diferentes juegos y texturas como lisas, rugosas, de plástico suave, plástico duro, etc.
- . Diferentes tipos de sonajas.
- . Gimnasios.
- . Pelotas chicas de vinil o de tela sonoras y de colores llamativos.
- . Cubos chicos y medianos de vinil o de tela con y sin sonidos de varios colores, etc.

**DESCRIPCION:**

Para ambientar este espacio se requiere de colocar algunos juguetes dentro de la cuna; estos pueden ser sonajas, cubos, muñecos chillones, pelotas chicas, sonajas.

Existen otros juguetes que se instalan en la cuna, como sonajeros de barandal a barandal, los cuales se colocan de modo transversal a la cuna amarrándolos de los barandales, a la vista y alcance del niño. Asimismo, el gimnasio que también puede amarrarse en la cuna como el juguete anterior, al alcance del niño.

Los móviles se instalan colgados del techo y deberán de quedar dentro del campo visual del bebé.

Los juguetes se varían con cierta periodicidad de acuerdo con el interés que manifieste el niño y con las características de su desarrollo.

<b>ESPACIO AMBIENTADO: BAÑO DE ARTESA</b>
<b>SALAS: L/A, L/B Y L/C</b>
<b>MATERIALES PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Caja musical.</li><li>. Esponja.</li><li>. Juguetes de cuerda, plástico o hule, que puedan meterse o estar en contacto con el agua: lanchita, pato, buzo, ballena, pez, muñecos chillones, etc.</li><li>. Implementos de aseo personal: jabón de tocador, gasas, sábana limpia, aceite y la muda de ropa del bebé.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>Este espacio se puede ambientar con una música tranquila o con una caja musical, la cual puede ser colocada sobre el mueble de artesa o sobre una repisa.</p> <p>También es necesario tener cerca los juguetes mencionados que puedan mojarse, flotar o sumergirse; estos deben ser de diferentes tamaños, colores, formas y texturas que puedan ser manipulados por el niño sin ningún riesgo.</p> <p>Así mismo, hay que tener listos en el área los implementos de aseo y la ropa del bebé, la cual será parte de la ambientación de este espacio.</p>

<b>ESPACIO AMBIENTADO: COLCHONETAS.</b>
<b>SALAS: L/A, L/B Y L/C</b>
<b>MOBILIARIO: MUEBLE DE GUARDA.</b>
<b>MATERIALES PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Cojines de diversos colores.</li><li>. Rodillos grandes y chicos.</li><li>. Almohadilla en forma de cuña. .../</li></ul>

**...CONT.**

- . Pelota de playa con colores llamativos.
- . Rodillo musical.
- . Cepillo de cerdas suaves.
- . Sonajas y cubos de diversos colores.
- . Erizos de hule o hule espuma.
- . Instrumentos musicales; tambor, pulsera de cascabel, maracas, castañuelas, crótales, etc.
- . Paliacates.
- . Aros grandes de costura.
- . Juguetes con cordel.
- . Gusano de tela de colores llamativos.
- . Muñecos chillones.
- . Inflables de felpa de diferentes formas y colores.
- . Espejo.
- . Tableros de estimulación (activicentros)
- . Gimnasio portatil.
- . Juguetes de cuerda, de armar y desarmar de diversas formas y colores.
- . Cajas de cartón o plástico para guardar el material.

**DESCRIPCION:**

Para ambientar este espacio hay que seleccionar un lugar dentro de la sala en el cual se colocarán las colchonetas. Se sugiere poner colchonetas también en las paredes correspondientes, sobre todo aquellas que tengan salientes, con el fin de evitar que los niños se peguen al desplazarse. En el techo, dentro de este espacio se colgarán móviles (con hilo de resorte) de diferentes materiales y de colores vistosos que queden al alcance de los niños.

Cuando los niños requieran dormir o descansar se colocará una sábana en la colchoneta.

En las paredes se podrá colocar a la altura del niño un espejo con protección en el perímetro, así como también se podrán poner tableros de estimulación con diversos juegos.

Sobre las colchonetas se distribuirán juguetes como son las sonajas, muñecos chillones, cubos, pelotas, juguetes armables para que el bebé juegue con ellos.

**ESPACIO AMBIENTADO: ASOLEADERO**

**SALAS: L/A, L/B Y L/C**

**MOBILIARIO: MUEBLE DE GUARDA, REPISAS, HUACALES.**

**MATERIAL PARA AMBIENTAR:**

- . Pelotas de diferentes tamaños y texturas.
- . Atfín-aros.
- . Cajas de alcancía de plástico.
- . Carros de montar.
- . Juguetes sonoros de arrastrar con bastón.
- . Muñecos de tela lavable o inflables.
- . Móviles y sonajas de diferentes figuras y tamaños.
- . Tapetes de vinil, bambú o los que se utilicen en la región.
- . Instrumentos musicales.
- . Caja de cartón forrada y de plástico para guardar material.
- . Grabadora.
- . Cassette grabado con música tranquila

**DESCRIPCION:**

Es un espacio donde se pueden clasificar los materiales, colocar en un extremo los carros de montar, las pelotas dentro de una caja o bote de plástico y los juguetes de arrastre apoyados sobre la pared.

En el otro extremo del área se sugiere acomodar en repisas, huacales o cajas el resto del material como las cajas alcancías, atfín-aros, instrumentos musicales, muñecos, sonajeros, etc.

La cantidad de material y su acomodo se hará de acuerdo al espacio con que se cuenta para que el niño pueda desplazarse y jugar cómodamente.

El material tiene que estar al alcance de los niños para que sea él mismo quien lo seleccione. Se recomienda que se cambie el material con cierta periodicidad sobre todo cuando se nota que a los niños ya no les resulta atractivo.

### 6.3.2 SUGERENCIAS DE AREAS DE AMBIENTACION PARA LACTANTES C.

<b>SALA: LACTANTES C</b>
<b>EDAD: DE 1 AÑO A 1 AÑO 6 MESES</b>
<b>AREAS DE AMBIENTACIÓN:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Pelotas.</li><li>. Expresión gráfico-plástica.</li><li>. Construcción.</li><li>. Biblioteca.</li></ul>

<b>AREA DE AMBIENTACION: PELOTAS</b>
<b>SALA: L/C</b>
<b>MATERIAL PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Pelotas de esponja, tela, plástico suave, o de unicel de diferentes tamaños y colores.</li><li>. Caja grande de cartón forrada con tela o papel.</li><li>. Alberca de plástico inflable.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>El área de pelotas puede ambientarse con una alberca inflable chica que contenga las pelotas, procurando que sean de distintos tamaños, colores y texturas para ofrecer un espacio atractivo para los niños. Es recomendable delimitar bien este espacio, para no interferir en los juegos del resto del grupo.</p> <p>Al igual que las demás áreas, en ésta deben de tener fácil acceso los niños para que disfruten de lanzar y manipular las pelotas. Se sugiere delinear áreas de porterías y siluetas de pelotas de colores en la pared que sirvan de estímulo para realizar juegos y actividades.</p>

<b>SALA: EXPRESION GRAFICO-PLASTICA</b>
<b>SALA: L/C</b>
<b>MOBILIARIO: REPISA, LIBRERO PEQUEÑO O HUACAL.</b>
<b>MATERIALES PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Papel kraft, manila hojas de papel bond y revolución.</li><li>. Revistas viejas.</li><li>. Crayolas gruesas.</li><li>. Diferentes masas de harina, de diferentes colores preparadas por el educador.</li><li>. Tapetes de textura suave.</li><li>. Colchonetas.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>Este espacio se ambientará colocando en una parte de la pared o en el suelo, papel kraft o manila para que el niño dibuje, raye o garabatee en él y tenga la opción de hacerlo sentado, parado o en cuclillas. Por tal motivo se debe de colocar a la altura de los niños, para que puedan realizar la actividad y sus juegos con toda comodidad.</p> <p>En el mueble se colocarán hojas de papel bond y revolución, así como cajas o botes forrados con papel o tela donde se pondrán las crayolas, al alcance del niño.</p> <p>Cerca del mueble se colocarán colchonetas o tapetes para que el niño juegue en ese lugar con masas y con el papel.</p> <p>Dependiendo de las características de la guardería, de las condiciones del clima y de los espacios, esta área puede montarse también fuera de la sala, por ejemplo en el patio o asoleadero.</p>

<b>AREA DE AMBIENTACION: CONSTRUCCION</b>
<b>SALA: L/C</b>
<b>MOBILIARIO: MUEBLE DE GUARDA</b>
<b>MATERIAL PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Pirámide graduada de eje central.</li><li>. Cajas de plástico o cartón de diferentes tamaños y colores.</li><li>. Dados o cubos de hule espuma o de poliuretano de baja densidad y que sean flexibles.</li><li>. Figuras geométricas de hule espuma, de tela o vinil.</li><li>. Juguetes para armar y desarmar.</li><li>. Bote grande de plástico, o cartón (para guardar el material).</li><li>. Costales de tela rellenos de hule espuma de diferentes tamaños y colores, que sean manejables para los niños.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>En el suelo, junto al material, se colocará un tapete o alfombra donde los niños puedan jugar con los materiales que elijan. Estos deben estar al alcance de los niños, colocados en un lugar visible y organizados de tal manera que puedan ser fácilmente identificables por tamaño o tipo.</p> <p>Esta presentación debe ser agradable y divertida para que invite al niño al desarrollo de la actividad.</p> <p>Se recomienda esté bien delimitada en la sala, propiciando así un espacio adecuado para el desplazamiento, manipulación acarreo y construcción que el niño realice con los materiales. Esto le permitirá identificar claramente el área de construcción dentro de la sala, conocer y usar los espacios para el acomodo del material y los destinados para su actividad, la cual puede ser individual y/o en grupos.</p> <p>Todas las actividades se pueden realizar en el piso, si las condiciones de la sala lo permiten.</p>

<b>AREA DE AMBIENTACION: BIBLIOTECA</b>
<b>SALA: L/C</b>
<b>MOBILIARIO: MUEBLE DE GUARDA, REPISAS, HUACALES.</b>
<b>MATERIAL PARA AMBIENTAR:</b> <ul style="list-style-type: none"><li>. Cuentos de diferentes texturas (cartón, tela, ahulado).</li><li>. Revistas.</li><li>. Resaques grandes de hule, plástico o madera.</li><li>. Cartón grueso, de una sola pieza.</li><li>. Dados.</li><li>. Recipientes de plástico.</li><li>. Atñ-aros.</li><li>. Juegos de texturas.</li><li>. Tapetes.</li><li>. Cojines.</li><li>. Cajas de plástico o de cartón forradas.</li></ul>
<b>DESCRIPCION:</b> <p>Se acomodan los libros en repisas bajas y los materiales en las cajas o cartones, en torno al área.</p> <p>El material de la biblioteca debe estar al alcance de los niños, ser atractivo, colorido y resistente, con imágenes y dibujos grandes de preferencia de cartón grueso ahulados o de tela.</p> <p>Este espacio debe estar ubicado en el lugar más tranquilo de la sala y estar ambientado con tapetes y cojines que inviten al niño a hojear y mirar con atención láminas, cuentos o revistas.</p> <p>En el caso del material de resaque, éste debe ser grande, de colores atractivos y temas de interés, por ejemplo: animales, (perro, pato, conejo, etc.)</p> <p>El acomodo debe ser accesible y de fácil manejo para que permita que los niños puedan arreglarlo cuando terminen de utilizarlo.</p>

### 6.3.3 SUGERENCIAS DE AREAS DE AMBIENTACION PARA MATERNALES.

<b>ESPACIO LIBRE PARA ACTIVIDADES INICIAL Y DE CIERRE.</b>
<b>MOBILIARIO: SILLAS, TAPETES o COLCHONETAS.</b>
<b>MATERIALES: LOS QUE REQUIERA EL EDUCADOR Y LOS NIÑOS PARA INICIAR O CERRAR EL TEMA.</b>
<b>DESCRIPCION DEL AREA:</b>  Es el espacio donde se reúnen todos los niños del salón para comentar y reflexionar sobre el tema que se está trabajando y sus experiencias en los trabajos realizados en las otras áreas, para juegos o actividades colectivas o para recibir información en general.  Es importante resaltar que esta área se ubica generalmente al centro de la sala, si el espacio no permite que se coloque de esta manera, el área central se traslada al espacio donde el educador y los niños lo acuerden.

<b>AREA DE: JUGUETES</b>
<b>MOBILIARIO: ANAQUEL Y MUEBLE PARA JUGUETE, MESAS, SILLAS, TAPETES O COLCHON.</b>
<b>MATERIAL:</b>  . Pelotas. . Carros. . Trenes. . Aviones.

**...CONT.**

**MATERIAL:**

- . Barcos.
- . Muñecos de diversos tipos y materiales.
- . Trastécitos.
- . Boliches.

**DESCRIPCION DEL AREA:**

Esta área es el espacio donde se colocan juguetes de diversos tipos y materiales.

Estos deben seleccionarse de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo, procurando que se encuentren en buen estado, los juguetes pueden colocarse en anaquel, mueble similar o en las mesitas de la sala de atención y estar al alcance del niño, ordenándolos por su forma, tamaño, tipo de material o su uso, de tal manera que el arreglo resulte atractivo para los niños y elijan los que deseen para jugar. A un lado de esta área se sugiere colocar un tapete o colocar un tapete o colchoneta para que los niños jueguen libremente sobre ellos o en el suelo si así lo deciden.

**AREA DE BIBLIOTECA Y JUEGOS DE MESA**

**MOBILIARIO: REPISAS O LIBREROS, MESAS Y SILLAS, TAPETE O COLCHON, COJINES.**

**MATERIALES:**

- . Libros.
- . Cuentos.
- . Revistas.
- . Periódicos.
- . Juegos de mesa: loterías, memorias, dominó, resaque.
- . Juegos de texturas: cuadríkinder, estrella, figuras dobles y planas, muñecos con cierre, botones agujetas, y broches.
- . Rompecabezas.
- . Juegos para armar o ensamblar.

**DESCRIPCION:**

Estos deben seleccionarse de acuerdo a las necesidades e intereses del grupo, procurando que se encuentren en buen estado, los juguetes pueden colocarse en anaquel, mueble similar o en las mesitas de la sala de atención y estar al alcance del niño, ordenándolos por su forma, tamaño, tipo de material o su uso, de tal manera que el arreglo resulte atractivo para los niños y elijan los que deseen para jugar. A un lado de esta área se sugiere colocar un tapete o colchoneta para que los niños jueguen libremente sobre ellos o en el suelo si así lo deciden.

**AREA DE CONSTRUCCION**

**MOBILIARIO: ANAQUEL, MESAS, TAPETE, MUEBLE DE GUARDA.**

**MATERIALES:**

- . Bloques de madera y de plástico, huecos, macizos.
- . Cajas de diversos materiales, formas y tamaños.
- . Mecanos.
- . Botes.
- . Palos redondos y planos.
- . Tubos de plástico de diferentes tamaños.
- . Piezas de unicel.
- . Corcholatas.

**DESCRIPCION DEL AREA:**

Esta área se ambienta colocando el material en muebles de guarda, estantes, cajas de cartón o plástico. Los materiales se colocan al alcance de los niños de tal manera que puedan identificarse formas y tamaños, y puedan utilizarse de acuerdo al deseo del niño y en el momento que los requieran.

En esta área los niños requieren de mayor espacio para facilitar la manipulación de diversos objetos que le permitan el diseño, la elaboración de estructuras y representaciones de la vida cotidiana.

**AREA DE ARTE Y EXPRESION GRAFICA-PLASTICA**

**MOBILIARIO: MESAS, SILLAS, ANAQUELES, CABALLETES.**

**MATERIALES:**

- . Instrumentos musicales (pandero, cascabeles, campanas, claves, maracas).
- . Masas, plastilina.
- . Barro.
- . Tijeras.
- . Resistol.
- . Hojas de papel de diferentes tamaños y características.
- . Crayolas, plumines, pintura vegetal, pinceles.
- . Delantal, manteles individuales.
- . Engrudo de diferentes colores.
- . Estambres.
- . Máscaras.
- . Ropa usada de adulto.
- . Zapatos, accesorios de vestir.
- . Disfraces.

**DESCRIPCION DEL AREA:**

En esta área se coloca una gran variedad de materiales que se acomodan en anaqueles, mesas o huacales, estos materiales deben ser agrupados de acuerdo a sus características, también pueden ponerse en cajas forradas o botes de plástico transparentes, para que los niños los puedan identificar fácilmente. Fuera del área se colocan mesas, sillas y caballetes para que los niños trabajen en ellos.

