



**UNIVERSIDAD NACIONAL
AUTONOMA DE MEXICO**

**ESCUELA NACIONAL DE ESTUDIOS PROFESIONALES
IZTACALA**

400282



61060

**IMPACTO DEL CONTEXTO DE
GUARDERIA EN EL DESARROLLO
INTEGRAL DEL NIÑO**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TITULO DE
LICENCIADO EN PSICOLOGIA**

P R E S E N T A N

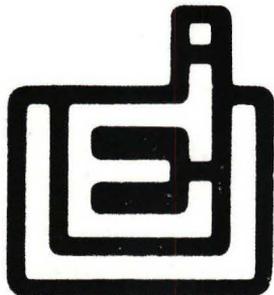
ANDRADE PEREZ HERMELINDA

CARRASCO FLORES ROSALBA

ASESORA DE TESIS: DRA. IRIS XOCHITL GALICIA

SINODALES: LIC. ESTELA FLORES

LIC. MARGARITA CHAVEZ BECERRA



IZTACALA, EDO. DE MEX.

DICIEMBRE 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 esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

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



INDICE

INTRODUCCION	1(a)
CAPITULO 1: FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO INFANTIL	1
1.1 Estructura familiar.....	6
1.2 Actitudes de los adultos en el desarrollo infantil.....	9
1.3 Influencia del nivel social y económico de la familia.....	18
1.4 Nivel socio-económico y patrones de crianza infantil.....	21
1.5 Nivel educativo y educativo y experiencia como padres.....	27
1.6 Ambiente físico y emocional en que se desenvuelve el niño.....	32
CAPITULO 11: ESTIMULACION TEMPRANA	48
2.1 Surgimiento de la necesidad de estimular tempranamente.....	49
2.2 Conceptualización del término.....	52
2.3 Periodo crítico para el aprendizaje.....	54
2.4 Niños de alto riesgo.....	57
2.5 Comparación entre niños estimulados y no estimulados.....	60
CAPITULO 111: GUARDERIAS	63
3.1 Institucionalización y privación materna en el desarrollo infantil.....	64
3.2 Objetivos a cumplir.....	78
3.3 Estudios comparativos entre guardería y hogar.....	86
CAPITULO 1V: RELACION ENTRE ACTITUDES DE ADULTOS, ESTIMULACION TEMPRANA Y GUARDERIAS	91
4.1 Relación entre las actitudes de los adultos, la estimulación temprana y la guardería.....	99
4.1.1 Requisitos y cualidades de las cuidadoras.....	99
4.2 Capacitación del personal.....	99
4.3 Obligaciones de las niñeras.....	104
4.4 Oficial en puericultura.....	106
CAPITULO V: OBJETIVOS	110
5.1 Objetivos generales.....	110
5.2 Objetivos específicos.....	110
5.3 Metodo.....	110
5.4 Procedimiento.....	111

5.5	Criterios de evaluación de los instrumentos aplicados.....	118
5.6	El cuestionario de actitud.....	122
	ANEXOS.....	163
	REFERENCIAS.....	186

Agradecemos profundamente a:

Iris Xóchitl Galicia, asesora principal de esta tesis por sacrificar tiempo destinado a su descanso y familia en la realización de este trabajo, agradecemos su comprensión, motivación y el trato humano que siempre nos brindó.

Asimismo agradecemos la amplia colaboración de la Lic. Estela Flores por sus valiosas reflexiones y análisis que enriquecieron el trabajo.

El procedimiento estadístico no hubiera sido posible sin la participación de la Lic. Margarita Becerra, quien nos brindó su ayuda y tiempo desinteresadamente.

Dedico este trabajo a todos los niños del mundo, en especial a: Isela, Laura, Lupita, Paola, Marbella, M. Emmanuel, Selene y Celeste, Noemí, C. Sacnité, B. Ulises, quienes fueron una fuerte motivación para tratar sobre un tema infantil, el cual trae en efecto muchos conceptos, muchas enseñanzas y destacando entre ellas el respeto e impulso al desarrollo de cada niño.

Rosalba.

A mis padres, por su apoyo
y cariño brindando durante mi
formación como persona.

A todos mis hermanos, por
el cariño y respeto que me
han dado siempre.

A mi pareja, de quien he recibido
comprensión y amor. Y por que
forma parte de mis ideales.

A mi bebé, a quien quiero
mucho, y por que es mi a-
liciente para superarme
como ser humano.

Hermelinda.

INTRODUCCION

En la actualidad se vive una Epoca de cambios en donde se observa que la mayoría de las ciencias están en constante desarrollo y cada una de ellas propone mayores aportaciones que conllevan al mejoramiento o transformación de las mismas.

Así, la ciencia de la Psicología no puede ser la excepción y en el campo en particular del desarrollo infantil resulta apremiante analizar dicho desarrollo no solo en el contexto tradicional de la interacción madre-hijo, sino en el contexto de guardería o C.D.I. (Centro de Desarrollo Infantil), el cual es requerido con mayor frecuencia por un creciente número de hogares en los que no es suficiente la aportación económica del varón o en los cuales la mujer busca una realización profesional. Pero ¿Puede realmente el contexto de guardería proporcionar las condiciones para que el niño se desarrolle plenamente?

Para lograr dar respuesta a esta interrogante se plantearon los siguientes objetivos generales:

- 1.- Detectar si existe alguna relación entre la actitud y conducta de cuatro cuidadoras de una guardería del IMSS y el grado de desarrollo que presentan veintiocho niños que acuden a ésta, en las áreas de: Socialización, lenguaje, cognición y desarrollo motriz.
- 2.- Identificar si existe alguna relación entre la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías y la actitud de cuatro cuidadoras del IMSS.

Para lograr lo anterior, se plantearon los siguientes objetivos específicos:

- 1.- Identificar la consistencia en las respuestas de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías en los rubros: trato, sexo, nivel socioeconómico y desarrollo.
- 2.- Evaluar la Intencidad de la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías en los cuatro rubros mencionados.
- 3.- Describir la prominencia de cuarenta y nueve cuidadoras en los cuatro rubros.
- 4.- Reconocer el grado de habilidades conductuales que presentan veintiocho niños de una guardería del IMSS en las áreas de: Socialización, lenguaje, cognición y desarrollo motriz.
- 5.- Analizar la conducta que presentan cuatro cuidadoras del IMSS.

Para lograr tales objetivos, el trabajo se dividió en los siguientes capítulos, además de la introducción y la bibliografía.

En el capítulo 1, se mencionan los factores que intervienen en el desarrollo infantil, destacando de entre ellos, como factor positivo, a la interacción del niño con los adultos que le rodean y con su entorno inmediato (Wallon, et al; citados en Pineda, 1987), que incluye al ambiente físico, así como los elementos que intervienen en la formación de una actitud por parte de los adultos hacia el

desarrollo de un infante, como son: Estructura familiar, nivel socio-económico, nivel educativo y vivencial. (Wallon, et al citado en Pineda 1987; Howes y Steward, 1984; Baumrind, 1971).

En el capítulo II, se desarrolla una breve revisión bibliográfica de los estudios más importantes que demuestran que la estimulación temprana produce beneficios de gran relevancia en el desarrollo de las capacidades del niño debido a que las estructuras nerviosas son más receptivas a los estímulos ambientales, mientras más pequeño sea el individuo (plasticidad cerebral), denominándosele a esto, período crítico para el aprendizaje.

El capítulo III, realiza una retrospectiva con la finalidad de aclarar el surgimiento de las guarderías como una necesidad social e inevitable, de las cuales se puede esperar eficiencia o beneficios para el desarrollo infantil si cuenta con un ambiente de activa interacción entre adultos e infantes, destruyendo el mito de la "deprivación materna" como causa de un bajo coeficiente de desarrollo de los niños de guardería.

En el capítulo IV, se analiza más concretamente la estrecha relación existente entre los adultos, la estimulación temprana y la guardería, mostrando que la conjugación de estos factores puede resultar en un desarrollo pleno de las capacidades del pequeño.

El capítulo V describe detalladamente los objetivos Generales y Específicos, así como el Método, Procedimiento, criterios de evaluación de los instrumentos aplicados y el Cuestionario de Actitud aplicado a las cuidadoras.

Por último, en resultados, se retoma toda la información anterior para notificar sobre el cumplimiento de los objetivos propuestos en esta Tesis, así como los alcances y limitaciones de los mismos.

CAPITULO 1

1.- FACTORES QUE INTERVIENEN EN EL DESARROLLO INFANTIL

Antes de hablar de los factores que intervienen en el desarrollo infantil, es preciso revisar primero los acontecimientos históricos que precedieron al gran auge que cobra en la actualidad hablar del niño, así como presentar la concepción de algunos autores sobre el desarrollo del infante.

Es así como Dernal (1978), nos proporciona un panorama cronológico sobre el tema y principia mencionando que en la época medieval no existía prácticamente una concepción del niño como tal, este era considerado como un adulto al que solo le hacía falta estatura.