En este espacio los niños realizan actividades relacionadas con aspectos artísticos, y representan obras de teatro, con disfraces hechos por ellos mismos o con la ayuda del educador; para sus representaciones pueden ir al área central, patio o espacio designado para ello.

Se recomienda instalar esta área cerca de la puerta para que los niños puedan salir fácilmente a lavarse las manos, lavar los pinceles y otros materiales; otra opción es poner un recipiente con agua, cerca del área.

<b>AREA DEL HOGAR</b>
<b>MOBILIARIO: MESAS, SILLAS.</b>
<b>MATERIALES:</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>. Estufa.</li><li>. Refrigerador.</li><li>. Lavadero.</li><li>. Lavadora de plástico, madera o cartón</li><li>. Trastes de cocina.</li><li>. Cobijas.</li><li>. Almohadas.</li><li>. Colchones.</li><li>. Peine, espejo.</li><li>. Burro de planchar.</li><li>. Plancha.</li><li>. Florero.</li></ul>
<b>DESCRIPCION DEL AREA:</b>
Esta área se ambienta representando algunos espacios de la casa como son: la cocina, la sala, el comedor, el baño, la recámara; los muebles pueden ser elaborados a escala utilizando cajas de cartón u otros materiales similares. Así mismo, deben ponerse al alcance del niño todos los utensilios y accesorios de cada lugar, cada espacio debe estar bien identificado, con el fin de que el niño pueda representar escenas de la vida cotidiana, a través del juego simbólico.

#### 6.4 TRABAJO EDUCATIVO CON LACTANTES

En este apartado, se conjugan de manera coordinada, los aspectos que guían las intervenciones del educador con los bebés.

Se ha considerado conveniente organizar en una primera parte lo relativo a las formas de trabajo en espacios y áreas de ambientación para todos los lactantes, para continuar una segunda parte con la descripción de los logros esperados y las sugerencias de actividades y juegos para cada grupo de niños.

#### **6.4.1 TRABAJO EN ESPACIOS AMBIENTADOS Y EN AREAS DE AMBIENTACION**

Al realizar una actividad o juego con los niño lactantes se procurará efectuarlo en 3 momentos: Se realiza una invitación, se ejecuta la actividad o el juego y se avisa de su fin.

La invitación consiste en preparar y motivar al niño para la actividad o juego que se va a realizar. El educador le explicará en forma muy breve de lo que se trata, le mencionará el lugar en donde se va a llevar a cabo, los materiales y juguetes que se van a utilizar.

La ejecución es la actividad en sí misma, ésta puede ser formativa, como es el caso del cambio de pañal, la toma de alimentos, etc., o aquellas creadas intencionalmente para favorecer el desarrollo del niño, como jugar con el rodillo, con el gimnasio, o en alguna de las áreas de ambientación de lactantes "C".

Durante su desarrollo, es conveniente cuidar en todo momento la postura del niño para ofrecerle mayor libertad de movimiento y proporcionarle una sensación de comodidad y seguridad, también el educador debe estar cómodo y en una postura adecuada, esto favorecerá la relación con el niño y permitirá la ejecución en forma óptima. El educador debe observarlo continuamente para tomar en cuenta sus respuestas y motivación en la realización del juego y decidir si continua o lo suspende.

Es importante considerar que el niño se encuentra en un período de desarrollo en donde la repetición de los eventos es una necesidad, es algo que le gusta mucho, siempre y cuando no se exagere o abuse de ello ya que le puede provocar tedio o aburrimiento.

El final, es la conclusión de la actividad o juego, es el cierre de la misma y consiste en decirle al niño que se ha terminado el juego, que pasará a otro lugar.

Para concluir basta con decirle algunas palabras, acariciarlo y con un gesto cariñoso despedirse de él al dejarlo en otro lugar, esto propiciará que esté tranquilo y se relaje para continuar con otra actividad.

Los 3 momentos antes descritos, deben llevarse a cabo con cada actividad o juego que se realicen con los niños lactantes. Antes de iniciar es conveniente prever el lugar y los materiales que se requieran. Estos momentos se deben efectuar sin prisas, con paciencia, cordialidad y trato suave.

## Anexo 1

El educador siempre debe ser afectuoso y atento con el bebé, en consecuencia es importante que le ofrezca su mirada, establezca un diálogo permanente para lograr una verdadera comunicación y comunión con él, manifieste en cada momento su aprobación por lo que hace y halage o enfatice sus logros. Esto es fundamental, porque así el niño aprende y descubre en cada momento un ambiente de seguridad y aceptación el cual propiciará que construya la confianza en él y en los demás.

### 6.4.2 SALA DE LACTANTES A

#### 6.4.2.1 LOGROS ESPERADOS (L/A)

##### - Del nacimiento a los 3 meses -

Desde el nacimiento inicia el conocimiento del medio ambiente en que se encuentra y de las personas que lo rodean.

Duerme la mayor parte del tiempo (18 a 20 horas diarias~ con breves tiempos de vigilia; utiliza sus reflejos para sobrevivir y relacionarse con su medio ambiente. Estos reflejos son el de succión (chupar), deglución, prensión, llanto y parpadeo.

Al principio los movimientos del niño son involuntarios, pero poco a poco va teniendo mayor control de ellos, extiende y flexiona brazos y piernas, cruza y descruza los pies, hasta poder mover sus extremidades en forma independiente una de la otra y puede voltearse estando boca arriba.

Cuando ve un objeto o rostro humano, lo observa, sonrío y hace sonidos con la boca como pequeños ruidos guturales, vocalizaciones y gritos.

Conforme va adquiriendo fuerza en el cuello, podrá levantar la cabeza. la mantendrá erguida y firme, estando cargado o sentado con ayuda y acostado boca arriba, levanta la cabeza.

Al iniciar movimientos voluntarios, como mirarse y chuparse repetidamente las manos (éstas permanecen cerradas la mayor parte del tiempo) le gusta repetirlos.

Toma con toda su mano (prensión palmar) todos los objetos que estén en su campo visual. Los explora, succiona, chupa y "muerde". Esta actividad la repite continuamente.

Entra fácilmente en relación con personas no conocidas. En esta etapa observa por mucho rato el rostro humano. Al inicio sonrío como

## Anexo 1

respuesta a la sonrisa de otro y a los tres meses el niño sonríe o ríe voluntariamente a la cara de las personas que juegan con él; le gusta observar los objetos o personas que pasan a su alrededor y trata de alcanzar los objetos que están fuera de su alcance.

Expresa sensaciones de agrado o desagrado por medio del llanto u otros sonidos y se tranquiliza al ser tomado en brazos y al oír la voz humana, responde con sonidos y movimientos.

Requiere de contacto y afecto, principalmente mientras come, se le asea y se le cambia de ropa, para desarrollar su seguridad. Así como cuidados oportunos y estimulantes para su desarrollo integral.

### De los 3 a los 6 meses

En esta etapa tiene más control en su cuerpo. Acostado boca abajo puede levantar el pecho apoyándose en los antebrazos y acostado boca arriba se lleva los pies a la boca.

Ayuda cuando se le levanta de las manos y permanece sentado durante largo rato con poca ayuda. Ya coordina el movimiento mano-boca, por lo tanto se mira las manos, las mantiene abiertas, se las chupa repetidamente. Lo mismo hace con los objetos que tiene a su alcance, tomándolos con toda la mano; los manipula, los hace sonar, los golpea o los deja caer para oír el ruido que producen. Esta es su mejor forma de conocimiento.

Fija su atención en el rostro humano principalmente en los ojos; le gusta tocar la cara del adulto, le sonríe, ríe vigorosamente y establece una comunicación a través de gritos, balbuceos, vocalizaciones, ronroneos y sigue el desplazamiento de las personas que están a su alrededor. Frente al espejo se sonríe con su propia imagen.

Voltea la cabeza en dirección a donde provienen los sonidos y le presta atención. Se tapa la cara con trapos. Responde con gestos y movimientos de cuerpo ante la presencia de personas conocidas.

Reconoce cuando el adulto celebra sus logros, a esto le da el niño un significado de triunfo y así adquiere seguridad.

Observa un objeto estático o en movimiento, lo sigue con la mirada y, si se le acerca, trata de cogerlo.

Comienza a relacionar algunas experiencias y se da cuenta de

## Anexo 1

cuando le sucederá algo agradable: reconoce el momento en el que se le dará de comer.

Continúa utilizando sus reflejos de succión y búsqueda. Succiona el dedo o cualquier otra cosa; trata de mamar cuando está en brazos y en la posición en que comúnmente se le alimenta.

Repite las actividades que le sorprenden por su novedad o porque le dan placer. Insiste una y otra vez en las mismas acciones como si quisiera perfeccionarlo o desentrañar la experiencia que le aportan.

Sus requerimientos afectivos continúan en el mismo sentido: contacto, atención oportuna y cariñosa, voz afectuosa.

### 6.4.2.2 ACTIVIDADES Y JUEGOS SUGERIDOS L/A

En este apartado a manera de ejemplo se desarrollaron algunas de las sugerencias de actividades o juegos que contiene el Programa Educativo.

CONOCIENDO MI CUERPO L/A	ESPACIOS
<p>Colocar al bebé boca abajo sobre la almohadilla en forma de cuña. Se le anima para que levante su cabeza y fortalezca su cuello mostrándole un juguete que llame su atención. Se le platica para que lo siga con la mirada mientras desplazamos el juguete de un lado a otro:</p> <p>¡Mira que bonita sonaja! ¡Oye como suena! ¡Triqui triqui triqui! La muevo para arriba, para abajo, de este lado y del otro lado. (lentamente para que no salga del campo visual del bebé). ¡Qué bonito bebé!, ¡Lo hiciste...muy bien! Esto mismo se repite con diferentes objetos. Al final se le entrega el juguete para que juegue con él a placer.</p> <p>.../</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Cuna</li><li>● Colchoneta</li><li>● Asoleadero</li><li>● Usos Múltiples</li><li>● Mueble de Cambio</li></ul>

... cont.

### **FLEXIONAR**

Mover suavemente los brazos y piernas del bebé al compás de la música; hablarle sobre las partes de su cuerpo que vamos moviendo: por ejemplo, cruzar los brazos sobre el pecho del bebé y luego extenderlos, diciéndole: ¡ Ahora te doblo los brazos: afuera, adentro! ¡Los pongo sobre tu pechito! ¡Muy bien, mi niño! ¡Ahora, dame tus manos!

Extiende tus brazos... ¡Qué bonitos brazos! ¡Se cierran y se abren,... así y así!. Se puede continuar con las piernas, agarrando al bebé por los pies suavemente, flexionándolas y extendiéndolas .

Celebrar ampliamente logros y colaboración del bebé con expresiones de júbilo, con sonrisas y cariñosos.

También se puede realizar la actividad:  
Palmas de la mano sobre los pies del niño.

### LAS PARTES DE MI CUERPO

Con el bebé acostado boca arriba sobre un colchón o tapete o sentado en su silla porta-bebé, el educador conducirá la mano del bebé para que vaya tocándose todas las partes de su cuerpo: cara, brazo, pierna, pecho, etc. Se le deberá ir diciendo:

¡Dame tu mano! ¡Ahora vamos a tocar tu...carita! ¡Ahora...la cabeza! ¡Bravo! ¡Ahora el pecho! ¡Las piernas! ¡Ahora la otra mano! ¡Requete bien! ¿Quieres jugar otra vez?.

También se puede realizar esta actividad utilizando una sonaja o cualquier otro juguete sonoro y acompañarla con la canción:

♪ ¡Esta es mi cabeza,  
estos son mis pies;  
estas son mis manos,  
aquí me las ves! ♪

Cuando el bebé empiece a imitar gestos y acciones o a colaborar con el desarrollo de la actividad, se le debe reforzar con expresiones muy notorias de satisfacción por parte del adulto. Además, se le empezará a pedir que imite al educador, quien se colocará enfrente del niño y podrá decir la rima: **Mocita, mocita, Tengo manite** o cualquier otra canción o rima tradicional o inventada por el educador, relacionada con el cuerpo, que invite al niño a realizar la actividad.

Terminar invariablemente celebrando los logros del niño junto con él, con risas, aplausos y apapachos.

- Cuna
- Colchoneta
- Asoleadero
- Usos Múltiples
- Mueble de Cambio

CONOCIENDO MIS JUGUETES -L/A	ESPACIOS
<p>Esta es una actividad múltiple y permanente en la que se busca crear las condiciones idóneas para facilitar que el niño desarrolle su conocimiento al máximo al interactuar con los objetos de su entorno. Se trata de que el niño manipule, muerda, chupe, sacuda, golpee o aviente los juguetes.</p> <p>Cuando el niño se encuentre acostado en cualquiera de los espacios, se pasará frente a su vista algunos juguetes atractivos resaltando sus características: sacudir una sonaja, apretar un muñeco chillón, etc... con el fin de despertar la curiosidad del bebé y motivándolo para que lo tome.</p> <p>Es recomendable colocar los juguetes en la palma de su mano, primero, objetos alargados y también el dedo del adulto; esto le permitirá ejercitar su reflejo de prensión.</p> <p>Posteriormente, se dejan los objetos cerca para que los alcance o se le entregan para que los agarre y manipule con libertad.</p> <p>Conviene destacar el hecho de que en todos los momentos en que el bebé esté despierto e independientemente del lugar donde se encuentre, debe tener la posibilidad de interactuar con las personas y con objetos diversos. En estas tempranas edades, estas acciones e interacciones son el alimento del intelecto y de la afectividad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuna</li> <li>● Colchoneta</li> <li>● Asoleadero</li> <li>● Usos Múltiples</li> <li>● Mueble de Cambio</li> </ul>

**6.4.3 SALA DE LACTANTES B**  
**6.4.3.1 LOGROS ESPERADOS L/B**

**- De 6 A 9 MESES. -**

En esta etapa el niño tiene más control de su espalda. Se mantiene sentado apoyándose sobre las manos, se balancea y por último se sentará solo.

Busca la forma de desplazarse hacia otros lugares arrastrándose y posteriormente gateando para acercarse a los objetos o a una persona.

Sus piernas empiezan a tener fuerza y puede sostener por algunos momentos el peso del cuerpo cuando el niño se queda parado deteniéndose de los barrotes de la cuna o ayudado por un adulto. Así su campo de exploración crece mucho.

Distingue las caras familiares de extraños, muestra miedo ante ellos llorando, rasguñando, jalándose los cabellos, etc.

Puede alcanzar y sostener un juguete y golpearlo contra otro objeto y tira repetidamente de un móvil para agitarlo.

Observa la caída de un objeto, busca y destapa un objeto que ha sido cubierto con un trapo y muestra alegría al encontrarlo y repite las actividades que le agradan. Algunas veces juega con el obstáculo, olvidándose del objeto que quería.

Muestra patrones diferentes cuando tiene hambre, dolor o está disgustado.

Puede pasar de la posición boca-arriba a la de boca-abajo. Pasa un objeto de una mano a otra y puede tomar uno diferente en cada mano. La coordinación entre mano y boca es más precisa y va mostrando una mayor utilización del dedo índice (pinza). Lleva los pies a la cara y juega con ellos. Se divierte tirando una y otra vez los objetos que coge.

Sonríe, ríe y parlotea con las personas conocidas, reacciona de diferentes maneras: frunce el ceño o sonríe. Incrementa su balbuceo, dice varias sílabas aún sin significado específico. Empieza a utilizar el no con movimiento de cabeza y a responder a su nombre. Expresa sus necesidades aún con llanto y gemidos, en ocasiones diferenciable por quien lo conoce. Reconoce a distancia la voz de su madre o de quien le es familiar.

## Anexo 1

Presenta intencionalidad en sus actos: empieza a asociar resultados con sus propias acciones.

Incrementa su capacidad de observación: mira detenidamente las actividades que se realizan ante él. Permanece concentrado en lo que ve; da vueltas a los objetos, los mira, los tira, los chupa.

Duerme entre 10 y 12 horas en la noche y hace 2 siestas mañana y tarde, de 2 horas cada una aproximadamente.

### De 9 a 12 meses:

En esta etapa ya tiene más control y fuerza en sus piernas. Se apoya en algo para ponerse de pie, se puede quedar parado deteniéndose de los barrotes de la cuna o ayudado por un adulto.

Camina si lo llevan de la mano, o ayudándose de los muebles, da pasos laterales agarrándose de algo. En algunos casos ya dan sus primeros pasos.

Cuando se cansa gatea para buscar las cosas que le llaman la atención. Algunas veces se muestra inseguro en sus actividades motoras que ya puede realizar debido a algunas caídas, pero vuelve a tomar confianza y las adquiere nuevamente.

Utiliza señas, gritos, movimientos, gestos y objetos de su entorno para comunicarse. También combina y duplica sonidos vocales y consonantes e imita sonidos que escucha. Entiende y ejecuta órdenes sencillas como "dame", "torna". Reconoce su nombre y suspende la actividad cuando lo escucha o cuando se le dice que no.

Imita acciones frente al modelo como abrir y cerrar la boca, hacer ojitos, sacar la lengua, decir adiós, etc.

Empieza a utilizar el pulgar y el índice para asir algo. Toma objetos pequeños (como una cuenta) con la yema de los dedos y los introduce en un recipiente. Su coordinación ojo-mano va mejorando, ya puede beber en taza o en vaso, coge los alimentos con los dedos e intenta manejar la cuchara. Tira los objetos voluntariamente para observar su efecto y si éste le agrada, repite la acción.

Sus estados de ánimo son muy visibles, ríe a carcajadas y llora con facilidad. Juega con los adultos, sonríe y hace gracias.

## Anexo 1

Explora el mundo: ve, toca todo y se lleva todo a la boca aún para succionarlos, morderlos o masticarlos. Aplica y diversifica sus marcos de acción. Empieza a mostrar preferencia por algunos alimentos. Durante las comidas, observa a quien le da de comer o a quien come con él. Da indicios al adulto para que repita actividades que le interesan.

Los tiempos de eliminación de la vejiga y del intestino, son más regulares.

Busca activamente los objetos desaparecidos o desplazados. Reconoce un objeto aún cuando lo vea desde diferentes perspectivas o ángulos.

Empieza a requerir un poco de menos horas de sueño. Sin embargo continúa durmiendo 10 horas en la noche (aproximadamente) y hace 2 siestas en el día (mañana y tarde).

### 6.4.3.2 ACTIVIDADES Y JUEGOS SUGERIDOS L/B

A manera de ejemplo también en este apartado se describirán algunas de las sugerencias que se mencionan en el programa.

PIERNAS AL AGUA - L/B	ESPACIOS
<p>Al empezar el aseo del niño ofrecerle dos o tres juguetes, para que seleccione uno o dos y juegue con ellos, en tanto se le realiza el aseo. Después de decirle al niño en qué va a consistir el juego, lo animará a realizarlo.</p> <p>Sentado el niño en la tina, invitarlo a patear, haciéndole ver cómo salta el agua. Hablarle de las gotitas que caen adentro y afuera de la tina, también se puede realizar esta actividad en una alberca inflable o chapoteadero y repetir el sonido que hace el agua como: chac, chac, choc, choc, clac, clac, etc.</p>	<ul style="list-style-type: none"><li>● Baño de artesa</li></ul>

BRINQUITOS - L/B	ESPACIOS
<p>El educador toma al niño debajo de las axilas, lo levanta y lo baja hasta tocar la superficie (colchoneta, piso o piernas del educador), simulando que está brincando.</p> <p>El educador le puede decir: <b>¡Vamos a brincar!, ¡Yo te subo y te bajo! ¡Te subo y te bajo!, ¡Ahora cantando! ¡Listo!</b></p> <p>♪ Sapito-tó travieso-só que allá en el jardín, da saltos-tós, muy altos-tós de ti yo aprendí. ♪ ¡Muy bien! ¡Que brincotes!</p> <p>El educador observa las reacciones del niño, si le gustó, si ríe o manifiesta algún temor. Le platica sobre lo que están haciendo para que su voz le transmita confianza y seguridad. Esta actividad se repite varias veces, pero solamente si se observa que al bebé le agrada.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Colchonetas</li> <li>● Asoleadero</li> </ul>

ESCONDIDILLAS - L/B	ESPACIOS
<p>En este juego el educador se esconde de la vista del niño tapándose la cara con un trapo o pañal, también puede ocultarse detrás de algún objeto o de alguien y aparecer sonriente, sorprendido le dirá al niño: ¡Hola! ¡Aquí estoy! y se vuelve a esconder varias veces.</p> <p>Cuando el bebé ya pueda estar sentado solo o con apoyo de cojines, se le proporciona un juguete; después de que lo haya jugado un momento, el educador lo cubrirá y le dirá al bebé para que lo busque y lo descubra por ejemplo: ¡Que bonita muñeca! ¡Mira cómo se mueve! ¿Qué pasa si le pongo este trapo encima? ¿Dónde está la muñeca? ¡Se fue! ¡Ah, mira aquí está! ¡otra vez, se fue!</p> <p>En un principio el educador es el que tapa y destapa el juguete y después motiva al niño para que él lo haga.</p> <p>Otra modalidad es que, si el niño puede hacerlo, motivarlo para que él mismo se esconda detrás del trapo o cobija, diciéndole: ¡Ahora tú! ¡Escóndete! ¿A dónde se fue Bety?...¡Ah, aquí está! ¡Ahora yo! (se cubre el educador la cara), ¿Dónde estoy? ¡Aquí estoy! y se repite.</p> <p>Al final se le puede decir, ¡Jugamos muy bonito!.</p> <p>Este juego ayuda a la socialización del niño, fortalece su seguridad y le da confianza, sobre todo cuando el educador le brinda frases y palabras cariñosas por ejemplo: ¡Qué precioso niño! ¡Qué hermosa pancia! ¡Hoy jugamos muy lindo!.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Cuna</li> <li>● Colchoneta</li> <li>● Mueble de cambio</li> <li>● Usos múltiples</li> <li>● Asoleadero</li> </ul>

## Anexo 1

### 6.4.4 SALA DE LACTANTES C

#### 6.4.4.1 LOGROS ESPERADOS L/C

##### - De 1 año a 1 años 6 meses -

El niño empieza a hacer sálitos desplazándose poco a poco a más largas distancias y cuando adquiere más fuerza, equilibrio y coordinación en sus piernas, camina solo, se puede agachar, parar y patear una pelota grande, se desplaza para explorar los lugares donde se encuentra.

El niño se mueve por todos lados queriendo alcanzar, tomar las cosas, tirarlas y jugar con los objetos que le gustan y puede utilizar varios caminos para llegar al mismo lugar.

Al jugar se desplaza por toda el área arrastrándose, gateando, caminando con apoyo o sin él, sube escaleras con ayuda; para bajarlas, gatea.

Su coordinación fina se vuelve más exacta, toma una pieza pequeña con la yema de los dedos y la introduce en un recipiente y lo voltea para que caiga la pieza, manipula los objetos con más facilidad y destreza; utiliza ya el pulgar para hacer la pinza.

Puede pasar las hojas de un libro o revista y observa lo que contienen, principalmente sus ilustraciones. Encuentra ciertas figuras cuando se le solicita.

Muestra preferencia por algunos juguetes; los busca cuando no los tiene a la vista, pasa largo rato jugando con sus juguetes y juega solo o cerca de otros. Le gusta meter y sacar objetos de una caja, así como lanzar o hacerlos rodar.

Puede hacer trazos o garabatos en una hoja.

Coopera cuando lo visten o desvisten extendiendo los brazos y piernas. Se quita los zapatos y las medias, intenta ponerse los zapatos; reconoce algunas prendas de vestir o juguetes que le pertenecen y los pide.

Sostiene la taza por el asa; la puede levantar y tomar líquido de ella. También utiliza la cuchara pero aún no es preciso al llevársela a la boca. Tira gran parte de lo que lleva en la cuchara.

Hace movimientos de imitación, principalmente en presencia de quien los ejecuta.

## Anexo 1

Toma un objeto suspendido por un hilo y realiza movimientos pendulares en imitación al adulto. Examina en detalle objetos, personas, hechos y movimientos.

Experimenta una y otra vez al tirar un objeto con múltiples variaciones para indagar lo que sucede.

Busca el objeto o la persona que está fuera de su vista. Le gusta jugar a esconderse y goza activamente este juego y otros más.

Si quiere un juguete que está fuera de su alcance, busca la forma de obtenerlo utilizando otros medios, como un palo, una cuerda, otro objeto, o se sube a un banco.

Resuelve sencillos problemas como apilar dos o tres cubos, introducir un círculo en un tablero, etc. sin que se le caigan y al primer intento (y no, por ensayo y error).

Presta atención a quien le habla y muestra comprensión: mira a los miembros de la familia o a los animales cuando se les nombra, asimismo, cuando se le pide que señale las partes de su cara.

Empieza a decir "palabras" (aga, ma, pa, to.) para nombrar objetos, personas o acciones específicas y expresa con una palabra una idea completa. Algunos ya hacen plática en forma de jerga e imitan el movimiento de la cabeza del adulto cuando éste les dice que no.

Dice algunas palabras identificables, además de mamá y papá, para nombrar objetos, personas o acciones específicas. Expresa sus deseos señalando o nombrando el objeto, así hace sus peticiones.

Cambia de humor con facilidad, cuando ríe, ríe fuertemente y cuando llora, llora amargamente.

Manifiesta celos por medio de cólera, gestos y llantos, así como reacciones de rivalidad con hermanos u otros niños.

Continúa haciendo 2 siestas al día y duerme con regularidad por la noche.

Cerca de los 18 meses, empieza a controlar sus esfínteres; primero el de eliminación del intestino. Si se le enseña, empieza a avisar.

**6.4.4.2 ACTIVIDADES Y JUEGOS SUGERIDOS EN ESPACIOS AMBIENTADOS**

ARRIBA Y ABAJO - L/C	ESPACIOS
<p>Se invita al niño a jugar a que encuentre un objeto arriba o abajo. Por ejemplo, en la toma de alimentos, se toma una cuchara, con alimento, se coloca hacia arriba y se le pregunta al bebé: <b>¿ En dónde esté la cuchara con tu sopa?</b> si el bebé señala o mira la cuchara, en ese momento se le dice ¡Si! <b>¡Esté arriba!</b> y se le da la comida, después se coloca abajo de la charola y se pregunta de nuevo: <b>¿Y ahora, dónde esta?,</b> cuando intente el bebé localizarla, <b>¡Aquí está,.. abajo!</b></p> <p>Halagar al niño con un gesto de aprobación, una caricia o un sonido agradable enriquece su actividad y le da seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Usos Múltiples</li> </ul>

DESTAPA Y TAPA - L/C	ESPACIOS
<p>Para este juego se requiere de recipientes fáciles de destapar para que dentro de ellos se coloquen algunos juguetes atractivos.</p> <p>El educador motiva al niño para que destape el recipiente, diciendo, por ejemplo: <b>¡Ve la sorpresa que hay dentro!</b> <b>¿Cuál juguete te gusta más? ¡Guárdalos en otra caja!</b> <b>¡Ahora, regrésalos donde estaban!</b> <b>¡Muy bien!</b></p> <p>El educador permitirá a los niños que metan y saquen los juguetes cuantas veces quieran.</p> <p>Para concluir el juego, festejar su esfuerzo y motivalos para pasar a otro juego.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>● Asoleadero</li> <li>● Colchonetas</li> <li>● Patio</li> </ul>

### 6.4.4.3 ACTIVIDADES Y JUEGOS SUGERIDOS EN AREAS DE AMBIENTACION PARA LACTANTES C

#### DIBUJO, RAYO, GARABATEO - L/C

#### AREA: EXPRESION GRAFICO-PLASTICA

Lo más importante en esta área es que el niño juegue y se recree con las crayolas y el papel.

Los niños pueden estar acostados, parados, sentados, en fin, como elijan, lo importante es que disfruten la actividad.

Se darán ideas a los niños de los diferentes trazos que pueden dibujar, sin imponer alguno y se les invitará a realizar la actividad sobre el papel pegado en la pared o en una hoja en el suelo.

Se le pueden proporcionar diferentes colores, mencionarlos y marcar sus diferencias, con comentarios o preguntas sencillas: ¿Cuál es el rojo? ¿Lo vas a usar?, ¡Qué bien!

Los niños pueden jugar o realizar la actividad solos, en pareja o en grupo y utilizar sus creaciones como decorado de la sala, así el niño tendrá más sentido de pertenencia a ella y podrá identificarla fácilmente.

Este lugar dará oportunidad al niño a expresar su creatividad, por ello, el educador dejará en libertad a los niños para que utilicen y manipulen el material a su antojo. El educador respetará el gusto y el interés del niño y tendrá presente siempre elogiar el trabajo de cada uno, ya que el elogio refuerza su autoestima y da valor a su esfuerzo.

Cuando el niño haya terminado su trabajo, mostrarlo junto con él al resto de los compañeros, motivándolos a que den un aplauso: ¡Bravo! ¡Este dibujo quedó hermoso!  
¿Dónde quieres que lo ponga? ¿En la ventana? ¡Aquí va a quedar! Cuando te lo quieras llevar a tu casa me dices.

...Cont.

El educador puede observar en esta actividad que hay niños que hacen trazos muy fuertes y hasta llegan a romper la crayola, o niños cuyos trazos son tan débiles que casi no se nota, éstas son características muy propias de cada niño. Sin embargo, dependiendo de la edad y de las oportunidades que tenga de manipular los materiales, su control motor fino irá mejorando poco a poco.

El educador no debe olvidar que tiene que acompañar en forma permanente a los niños, pero es importante recordar que hay que ayudarlos a que lo hagan solos, es decir, no hacer las cosas por ellos.

#### PELOTAS Y MAS PELOTAS - L/C

##### AREA: PELOTAS

La pelota es el juego por excelencia de los niños, con ella se tienen varias posibilidades de juegos en los que interviene el movimiento, se puede lanzar, cachar, meter y sacar, patear, votar, rodar, sentarse y balancearse en ella y mil cosas más que se pueden inventar.

Los juegos con pelotas deben propiciarse en forma libre entre los niños, dejándolos que las sigan, que se les escapen, que se escondan, en fin, tienen mil posibilidades.

También se puede jugar a nadar en la alberca de pelotas y atrapar la que el educador indique, por ejemplo: **¡Vamos a buscar las pelotas rojas!**, **¡Cómo está!**, **¡Muy bien!**, **¡Esta es roja!**, **¡Ahora vamos a ver quién encuentra la más grande?**, **¿Dónde está?**, **¡Muy bien Remiro, ya la encontraste!**

## Anexo 1

...Cont.

Con el juego de la pelota se propicia más la socialización, ya que este juego puede realizarse con todo el grupo, en parejas o individual, nunca falta quien la regrese aventada, arrastrando o con una patadita. Además contribuye en forma importante al desarrollo físico y motor.

### MIRO MIS CUENTOS - L/C

#### AREA: BIBLIOTECA

Se trata de que el niño disfrute de las imágenes y estampas que encuentre en los cuentos. Se permitirá que el niño manipule, hojee y mire detenidamente las imágenes, que descubra lo que más le gusta, que cuente una historia de lo que ve, etc.

El educador lo anima diciendo por ejemplo: ¡Mira! ¡Que lindo conejito!, es todo blanco y sus orejas son muy largas, o también ¿Quién encuentra el conejo? ¡Muy bien, Juanito!, ¡Ese es el conejo!. ¡Cuéntame... ¿qué hace el conejito?

El educador puede guiar al niño para un uso adecuado de los cuentos y aprovechar la actividad para apoyarlo en la adquisición del lenguaje y de vocabulario, haciendo notar los detalles, ubicándolo en el lugar y tiempo que ilustra la imagen y en los personajes. También debe llamar la atención sobre las características de los cuentos.

## 6.4.5 ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS

El éxito de un proyecto depende en gran parte de un adecuado proceso de organización, ya que a través de él se anticipa y coordina de manera coherente el qué, el cómo, cuándo y con qué recursos humanos y materiales se van a realizar las actividades en un tiempo determinado.

Para la organización de las actividades es importante que participe

## Anexo 1

activamente el personal de los diferentes servicios que conforman la unidad, de manera que las ideas y las decisiones sean compartidas por quienes las aplican.

Las actividades y juegos que se sugieren para los niños lactantes, se han diseñado tomando en consideración las características de la etapa de desarrollo en que se encuentran los niños, orientadas básicamente a realizarse en forma individual y con respeto a la disposición que tenga el niño para realizarlas.

### ¿Qué organizar?

Se organizan los espacios ambientados: la cuna, mueble de cambio, baño de artesa, colchoneta, asoleadero y barra de apoyo.