Es hasta los siglos XVII y XVIII cuando se producen cambios y se empieza a considerar al niño como algo valioso, rechazando la idea del "adulto pequeño" y un propagador de este pensamiento es Jacobo Rouseau. En 1770, el famoso pedagogo suizo Pestalozzi empieza a anotar en un diario, las observaciones que hacía de su hijo pequeño. Dietrich Tiedhman (1781-1783, citado por Dernal, op. cit.), también anotó el desarrollo de su hijo y no solo eso, dicho volumen fue titulado "El Desarrollo de las Facultades Espirituales del niño".

En un trabajo de Charles Darwin de 1817 se presentaron algunas observaciones sobre el desarrollo de su propio hijo y fue publicado como "La expresión de las emociones en el hombre y los animales". Jean Piaget publicó en 1936, las

observaciones hechas día a día de la evolución de sus tres hijos en el periodo, denominado por el mismo como sensoriomotor. Preyer, fisiólogo alemán hizo sus estudios en 1937, sobre el desarrollo infantil desde antes del nacimiento, tomando en cuenta el aspecto físico y mental (psicogénesis), primero realizó estos estudios con su hijo.

Gordon (1987), menciona que un impulso determinante a la nueva ciencia de la psicología infantil, se da con Sigmund Freud en 1901, quien considera a la niñez como una etapa de crucial importancia para el futuro equilibrio mental del individuo. También como una clara preocupación hacia el eficiente desarrollo del infante, Binet en 1903 da a conocer "pruebas de inteligencia" para determinar si las habilidades de un niño correspondían a su edad; si estaba retrasado o adelantado a ella.

Cabe mencionar que todas las aportaciones descritas son de gran importancia, sin embargo destacan de entre ellas tres: la realizada por Piaget, las de Freud y la de Binet, las cuales trascendieron por su contenido, aunque cabe aclarar, que no son más que la culminación de concepciones precedentes que aún siguen siendo respetadas y valoradas en la actualidad por el impulso brindado al estudio del niño .

Una vez revisados aunque de manera breve los antecedentes históricos sobre la temática infantil, procederemos a mostrar como es concebido el desarrollo infantil, en opinión de varios autores.

Comenzamos por citar la opinión de Gesell (1970), quien considera en 1959 al desarrollo integral del niño (psíquico y físico), como una serie de cambios que se producen debido al crecimiento orgánico, cuya acción provoca que el sistema nervioso se modifique de tal forma que la conducta del individuo se diferencie y cambie, siendo así el desarrollo, un movimiento progresivo de etapas de crecimiento, en las cuales el organismo va madurando orgánica y psíquicamente.

Edmunds (1971, citado en Steiner, 1986), considera a su vez, que las condiciones que nosotros los adultos le ofrezcamos al niño, son las condiciones que determinan su evolución ascendente, para llegar a adulto. Cada niño tiene sus propias cualidades, sus propias capacidades para su vida futura, pero nuestra responsabilidad de adultos es crear las oportunidades para que esas capacidades puedan alcanzar su máximo despliegue, su máxima expresión. Para esto, considera el autor, que es necesario que nosotros comprendamos al niño, que sepamos cuales son sus necesidades y tendencias inmanentes.

Piaget en 1962, realiza una serie de planteamientos, muy similares a Gesell. Compara el desarrollo infantil con el crecimiento orgánico. "Así como el cuerpo evoluciona hasta alcanzar un nivel relativamente estable, caracterizado por el final del crecimiento y la madurez de los órganos, así también la vida mental puede concebirse como la evolución

hacia una forma de equilibrio final, representada por la vida adulta"... (Piaget, 1972).

Montessori (1958), opina que "la infancia es una prolongación del acto de la creación... el niño es un ser particular, distinto de otros y del adulto, dotado de maravillosas energías latentes que tienden al desarrollo" (Montessori, 1955 citada en Gutiérrez, 1972). Cabe mencionar que la clave fundamental del pensamiento de Montessori es considerar al niño como un ser espiritual deseoso de libertad, la cual permite a cada niño elaborar sus propias y peculiares diferencias que van a ir cambiando conforme cambie su personalidad; así, el adulto y el maestro no deben intervenir abusivamente; no deben imponer nada, ni exigir nada, sino limitarse a observar y dirigir.

Bijou y Baer (1968), por su parte, conciben al desarrollo infantil como una serie de cambios progresivos que tiene la conducta de un organismo en relación con el ambiente, a medida que aumentan edad y experiencia.

Por su parte, los representantes de la psicología evolutiva (Wallon, 1979, Vigotsky, 1979, Bronfenbrenner, 1979, Moerk, 1982 y Rondal 1983 citados en Pineda, 1987) definen al desarrollo del infante, como el producto de la interacción de este con los adultos que lo rodean. Uno de estos autores, Vigotsky (IBID) ilustra claramente el pensamiento de "evolucionistas" y la cuestión se plantea de la siguiente manera: A partir de los primeros días del

desarrollo del niño, sus actitudes adquieren un significado propio en un sistema de conducta social, y al dirigirse a un objeto concreto, el camino que va del niño al objeto y del objeto al niño, pasa a través del "otro". De hecho la ontogenia es producto de la relación del niño con el adulto y dicho análisis no tiene sentido si no se incluye al adulto en su relación con aquel "... (Vigotsky, 1979 citado en Pineda, op. cit.). Steiner (1986), por su parte concibe al desarrollo del infante como una especie de esponja, que absorbe todo su entorno.

Hasta aquí se han presentado algunas de las ideas sobre el desarrollo más destacadas en el mundo científico y de las cuales se puede concluir que dicho desarrollo implica no solo describir y explicar la adquisición y evolución en el niño de las diversas funciones y sistemas de respuesta (lenguaje, cognición, motricidad y socialización), si no que se tiene que tomar en cuenta que dicha evolución es producto de la interacción del niño con el adulto y con el entorno inmediato, por lo que es necesario, como comenta Pineda (1987), estudiar al niño con el adulto y no en aislado; hay que estudiar sus formas de interacción, así como las implicaciones que puede traer para el desarrollo del infante.

Es evidente que actualmente el desarrollo infantil ya no se asocia exclusivamente a factores de origen biológico o genético como la nutrición, etnia, edad de la madre,

desarrollo gestal y postnatal; bajo peso al nacer, parto complicado, entre otros.

Existen investigaciones que nos muestran la relevancia de otros factores que inciden de manera contundente en el desarrollo del niño, estos son la estructura de la familia en que nace el niño, las actitudes de los adultos que conviven con el infante; su nivel educativo y vivencial como padres, el ambiente físico y emocional proporcionado al niño y la clase socio-económica (CSE) a la que pertenecen los padres de familia.

1.1 ESTRUCTURA FAMILIAR

Se inicia el siguiente capítulo con el tema del análisis de la estructura familiar por considerarla la primera influencia que recibe el niño al nacer.

A este respecto, Hanke et al (1979), considera a la familia como una instancia primaria en la socialización por que en ella el niño realiza sus primeras experiencias sociales que, según los reconocimientos psicológicos, son más significativos y eficientes que todas las posteriores. Dada la importancia del niño en la familia, Secord (1975) explica que todo grupo familiar es una forma de organización muy particular, influida por diversos factores: socioeconómicos, religiosos e ideológicos. A esta forma particular de organizarse se le conoce como estructura familiar, que va a estar constituida, según Bitther (1974), por un sistema de valores y normas, que van a conformar una determinada

relación entre padres e hijos, de la cual se va a derivar el comportamiento educacional, social, emocional, religioso, etc., que va a regir dicha relación. Así entonces, de la estructura de roles realizada en la familia, así como de los modelos de comunicación e interacción dominantes, va a depender qué y como aprenda el niño.

Secord (op. cit.), añade que la importancia del estudio de la estructura familiar radica en que nos permite analizar las relaciones entre sus miembros, y esto nos da incluso elementos para pronosticar las implicaciones de una estructura familiar particular en el desarrollo del niño.

Lo mencionado por Secord es solo el inicio de una serie de investigaciones encaminadas al estudio del impacto que pueden tener determinadas estructuras familiares en diversas áreas del desarrollo infantil.

Howes y Stewart (1984), examinaron precisamente la relación entre las características o estructuras familiares y la calidad del cuidado proporcionado al niño. Para esto, emplearon cincuenta y cinco niños entre los once y treinta meses de edad, a sus padres consanguíneos y a padres sustitutos. El nivel educativo de ambos iba desde nivel secundaria hasta profesional.

Los niños fueron enrolados en cincuenta y cinco diferentes familias (de los padres sustitutos) con las que pasaban más de seis horas, aparte de sus familias originales. La idea era registrar al niño con sus padres y tutores en sus

respectivos hogares y por separado para detectar la estructura sustentada por la familia y correlacionarla con el cuidado brindado al infante.