Las actividades y juegos que se sugieren se deben realizar tomando en cuenta las actividades formativas y la relación que tienen con los juegos, actividades y otras acciones que apoyen las actividades (eventos especiales, visitas, festejos, etc.)

### ¿Cómo y cuándo organizar?

Mediante un plan de trabajo que se realiza quincenalmente que contiene las actividades y juegos sugeridos para llevarse a cabo en cada uno de los espacios ambientados y áreas de ambientación.

El educador selecciona las actividades y juegos más idóneos, toma en cuenta la edad y características de los niños, las cuales organiza en un formato, que a continuación se propone para cada una de las salas.

Todos los días el personal de cada sala debe llegar a un acuerdo entre sí para que el desarrollo de las actividades y juegos se realice en forma equitativa y en las mejores condiciones, cuidando que todos los niños y el personal tengan las mismas oportunidades de participar. Por lo tanto, es necesario que exista el trabajo en equipo, lo que permitirá una buena coordinación entre el personal de la sala lo cual repercutirá en las actividades y juegos que se realizan con los niños.

El educador debe buscar el momento propicio para trabajar con cada niño e invariablemente realizar los tres momentos implícitos en cada actividad o juego, lo invitará, desarrollará el juego o la actividad y le avisará cuando hayan terminado (invita, ejecuta y finaliza).

Es importante señalar que la actividad y juego se podrá concluir,

## Anexo 1

cuando el pequeño muestre cansancio, sueño o desinterés o repetir en varias ocasiones la misma actividad o juego de acuerdo al deseo del niño.

Esta organización proporciona al educador un apoyo e información que le permitirá brindar una atención de mayor calidad a cada niño.

El **Plan de Actividades** se puede definir mediante dos reuniones durante el mes, a las que asistirán, la Directora, la Jefe de Servicio y una representante de cada sala.

En estas reuniones se deben seleccionar las actividades y juegos a desarrollar en los espacios ambientados así como el material que se va a requerir.

Asimismo, cada mes se reúnen todos los Jefes de Servicio de la Guardería, para poner a consideración las propuestas de actividades educativas. La finalidad de estas reuniones es discutir estas propuestas para trabajar durante la semana y tomar las decisiones pertinentes sobre la organización de eventos especiales, la adquisición de materiales, etc., así como establecer la coordinación necesaria con los otros servicios para el desarrollo de las actividades educativas y formativas.

La Jefe del Servicio de Pedagogía debe orientar, dar asesoría e involucrarse permanentemente con el personal responsable de las salas, en la realización de las actividades y juegos de los niños.

### **6.5 TRABAJO EDUCATIVO EN AREAS DE AMBIENTACION CON MATERNALES**

Las actividades educativas inician desde que el niño llega a la guardería, prosiguen durante la realización de diferentes tipos de actividades que efectúa en el transcurso del día, y aún durante la despedida.

Los contenidos temáticos que se desprenden de las unidades de cada Módulo, se desarrollan en tres momentos:

- Actividad Inicial
- Actividades Simultáneas en las áreas de ambientación
- Actividad de Cierre

La **actividad Inicial** se realiza en el espacio libre o en el que sea más amplio. Para ello se reúne a los integrantes del grupo, se atrae su atención para comentar sobre el tema de la "Unidad" que se va a trabajar, y se

## Anexo 1

propicia que los niños platicuen al respecto. Se procura despertar su curiosidad, sus dudas y deseo de explorar, a través de la técnica con la cual se decida trabajar, por ejemplo: preguntas, alguna canción, ronda, cuento, juego, o la que se considere más adecuada, tomando en cuenta el interés del niño sobre el tema generador.

En este momento de la actividad, el educador participa como uno más del grupo, guía a la reflexión sobre una misma idea, da a conocer las sugerencias de actividades que se van a desarrollar en cada una de las áreas; explica detenidamente cuáles son las actividades sugeridas y pregunta sobre lo que les gustaría realizar. Entusiasma a los niños y motiva la participación de todos, respetando a los que no quieran opinar.

### Las actividades simultáneas en las áreas.

En las áreas de ambientación se realizan las actividades simultáneas, en las cuales los niños decidirán trabajar individualmente, unirse con algún compañero o formar un equipo.

Una vez elegida el área, el niño trabaja o juega en la actividad que escogió, el tiempo que dure su interés; en caso de que algún niño desee cambiar de área, primero debe de concluir el trabajo o juego que inició, dejar en su lugar el material que utilizó y después ocupar el área de su interés; es importante guiarlo para que continúe sus actividades en relación al tema generador.

Durante este momento de trabajo o de juego el educador puede sugerir diversas alternativas para la solución de problemas y/o actividades sin interferir en sus decisiones y apoyar en las actividades que más lo requieran.

El educador comunica el reconocimiento, apoyo y estímulo con sus acciones y actitudes; un movimiento de cabeza y la sonrisa desde el otro lado de la sala, pueden ser tan importantes para un niño como una conversación personal.

Al concluir el trabajo, antes de abandonar el área, los niños deberán recoger los materiales que usaron y colocarlos en los lugares correspondientes, excepto aquellos que se vayan a utilizar en una actividad posterior.

### La actividad de cierre

Como conclusión de la actividad, se lleva a cabo la "actividad de

## Anexo 1

cierre" realizándose en el espacio libre o bien en el lugar más amplio.

El propósito de esta actividad final es que el niño recuerde las experiencias del día: que se propicie la comunicación oral, la socialización y se obtengan ideas sobre otras cosas que a los niños les gustaría hacer.

También se detecta la pertinencia de continuar con la investigación del tema, creando nuevas estrategias didácticas que sean del interés del niño o situaciones que surjan, de este modo, el tema se prolonga hasta agotarlo o cuando el interés disminuya, por lo tanto: el tema puede durar desde un día, una semana, quince días, etc.

Se exponen en esta reunión, los trabajos individuales y colectivos que se hayan realizado.

Es conveniente primero concluir las "actividades de cierre", antes de iniciar la limpieza y guardar los materiales, para que, los niños puedan mostrar los trabajos que hicieron, ya que algunos serán desmantelados o desarmados al terminar la actividad.

Aunque los niños se hagan cargo de la limpieza y arreglo de la sala, los adultos deben participar junto con ellos, inventando juegos de limpieza a fin de que esta actividad resulte ágil y divertida en lugar de aburrida y cansada.

### 6.5.1 LOGROS ESPERADOS - MA, MB, MC

A continuación se enlistarán algunos de los logros esperados para estas edades que están incluidos en el programa.

#### DE 1 año 6 meses a 2 años

En este período el niño ya corre y se cae pero no muy seguido, le gusta saltar y cuando lo hace, salta en el mismo lugar.

Juega con las pelotas, las lanza, las pateo y si se le enseña también las hace rodar.

Ya sube las escaleras agarrándose del adulto o del barandal, sube de uno en uno los escalones sin alternar los pies. Baja las escaleras sin ayuda, gateando hacia atrás o sentado de frente.

La coordinación motora gruesa y fina se vuelve más precisa, logra desenroscar la tapa de un frasco y toma con su dedo índice y pulgar

## Anexo 1

(agarre de pinza) los objetos que se encuentran dentro por ejemplo: un muñequito, pastillas, etc.. También juega a sacar y meter objetos en cajas, recipientes o botellas.

Puede construir torres con 5 o 6 cubos, así como colocar un círculo o triángulo en su lugar después de haber girado la tabla de resáques.

El dibujo comienza a interesarle haciendo garabatos, tomando la crayola con todos los dedos.

Hace razonamiento simple y resuelve problemas sencillos, por ejemplo: para tomar un juguete fuera de su alcance se vale de otro objeto (escoba, palo, etc.).

Se interesa por todo lo que realiza el adulto e imita sus gestos, posturas y movimientos. Manifiesta más confianza con el educador y su relación se vuelve más estrecha.

También se relaciona y juega con algunos niños y puede ofrecerles algunos juguetes, demuestra ser tolerante con sus compañeros y suele ser paciente y esperar su turno por ejemplo: al lavarse las manos.

Colabora al ser vestido, sin embargo tiene el deseo de hacer las cosas por sí mismo y muchas veces se molesta si se lo impiden. Se puede quitar y poner prendas sencillas y las puede reconocer dentro de un conjunto de ropa que no es suya.

Busca comer por sí solo y come con gusto, toma los líquidos en vaso aunque todavía derrama el contenido, puede comer con la cuchara llevándola a la boca al mismo tiempo que juega con la comida.

Atiende a órdenes sencillas, si se le pide intenta decir bien su nombre, señala partes del cuerpo en él mismo o en un muñeco.

Comprende más de lo que habla y por lo mismo utiliza movimientos corporales como gestos, manos y pies para expresar lo que desea. Su vocabulario se va enriqueciendo con la "plática" constante con los adultos y utiliza una palabra para expresar una idea por ejemplo: "agua" que quiere decir que tiene sed.

## **CARACTERÍSTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 2 A 3 AÑOS**

En esta etapa el niño muestra mayor equilibrio, pues puede correr bien sin caerse, e inclusive puede llegar a correr con las puntas de los pies;

## Anexo 1

salta con los dos pies hacia una dirección aunque de repente pierde el equilibrio. También se puede sostener de un pie por segundos y dar marometas hacia adelante con apoyo del educador.

Sube y baja escaleras alternando los pies y sostenido del barandal por sí solo. Su fuerza cada vez se hace más presente, ya que puede transportar una silla pequeña por debajo del brazo. Si se lanza un objeto, el niño puede imaginar su trayectoria y buscarlo por donde cayó.

La coordinación de sus manos y dedos es más fina por lo que puede mover con más habilidad el pulgar independiente de los otros dedos y esto ayuda a que el niño ya puede hojear un cuento de hoja por hoja, pueda realizar cortes grandes con tijera, dar de vueltas a las perillas de las puertas, etc.

Con respecto al dibujo, toma más forma y puede trazar una línea vertical, horizontal y círculo en imitación al adulto; dibuja muñecos con cabeza y brazos o cabeza y piernas. Le gusta colorear figuras aunque no respeta márgenes. Puede ensartar cuentas grandes en un limpia pipas por ejemplo. También llega a construir torres con 6 cubos o más.

El niño a esta edad avanza en su independencia y busca hacer las cosas por sí mismo, colabora al vestirse con prendas sencillas, abotona y desabotona primero en el adulto y después en él mismo, se quita y pone los calcetines y zapatos. Come solo y suele derramar poco los alimentos.

Comienza avisar cuando quiere ir al baño y manipula sus heces fecales como parte de sí, puede sucederle algunos "accidentes" por estar jugando y sentirse incómodo.

También ayuda a guardar algunos objetos de su persona como el suéter o mochila así como juguetes en el lugar correspondiente.

Le gusta representar situaciones de la vida cotidiana en sus juegos con sus compañeros y respeta las reglas establecidas. Se adapta a situaciones nuevas y expresa abiertamente sus sentimientos de alegría, enojo, asombro, felicidad, etc... y trata de que se le cumplan sus deseos.

Al niño le gusta escuchar cuentos y observar las imágenes.

Ya dice "por favor" y "gracias" cuando se le recuerda y dice su nombre cuando se le pregunta. También indica su edad con los dedos.

Su curiosidad crece junto con él y suele preguntar ¿Qué es eso o

## Anexo 1

**ésto?** Su lenguaje se caracteriza por utilizar pronombres que expresen pertenencia como *mío, mí, tú, yo*; utiliza frases de dos palabras para indicar algo: "Papá calle" que quiere decir ir a la calle; hace juicios negativos, es decir si se le muestra un perro y se le dice que es una flor el contesta con un **NO** por lo que también puede hacer pares con figuras que tengan características bien definidas y tengan un modelo frente a su vista.

Si se le pide al niño, puede colocar juguetes dentro y fuera de una caja o bien arriba o abajo de una silla.

También identifica los lugares en donde acostumbra estar y sabe dirigirse a ellos por sí solo (patio, baño, comedor, etc...).

### CARACTERISTICAS DEL DESARROLLO DEL NIÑO DE 3 A 4 AÑOS

El niño a esta edad ha realizado grandes progresos en todos los sentidos, sus movimientos son cada día más coordinados, puede caminar de puntillas y sobre una viga. También corre en forma coordinada, alternando los movimientos de los brazos y pies a diferentes velocidades, libra obstáculos y para de pronto cuando va corriendo. Es capaz de saltar hacia adelante, atrás, a un lado y a otro, salta el último escalón con los pies juntos, brinca una cuerda, se sostiene en un pte.

Comienza a compartir activamente los juegos y juguetes, se adapta a reglas sencillas y en ocasiones las modifica de acuerdo a sus intereses, en consecuencia le es atractivo participar en juegos físicos como fútbol, en juegos de mesa como lotería, memorama o dominó y en juegos tradicionales como: **Arro a To, Doña Blanca y otras más.**

Le gusta hacer amigos, puede decir sus nombres le satisface la convivencia grupal y tiende a combinar sus juegos, sus juguetes y utilizar mejor los de construcción.

Coopera con el adulto por ejemplo en clasificar el material y lo ordena según sus características (tamaño, color, forma). Puede colocar objetos en orden decreciente (grande, mediano y chico) y reconoce tres formas geométricas: Cuadrado, círculo y triángulo.

En este período el niño se adapta más fácilmente a situaciones nuevas es más independiente, solicita poco el apoyo del adulto y le gusta demostrar que puede hacer las cosas por sí mismo, por esto cada vez coopera más al vestirse o desvestirse, come solo y con gusto, va al baño solo y controla más su esfínteres; le gusta verse y sentirse limpio, se avergüenza con facilidad y se llega a sentir culpable cuando se orina o se

## Anexo 1

hace popó en la ropa.

Se da cuenta de lo que esta bien y mal, lo mismo que distingue el regaño del halago.

Empieza a notar que existen diferencias sexuales y se puede identificar como niño o niña según su sexo.

Muestra gran interés en lo que es nuevo, pregunta mucho; su lenguaje es más fluido ya que utiliza artículos, verbos en presente, plurales, pronombres y conceptos que tienen que ver con espacio (lejos-cerca) y tiempo (mañana-ayer); conoce el significado de las palabras que emplea y describe las cosas por su utilización por ejemplo: el vaso es para tomar la leche. Le gusta platicar de lo que hizo el día anterior o bien de ilustraciones que ve en una revista o de lo que siente. Acompaña su diálogo con algunas acciones.

Suele cambiar el orden de las palabras sin cambiar el sentido de la oración y usa diferentes entonaciones según su estado de ánimo (enojado, alegre, etc.).

En esta etapa el niño juega a representar el papel de otra persona (juego simbólico), puede pasar de un personaje a otro e imita a personajes importantes para él como la Sirenita, Aladino, etc..

Durante sus juegos habla consigo mismo y le da vida a objetos por ejemplo una caja puede ser un robot.

Entiende y realiza peticiones más elaboradas como "guarde el material y tira la basura en el bote".

También reconoce la causa de un suceso, por ejemplo cuando alguien se machuca un dedo en la puerta al salir corriendo todos los niños al patio.

Sus dibujos son más elaborados, incluye característica que ya conoce del objeto, por ejemplo a una casita le pone puertas y ventanas; o a un muñequito le pone cabello, ropa, zapatos, etc.. Colorea respetando los contornos de los dibujos, mezcla los colores y le gusta cuidar sus trabajos.

Al niño le gusta explorar y conocer cosas nuevas, colecciona objetos que le llaman la atención. Al tener diversos materiales reconoce en ellos su peso, tamaño, color, si son iguales, etc.

## Anexo 1

Su coordinación visomotora es más precisa y puede ensartar cuentas en un cordel delgado, también arma rompecabezas de 6 a 9 piezas, recorta con tijeras siguiendo un patrón, puede construir torres de cubos, puede doblar un papel a lo largo y a lo ancho de éste y puede cambiar el contenido de un vaso a otro.

### 6.5.2 ESTRUCTURA DE CONTENIDOS

La organización de contenidos de desarrollo y actividades en módulos, tiene la finalidad de presentar en forma global un conjunto de temas y estrategia didácticas que respondan a las necesidades e intereses del niño.

Se sugieren para ello, temas relacionados con el conocimiento de sí mismo, entorno natural y social del niño. En cada módulo deben de articularse aspectos cognoscitivos, socioafectivos, propios de su proceso de desarrollo. Los módulos deben contener acciones y actividades relacionadas entre sí, con una duración y complejidad diferentes, deben ser flexibles porque así permite a cada niño realizar las actividades según sus posibilidades y su propio ritmo de desarrollo y también propicia su adaptación en función de la región y el contexto social en que vive.

Los módulos que se presentan a continuación constituyen solamente sugerencias de trabajo; por lo que son susceptibles de adecuaciones y cambios.

#### 6.5.2.1 MODULOS SUGERIDOS

<b>MODULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CONTENIDO TEMATICO</b>
<b>EL NIÑO</b>	-EL CUIDADO DE MI CUERPO	-¿Cómo es mi cuerpo?
	-EL ASEO PERSONAL	-¿Qué comemos? -El ejercicio -El baño diario -Lavo mis manos, cepillo mis dientes y aseo mi nariz -La ropa que me pongo.

<b>MODULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CONTENIDO TEMATICO</b>
<b>LA GUARDERIA</b>	-LUGARES DE MI GUARDERIA  -PERSONAJES DE MI GUARDERIA	-Las áreas de mi Guardería -Mi sala de atención -Quiénes trabajan en la guardería -Mis compañeros
<b>FAMILIA</b>	-MI FAMILIA  -ACTIVIDADES EN MI CASA  -CONVIVENCIA FAMILIAR	-Te presento a mi familia -Qué hacen mis papás -La comida -La limpieza en el hogar -Cómo vivo en mi casa -Los paseos con la familia -Los festejos familiares -Juego con mi familia
<b>JUEGOS, JUGUETES Y ARTESANÍAS</b>	-LAS TRADICIONES	-Juegos tradicionales -Juguetes tradicionales -Las artesanías -Música folclórico mexicana
<b>MEDIOS DE COMUNICACION</b>	-LA TELEVISION Y LA RADIO  -EL TELEFONO	-¿Qué vemos en la T.V.? -¿Qué oímos en la radio? -¿Para qué sirve el teléfono?

<b>MODULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CONTENIDO TEMATICO</b>
<b>MEDIOS DE TRANSPORTE</b>	-LOS TRANSPORTES DEL AGUA	-El barco -La lancha
	-LOS TRANSPORTES DE LA TIERRA	-La bicicleta -La motocicleta -El autobús -El tren -El metro -El automóvil
	-LOS TRANSPORTES DEL AIRE	-El avión -El helicóptero
<b>PERSONAJES DE MI COMUNIDAD</b>	-TRABAJADORES MANUALES	-El albañil -El carpintero -El panadero -El plomero -El jardinero
	-LOS SERVIDORES PUBLICOS	-El cartero -El bombero -El barrendero -El policía
	-LOS PROFESIONISTAS	-El doctor -La maestra
<b>LOS COMERCIOS DE MI COMUNIDAD</b>	-CARNICERIA/POLLERIA/PESCADERIA	-La carnicería -La pescadería -La pollería
	-TIENDA DE ABARROTES	-Los alimentos -Los artículos de limpieza
	-EL MERCADO	-Las frutas -Las verduras -Las flores -El mercado
<b>MUNDO ANIMAL</b>	<b>-ANIMALES QUE VIVEN EN EL AGUA</b>	-Peces -Tortugas -Delfines -Ballenas -Focas

<b>MODULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CONTENIDO TEMATICO</b>
	<b>-ANIMALES QUE VIVEN EN LA GRANJA</b>	-Caballo -Burro -Vaca -Gallina -Cochino -Borrego
	<b>-ANIMALES QUE VUELAN</b>	-Pájaros -Insectos
	<b>-ANIMALES QUE VIVEN EN LA SELVA</b>	-León -Elefante -Hipopótamo -Víbora -Chango
	<b>-ANIMALES QUE VIVEN EN EL BOSQUE</b>	-Ardilla -Venado -Liebre -Oso -Zorro -Lobo
<b>LUGARES DE RECREO</b>	<b>-EL PARQUE</b>	-Los juegos -El columpio -El pasamanos -La resbaladilla -Los puestos de dulces y comidas
	<b>-LA FERIA</b>	-Los juegos mecánicos -Los juegos de lotería -Las canicas -Los dardos -El tiro al blanco -Los aros

<b>MODULOS</b>	<b>UNIDADES</b>	<b>CONTENIDO TEMATICO</b>
	-EL CIRCO	-Los payasos -Los magos -Los malabaristas -Los animales amaestrados (osos, leones, elefantes, caballos, perros y changos)

---

### 6.5.2.2 UN CONTENIDO TEMATICO DESARROLLADO

MODULO.- Los comercios de mi comunidad.

UNIDAD.- El mercado.

CONTENIDO TEMATICO.- Las frutas.

El contenido temático surge del interés del grupo. Ya sea porque algún niño lleva un objeto o relata alguna experiencia, acontecimiento o problemática que le interesa y puede desprenderse el tema, también el contenido temático puede ser propuesto por el educador para ayudar a organizar las ideas que tiene el grupo.

El trabajo se realiza desarrollando 3 momentos metodológicos que se organizan durante el día de trabajo.

ACTIVIDAD INICIAL	ACTIVIDADES SIMULTANEAS EN AREAS DE AMBIENTACION	ACTIVIDAD DE CIERRE
-------------------	--	---------------------

Ejemplo de trabajo:

El desarrollo de las unidades no está limitado a un día o dos de trabajo, éste durará hasta que el tema esté agotado o cuando el educador observe que al grupo ya no le interesa o haya surgido otro tema que lo esté inquietando.

Tomando como tema las frutas, presentamos un ejemplo que pueda servir de guía para el desarrollo de todos los posibles temas que surjan.

## Anexo 1

Así, se encontrarán algunos ejemplos para iniciar el trabajo, para el desarrollo de actividades en las áreas de ambientación y para realizar el cierre.

Estos pasos metodológicos, actividad inicial de apertura, desarrollo de actividades simultáneas en las áreas y actividad de cierre deben considerarse diariamente. Esto no implica necesariamente que la Unidad o el tema se hayan concluido. Si esto sucede, al siguiente día se retoma considerando los 3 pasos metodológicos mencionados.

A continuación se presentan sólo dos alternativas de las que propone el programa:

### **CONTENIDO TEMÁTICO: LAS FRUTAS** **ACTIVIDAD INICIAL (De apertura)**

#### **ALTERNATIVA 1.**

#### **LA CANASTA DE FRUTAS.**

. Reúne al grupo en el centro de la sala de atención y enseña a los niños la canasta con frutas (manzanas, uvas, peras, sandía...etc.)

. Invita a los niños a pasar a tomar una fruta: **¿Alguien quiere una fruta?, ¿Quién quiere una fruta?, ¡Escoge la que quieras!, ¡La que te guste!**

. Propicia que hagan comentarios sobre ellas, que las observen, el educador hará esto mismo, para motivar a los niños preguntará en forma natural y sencilla.

**¿Quién ha comido de esta fruta? ¿cómo crees que se llama?, ¿Cuál será su nombre?.** Procurará que sean las más conocidas para ir de lo sencillo a lo complejo. Preguntará y en su caso nombrará los colores de éstas.

**¿De qué color es el plátano?, ¿De qué color es la manzana?** hará comparaciones utilizando frutas de grandes contrastes, en los tamaños.

**¿Son iguales la manzana y la piña? ¿Cuál es la más grande? ¿Cuál es la más pequeña?.** Induce a los niños a encontrar las diferencias, meter en 2 canastitas: **¿Cuáles van acá?, ¿Por qué va ésta aquí?, etc.**

**ALTERNATIVA 2.**

Otra manera de iniciar o retomar el tema, es organizar una visita, a la frutería o al mercado; esto cuando las condiciones lo permitan y se cumpla con las medidas de seguridad para la salida de la guardería.

Explica a los niños el motivo de la visita y motívalos para que participen activamente en ésta.

En el mercado, detenerse en los puestos de frutas, dejar que el señor del puesto explique a los niños como llegan las frutas al mercado, el educador pregunta, "¿Señor frutero, nos puede platicar como llegan las frutas aquí al mercado?" motivar al niño para que observe como están acomodadas las frutas. ¿Ya vieron que todas las uvas están aquí?, Permitirle al niño que pregunte lo que quiera, ¿Quién encuentra los plátanos; dónde están las piñas?

El educador preguntará:

¿De qué color son todas estas manzanas?, ¿Son muchas o son pocas?, ¿Quién encuentra la más grande?, ¿Quién encuentra la más pequeña?, ¿Ya vieron que una naranja está en el suelo?, ¡Pepe, va a ponerla en su lugar!, ¿Quién acomoda esta guayaba en su lugar?, ¿Dónde va este plátano?

**PROCURA NO HACER RUTINARIO EL TRABAJO, INVENTA, CREA, ¡SE ORIGINAL!**

**EL EXITO EN EL TRABAJO ESCOLAR DEPENDE EN PRIMER TERMINO DE LAS RELACIONES QUE SE ESTABLECEN ENTRE LOS MAESTROS, ALUMNOS Y PADRES DE FAMILIA.**

**DESARROLLO DEL TRABAJO EN LAS AREAS DE AMBIENTACION**

Deberás tomar en cuenta el tema que se está trabajando para propiciar que se desarrolle la actividad en las áreas que más competen a éste.

Para este ejemplo, se sugiere que invites a los niños a trabajar en las áreas de biblioteca, de arte o del hogar. En ellas se trabaja simultáneamente formando equipos de trabajo, en este caso se formaran 3 y cada uno trabajará en las áreas mencionadas, no será necesario que

## Anexo 1

todos los niños pasen por las tres áreas.

Deja que los niños exploren el material que existe, procura hacer esto en todas las áreas. Debes observar y participar activamente en el proceso de trabajo de cada uno de ellos, así te darás cuenta de sus alcances y limitaciones. Procura no imponer las actividades; mantén una actitud abierta.

### AREA DE BIBLIOTECA

#### ALTERNATIVA 1.

Recuerda que en el área de biblioteca, debes procurar tener cuentos, libros, revistas, periódico, rompecabezas, loterías y ficheros de diferentes temas (memorias, entre otros).

Deja, que los niños exploren el material que existe en el área. Permite que trabajen o jueguen con el material que quieran y posteriormente trata de relacionarlo con el tema que se está tratando.

Una opción es contarles a los niños un cuento relacionado con un frutero o las frutas. Después pregunta a los niños que frutas aparecieron en el cuento, ¿Cuál creen que era la fruta más grande? ¿cuál la más pequeña?, ¿vi la piña, la piña es grande? o es pequeña? ¿tu cómo la ves?, ¿yo vi una manzana, y de que color es? después puedes invitar a los niños a que ellos vean el resto de los cuentos que tiene la biblioteca y motívalos para que encuentren fotos o dibujos de frutas en ellos; pregunta: ¿Alguien encontró un plátano?, ¿muéstralo a tus compañeros!, "¿De qué color es?", Puedes hacer esto mismo con las loterías y con los juegos de memoria. Trata siempre de apoyarte con cuentos que tengan ilustraciones grandes.

#### ALTERNATIVA 2.

Otra forma de trabajar el desarrollo del tema, es invitando a los niños para realizar un fichero con el tema de las frutas, del área de arte toma hojas o cartoncillo, tamaño carta recórtalos a la mitad formando tarjetas, cada uno de los niños tomará una revista y lo motivarás para que explore y encuentre frutas en ella, que después pegarán en cada una de las tarjetas, las cuales se guardan en una caja, le pondrán a la caja su letrero y su símbolo que la identifique como frutas, después la podrán consultar cuando el tema lo amerite, el educador preguntará a los niños, ¿Quién

## Anexo 1

**recuerda que fruta recortó? ¿Qué recortaste tú? ¿ de qué color era? de qué tamaño es? ¿Quiénes recortaron la misma fruta?**

Si acaso el niño quiere ver el fichero cuando estés haciendo las preguntas debes dejar que lo haga; el niño necesita hacerlo para comprobar lo que están diciendo los niños o el educador.

Otra opción es hacer un periódico mural, con todas las frutas recortadas, con él pueden decorar el salón o ponerlo afuera de éste.

Pueden jugar lotería o memoria, utilizando las consignas tradicionales para estos juegos, cuando algún niño le toque alguna fruta, resalta la situación y haz preguntas al respeto. **Juan en su lotería tiene una pera, de qué color es la pera?, a quién le gusta la pera?**, tomando en cuenta los atributos del objeto de conocimiento que se está trabajando, (las frutas) en este caso son: tamaños colores, nombres, también puedes trabajar texturas, semejanzas y diferencias, sabores, olores y todos los atributos que el personal educativo o los niños puedan encontrar del objeto, pero recuerda que debes tomar en cuenta el proceso y características de su desarrollo. Debes trabajar solamente 2 ó 3 características del objeto ya que en esta etapa el niño no puede manejar muchos atributos al mismo tiempo.

AREA DE ARTE.

EL NIÑO ES CREATIVO EN TODOS LOS  
DOMINIOS DEL CONOCIMIENTO.

ALTERNATIVA 1.

En el área de arte el educador debe procurar tener hojas, cartoncillo, cartulinas, crayolas, plumines, plastilina, masas, engrudo, pinturas, pinceles, resistol, entre otros.

Invita a los niños para que exploren todo el material que tiene el área, ayúdalos para que escojan con el que deseen trabajar, diles **¿Con qué quieres jugar?, ¿Quiéres crayolas, plumines, plastilina?** y orienta a los niños para que inicien sus trabajos.

En esta área se puede trabajar en forma individual, por parejas o con todo el equipo que está en esa área, se debe procurar que el niño

realice sus dibujos en espacios amplios o bien definidos donde pueda realizar movimientos de todo su brazo, induce al niño para que dibuje la fruta o frutas que el quiera, después pregunta ¿Qué pintaste?, ¿Qué dibujaste?, ¿Qué pintó Juan?. Se sugiere que en esta área el educador no haga muchas preguntas y permite el máximo grado de expresión de cada niño.

#### ALTERNATIVA 2

Otra opción de esta área es darle a los niños una cartulina grande con varias frutas dibujadas, los niños las pueden colorear con el material que deseen y del color que quieran, evita decirles no te salgas de la línea o de la ralla, también las pueden rellenar con diferentes materiales: papel boleado, sopas, semillas, que no sean materiales muy pequeños, el niño escoge el material que quiera. Este trabajo también puede realizarse en forma individual, después colocar los trabajos en un tendedero o en un espacio adecuado para secarlos, se puede montar una exposición, dejar los trabajos para decorar la sala o guardarlos en la carpeta personal de cada niño, al terminar los trabajos pregunta a los niños:

- ¿Quién pintó esta naranja?
- ¿De qué color es?
- ¿Quién hizo un plátano?
- ¿Quién puede decir cómo lo hizo?

#### AREA DEL HOGAR

#### ALTERNATIVA 1

En relación al contenido temático en este ejemplo se propiciará el trabajo en el espacio destinado a la cocina, aquí los niños se pondrán de acuerdo para preparar una ensalada de frutas.

El educador ayuda a este equipo para organizar la actividad, preguntará a los niños:

- ¿Debemos lavar la fruta?
- ¿Para qué la lavamos?
- ¿Quién quiere lavarla?

Hará notar la diferencia entre las frutas que podemos comer con cáscara y cuáles no, pregunta:

## Anexo 1

- ¿Quién ha comido la cáscara de plátano?
- ¿Se podrá comer la cáscara de sandía?
- Y la de manzana?
- ¿Entonces a que fruta le quitamos la cáscara?

El educador pelará y partirá las frutas más duras y difíciles de pelar y dejará a los niños las más suaves como el plátano, guayaba, uvas, o sandía, para que las partan con cuchara o cuchillo de plástico con sierra, después podrán ofrecer la ensalada al resto de todo el grupo, a la hora de estar comiéndola, puedes cuestionar a los niños sobre los sabrosos olores, **¿Cuál está más dura?, ¿Cuál está más blanda?**, no esperes siempre que el niño de respuestas, aunque no te conteste, el hacerle la pregunta es importante.

Recuerda los atributos del objeto de conocimiento (las frutas), para que construyas las preguntas lo más adecuadas posibles a las características del pensamiento de esta etapa.

### ALTERNATIVA 2.

Prepara la ensalada de frutas, ponla en un recipiente grande, pregunta a los niños **¿Esto es mucho?, ¿O es poco?, ¿Alcanza para todos?, ¿Cómo creen que la preparé?, ¿Qué hice primero?**, después cada niño pasa a servirse en un recipiente chico, les preguntarás sobre el tamaño de su plato **¿Quién tiene el más grande?, ¿Quién tiene el más chico?, ¿Todos son iguales?, ¿Juan se sirvió mucho o poco?, ¿Cuál es la pifia?, ¿Tú que tienes en tu plato?, ¿A quién le gustó?, ¿A quién no le gustó?, ¿Esto lo han comido en su casa?, ¿Quién lo hace?, ¿Dónde más lo han comido?**.