Para estudiar la estructura familiar se registraron las siguientes categorías: estrés de los padres o tutores en sus relaciones con el niño (cuando este se negaba a asearse, comer o desistir en algunos juegos peligrosos: caminar por bordes de muebles altos, escalones o jugar con fuego, si se daba el caso), contacto social (besos, caricias, atención); estabilidad social (relación de camaradería, llena de confianza); nutrición en la crianza del niño (preferencia por alimentos naturales, preparados con higiene a los alimentos chatarra); crianza restrictiva (impedirle emprender actividades nuevas) y solvencia económica (obtención de ingresos económicos por encima del salario mínimo).

Los resultados reportaron que las familias que no eran restrictivas, ni estresadas y que eran solventes económicamente, proporcionaban una más alta calidad de cuidado al niño: se le permitía al niño explorar cosas nuevas y cuando se exponía a situaciones peligrosas, el adulto lo ayudaba en vez de estresarse, además eran niños más nutridos, sociables y activos. Mientras que las familias más restrictivas, estresadas y menos solventes económicamente fueron asociadas con las calidades más bajas del cuidado del niño. Se observó que estos niños rechazaban las relaciones con sus padres o duraban muy poco con ellas.

Cabe mencionar que se consideraba alta o baja calidad del cuidado por las bajas puntuaciones obtenidas en las categorías registradas y que ya fueron mencionadas.

Con estos resultados, Howes y Stewart (op. cit.) arrojan mucha luz sobre la importancia del examen de la relación entre las características familiares y la calidad del cuidado del niño y las repercusiones en su desarrollo físico y cognitivo. Por esto, se sugiere que el desarrollo infantil no puede estudiarse sin examinar las influencias concurrentes de la familia en que este se desenvuelve, pues de sus relaciones se va a "nutrir" su desarrollo y personalidad.

Además, si se considera que la familia es el primer contacto del niño con el mundo (en la mayoría de los casos) y el lugar en donde pasa la mayor parte de su tiempo, las influencias familiares cobran una relevancia digna de considerar en todo trabajo avocado al estudio del niño.

1.2 ACTITUDES DE LOS ADULTOS EN EL DESARROLLO INFANTIL

Es evidente que una estructura familiar, engloba una determinada actitud en cuanto a las relaciones con todos los miembros de esa familia.

Para principiar Selltiz (1980), define una actitud como una disposición de pensamiento o de acción que junto con otras influencias de tipo cultural, educativo, religioso y vivencial, determinan las conductas a seguir ante un objeto o

evento determinado. Lindgren (1982), agrega que una actitud tiene componentes afectivos, cognoscitivos y propios de la conducta por lo que entraña sentimientos, emociones, creencias y acción. Katz y Scotland (1959, citados en Lindgren, op. cit.) consideran a la actitud como todo un complejo sistema de valores que influyen en la conducta del individuo.

Una actitud es entonces, una postura hacia la vida, una forma particular de responder. Cabe mencionar que todos los individuos presentan una determinada actitud hacia las situaciones de la vida cotidiana, es decir, estas van a influir en el comportamiento del individuo y van a variar de sujeto a sujeto, de acuerdo a factores particulares: culturales, educativos, experiencias directas, etc.

El presente capítulo se centrará en la influencia de las actitudes de los adultos en el desarrollo infantil.

Un análisis de la influencia de las actitudes del adulto en el desarrollo del niño nos lleva, necesariamente a reflexionar sobre el "análisis interactivo" de la relación adulto-niño. Dicho análisis se sostiene, según varios autores (Moerk, 1982 y Rondal, 1983, citados por Pineda, 1987), en varias premisas, la más importante nos dice que el desarrollo de las diferentes funciones psicológicas en el niño, es producto, en gran medida, de la interacción de este con los adultos que le rodean, por lo que es necesario estudiar la diada adulto-niño.

Existe una gran cantidad de literatura que estudia la interacción adulto-niño y su efecto en el desarrollo infantil.

Rondal y Moerk (1983 y 1980 respectivamente, citados en Pineda, op. cit.), comentan que parece haber una relación entre determinadas técnicas lingüísticas por parte de los adultos y la velocidad con que adquieren el lenguaje los niños. De ser así, comenta Pineda (IBID), que un elemento que ayudaría a comprender la diferencia observada en el desarrollo del lenguaje en niños de la misma edad, sería la actividad paterna respectiva. Veamos otro estudio al respecto

Los sujetos de Baumrind (1967), consistieron en una muestra de treinta y dos niños seleccionados de una población de ciento diez niños de tres y cuatro años de edad, pertenecientes a la clase media. Los niños fueron evaluados en relación con cinco dimensiones de la personalidad: autocontrol, tendencias de acercamiento o alejamiento de otros, confianza en sí mismos, ánimo subjetivo y tendencias a relacionarse en forma positiva con otros.

Los resultados de esta evaluación permitieron clasificar a los treinta y dos niños en tres grupos: Grupo I; estaba formado por trece niños de ánimo elevado (optimistas), confiados en sí mismos, con acercamiento y control. Grupo II; eran niños que mostraban grado escaso de afiliación con sus coetáneos y de ánimo y que no sobresalieron en "acercamiento". Grupo III; estuvo constituido por ocho niños

que mostraron poco confianza en sí mismos, escaso autocontrol y acercamiento.

En seguida, se midieron las conductas de los padres en interacción con sus hijos en dos situaciones. En la primera, la madre o el padre debía enseñar al niño algunos conceptos numéricos. En la segunda, se le permitió al niño participar en una situación de juego libre con la madre o padre o los dos, participando e intensificando la actividad del niño o bien, restringiéndose a leer una revista si así lo prefería. Por último se entrevistó a ambos padres por separado para tratar sobre sus creencias, actitudes y trato hacia el desarrollo del niño.

El material reunido de los padres y los niños, fue analizado y agrupado en cuatro conceptos: control de los padres, exigencias de madurez, comunicación y crianza. El control de los padres se consideraba como una actitud de los padres en que se empleaban incentivos y refuerzos para obtener efectos positivos con la conducta del niño. En las exigencias de madurez, los padres respetaban las decisiones del niño, concediéndole independencia. En la comunicación padre-hijo, se utilizaba la razón para obtener la docilidad del niño, alentando el intercambio verbal. En crianza los padres "negociaban" ciertas reglas de índole doméstica con los niños, al asignarles un quehacer doméstico.

Los resultados mostraron que los padres de los niños más adecuados socialmente, (Grupo I) obtuvieron altas

proporciones de las cuatro variables de conducta (exigencias de madurez, comunicación, crianza, control de los padres). Los padres de los niños, ansiosos (Grupo II), obtuvieron promedios de bajas proporciones de control y exigencias de madurez, se comunicaron menos y no fueron muy apoyadores con sus hijos. Los padres de los niños inmaduros (Grupo III), proporcionaron muy poco control, hicieron pocas exigencias de conducta madura y se comunicaron muy poco, pero mostraron apoyo promedio.

Los resultados obtenidos por Baumrind (op.cit.) concuerdan en cierta forma, con el sentido común: muestran que los niños más ajustados socialmente tienen tanto firme control como afecto. Sus padres esperan conducta "madura" y participan en grado considerable en la comunicación para ser que este hecho sea claro. Además, el niño "inmaduro" (descrito como el estereotipo del "niño mimado"), obtiene poco control y pocas exigencias de conducta madura. En pocas palabras, el niño bien ajustado socialmente obtiene más de todo, y el ansioso y el inmaduro obtienen menos.

Posterior a este estudio, el mismo Baumrind (1971), dirigió un estudio más extenso al anterior con niños de jardines infantiles de Berkeley, California, con el fin de examinar otros aspectos de las relaciones entre la conducta de los padres y la actividad del niño. En general, sus hallazgos coincidieron con el estudio de 1967. Una de las

dimensiones que estudió fue la independencia, la tendencia de los niños a comportarse de manera que no son estereotipadas sino únicas a su personalidad, para tomar sus propias decisiones sobre cualquier asunto, y para en ocasiones, cuestionar la autoridad adulta. Los niños que tuvieron altas notaciones en esta dimensión, fueron capaces de mostrar conductas caracterizadas por dominación resistencia, determinación y orientación hacia el logro.

Para realizar su análisis, Baumrind (1971), hace una clasificación entre tres diferentes tipos de control paterno: padres autoritarios, padres autoritativos y padres tolerantes. Los padres autoritarios siguen un patrón fijo absoluto de conducta, exigen obediencia y recurren al castigo físico con frecuencia. Los padres autoritativos tienen gran intercambio verbal con sus hijos y demuestran que hay un razonamiento detrás de cada política y exigencias. Los padres tolerantes, eluden funciones como agentes activos, insisten muy poco en responsabilidades al niño sobre reglas familiares, rutinas hogareñas o el orden.

En el estudio de Baumrind (op.cit.) los niños de padres autoritativos crecieron en mucho mejor forma que los de padres autoritarios o tolerante, tendiendo a ser más amigables con sus padres y con los adultos, más cooperativos, determinados y más orientados al logro que los otros niños.

Estos hallazgos llevaron a Baumrind a concluir que la conducta socialmente responsable en los niños es apoyada por

padres que se comportan de manera socialmente responsable, que muestran gran comunicación con sus hijos y que ejercen control y hacen uso de refuerzos positivos. Los padres, además, pueden servir como modelos y agentes versátiles más efectivos si adoptan actitudes menos agresivas hacia los niños, como a menudo sucede con padres autoritarios o indiferentes.

Los estudios de Baumrind son valiosos porque evalúan a los dos progenitores en su relación con el niño. Situación poco común en la mayoría de los estudios interactivos, en los que generalmente, se incluye la diada madre-hijo.

Para finalizar se puede decir que los estudios de Baumrind han sido una clara muestra de los efectos que producen determinadas actitudes de los adultos en el desenvolvimiento de los niños, siendo estos considerados como uno de los factores más importantes en el desarrollo personal-social del niño, que constituye una de las bases para las otras áreas del desarrollo, tales como: cognición, lenguaje y motricidad.

Como complemento a estas ideas, Montessori (1958), opina que si deseamos que los niños tengan un buen desarrollo de sus funciones intelectuales y sociales, es necesario que los adultos tengan un conocimiento del "alma" del niño, pero rechaza la idea de que el conocimiento tenga que ser rígido y mecánico para ser científico, ella defiende un conocimiento atento, exacto y concreto, como exige la ciencia, pero a la

vez unido a un amor sincero y penetrante por la infancia y por lo que esta puede llegar a ser. Así, Montessori decía "tratemos de infundir en una misma alma, el espíritu del áspero sacrificio del científico y del éxtasis inefable del místico y tendremos perfectamente el espíritu del maestro".

Estos dos diferentes enfoques combinados, el científico y el místico, constituyen la piedra angular de la obra de Montessori, ya que por un lado argumenta en base a observaciones y experimentos precisos, y por otro considera que la fé, esperanza y confianza constituyen el modo más eficaz de enseñar a los niños la independencia y la seguridad en si mismos.

Por otro lado, Steiner (1986), menciona que si comenzamos como educadores, a ejercer violencia para acelerar el desarrollo natural del infante; si no comprendemos que hay que dejarle en libertad y actuar como simples auxiliares, podemos dañar el organismo para toda su vida ulterior. Si erróneamente, por métodos externos obligamos al niño a que hable, camine, lea, etc; si no nos limitamos a la mera ayuda, si no que presionamos, le causaremos un daño permanente.

Ahora bien continúa Steiner (1986), como el niño es considerado el más delicado órgano sensorio, no solamente sensible a las influencias físicas que le rodean, sino, así mismo, a las influencias morales, especialmente a las del pensamiento. Así por muy rebuscado que pueda parecer a la mentalidad materialista moderna, el siente, por muy pequeño

que sea, todo lo que piensa los que a su alrededor se hallan. Por lo que como padres o maestros, debemos no solamente evitar las acciones exteriormente impropias, sino ser internamente veraces, internamente morales, al pensar y al sentir, puesto que el niño percibe todo esto y lo absorbe y así, va formando su naturaleza, no solamente con nuestras palabras y acciones sino, en supeditación a nuestra total actitud mental y afectiva. Es por esto que la calidad de la persona encargada del niño es lo más importante, desde el momento mismo en que el niño nace.

Complementando lo anterior, Lievegoed (citado en Steiner, 1986), considera que carece de sentido todo el "amaneramiento" que utiliza el adulto hacia el niño: dirigiéndole cumplidos, para luego apartarse del niño y conversar sobre asuntos más "importantes". El que se ocupe del infante tiene que empeñarse con cabal interés y cálidos sentimientos en ayudar a ese ser humano a encaminar su vida, con el pleno respeto y con entereza moral. El niño pequeño que, aparentemente todavía no "entiende" es el que con mayor intensidad asimila los más profundos contenidos anímicos de los adultos en su comunicación.

Para finalizar es pertinente comentar que los enfoques presentados por Montessori, Steiner y Lievegoed, antes mencionados, forman junto con la postura de Baumrind (op. cit.), una amalgama, que a juicio propio, es muy positiva y

digna de tomarse en cuenta en todas las acciones que el adulto emprenda con el niño.

Ahora bien se ha hablado mucho de que hay otros factores que tiene efectos en el desarrollo infantil y que moldean las actitudes del adulto en su relación con el niño, uno de ellos es el nivel socio-económico que rodea al niño y del cual se desprenden otros dos factores, que según algunos autores (Secord, 1975 y Maisonneove, 1985), van ligados al nivel socio-económico de los padres del infante, estos son el nivel educativo de los progenitores y la experiencia como padres que también se consideran dentro del siguiente punto.

1.3 INFLUENCIA DEL NIVEL SOCIAL Y ECONOMICO

DE LA FAMILIA

Mc Ginnies (1978), comenta que durante los primeros años de estudio sobre el niño, casi no se tomaba en cuenta el nivel socio-económico (NSE) de los padres. No fué sino hasta con el trabajo de los sociólogos al final de los años treinta que los científicos conductistas tuvieron firme evidencia al asociar tendencias de conducta bien definida con las diversas posiciones en el NSE. En el estudio de "Yankketown" efectuado por Warner y Lunt (1941, citado en Mc Ginnes, op cit) fué un acontecimiento muy importante.

Estos autores observaron la conducta de todos los habitantes de un pequeño pueblo marítimo de Newbury, Massachusetts; notaron quién se relacionaba con quién, y les pidieron describir a la gente con la que convivían. Los

investigadores analizaron estas observaciones y descripciones interpersonales y clasificaron a los lugareños en clases sociales: Clase Alta, Clase Media, Clase Trabajadora y Clase Baja.

Cabe mencionar que el método "Warner" tenía como base de su clasificación (quién se asocia con quién). En la actualidad se correlaciona dicha asociación con el nivel ocupacional y educativo de los individuos.

Así entonces según Warner-Lunt, la Clase Alta (CA) puede considerarse como integrada mayormente por individuos con educación universitaria. La mayoría han alcanzado cierto grado de nivel ocupacional: son profesionistas, o desempeñan cargos ejecutivos o son dueños de grandes negocios.

La Clase Media (CM), se compone de oficinistas o vendedores, comerciantes muy hábiles o dueños de pequeños negocios, por lo general tienen un nivel educativo de preparatoria y muchos de ellos cursaron carreras cortas o técnicas. Los miembros de la Clase Trabajadora (CT), por lo general terminaron la secundaria y desempeñan ocupaciones calificadas o no calificadas de diversos tipos. Los individuos de Clase Baja Inferior (CBI), o pobres, cuentan, por lo regular, con una educación primaria incompleta o nula y son empleados eventuales en trabajos semicalificados o no calificados de bajo nivel.

Con respecto a la validez de las anteriores clasificaciones, Mc Ginnes (op. cit), cita los datos

proporcionados por la Secretaría de Salud, Educación y Bienestar de los Estados Unidos, en la cual se dice que dichas clasificaciones tienen un valor y aplicabilidad mundial (salvo "pequeños ajustes).

Aquí resta aclarar que dichas clasificaciones fueron realizadas en una sola y pequeña población de los Estados Unidos, por lo que en países latinoamericanos como México, diferentes política y económicamente, las características y conformación de las clases socio-económicas pueden presentar algunas variaciones. Por ejemplo, en México el terminar una carrera profesional, no implica en la gran mayoría de los casos, ocupar un puesto ejecutivo o ser dueños de grandes negocios. Sin embargo, en general, el hecho de agrupar a individuos que tiene elementos en común es valioso para toda investigación porque representan variables que deben ser tomadas en cuenta, pues pueden cambiar todo un contexto de resultados.

Como es nuestra finalidad adentrarnos mucho en las cuestiones Socio-económicas, nos basta con saber de dónde y por qué surgen las denominadas clases Socio-Económicas, para entonces poner los ojos en la variación de los patrones de crianza de un determinado NSE y los efectos en el desarrollo del niño.

1.4 NIVEL SOCIO-ECONOMICO Y PATRONES DE CRIANZA INFANTIL

Mc Gillicuddy - De Lisi (1982), principia mencionando que el Estatus Socio-Económico o NSE de los padres afecta el contenido de las creencias paternas acerca del desarrollo infantil. La forma en que se produce dicha "afectación" puede deberse, según la autora a las diferentes experiencias de vida a las que se ven expuestos los individuos de diferentes estratos Socioeconómicos.