## ACTIVIDAD DE CIERRE

### ALTERNATIVA 1

Para el momento del cierre, reúne a todos los niños en el centro del aula o en el área que consideren necesario de acuerdo a la temática trabajada. El momento de cierre debe ser muy corto no más de 10', debido al logro de atención que tienen los niños en este momento, pregunta a los niños:

- ¿Les gustó el trabajo de hoy?
- ¿Qué fue lo que más les gustó?
- ¿Algo no les gustó hoy?

- ¿Estuvieron contentos o tristes?

Pide a los niños que muestren sus trabajos al resto de sus compañeros, (podrán pasar 3 o 4 niños, no es necesario que todos pasen). Pregunta a los niños ¿Cómo se llama esa fruta?, ¿De qué color es?, ¿Tú crees que es grande?, ¿O que es pequeña?

**ALTERNATIVA 2**

Otra opción para hacer el cierre del día es con una canción, rima, adivinanzas o juegos alusivos al tema, recuerda que deben ser sencillas y cortas, coméntales como te sentiste tu con ellos, qué te molestó, qué te encantó, despídete cariñosamente, tal vez con un abrazo, o una caricia. Hazlo sentir que su trabajo es muy valioso y motívalos a venir con gusto el día siguiente.

### 6.5.3 ORGANIZACION DE LAS ACTIVIDADES EDUCATIVAS.

Las actividades educativas se encuentran organizadas a partir del contenido temático de cada unidad; estas actividades se pueden llevar a cabo según sea el interés del niño y pueden realizarse de manera individual, en equipo o con todo el grupo.

#### ¿Qué organizar?

- Las actividades sugeridas en los módulos.
- Las actividades formativas y,
- Otras actividades que apoyan al programa educativo (visitas a la comunidad, campañas de salud, eventos especiales, etc.).

#### ¿Cómo y cuándo organizar?

La organización de las actividades del programa educativo se deben llevar a cabo a través de un plan, en el cual se especifica:

- El módulos, unidades y contenidos temáticos
- Las actividades
- El tiempo estimado y los recursos necesarios para su realización.

Una vez seleccionado el módulo, la unidad y los contenidos temáticos se eligen las técnicas para realizar las actividades iniciales y de cierre a trabajar en cada día. Así mismo se determinan tanto las actividades formativas como las actividades especiales que sirven de apoyo a los módulos.

## Anexo 1

Es conveniente que todos los días se trabaje bajo la misma dinámica, aun cuando las actividades y los trabajos de los niños no se hayan concluido; si esto sucede es recomendable que al día siguiente se retome el tema a través de una actividad inicial y se continúe con el trabajo suspendido el día anterior.

En las guarderías que cuentan con turno vespertino, los niños también deben realizar los tres momentos: actividades iniciales, actividades simultáneas en áreas de ambientación y actividad de cierre.

En lo que respecta a la duración de las actividades de los módulos, ésta dependerá principalmente de la dinámica del grupo, lo que significa que los niños trabajan un módulo completo durante un mes o en mayor o menor tiempo.

En el caso de que se dé un acontecimiento significativo para la mayor parte de los niños, se puede suspender la actividad elegida, para posteriormente retomarla. El personal responsable de las salas puede incluir diferentes actividades dentro del mismo módulo, referidas a ese acontecimiento especial, o bien por alguna circunstancia o evento regional por los que el grupo demuestre interés.

Para la elaboración del plan de las actividades del programa educativo se deben llevar a cabo dos reuniones mensuales en cada guardería.

La primera, que se realiza con la directora, la jefe de servicio de Pedagogía y el personal responsable de las salas, tiene como propósito seleccionar los módulos, con sus respectivas unidades y contenidos temáticos, e incluir las actividades formativas y especiales. El resultado de estas reuniones se da a conocer en la reunión con el Cuerpo de Gobierno.

La segunda, que se lleva a cabo con el Cuerpo de Gobierno de la Guardería, con la finalidad de discutir las propuestas de actividades educativas a trabajar durante un mes y tomar las decisiones pertinentes sobre la organización de eventos especiales, la adquisición de materiales, etc. así como establecer la coordinación necesaria con los otros servicios para el desarrollo de las actividades educativas y formativas.

**¿Quiénes participan en la organización de las actividades?**

Tanto para Lactantes como para Maternales los personajes son:

## Anexo 1

- La Directora quien es la responsable de citar a las reuniones de trabajo y coordinar la elaboración del plan de actividades del programa educativo.

- El Personal responsable del Servicio de Pedagogía quien organiza, coordina y orienta las actividades pedagógicas derivadas del programa educativo, con base en los comentarios del personal a su cargo. Para ello, es necesario que intervenga directamente en las actividades que se realizan en las salas, tanto de lactantes como de maternas.

- El Personal responsable de las salas quienes son los principales responsables de la aplicación del programa educativo, quienes seleccionan del conjunto de actividades propuestas, aquellas que son adecuadas a las condiciones y características del grupo.

- El Personal responsable de los Servicios de Fomento a la Salud, Nutrición y Administración participan en la organización de actividades orientadas a reforzar el programa educativo o las actividades formativas (plática a los niños, campañas relacionadas con el tema, etc.).

El personal del servicio de administración brinda su apoyo al realizar las gestiones necesarias para proveer los insumos o servicios necesarios para la realización de estas actividades.

### ¿Con qué recursos?

Para la óptima aplicación del programa, tanto de lactantes como de maternas, uno de los factores que influyen en el desarrollo de las actividades es la organización de los recursos humanos con que cuenta la Guardería, así como la previsión de sus recursos materiales.

Con respecto a la organización de los recursos humanos, se refiere a la distribución de las responsabilidades del personal para intervenir en las distintas actividades determinadas, tanto en las educativas como en aquellas que tengan carácter de especiales.

En lo que se refiere a los recursos materiales, las guarderías en general cuentan con la mayoría de éstos, pues son los mismos que se manejan en los catálogos de "Cuadro Básico de Material Didáctico" Vol. I y II y en la relación de equipo y material del servicio de Pedagogía (antes Sección "C"). Sin embargo, habrá otros que se deberán elaborar, suplir y/o adquirir, en función de la organización de las actividades.

## 7. EVALUACION DEL DESARROLLO DEL NIÑO

Dentro de toda metodología didáctica, uno de los aspectos que debe estar siempre presente es la evaluación; es a través de ella que podemos conocer mejor a los niños y nuestro trabajo, para brindarles una atención acorde a sus necesidades.

Sin embargo, ésto sólo es cierto si el enfoque de la evaluación es acorde al planteamiento del programa y la realizamos orientados con base en los criterios de desarrollo y aprendizaje del niño.

El concepto de evaluación y las estrategias aquí incluidas, tienen como sustento la concepción del desarrollo del niño que nos marcan las teorías psicológicas y pedagógicas adoptadas en este Programa.

Concebimos a la evaluación como una acción de reflexión permanente del educador que permite observar el grado de avance de los niños y sus transformaciones, a través del análisis de su actuación en el acontecer individual y grupal.

Toda actividad educativa que responda al desarrollo del niño requiere de un trabajo de evaluación permanente e integral, el cual se adecuará tanto a los requerimientos infantiles como a las posibilidades del personal encargado.

Bajo este enfoque, se considera que la evaluación

<b>NO</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>Es rígida.</li><li>Se califica con valores numéricos</li><li>Se basa en pruebas estandarizadas</li><li>Requiere ser realizada contra reloj</li><li>Requiere de aislamiento niño-evaluador</li><li>Causa al niño angustia, miedo o ansiedad</li><li>Es fraccionada, aislada o intermitente</li></ul>
-----------	---

La evaluación se entiende, por tanto, como un trabajo sistemático de observación y seguimiento de los aprendizajes del niño, de sus comportamientos y de sus logros alcanzados en las primeras etapas del desarrollo.

La observación permanente de los comportamientos de los niños es la base para evaluar, no sólo lo que el niño puede o no puede hacer sino

## Anexo 1

por qué sabe o no sabe hacerlo y cuáles son las circunstancias donde encuentra mayor o menor dificultad. Es por esto que la observación se realiza durante todo el tiempo que el niño está en la guardería, en forma espontánea, durante la dinámica habitual de las actividades y a nivel individual o grupal.

La observación sistemática, cotidiana y continua exige del educador una actitud abierta y una dosis de sensibilidad para comprender los comportamientos infantiles y hacer de la evaluación una actividad más objetiva, basada en indicadores de los aprendizajes y en el desarrollo alcanzado por cada niño o por el grupo en su conjunto.

Bajo este enfoque evaluativo se prevé llevar a cabo la evaluación en 3 etapas: inicial, permanente y final del proceso de desarrollo del niño, adoptando tres pasos metodológicos: observación, registro y análisis de las conductas de los niños dentro de la guardería.

Estas conductas corresponden y se han agrupado de acuerdo a los diferentes aspectos del desarrollo: afectivo, social, cognoscitivo, del lenguaje y motor.

La evaluación se realiza mediante un trabajo compartido que requiere la colaboración del personal de sala y de la educadora, a fin de poder aportar registros de las conductas observadas en los niños y hacer un análisis conjunto de las mismas.

Por lo anterior, el objetivo de la evaluación es que a través de ella el personal educativo de la guardería conozca el desarrollo y aprendizaje alcanzado por cada niño, y orienta su práctica educativa a los requerimientos infantiles.

### CUADRO DESCRIPTIVO DE LOS ELEMENTOS QUE CONFLUYEN EN LA EVALUACION

	OBSERVACION	REGISTRO	ANALISIS
QUIEN	EL PERSONAL DE SALA	EL PERSONAL DE SALA	RESPON-SABLE DEL SERVICIO DE PEDAGOGIA

Anexo 1

PARA QUE	PARA CONOCER AL NIÑO EN CADA UNO DE LOS ASPECTOS DEL DESARROLLO	PARA ORGANIZAR Y SISTEMATIZAR LA INFORMACION	PARA CONOCER EL AVANCE DEL PROCESO DE DESARROLLO DE CADA UNO DE LOS NIÑOS
CUANDO	TODO EL TIEMPO DURANTE LAS ACTIVIDADES QUE REALIZA EL NIÑO	CUANDO INGRESA EL NIÑO A LA GUARDERIA, PERMANENTEMENTE, CUANDO CAMBIA DE SALA O EGRESA DE LA GUARDERIA	CUANDO EL PERSONAL DE SALA ENTREGA LOS REGISTROS
DONDE	EN LOS ESPACIOS DONDE EL NIÑO REALIZA LAS ACTIVIDADES DENTRO DE UN CONTEXTO E INTERRELACION GRUPAL	EN FORMATOS ESPECIFICOS PARA CADA UNO DE LOS ASPECTOS DEL DESARROLLO	EN FORMATO ESPECIFICO DE ANALISIS

### 7.1 PASOS METODOLOGICOS PARA LA EVALUACION

Para llevar a cabo la evaluación del desarrollo del niño es necesario seguir un proceso metodológico que permita al educador contar con el mayor número de elementos para hacer confiables los resultados obtenidos. Este proceso consta de los pasos metodológicos siguientes: Observación de las conductas, Registro de lo observado y Análisis de registros.

### **7.1.1 OBSERVACION DE LAS CONDUCTAS**

La observación se lleva a cabo con el fin de conocer todos los aspectos del desarrollo del niño, así como la relación que establece con los objetos y sujetos de su entorno natural y social, a través de: La interacción social y afectiva; la manipulación de los objetos; la forma de comunicarse y los movimientos o expresiones corporales que realiza.

Los comportamientos de los niños se observan en el contexto de las actividades cotidianas, dentro y fuera de la sala y en la interacción grupal, de forma tal, que no se sientan presionados por la observación, por lo que ésta puede realizarse cuando el niño llega a la guardería, durante los juegos libres, las comidas y todas las actividades que desarrolla en la apertura, en el trabajo simultáneo y cierre en las áreas de ambientación.

La actitud del personal de la sala durante los momentos de observación deberá ser tranquila y tolerante. Realiza preguntas e interviene en forma natural en los juegos de los niños, para que puedan participar con espontaneidad.

Lleva a cabo la observación tomando en cuenta una serie de indicadores que corresponden a los distintos aspectos del desarrollo y orienta e indica el sentido de la observación (Anexo 1).

Es importante que al realizar la observación, el personal de la sala conozca y tenga presente estos indicadores porque guiarán y facilitarán la tarea.

### **7.1.2 REGISTRO DE LAS CONDUCTAS OBSERVADAS**

El registro consiste en anotar en los formatos de evaluación las conductas observadas en relación con cada uno de los indicadores que muestran aspectos del desarrollo infantil: afectivo, social, cognoscitivo, del lenguaje y motor. (Formatos del 1 al 6)

Para efectos de registro, estas conductas se presentan en formatos separados, con la intención de facilitar su análisis, pero la observación se realiza contemplando en forma integral todos los aspectos del desarrollo.

Estos formatos son llenados por el personal de la sala con base en la conducta que caracterizó al niño durante la observación.

## **Anexo 1**

### **7.1.3 ANALISIS DE REGISTROS.**

La responsable del servicio, con el apoyo del personal de la sala realiza el análisis de los registros. Este análisis consiste en la revisión cuidadosa de la información que aporten los formatos para identificar si el niño avanza en todos los aspectos del desarrollo, de acuerdo con las características de la etapa en que se encuentra.

Así mismo, sirve para detectar situaciones que requieran mayor atención por parte del personal de la sala, las que en caso necesario se reorientarán para apoyar el proceso de aprendizaje de los niños que más lo requieran.

En el formato de análisis la responsable del servicio describe en forma breve lo más significativo de la evaluación en relación con cada uno de los aspectos del desarrollo del niño (Formato 7).

### **7.2 ETAPAS DE LA EVALUACION**

La evaluación del desarrollo cognoscitivo-afectivo del niño es resultado de un proceso de observación y reflexión acerca de los logros alcanzados en cada aspecto de su desarrollo. Por ello la evaluación se efectúa en tres etapas dependientes entre sí, que aportan cada una importantísima información sobre los avances en el desarrollo del niño.

Estas etapas de la evaluación son las siguientes: Evaluación inicial, Evaluación permanente y Evaluación final.

#### **7.2.1 EVALUACIÓN INICIAL**

La evaluación inicial se realiza con el propósito de tener un primer acercamiento al conocimiento del niño y su interrelación con el contexto social que lo rodea: familia, guardería y educadores.

Al ingresar el niño a la guardería y al cambio de grupo de edad se dejarán aproximadamente 2 semanas consecutivas para que el niño se adapte a ella y al personal educativo.

Al término de las dos semanas de adaptación comienza el registro de la evaluación inicial en el formato correspondiente, con base en la observación efectuada desde que el niño entró a la guardería.

Cuando los datos de la evaluación inicial indican alguna manifestación o carencia significativa afectiva o cognoscitiva, por ejemplo;

## **Anexo 1**

que el niño no habla o no se comunica con nadie, no se relaciona en los juegos, llora constantemente, etc., el personal de sala, junto con la educadora, revisarán los registros minuciosamente para determinar si es necesario aplicar una entrevista a los padres de familia (Formato 9).

Cuando el caso lo amerite, será la responsable del servicio de pedagogía quien realice esta entrevista, con objeto de obtener mayor información sobre el desarrollo del niño, la relación con padres, la actitud que presenta en el contexto familiar. Esta entrevista se anexa al expediente del niño.

Con esta entrevista se tendrá un conocimiento mas amplio del niño y se podrá sensibilizar a los padres en relación con la problemática que presenta su hijo.

### **7.2.2 EVALUACION PERMANENTE**

La evaluación permanente se realiza durante la estancia del niño en la guardería, en cualquier momento y en forma constante, con el propósito de observar avances en el proceso de desarrollo del niño y detectar problemáticas que interfieran en el mismo.

Se basa en la observación y registro de las conductas más relevantes que se presentan en el diario acontecer del grupo o de acuerdo a hechos significativos, por ello los registros pueden realizarse diariamente o cada semana, según su importancia (formato 8).

Periódicamente, con los registros de indicadores, se realiza un análisis de las conductas para detectar avances en los aspectos afectivo, social, cognoscitivo, del lenguaje y motor. Así mismo, estas notas o registros brindarán elementos para la evaluación final.

El personal de la sala estará atento sobre los resultados de esta evaluación para brindar apoyo a los niños que más lo necesiten y solicitar a la responsable del servicio de pedagogía su intervención para atender los casos que así lo requieran.