Naisonneve (1985), también considera que las actitudes y valores asociados con los diversos niveles de clase social producen conductas en los padres que afectan el desarrollo infantil en varias formas. Kohn (1963, 1964, citado por Mc Ginnies, 1978), observó que los padres de los niños de Clase Media (CM) de Masachussets; tendían a preparar a sus hijos en trabajos en los cuales pudiesen tomar sus propias decisiones y trabajar en forma cooperativa con los demás, mientras que los padres de Clase Trabajadora (CT) o de Clase Baja (CB), se inclinaban a preparar a sus hijos en ocupaciones en las que es esencial ajustarse a reglas explícitas. Por estas razones los padres de CM fueron capaces de hacer destacar la independencia y las habilidades sociales. El dominio del temperamento desempeña funciones clave en las habilidades sociales, ya que la libre expresión de enojo dificulta la cooperación y pone en peligro el derecho de actuar de manera independiente. De aquí que la instrucción del niño de las familias de CM pueda hacer destacar el razonamiento, el

entendimiento, la discusión de problemas, etc. mientras que los padres de Ct y Cb hacen incapié en la obediencia y castigan cualquier falta a las reglas.

En otras palabras, las familias de CM se inclinaron por comportarse de manera igualitaria o democrática con sus hijos y las familias de CT y CB tendieron a adoptar maneras autoritarias y tradicionales de crianza, todo esto está relacionado con la función social que desempeñarán en un futuro.

Las diferencias entre CM y CT reportadas por Kohn (IBID) parecen ser generales, según Maisonneuve (op.cit), ya que existen estudios de este tipo en otras Ciudades Norteamericans y otros países.

Pearlin (1971, en Maisonneuve, op. cit.), comparó los valores paternos en Washington D.C. y Turin, ciudad industrial de Italia, y encontró que en ambas ciudades los padres de CM asignaron categorías más altas a valores de la crianza de sus niños que apuntaban a la responsabilidad, autocontrol y consideración hacia los demás, mientras que los padres de clase trabajadora (CT) subrayaron la obediencia y la limpieza.

En un estudio transcultural más amplio, Smith (1975, citado en Mc Guinnies, 1978), solicitó a padres y madres de CM y CT expresar sus reacciones inmediatas a peticiones de auxilio o ayuda grabadas con la voz de un niño de seis años de edad, así como también sus muestras de temperamento e

insolencia. Los resultados indicaron que la nacionalidad de los padres tiene mucho que ver con la severidad de sus respuestas; los padres de Bélgica y Francia expresaron grados más altos de aspereza y menos indulgencia que los padres de Inglaterra, Canadá y Estados Unidos, pero lo más rescatable para el presente capítulo es la consistencia de los padres de CM y CT; los primeros se revelan como padres poco severos y más comprensivos, los segundos, más ásperos y estrictos que los primeros.

Robles (1983), nos dice que estudios comparativos más recientes realizados en Perú, entre niños pertenecientes a diferentes estratos socioeconómicos concuerdan con los datos aportados por investigaciones conducidas en otros países en el sentido de que los niños provenientes de las zonas marginales de una ciudad, en comparación con los de una clase socioeconómica más acomodada (CM), muestran en general, una disminución significativa tanto en el desarrollo somático como en el rendimiento mental, de lenguaje y escolar.

La disminución generalizada del desarrollo observada en niños que viven en condiciones de extremada pobreza, parece ser consecuencia de la influencia de múltiples factores adversos, siendo los más significativos: la desnutrición, problemas de salud derivados de una vivienda inadecuada; nacimiento, falta de higiene y atención médica, además de factores sociales como educación y ocupación de los padres.

Pese a estos datos, existen, según Robles (IBID), investigaciones llevadas a cabo en otros países que no han reportado diferencias significativas en el desarrollo de infantes de clase socioeconómica media y baja, pero solo antes de los 12, 18 o 24 meses de edad (Pasamanick y Knoblock, 1961; Bayley, 1965; Golden y Birns, 1961, citados en Robles, op.cit.). en contraste con otros autores han encontrado diferencias significativas a los: 7, 15, 18 y 24 meses, en favor de la clase socioeconómica media (Hindley, 1961, Wach y Cols, 1971, Rodríguez y Lira, 1971, citados en Robles, op.cit.). en contraste con otros que han encontrado diferencias en el desarrollo a favor de los niños menos favorecidos. Al respecto Werner (1972 y 1979, citado en Robles, op.cit.) concluyó que en algunas comunidades pre-industriales y tradicionales de Africa, Asia y Latinoamérica, en la clase socioeconómica baja, los niños mostraban un desarrollo motor acelerado, con respecto a niños de clase alta de su misma edad y grupo étnico y también de niños norteamericanos y europeos.

Según lo señala Werner (IBID), los investigadores trataron los resultados mencionados en relación a los métodos de crianza empleados por los adultos de las comunidades tradicionales, los que contrastaban con los de zonas urbanas. En las zonas pre-industriales, los infantes compartían, durante el curso del primer años de vida ciertas experiencias en común, como el ser miembro de una familia con muchos

cuidadores (hermanos), lactancia materna por propia demanda (cuando el niño así lo solicitaba) día y noche, estimulación kinestésica en todo el cuerpo por parte de la persona que lo cargaba en la espalda, por participación en todas las actividades de los adultos y ropa escasa y holgada. En las zonas urbanas se usaban métodos de crianza más occidentalizados.

Finalmente, Werner señala en sus conclusiones que los niños de clase alta pueden ser "superiores" a los de clase baja, solo al inicio del segundo semestre de vida, que es cuando el volumen y la calidad de la leche materna ya no son suficientes para estos últimos.

La observación de Werner toca un punto importante, que es el factor nutricional, el cual va mermar la actividad exploratoria del niño, sin embargo, el autor se olvida de mencionar los factores sociales que incluyen el nivel cultural de los padres y estrategias de crianza empleadas por los padres para estimular el desarrollo potencial de los infantes.

Con la finalidad de ilustrar más sobre estos planteamientos, Robles (op.cit.), nos presenta un estudio que pretende determinar si existen las diferencias en el desarrollo corporal, motor y mental de infantes de clases socioeconómicas media y baja del Perú.

Se evaluaron sesenta infantes, treinta varones y treinta mujeres de ocho, catorce y veinte meses de edad de

las clases socioeconómicas media y baja. Se empleó la escala Bayley para evaluar el desarrollo del niño. Se hicieron mediciones de estatura y peso de los niños. Se encontró que había una estrecha relación entre el desarrollo mental, motor y corporal, mostrando que los infantes de clase media, aventajaron significativamente la interrelación de la clase social con la edad y el sexo evidencia que, aunque los infantes de la clase más acomodada lograban mejores puntajes, a los ocho meses, los varones de los dos estratos no diferían en su desarrollo mental y somático, más aún, los infantes de la clase baja, aventajaban, aunque no significativamente a los de clase media. Sin embargo los infantes de este mismo grupo, a los catorce meses, superaban muy significativamente en todas las áreas a los primeros niños.

Este estudio comparativo de infantes de clase media y de clase baja, no solo no es de utilidad para evidenciar sobre cual clase socioeconómica favorece con sus patrones de crianza, el desarrollo del infante, si no que nos mostró datos respecto a la equiparación del desarrollo de niños de ambas clases en un momento específico (ocho meses) y como ese desarrollo mental, motor y corporal disminuye significativamente en los niños de clase baja, hasta quedar completamente rebasados por los infantes de clase media debido, según Robles (op.cit.) a una serie de factores: efectos de la desnutrición, falta de higiene y atención médica y al nivel educativo y ocupacional de los padres.

La conclusión de Robles (IBID), es muy acertada, en el sentido de que contempla a los factores biológicos y sociales como responsables de las diferencias en el desarrollo de los infantes, sin embargo, consideramos que el estudio hubiese estado más completo si se hubiesen incluido las estrategias de crianza de los padres de diferentes clases sociales, como lo presentó un autor citado por el mismo. Estudiar las estrategias de crianza de los padres y el desarrollo del niño, nos va a permitir, analizar los factores que benefician el desarrollo y poder hacer más investigación al respecto.

Algunos autores, entre ellos Robles (op.cit.), Han mencionado que el nivel educativo y ocupacional de los padres inciden las diferencias del desarrollo infantil.

1.5 NIVEL EDUCATIVO Y EXPERIENCIA COMO PADRES

Como mencionamos ya, el nivel Socio-Económico, va íntimamente ligado con el nivel educativo y ocupacional de los individuos y estos a su vez, con las actitudes o patrones de crianza para el infante.

Laosa (1980, citado en Mc Gillicuddy-De Lisi, 1982) ha presentado datos que indican que a mayor escolaridad, la gente se encuentra expuesta a una mayor variedad de estímulos de enseñanza y tal experiencia puede afectar las creencias y estilo de crianza hacia los niños.

Holloway y Gorman (1988), nos muestran un estudio en el que se comparan las creencias sobre la crianza de los niños de las propias madres de estos con la de sus maestros. Había

grandes diferencias en el nivel educativo de madres y maestros. Las madres tenían una educación escolar de entre dos y ocho años, la de los maestros iba de once a veinte años, todos eran profesionistas con o sin especialidades, diplomados, etc.

Los niños tenían entre treinta y tres y sesenta meses de edad. Eran treinta y seis madres y treinta y seis maestros. Ambos se consideraban de clase media.

Se entrevistó a las madres en sus hogares sin la presencia del niño y a los maestros en su centro de trabajo. Se evaluaron siete ítems adaptados de una escala usada por Hess et. al. , (1980, citado en Holloway y Gorman, op.cit), para evaluar la edad en que las madres y maestros consideraban que los niños debían adquirir: Independencia, conducta cooperativa y obediencia. Posteriormente se observaron las conductas de los niños y se compararon con las respuestas de las madres y los maestros.

Los resultados mostraron que los maestros fueron más verosímiles al contestar el cuestionario, el cual coincidió en la mayoría con las respuestas del investigador que evaluó al niño en los tres conceptos (Independencia, Cooperación y obediencia), sin la presencia de madres o maestros.

Estos resultados pueden tener grandes implicaciones, una de ellas es el pobre conocimiento acerca del desarrollo de su propio hijo, en el caso de las madres, lo cual nos hace pensar en nuevos estudios de este tipo con el fin de

establecer el papel que está desempeñando la madre en el desarrollo del niño a las edades de tres y seis años aproximadamente.

En lo que respecta a la influencia del nivel educativo de madres y maestros, Holloway y Gorman (op. cit.), están convencidos de que el nivel educativo no es un factor que actúe solo, sino que existen muchos otros, tales como las características estructurales de la familia, tanto de madres como de tutores; su experiencia como hijos de familia, las creencias de sus propios padres, además de las de sus cónyuges, las cuales también afectan el contenido de las creencias paternas acerca del desarrollo infantil.

Los hallazgos de Holloway y Gorman (IBID), empero, muestran algo distinto de lo que se ha venido mencionando casi a lo largo de todo el capítulo, pues compara las creencias de los individuos de una misma clase social (Media), los cuales resultan muy distintos en su desempeño, lo cual significa que el concepto de clase socioeconómica es muy amplio y que una pequeña variación, como lo fué el nivel educativo así como probablemente el nivel ocupacional en el presente estudio, alteró la percepción del adulto, de ahí la importancia de variar estos factores.

A continuación se mostrarán algunos estudios sobre la posible influencia de la experiencia como padre en la calidad del cuidado proporcionado al niño.

En su estudio Howes y Stewart (1989), evaluaron la calidad del cuidado proporcionado al niño, de acuerdo a las características familiares y fué realizado con los propios padres de los niños y con padres sustitutos, los cuales podían poseer menos o más hijos que los padres originales, o incluso, ningún hijo. Había diferencias entre estas familias en la solvencia económica.

Los resultados mostraron que no hubo ninguna relación entre la calidad del cuidado y la experiencia de los adultos como padres. Es decir, tanto padres consanguíneos como sustitutos, mostraron o alta o baja calidad del cuidado del niño, no en base al número de hijos que hubiesen criado, sino en base a sus características familiares.

Contrario a estos resultados, Mc Gillicuddy-De Lisi (1982), mostró evidencias que plantean que hay grandes diferencias entre las actitudes o creencias entre padres que solo han criado a un hijo, con respecto a los que han criado a tres.

Se adquirieron de ciento veinte parejas: sesenta de clase trabajadora, con escolaridad elemental e ingresos económicos bajos; sesenta de clase media, con algún título escolar e ingresos económicos altos. No hubo comparaciones entre una y otra clase. Los miembros de clase trabajadora se compararon con individuos de su mismo grupo y lo mismo se hizo con los de clase media. los niños contaban con tres y

medio y cuatro años y medio de edad. La variable era que unas parejas tenían solo un hijo y otras tres.

A padres y madres se les entrevistó individualmente para evaluar sus creencias acerca de la naturaleza del desarrollo infantil. También se filmaron las interacciones de cada padre con su hijo o hijos.

Las diferencias encontradas fueron las siguientes: los padres de un solo hijo utilizaban con más frecuencia la instrucción directa hacia el niño, los padres de tres hijos se inclinaban por la auto-regulación.

La explicación que da la autora a estas diferencias se refiere a la concepción muy particular que tiene cada padre del desarrollo del infante. Es decir, los padres que han decidido tener un solo hijo o tenerlos muy espaciados, es porque seguramente conciben a la instrucción directa como un factor muy importante en el desarrollo del niño. E cambio, los padres que tuvieron más de tres hijos, talvez conciban el desarrollo como algo que tiene que darse tarde o temprano y de ahí se deriva su actitud un tanto despreocupada hacia las actividades del niño.

De la actitud de estos últimos padres, se desprenden dos cosas: las creencias o actitudes pudieron haber existido desde antes que se tuviera al primer hijo, o bien, que estas creencias o actitudes de los padres hacia el desarrollo del niño, se vieron modificadas por el hecho de haber tenido a ese hijo y a otros más. Desgraciadamente estos planteamientos

no se pudieron corroborar, lo que si se apreció es que hay diferencias en la manera de conducirse con los niños entre padres con un hijo y con tres.

Con respecto a las diferencias encontradas en Howes y Stewart (1989) y en Mc Gillicuddy-De Lisi (1982), podemos decir que en el estudio de los primeros no se pudo apreciar claramente la influencia de la experiencia como padres en las estrategias o calidad del cuidado otorgada al niño, porque la muestra elegida presentaba contrastes: unos eran solventes económicamente y otros no, por lo que los resultados se centraron en las correlaciones entre factores socioeconómicos con los del cuidado del niño.

En Mc Gillicuddy-De Lisi (op.cit.), la muestra solo se distinguía en el número de hijos, por lo que las creencias o estrategias paternas pudieron analizarse más "depuradamente" y por lo que arrojan datos más valiosos que se conjugan, como la ideología familiar y el nivel socioeconómico, pues unos elementos se desprenden de otros.

Hasta ahora hemos descrito y analizado varios factores de gran importancia en el desarrollo del niño, tales como: la estructura familiar, las actitudes de los adultos, el nivel socioeconómico que engloba, por lo general, al nivel educativo y vivencial como padre o tutor, pero ¿que hay del ambiente físico y emocional en que se desenvuelve el niño?

1.6 AMBIENTE FISICO Y EMOCIONAL

EN QUE SE DESENVUELVE EL NIÑO

Probablemente algunos individuos tiendan a dividir el ambiente físico del emocional, desvinculándolo. Aquí se está de acuerdo con varios autores (Streit, 1979, citado en Steiner, 1986; Allen, 1989; Mc Ginnies, 1978; Patterson, 1977 y Gutiérrez, 1972) quienes consideran que dichos ambientes están íntimamente relacionados entre sí. Aquí solo los dividiremos con la finalidad de facilitar la lectura.

Aunque las personas nacen con un potencial biológico determinado, las características del ambiente donde habrá de crecer y desarrollarse tienen una influencia decisiva, que puede ser positiva o negativa para el infante. Patterson (IBID), nos dice que un niño que crece en un ambiente libre de tensiones, que tiene sus necesidades afectivas y materiales cubiertas, que es estimulado a utilizar sus potenciales y curiosidad, logrará sacar más partido de ello que otros niños que vivan en un ambiente lleno de conflictos, hostilidad y carencia de estímulos físicos: visuales, táctiles, auditivos y verbales.

Gutiérrez (IBID), por su parte, comenta que cuando hablamos de factores ambientales nos referimos tanto a los aspectos afectivos, como a características físicas del espacio en que se desenvuelve el niño; a este último aspecto se hará referencia en primera instancia.

AMBIENTE FISICO

Duvivage (1992), considera que el ambiente físico va a estar constituido por todos aquellos estímulos que pueda

captar el ser humano, partiendo desde su concepción hasta su muerte. Dichos estímulos pueden ser táctiles (objetos o sujetos palpables, manipulables, transformables, etc.), visuales (asimilables en su forma y colorido; agradables, desagradables, etc.), auditivos (sonoros, en intensidades graduadas) y relacionales (formas de relación con otros niños y adultos).

Otra autora, que considera como algo primordial el medio físico en que se desenvuelve el niño es Montessori (1958, citada por Gutiérrez, 1972), quien considera que dicho medio tiene una gran influencia en el desarrollo integral del infante. Según esta autora, un ambiente ideal para que el niño desarrolle sus capacidades va a depender de la calidad y la diversidad de objetos y materiales que se le proporcionen al niño. Estos deben tener ciertas características: deben ser de colores brillantes y texturas diversas para que le llamen la atención al niño, deben ser prácticos, es decir resistentes y con dimensiones tales que el niño no pueda introducirlos en la nariz, boca, oídos, etc.

El objetivo de estos materiales según Montessori (1958, citada por Standing, 1985), es proporcionar al niño experiencias directas que le permitan desarrollar habilidades tales como: tocar, oler, probar, mirar y escuchar, las cuales incitan al niño a rebasar su situación inmediata, fomentando así la capacidad de abstracción y generalización que

permiten, a su vez, desarrollar al máximo la inteligencia del infante.