### **7.2.3 EVALUACION FINAL**

Cuando el niño va a cambiar de grupo de edad o egresa de la guardería, se realiza una evaluación final que da cuenta del proceso de desarrollo alcanzado, durante el tiempo de estancia en la sala y en la guardería.

## Anexo 1

Tanto la evaluación inicial, como las notas recabadas durante la evaluación permanente servirán de base para el registro de la evaluación final.

Los diferentes formatos de la evaluación se entregan al personal de la siguiente sala a la que ingresa el niño y éstos permanecerán en la sala de atención, hasta que los conozca todo el personal de la misma, posteriormente la responsable del servicio los integrará al expediente administrativo del niño.

Los resultados de la evaluación siempre tendrán efectos positivos en los niños porque:

- Al conocerlos mejor, se adecuarán las actividades educativas a sus características intelectuales, afectiva y de aprendizaje, así como a sus intereses particulares.

- Ante la manifestación de algunas carencias de tipo afectivo se tomarán las medidas conducentes para solucionarlas, tanto en la guardería como en su hogar, con ayuda del personal de la guardería, orientación profesional o personal especializado.

- Si el niño presenta alguna problemática o marcada deficiencia en el desarrollo o en el aprendizaje, se buscarán formas de solucionarlas mediante acciones a realizar dentro y/o fuera de la guardería.

- En ocasiones, algunas conductas que son reveladoras de posibles problemáticas nos pasan desapercibidas, por eso la observación, el cuidado en ver las manifestaciones del niño y la interacción continua con él, son de un valor incalculable para la comprensión y conocimiento del niño y del trabajo del educador.

Finalmente se presentan en el Anexo 1 los indicadores de observación para lactantes y maternas, en el Anexo 2 los formatos para el registro de la evaluación del desarrollo del niño, los 6 primeros se refieren al registro de la evaluación inicial y final; el formato No. 7 corresponde al análisis de estos registros. El formato No. 8 corresponde al registro de la evaluación permanente y el No. 9 corresponde a la entrevista a padres de familia.

A continuación se presenta un ejemplo de los formatos para la evaluación inicial y final, con el objeto de contar con más elementos de conocimiento respecto a esta propuesta.

## 7. BIBLIOGRAFIA

Atkin C. Lucille, Teresa Supervielle, Ron Sawyer, Patricio C. Cantón, PASO A PASO, COMO EVALUAR EL CRECIMIENTO Y DESARROLLO DE LOS NIÑOS, UNICEF, 1987.

Berrum Hdez. Ma. Trinidad, Lourdes Barnetche Pous, Maricela Alvarado Soto, DESARROLLO PSICOMOTOR DEL NIÑO MEXICANO, Bateria B.B.A., IMSS, 1975.

Caldwell Bettye. UN CENTRO ESCOLAR Y ASISTENCIA PARA INFANTES, Cincel, S.A., Madrid España, (1964).

Debesse, M. y Mialeret, G., PSICOLOGIA DE LA EDUCACION, Edit. Oikos Tau, S.A., Madrid, 1975.

Delegación Alvaro Obregón, DESARROLLO DE LA COMUNIDAD, México, D. F.

Delval, Juan. CRECER Y PENSAR. LA CONSTRUCCION DEL CONOCIMIENTO EN LA ESCUELA. 6a. ed. Edit. Laia, Barcelona, 1989.

Delval, Juan, EL DESARROLLO HUMANO, Ed. Siglo XXI, España, 1994.

Díaz Barriga, A. TESIS PARA UNA TEORIA DE LA EVALUACION Y SUS DERIVACIONES EN LA DOCENCIA. CISE-UNAM, México, 1980.

DIF, PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA, México, 1982.

DISEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACIÓN INFANTIL. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990.

DISEÑO CURRICULAR BASE. EDUCACION INFANTIL. Ministerio de Educación y Ciencia, Madrid, 1990.

Durán, H.C, et al. LA SOCIALIZACION EN EL NIÑO DE LOS TRES A LOS SEIS AÑOS DE EDAD. Edit. Gouvell, 1988.

Erikson, Erik H. INFANCIA Y SOCIEDAD. Ediciones Horme, S. A. E. Edit. paidós, Buenos Aires, 1959.

ENCICLOPEDIA DE CIENCIAS DE LA EDUCACION. Edit. Santillana, México, 1984.

ENCICLOPEDIA DE LA EDUCACION PREESCOLAR. Edit. Santillana. 2a.

**Anexo 1**

**Edición México, 1990.**

**Evans, Richard I. DIALOGO CON ERIKSON. Fondo de Cultura Económica, México, 1967.**

**Fitzgerald, Hiram E. PSICOLOGIA DEL DESARROLLO; EL LACTANTE Y EL PREESCOLAR, Ed. Manual Moderno, S. A., México, 1981. pg.212.**

**Freinet, Elise. MOVIMIENTO DE UNA PEDAGOGIA POPULAR. Edit. Laia, Barcelona, 1975.**

**Freud, S. TRES ENSAYOS SOBRE TEORIA SEXUAL. (Ordenamientos, Comentarios y Notas de James Strachey) Vol. VII, Alemania 1901-1905, Edit. Amorrortu.**

**Gadea de Nicolás Luis, ESCUELA PARA PADRES Y MAESTROS, Ed. Personal, México, 1992.**

**García C. Benilde, C. y Pérez F. Ma. del Milagro, "EVALUACION DE LAS METAS DEL CURRÍCULUM CON ORIENTACION COGNOSCITIVA", UNAM, México, 1983.**

**Gómez-Palacio, Margarita. (comp.) PSICOLOGIA GENETICA Y EDUCACION. Dirección General de Educación Especial, SEP-OEA, México, 1986.**

**González Salazar, Judith del Carmen. COMO EDUCAR LA INTELIGENCIA DEL PREESCOLAR. Edit. Trillas, México, 1984.**

**González Garza, Ana Marfa. EL NIÑO Y SU MUNDO. Ed. Trillas, México, 1987.**

**Goodland, J.I. y Anderson, R.H., LAS ESCUELAS SIN GRADOS: ORGANIZACION Y FUNCIONAMIENTO. El Ateneo, Buenos Aires, (1976).**

**Hildebrand, V. FUNDAMENTOS DE EDUCACION INFANTIL JARDIN DE NIÑOS Y PREPRIMARIA, Edit. Limusa, Madrid, 1987.**

**Hohmann, M. y Banet, B., NIÑOS PEQUEÑOS EN ACCION, MANUAL PARA EDUCADORAS. Edit. Trillas, México, 1988.**

**IMSS, ACTIVACION FISICA PARA NIÑOS DE 48 DIAS A 6 AÑOS DE EDAD, México, 1994.**

## Anexo 1

IMSS, CUADERNO DE CANCIONES INFANTILES PARA LACTANTES, Talleres de Litografía, México, D. F., 1992.

IMSS, MODELO DE ATENCION EN GUARDERIAS, ACTIVIDADES FORMATIVAS, (documento interno), México, D.F., 1994.

IMSS, UN NIÑO ES UN CANTO DE ESPERANZA, México, D. F., 1978.

IMSS., "PROGRAMA EDUCATIVO PARA GUARDERIAS".

IMSS, RIMAS Y NANAS, México, D. F., 1980.

Instituto Central de Ciencias Pedagógicas, "EDUCA A TU HIJO", Edit. Puebla y Educación La Habana, 1987.

ISSSTE, PROGRAMA INTEGRAL EDUCATIVO, PARA EDUCACION, ISSSTE, México, 1992.

Junco Cortés, Norah, PARA EJERCITAR AL PEQUEÑO, Ed. Iner, La Habana, Cuba, 1969.

Kamii, C. y De Uries, R. LA TEORIA DE PIAGET Y LA EDUCACION PREESCOLAR. Edit. Visor, Madrid, 1985.

Kamii, Consance, PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA, LA AUTONOMIA COMO FINALIDAD DE LA EDUCACION, IMPLICACIONES DE LA TEORIA DE PIAGET, UNICEF, Universidad de Illinois, Círculo de CHICAGO.

"LA EVALUACION DE LOS APRENDIZAJES Y SUS IMPLICACIONES EDUCATIVAS Y SOCIALES". EN : PERFILES EDUCATIVOS, CISE-UNAM, México, 1990.

Lewis, Melvín. DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO. Edit. Interamericana México.

Lezine, Irene. EL DESARROLLO MOTOR DEL NIÑO. Ed. Grijalbo, México, 1971.

Mack, J. PRIMERA Y SEGUNDA INFANCIA, DESARROLLO Y EDUCACION. Edit. Diana. México, 1980.

Maier, H. TRES TEORIAS SOBRE EL DESARROLLO DEL NIÑO: ERIKSON,

Anexo 1

PIAGET Y SEARS. 3a. Edit. Amorrortu, Buenos Aires, 1965.

Mozera, L. y Aubert, G., "GUARDERIAS", Editorial Gedisa, S.A., México, 1985.

Mauro Georges, EDUCACION DE LA SENSIBILIDAD EN EL NIÑO, Editorial Aguilar, Madrid, 1974 Pág. 3 - 6.

Matas S., M. de Mulvey M. Paone S., Segura de Frías E., Tapia L., ESTIMULACION TEMPRANA DE 0 A 36 MESES, Ed. Humanitas, Buenos Aires, 1990.

Morán Oviedo, P. "PROPUESTA DE EVALUACION Y ACREDITACION EN EL PROCESO DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE DESDE UNA PERSPECTIVA GRUPAL." En: Revista Perfiles Educativos, CISE-UNAM, México, 1989.

Moyles, J.R. EL JUEGO EN LA EDUCACION INFANTIL Y PRIMARIA. Ediciones Morata, S.A. Madrid, 1990.

Maussen, Paul. DESARROLLO PSICOLOGICO DEL NIÑO. Edit. Trillas, México, 1983.

Naranjo Carmen, MI NIÑO DE 0 A 6 AÑOS, PROCEP, UNICEF, México, 1982.

OMEPEL, EL DESARROLLO DEL NIÑO "UNA RESPONSABILIDAD SOCIAL", (Ponencias Plenarias), México, 1985.

O'Quinn Jr., Garland, "GIMNASIA PARA EL DESARROLLO INFANTIL", Editorial Diana, México, 1983.

Ortega Rufz, R. EL JUEGO INFANTIL Y LA CONSTRUCCION SOCIAL DEL CONOCIMIENTO. Ed. Alfar, Sevilla, 1992.

P. Ausbel David, PSICOLOGIA EDUCATIVA, Trillas, México, 1982.

Panzsa, Margarita. et al. FUNDAMENTACION DE LA DIDACTICA, TOMO I Y II. Edit. Gernika, México, 1986.

Pérez Alarcón, J., et al. NEZAHUALPILLI EDUCACION PREESCOLAR COMUNITARIA. Ed. Centros de Estudios Educativos. A.C., México, 1991.

Piaget, J. NACIMIENTO DE LA INTELIGENCIA. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1976.

Anexo 1

Piaget, Jean. e Inhelder, B. PSICOLOGIA DEL NIÑO. Ediciones Morata, Madrid, 1988.

Piaget, Jean. SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGIA. 2a. ed. Edit. Seix Barral, Barcelona, 1974.

Piaget, Jean. PSICOLOGIA DE LA INTELIGENCIA. Ed. Grijalbo, Buenos Aires. 1967.

Piaget, Jean. PSICOLOGIA Y PEDAGOGIA. (Colec. Obras Maestras del pensamiento contemporáneo). Edit. Artemisa, S. A. de C. V., México, 1986.

PRODEBAS/OEA, GUIA PARA LA MADRE Y EL PADRE, COMO CRIAR MEJOR A SUS HIJOS DE 0-2 AÑOS, Ed. Ministerio de Educación y Cultura, La Paz, Bolivia, Julio de 1991.

PROGRAMA DE EDUCACION PREESCOLAR, Libro 2: PLANIFICACION DE UNIDADES. Secretaría de Educación Pública, México, 1982.

PROGRAMA DE EDUCACION FISICA PARA LACTANTES Y MATERNALES, 1988. Secretaría de Educación Pública.

Pulanski M. A. S., EL DESARROLLO DE LA MENTE INFANTIL SEGUN PIAGET.

Ramsey y Baylen, EL JARDIN DE INFANTES, Editorial Paidós, Barcelona, 1989, Pág. 86.

Richmond, P.G., INTRODUCCION A PIAGET, Ed. Fundamentos, Madrid, 1978.

Rodríguez Soledad, Violeta Arancibia, Consuelo Undurraga, ESCALA DE EVALUACION DEL DESARROLLO PSICOMOTOR DE 0-24 MESES, EEDP., Edit. Galdoc, Santiago de Chile, 1974.

Sacristán, J.G. EL CURRÍCULUM: UNA REFLEXION SOBRE LA PRACTICA. 3a. ed. Ediciones Morata, Madrid, 1991.

Saenz Barrio Oscar, TEXTOS UNIVERSITARIOS, ORGANIZACION ESCOLAR, Ediciones Anaya, Madrid, España, 1990.

Sastre, G. y Moreno, M. DESCUBRIMIENTO Y CONSTRUCCION DEL

**Anexo 1**

**CONOCIMIENTO.** Ed. Gedisa, Madrid, 1988. (Colección Hombre y Sociedad).

SEP., "GUIA DE CAPACITACION PARA PROMOTORES, PAQUETE DIDACTICO, PROGRAMA DE DESARROLLO DEL NIÑO DE 0-5 AÑOS A TRAVES DE PADRES DE FAMILIA Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD, México, 1981.

SEP., "GUIA DE RECURSOS DIDACTICOS (LACTANTES), Impresora Publicitaria y Editorial, México, 1984.

SEP., "ESCUELA PARA ASISTENTES EDUCATIVOS", México, D. F. SEP.  
SEP., "MANUAL PEDAGOGICO PARA LACTANTES, DESCRIPCION DEL MANUAL PEDAGOGICO PARA LACTANTES", México, 1981.

SEP., "MANUAL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES, ASI ES EL MANUAL", México, 1978.

SEP., MANUAL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES I UNIDAD, México, 1978.

SEP., MANUALL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES III UNIDAD, México, 1978.

SEP., MANUAL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES IV UNIDAD, México, 1978

SEP., MANUAL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES V UNIDAD, México, 1978.

SEP., MANUAL PSICOPEDAGOGICO EXPERIMENTAL PARA LACTANTES VI UNIDAD, México, 1978.

SEP., "MANUAL DE OPERACION DEL PROGRAMA DE ORIENTACION A PADRES DE FAMILIA DE LOS CENTROS DE DESARROLLO INFANTIL", México, 1981.

SEP., "MANUAL DEL PROMOTOR, PROGRAMA DE DESARROLLO DEL NIÑO DE 0-5 AÑOS A TRAVES DE PADRES DE FAMILIA Y MIEMBROS DE LA COMUNIDAD, SEP., México, 1981.

SEP., "PROGRAMA DE EDUCACION FISICA, LACTANTES Y MATERNALES", México, 1983.

SEP., "PROGRAMA DE DESARROLLO DEL NIÑO DE 0-5 AÑOS EN ZONA

Anexo 1

RURAL", México, 1982.

SEP., PROGRAMA PEDAGOGICO PARA LACTANTES 0-18 MESES, México, 1981.

SEP., "UN ABRAZO COMPLETO, EL NIÑO DE SEIS MESES DE EDAD", Revista No. 2., México, 1982.

Spitz R., EL PRIMER AÑO DE VIDA DEL NIÑO, Ed. Aguilar, Madrid, 1972.

Spock, Dr., TU HIJO, Javier Vergara Editor, S. A., Argentina, 1992

Stones, E. PSICOPEDAGOGIA, LA TEORIA DE LA PSICOLOGIA Y LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1983.

Stones, E. PSICOPEDAGOGIA, LA TEORIA DE LA PSICOLOGIA Y LA PRACTICA DE LA ENSEÑANZA. Edit. Paidós, Buenos Aires, 1983.

T.G.R. Bower, EL DESARROLLO DEL NIÑO PEQUEÑO, Edit. Debate, Madrid, 1979.

UNAM, GUIA PARA PADRES DE FAMILIA, Ed. Talleres de Impresos, ELERAC, México, 1987.

UNICEF, CURRÍCULUM DE ESTIMULACION PRECOZ, UNICEF - PROCEP, México, 1988.