Así entonces, según Montessori (1955, citada en Patterson, 1977), el ambiente físico debe ofrecer las oportunidades para aprender, si no se dan dichas oportunidades ambientales, el aprendizaje se convierte en un proceso difícil y tedioso para el niño.

Cabe aclarar, sin embargo, que otra característica del ambiente de Montessori (1955, citada en Patterson, 1977), era el orden y la limpieza, la cual era fomentada y desarrollada en el niño. Mc Ginnies (1978), coinciden con Montessori en cuanto a los efectos del orden y la limpieza en el desarrollo del niño. Comenta que hay diferencias entre una casa llena de limpieza y orden y otra donde hay montones de platos y ropa sucios. La evidencia en cuanto a esta observación se puede encontrar, según Greenberg y Davidson (1972, citado en Mc Ginnies, op.cit.) en un estudio que se realizó con niños negros de quinto grado de primaria que asistían a escuelas en el centro de Harlem, área económicamente deprimida de Nueva York. La mitad de los niños estudiados, obtenían calificaciones superiores a las normales nacionales en pruebas de lectura y aritmética; la otra mitad obtenía calificaciones muy inferiores a las normales de la escuela. Una trabajadora social de raza negra visitó los hogares de los niños y entrevistó a su padres. Ella encontró que casi todos los niños que eran aplicados tenían hogares más limpios

y ordenados que los menos aplicados. Además, los niños aplicados mostraron llevar una vida más disciplinada, por ejemplo, realizaban deberes en el hogar y tenían horas específicas para comer y cenar con sus respectivas familias.

Los niños menos aplicados no realizaban deberes domésticos y sus comidas consistían en un bocadillo casual y sin horario. Hubo también menos aglomeración (menos personas por habitación) en los hogares de los aplicados.

Se ha hecho con anterioridad a este estudio la observación de que la estimulación sensorial, táctil, motora y auditiva, ayudan a desarrollar los potenciales del infante, sin embargo, el estudio presentado por Greenberg y Davidson (op.cit.), nos muestra que el grado de orden o estructura en el ambiente familiar del niño, es también un factor importante para el desarrollo cognitivo.

Anna Freud (1984), también fué conciente de que el desarrollo del niño no depende solamente de sus relaciones emocionales o afectivas, sino de factores externos ambientales como espacio, oportunidades, materiales adecuados con los que el niño pueda relacionarse. Las afirmaciones de la autora se basan en sus experiencias de trabajo en una "Nurseria" (institución dedicada al cuidado de infantes, especie de guardería), en donde se observó que el desarrollo motor de los niños de dos años se aceleró cuando se les permitió moverse libremente en el espacio en lugar de permanecer en sus cunas; se les ofrecieron también objetos

diversos que aferraron, intercambiaron, olfatearon o saborearon, así como ropas de diversas tallas para vestirse.

Estos niños aprendieron a caminar en un corto lapso de tiempo: a saltar, correr, trepar, a transportar objetos, etc. A diferencia de los niños de su misma edad de otras salas. Esto le permitió a la autora concluir que el desarrollo de destrezas diversas tienen que ver con las actividades y el material de juego apropiado, que se transforma en material de aprendizaje.

Es indiscutible que Anna Freud (op.cit.), habla de tres aspectos que constituyen, por una parte, los factores más importantes en el desarrollo del niño, pues cuando habla de espacio, se refiere a la necesidad de contar con determinadas características dimensionales de una habitación o patio indispensables para el desplazamiento del infante. Por oportunidades, se entiende una actitud por parte de las cuidadoras a favor de la exploración del niño hacia su entorno y finalmente, por materiales adecuados, se sobreentiende una gama de objetos con los cuales entran en actividad. También la autora nos demuestra como se beneficia el desarrollo del niño, al integrarse a estos tres factores mencionados.

Lo anterior nos hace reflexionar sobre lo valioso del pensamiento de Anna Freud, cuyas ideas, lejos de considerarse en la actualidad obsoletas, siguen siendo dignas de ser citadas y comentadas.

Para finalizar con la importancia del ambiente físico que rodea al niño, Streit (citado en Steiner, 1986), nos comenta que no es necesario que el niño pertenezca a una familia con recursos económicos altos, pues la calidad del ambiente no se refiere a la obligación de proporcionarle al niño una habitación muy amplia y con objetos muy costosos, sino crearle al niño un clima que incluya objetos y sujetos que convivan con el niño, con el objetivo de encaminar su desarrollo integral.

De lo expuesto con anterioridad, se puede rescatar lo siguiente: en primera instancia que el ambiente físico no puede desligarse del emocional, pues ambos se interrelacionan debido a que el ambiente físico no solo incluye objetos vistosos con los que el niño deba "jugar", sino que inmiscuye a sujetos con los cuales se establecen relaciones sociales, emocionales y cognoscitivas que le van a permitir al infante conocer su medio ambiente físico y social; adaptarlo o adaptarse a él y desarrollar así todos sus potenciales.

También se tiene evidencia de que un ambiente físico limpio y lleno de orden; con una clara distribución de roles, tiene efectos que favorecen el desarrollo cognoscitivo. Así como también, el dejar al niño que explore libremente su entorno inmediato, ayuda al desarrollo motor.

AMBIENTE EMOCIONAL

Es sabido que la postura psicoanalítica le da gran importancia al aspecto afectivo del niño. Anna Freud (1984),

considera la necesidad de afecto como un aspecto crucial en la vida del niño, sobre todo durante los primeros cinco años de vida. Como la madre es la que generalmente tiene más contacto con el niño, se colocó en el centro de la atención, dada la importancia que asume para la afectividad del niño. Cabe aclarar, sin embargo, que Anna Freud (op.cit.) ya no se aferraba a la figura de la madre biológica como la única que podía hacerse cargo del niño, la madre sustituta o cuidadora era ya un hecho real que debía aceptarse en el desarrollo y vida del pequeño. **IZT.**

Otro autor Steiner (1986), habla de los efectos físicos causados al niño por una actitud poco afectiva. Así, comenta que si el infante vive con unos padres de constante mal genio y como resultado, en un ambiente de constantes choques, arbitrariedades e indiferencia, expresará trastornos en la respiración y circulación sanguíneas y esto afectará, por consiguiente, la conformación de los pulmones, del corazón y de todo el sistema vascular. Dichos efectos son inmodificables por lo que el niño arrastrará a lo largo de su vida, los efectos internos del mal genio de sus padres .

Duvivage (1992), habla de los efectos psíquicos de la falta de afecto, que según él, no es más que el intercambio personal del niño con los demás. Una carencia o ineficiencia (trato restrictivo o indiferente), puede provocar en el infante: inseguridad, sensación de desamparo, desconfianza en

quienes lo rodean, etc. Volviendo al niño indiferente; carente de interés por su medio ambiente y asociable.

Streit (1986, citado en Steiner, op.cit), también señala el significado sobresaliente del mundo afectivo para el sano desarrollo de la personalidad infantil. Comenta que un mundo cargado de afectividad en la relación padres e hijos, una agradable atmósfera física, no solo van a favorecer a la personalidad del niño, sino también sus procesos racionales del aprendizaje.

A este respecto, Hurlock (1982), trata de explicar como un ambiente físico y emocional tienen efectos positivos en los procesos del aprendizaje.

El autor comenta que la constante interrelación del niño con objetos y personas agudiza sus instintos y solidifica los conocimientos adquiridos de dicha relación, preparando al niño para aprendizajes más complicados.

Cabe aclarar que Hurlock (IBID), cuando habla de aprendizaje, no se refiere solamente a conocimientos específicos como los números, letras o colores, sino al aprendizaje, en edades más tempranas de la marcha, el habla y la socialización, las cuales se ven favorecidas, en gran medida por las actitudes afectivas de los adultos.

Como estos estudios, existen otros que sustentan los efectos positivos que puede representar para el desarrollo cognoscitivo del niño, el hecho de contemplar los aspectos

afectivos en la interacción familiar (Bowlby, 1969; Cowan, 1982; Stroufe, 1979, citados en Estrada, et al, 1987).

Más aún, una relación entre los aspectos de la interacción afectiva temprana y el funcionamiento cognoscitivo ha sido descubierta en estudios longitudinales (Bradley y Caldwell, 1984; Hess y Holloway, 1984; Hess, et al, 1984; Shipman y Bear, 1964, citados en Estrada, et al, IBID).

El estudio de Estrada, Arsenio, Hess y Holloway (1987), tiene como propósito, precisamente estudiar la posible relación existente entre la calidad afectiva de las relaciones madre-hijo y el desarrollo cognitivo a largo plazo.

Para tales fines, se requirió de sesenta y siete familias caucásicas de clase media de San Francisco. El estudio se dividió en dos fases. En la primera, se evaluó a los niños y a sus madres, cuando estos contaban con cuatro años de edad; la segunda fase contempló dicha evaluación cuando los niños contaban con doce años de edad.

Se evaluó en los niños, en la primera fase, la habilidad mental, empleando el Concepto Familiar de Palmer (Palmer, 1970, en Estrada, et al; 1987), para probar conocimientos sobre colores, números, posición relativa de figuras y tamaño.