UNICEF, EJERCICIOS Y JUEGOS PARA MI NIÑO (0 A 3 AÑOS). UNICEF. Guatemala, 1982.

UNICEF, PROGRAMA DE ESTIMULACION TEMPRANA, GUIA DE ESTIMULACION MOTORA TEMPRANA, UNICEF, México, 1981.

Uribe Topres Ana Ma., "SUGERENCIAS Y PROGRAMAS DE EDUCACION ESPECIAL", aplicables a niños normales, Imprenta Unión, México, 1975.

Vernan, Raymond V., MATERIAL DIDACTICO, IDEAS PRACTICAS PARA SU DESARROLLO, Trillas, México, 1980.

Woolfolk, Anita E., PSICOLOGIA EDUCATIVA, Ed. Hispanoamericana, S.A Madrid, 1990.

## Anexo 1

### ANEXO 1

#### INDICADORES DE OBSERVACIÓN PARA LACTANTES

Los siguientes indicadores corresponden a cada uno de los aspectos del desarrollo del niño, orientan lo que debe ser objeto de observación por parte del personal educativo durante las actividades cotidianas en las que participa el niño. Estos indicadores se traducen en conductas que se registran en los formatos correspondientes.

#### ASPÉCTO AFECTIVO SOCIAL

- Adaptación a la Guardería
- Manifestaciones de gusto y desagrado (sonríe, ríe, balbucea, llora, grita, mueve su cuerpo)
- Imitación de acciones y gestos sencillos
- Actitudes con la comida
- Juegos sociales
- Tolerancia
- Angustia, miedo, ansiedad
- Confianza o desconfianza

#### ASPECTO COGNOSCITIVO

- Conocimiento a través de la boca
- Observación de objetos
- Reacciones ante estímulos
- Interacción con los objetos
- Juegos simbólicos
- Imitación de modelos
- Investigación y experimentación

## ASPECTO MOTOR

- Succión
- Desarrollo motor de cabeza tronco y extremidades
- Presión palmar de objetos
- Fuerza y tono muscular
- Posturas
- Coordinación Motora fina

## LENGUAJE

- Balbuceo
- Emisión y repetición de sonidos, vocales, consonantes y sílabas
- Reacción al escuchar su nombre
- Ejecución y respuesta a órdenes sencillas
- Emisión de palabras

## INDICADORES DE OBSERVACION PARA MATERNALES

### ASPECTO AFECTIVO SOCIAL

- Adaptación a la guardería
- Relación con el educador y compañeros
- Características personales (confiado, desconfiado, demandante, cariñoso, tímido, agresivo, amable,.. etc.).
- Cuidado de su persona
- Conductas agresivas
- Llanto
- Rechazo de alimentos
- Control de esfínteres
- Sexualidad
- Manifestaciones de pena, vergüenza o deseo

## Anexo 1

### ASPECTO COGNOSCITIVO

- Juegos simbólicos
- Solución a problemas
- Clasificación
- Noción espacial y temporal
- Colección de objetos
- Pensamientos egocéntrico
- Investigación

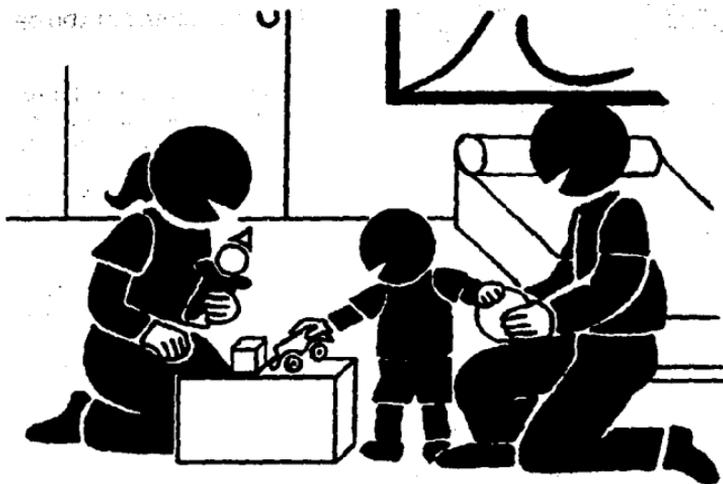
### ASPECTO MOTOR

- Coordinación motora gruesa
- Imitación de movimientos
- Coordinación motora fina
- Expresión gráfica

### LENGUAJE

- Tipo de comunicación
- Comprensión y ejecución de instrucciones
- Tipo de respuestas
- Vocabulario
- Expresión de sentimientos

El Anexo 2 del Programa esta conformado por los formatos para la evaluación, por ser este apartado muy extenso se omitió.



## Anexo 2

Resumen de las reuniones regionales realizadas en los Estados de México, Yucatán, Sonora, Puebla y Jalisco.

### PRIMERA REUNION REGIONAL EFECTUADA EN NAUCALPAN ESTADO DE MEXICO DEL 1 AL 3 DE NOVIEMBRE DE 1993.

En esta reunión participaron las Delegaciones 1 Noroeste, 2 Noroeste, 3 Suroeste, 4 Sureste y Estado de México con la asistencia de aproximadamente 78 personas del nivel operativo, entre las Directoras de todas las guarderías del esquema ordinario y participativo, las Responsables del Servicio de Pedagogía, algunas Coordinadoras Zonales (supervisoras), la Jefe del Departamento de Guarderías de la Delegación sede y 12 personas del nivel normativo.

Las actividades realizadas se llevaron a cabo con firmeza planeadas en el programa, existía gran expectativa hacia los cambios que se propondrían, las asistentes demostraron una actitud abierta al cambio e hicieron comentarios muy positivos y reflexiones importantes sobre el quehacer en las guarderías, el cambio de actitud no solo del personal educativo sino de todo aquel que realiza una actividad en ella y sobre todo, la experiencia positiva o negativa que el niño tiene y que le deja una huella para toda su vida. Por desgracia se carece del documento que se leyó en la clausura como parte de las conclusiones del evento, sin embargo se puede decir que en general el personal participó en forma entusiasta, sus comentarios fueron muy favorables.

### SEGUNDA REUNION REGIONAL EFECTUADA EN MERIDA, YUCATAN DEL 8 AL 10 DE NOVIEMBRE DE 1993.

En esta reunión participaron las Delegaciones de Campeche, Chiapas, Quintana Roo, Tabasco y Yucatán, asistieron 46 personas aproximadamente del nivel operativo, entre ellas la Jefe del Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales de la Delegación sede y la Coordinadora Zonal de Campeche, así como 5 personas del nivel normativo.

El evento se realizó en un clima muy favorable, el personal esperaba las nuevas disposiciones con entusiasmo y espíritu renovador. Las sesiones se realizaron con firmeza a lo planeado, en donde la participación y la creatividad fueron el común denominador en todos los grupos. A continuación se presenta un resumen de las conclusiones de esta reunión que fueron leídas por una de las Directoras de Guarderías asistente.

## Anexo 2

### CONCLUSIONES:

Buenas tardes distinguidos funcionarios, presidentes de asociaciones civiles, invitados, compañeros y compañeras todos.

El motivo que nos reúne es la implantación de un nuevo Modelo de atención del niño en guarderías, el cual surge como una respuesta a la necesidad imperiosa y urgente de innovar, de cambiar, buscando siempre mayores niveles de excelencia que brinden al menor más y mejores alternativas para desarrollarse armónica e integralmente.

Hemos escuchado con gran interés y expectativa las propuestas de la Jefatura de Servicios de Guarderías.

El nuevo programa educativo se sustenta en la teoría psicogenética y a través de ella se reconceptualiza al niño y su capacidad de desarrollo. Este nuevo programa propone cambios de gran profundidad en la aptitud y actitud del niño y del personal de las guarderías, ya que implica que el niño manipule objetos, platique, pregunte y juegue simbólicamente. Propicia que el personal de toda la guardería, se transforme en educador, favoreciendo en todo momento la acción, formulando preguntas y respetando fundamentalmente las decisiones del niño, y por último implica que la guardería concebida como espacio físico, trascienda en áreas de ambientación para favorecer la interacción del niño con otros niños y con el educador enriqueciendo el conocimiento de ambos.

El juego en este nuevo programa es revalorado en toda su importancia. La afectividad también es un elemento prioritario, es la motivación que alimenta el espíritu y fundamentalmente mantiene constancia los deseos de crear, recrear y de vivir.

Lo anterior se evidenció en las experiencias que los compañeros compartieron esta mañana, lo que propició la reflexión sobre la sencillez que debemos imprimir en cada acción que realizamos en la guardería.

Los elementos teóricos ampliamente expuestos fueron vivenciados por cada una de nosotras en talleres que nos permitieron dimensionar las características e implicaciones del cambio en cuanto a la infraestructura, apoyo técnico y personal de las unidades.

Para aprender de manera práctica a instalar las áreas de ambientación con el mínimo de material, se formaron cuatro áreas:

biblioteca, arte, hogar y científica. Fue algo indescriptible y exitante darnos cuenta de cuantas cosas elaboramos y experimentamos, y lo más increíble es que fue jugando, esto nos hizo hacer un alto en el camino, reflexionar y tomar la actitud del cambio con responsabilidad, ya que al termino del montaje llegamos a la conclusión de que es posible instalar las áreas de ambientación en todas las guarderías previo diagnóstico de cada una de ellas.

Considerando que el personal es el motor del servicio, será él, el que marque el ritmo de la implantación, el cual tendrá como limite su disposición y la creatividad.

Distinguidos miembros del presidium, invitados especiales; personal de las guarderías, tenemos un compromiso de vital trascendencia, sabemos que la nueva forma de trabajo refrescará sin lugar a dudas la operación del servicio, que habrá problemas y obstaculos que superar, pero tengan la certeza de que en cada guardería se brindarán solo servicios de excelencia, ya que a partir de este evento, estamos con la mente abierta al cambio y dispuestas a darle al niño como siempre el cariño y afecto que requiere.

Permitame agradecer a todas nuestras compañeras de los estados de Campeche, Quintana Roo, Chiapas, y Tabasco su valiosa participación.

**TERCERA REUNION REGIONAL CELEBRADA EN SAN CARLOS, SONORA DEL 15 AL 17 DE NOVIEMBRE DE 1993.**

En esta reunión participaron las Delegaciones de Baja California Norte, Baja California Sur, Chihuahua, Sinaloa y Sonora. Asistieron 102 personas aproximadamente del nivel operativo, entre ellas la Jefe del Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales de la Delegación sede y una Coordinadora Zonal de Baja California Norte y de Chihuahua, así como 8 personas del nivel normativo.

Las participantes en todo momento demostraron aceptación, creatividad e interés. A continuación se presenta un resumen de las conclusiones que se leyeron en la ceremonia de clausura.

#### **CONCLUSIONES:**

Durante estos tres días, hemos sido testigos de un logro más en el mejoramiento de las herramientas y estrategias, que nos permiten cumplir con el objetivo de nuestra misión; la atención integral a los niños usuarios, proporcionandonos respuestas eficientes y adecuadas a las demandas

## Anexo 2

actuales dentro del ámbito educativo asistencial.

Para esto, la Jefatura de Servicios de Guarderías ha realizado un gran esfuerzo a fin de presentarnos un programa que favorezca el desarrollo cognoscitivo-afectivo del niño, y al mismo tiempo garantice el cuidado de su integridad.

Este programa pretende dejar atrás la burocracia, implementando un sistema más flexible y con libertad, para lo cual fue necesario transformar, innovar y modernizar las técnicas establecidas, lo que dio como resultado un mejor programa educativo, un plan de actividades y la simplificación de normas y procedimientos.

Para la implantación de este programa se requiere cambios de gran profundidad en la aptitud y actitud del personal, que en cada contacto con el niño sea un educador que le propicie y facilite experiencias de aprendizaje y sobre todo que sea compañero de juegos del niño.

Este programa también reconceptualiza al juego como motor en el desarrollo de la creatividad del niño y a la afectividad como base fundamental para que el ser humano se encuentre en equilibrio.

Los talleres realizados nos permitieron vivenciar las implicaciones y necesidades en cuanto a la infraestructura, material, apoyo técnico y personal de las guarderías y concluir que los espacios no son una limitante para la implantación del mismo.

Agradecemos el esfuerzo realizado para transformar la normatividad del servicio y nos comprometemos a superar los obstáculos para continuar brindando el servicio de excelencia que caracteriza al área de guarderías.

**CUARTA REUNION REGIONAL EFECTUADA EN METEPEC, PUEBLA DEL 22 AL 24 DE NOVIEMBRE DE 1993.**

En esta reunión participaron las Delegaciones de Hidalgo, Morelos, Oaxaca, Puebla, Tlaxcala, Veracruz Nte. y Veracruz Sur. Asistieron 74 personas aproximadamente del nivel operativo; entre ellas la Jefe del Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales de la Delegación sede y una Coordinadora Zonal de Hidalgo y de Veracruz Sur, así como 6 personas del nivel normativo.

El programa y los objetivos de la reunión se cumplieron en forma amplia, las asistentes fueron muy creativas y reflexivas en todo momento,

## Anexo 2

aportaron sus experiencias y aceptaron los cambios propuestos.

### QUINTA REUNION REGIONAL REALIZADA EN NUEVO LEON, MONTERREY DEL 29 DE NOVIEMBRE AL 1 DE DICIEMBRE DE 1993.

En esta reunión participaron las Delegaciones de Coahuila, Durango, Nuevo León, Tamaulipas y San Luis Potosí. Asistieron 62 personas aproximadamente del nivel operativo, entre ellas la Jefe del Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales de la Delegación sede, así como 6 personas del nivel normativo.

En esta reunión el personal hizo gala de modernidad al filmar todo el proceso en donde las asistentes muy comprometidas participaron abiertamente.

### SEXTA REUNION REGIONAL CELEBRADA EN GUADALAJARA, JALISCO DEL 1 AL 3 DE DICIEMBRE DE 1993.

En esta reunión participaron las Delegaciones de Aguascalientes, Colima, Guanajuato, Guerrero, Jalisco, Michoacán, Nayarit, Queretaro y Zacatecas. Asistieron 101 personas aproximadamente del nivel operativo, entre ellas la Jefe del Departamento de Guarderías y las Coordinadoras Zonales de la Delegación sede, así como 8 personas del nivel normativo.

### RESUMEN DE LAS CONCLUSIONES DE LA REUNION REGIONAL EFECTUADA EN JALISCO.

Basados en el objetivo de lograr al excelencia total, se someten los programas y estrategias utilizadas hasta hace poco, a un minucioso análisis que conlleva las Autoridades del nivel Central a proponer alternativas acordes a los requerimientos del niño principalmente, a las necesidades del personal y de la institución.

Se reconceptualiza al niño de un modo más profundo y se enfatiza la necesidad de conocer las características de las etapas de su desarrollo, para comprender el porque de su comportamiento y coadyuvar a su desarrollo teniendo el mayor número de satisfactores posibles.

Se presentó la metodología del programa, la cual planteó que el niño es el punto central, el educador es el promotor y compañero de juego durante el proceso de aprendizaje, en donde las áreas de ambientación y las

## Anexo 2

actividades iniciales, simultáneas y de cierre propiciar el aprendizaje del niño.

Para la total comprensión de este programa, se realizó en forma práctica el montaje de las áreas de ambientación, lo que nos permitió identificar sus bondades y darnos cuenta que las limitantes para que este programa funcione se encuentran únicamente en la actitud que asumamos y no en el espacio físico de las salas o en la cantidad de material didáctico con que contamos.

A través de los talleres en los que se ejemplificarán los pasos metodológicos del programa, se abordarán las técnicas didácticas, la narración de cuentos y el juego como apoyos del personal para la realización de su trabajo.

Se reflexionó sobre cómo sería un día en la guardería, percatándonos de que cada uno debe adaptarse a su realidad y necesidades particulares.

Estamos conscientes de que cambiar implica riesgo, esfuerzo y hasta sacrificio, pero habrá que involucrar estatégicamente al personal y padres de familia para que "enamorado del programa" y conjuntamente con nosotros, hagan suyas las tareas de proporcionar al niño un lugar idóneo que le permita crecer fortaleciendo sus autoestima y seguridad personal.

Por lo anterior, el grupo en su conjunto coincidió en aceptar gustoso y entusiastamente el programa propuesto y concluimos esta reunión con el compromiso de que en la brevedad posible se inicie el magnífico cambio presentado, porque se ha logrado sembrar esa semilla de interés profundo y de identificación total con el programa educativo, el que viene a representar un giro benéfico para lograr la excelencia en la prestación del servicio de guarderías.