También se les aplicó un tests de vocabulario (Dunn, 1965, en Estrada, op.cit.) y el Wisc-R (Wechsler, 1974, en Estrada, IBID).

A las madres, se les hizo una entrevista en su hogar y se calificaron sus expresiones afectivas negativas y positivas en tareas interactivas con sus hijos se evaluaron básicamente tres aspectos: Flexibilidad en sus relaciones verbales y físicas con el niño y su contraparte, calor y aceptación, (interacciones afectivas positivas). La contraparte, estaba constituida por: actitudes inflexibles, muy escaso o nulo calor (contacto físico; abrazos, besos, mimos) y crítica o rechazo a la actividad del infante.

En la segunda fase (cuando los niños tenían doce años), se volvió a aplicar a las madres "una tarea interactiva", evaluando las expresiones afectivas positivas y negativas de la relación adulto-niño y se tomó en cuenta además, el logro escolar de los sujetos.

En los resultados encontrados, se observó una fuerte correlación entre las madres que proporcionaban afectividad positiva a sus hijos desde pequeños, con su funcionamiento cognitivo o escolar, pues estos niños tendieron a persistir en tareas y logros sociales cuando se les dificultaba, afectando positivamente su competencia social y cognitiva.

Una observación importante dentro de las relaciones adulto-niño, destaca que las madres con calidad afectiva tendían a alentar a sus hijos hacia el logro de varias metas, así como a tener una comunicación retroalimentadora con el niño, pudiendo esto influir en los logros cognitivos y sociales infantiles.

De lo anterior, se desprende que las actitudes mostradas en el estudio de Estrada (op.cit.), son básicas en el desarrollo del infante, por lo que deben ser incluidas en toda relación adulto-infante.

En un estudio más reciente, Lewis (1993), corrobora, a su vez, que las conductas maternas afectivas tempranas, favorecen la competencia cognoscitiva en los niños.

Para fines de esta investigación, se analizaron las interacciones madre-hijo de veintisiete niños, en una especie de laboratorio. La primera evaluación se realizó entre los dos y cinco meses de edad de los niños y la segunda a los cuatro años.

En el lapso de edad de dos a cinco meses, se grabaron en videotapes las interacciones madre-hijo. A los niños se les creó un ambiente con objetos que proporcionaran las respuestas de: alcanzar, asir y manipular. Las conductas de las madres fueron estructuradas en una escala de cinco puntos: sonrisas, quejarse ruidosamente, cambio de mirada con atención, inquietarse y hacer alharaca.

Cuando los niños contaban con cuatro años, se emplearon las Escalas Mc Carthy (Mc Carthy, 1970, en Estrada, op. cit.) para evaluar a los niños en sus hogares. Esta prueba mide un índice de conocimiento general, similar a un cociente de inteligencia.

Los niños cuyas madres les prodigaron confianza a una edad temprana y en una situación "extraña" (laboratorio,

contaban con dos a cinco meses), que no eran estrictas y que les brindaron atención, desde pequeños, mostraron a los cuatro años una mayor competencia cognitiva con respecto a los niños cuyas madres se mostraron inquietas, angustiadas o nerviosas.

Tanto el estudio de Estrada et al, (1989), como el de Lewis (1993), muestran los efectos positivos de una actitud materna afectiva a una edad temprana del infante, la cual va a tener efectos a largo plazo.

Si bien es cierto que en ambas investigaciones no se pretendió estudiar los efectos de la conducta afectiva sobre la personalidad de los infantes, en el estudio de Estrada (IBID), se muestran efectos no solo en el desarrollo cognoscitivo, sino en el área social, aspecto importante para la conformación de la personalidad.

De lo anterior se desprenden dos cosas: primero, que el aspecto afectivo debe tomarse en cuenta en el desarrollo del niño, no solo por sus efectos "lógicos" en la personalidad o conducta social, sino por sus repercusiones en el área cognitiva, cuestión que tal vez no haya sido muy clara hace algunas décadas y que aún hoy siga ignorándose. Otra cuestión que se desprende de todo lo expuesto, es la necesidad que se tiene de estimular afectivamente al niño desde una edad temprana, es decir, desde que nace, pues se tienen evidencias que la influencia de una conducta afectiva positiva a una corta edad, tiene repercusiones a largo plazo.

En resumen, este capítulo trató de demostrarnos que las teorías de maduración y herencia biológicas pierden importancia en cuanto el niño se integra a un conjunto de individuos organizados en una familia o en cualquier otra institución encargada del cuidado de infantes y en contraste, cobra importancia la estructura del ambiente inmediato, la cual va a estar constituida por las características familiares, las actitudes de los adultos hacia el niño el nivel socioeconómico, la experiencia y el nivel educativo de los padres y finalmente, el ambiente físico y emocional en el que se desenvuelve el niño; todos estos elementos se van a constituir en factores que van a influir en el desarrollo del niño, ya sea de manera positiva o negativa.

También se mostraron varios estudios que evidenciaron la desventaja, en todas las áreas del desarrollo, de los niños criados por padres de clase socioeconómica deprimida, en comparación con los de clase media. Sin embargo, independientemente de las diferencias socioeconómicas se mencionó que los niños que crecen en ambientes físicos y emocionales adecuados, en donde se les trata como a alguien importante y se les propicia un entorno limpio y ordenado, en el cual los padres comunican a sus hijos no solo instrucciones sino afecto y simpatía y se les explica racionalmente lo que hay detrás de cada postura paterna que afecta al niño (padres autoritativos, Bumrind, IBID), su desarrollo, sobre todo el cognitivo, se verá favorecido no

importando que pertenezca a una clase socioeconómica deprimida (Greenberg y Davidson, en Mc Ginnies, op.cit.).

Con lo anterior, podemos decir que el NSE de la familia puede afectar el desarrollo del infante, sobre todo tratándose de padres de clase baja, que tal vez debido a su misma situación económica no dispongan de mucho tiempo ni tampoco de mucha energía (debido al desgaste físico del trabajo), para exhibir actitudes hacia sus hijos como las sugeridas por Baumrind, Greenberg y Davidson, sin embargo, no es algo imposible, pues el estudio descrito por estos últimos autores, se realizó entre niños de clase socioeconómica deprimida y en los cuales hay claras diferencias de rendimiento escolar debido a la estructura familiar en la que se desenvuelven los niños. La estructura que contiene, según Baumrind (IBID), una actitud paterna autoritativa y un ambiente físico limpio, ordenado y agradable al niño, no importando como sugiere Streit (citado en Steiner, 1986), que el niño pertenezca a una familia de escasos recursos económicos, promueve el desarrollo de repertorios cognitivos y sociales en los niños.

Lo que se pretende rescatar en sí, de todo este capítulo es que las actitudes hacia la crianza del niño pueden ser modificadas y que a pesar de "pertenecer a un estrato socioeconómico que represente desventajas para el desarrollo del niño, pueden darse cambios en beneficio del mismo. Las causas de estos cambios de actitudes, merecen ser

estudiadas más a fondo y una idea central que se desprende de todo esto es que no está garantizado un óptimo desarrollo del niño por el hecho de haber crecido en una familia de estrato socioeconómico alto o medio, pues actitudes erróneas (exponer al niño por tiempo prolongado a la televisión, discusiones o peleas conyugales, etc.), pueden inhibir o alterar su desarrollo cognitivo o afectivo.

Por lo tanto, si la familia no cuenta con recursos económicos, pero tiene información de los efectos de ciertas actitudes hacia sus hijos y las modifica, el desarrollo del niño progresará, a pesar de las desventajas medio-ambientales derivadas de su situación económica.

Ahora bien, una información que es considerada como básica para el progreso del niño, y que debe formar parte de las actitudes de los adultos encargados del cuidado de los infantes, es la estimulación temprana.

CAPITULO II

ESTIMULACION TEMPRANA

Dentro de la psicología, existen diversas corrientes interesadas en el desarrollo infantil, (el conductismo, cognoscitivismo y freudismo) los cuales coinciden según Osterrieth (1981) en la importancia del estudio del infante en sus primeros años de vida.

De ahí se desprende la importancia de que los niños sean expuestos a experiencias "tempranas" que favorezcan su

desarrollo pues se ha demostrado que los niños que carecen de estímulos y afecto o crecen en ambientes "limitados", presentan deficiencias en su desarrollo integral. Por otro lado se ha comprobado que niños que han sido estimulados desde su nacimiento, logran equilibrio adecuado de su crecimiento físico, emocional e intelectual (Barriga 1980).

Por ello, para iniciar este tema, Alarcón (1983), nos da un breve panorama de los postulados científicos que imperaban antes del surgimiento de la estimulación temprana como tal.

En la década de los 40's, por ejemplo, se consideraba que el coeficiente intelectual era "inmodificable". Estos postulados se basaban en las teorías de Charles Darwin y Francis Galton (1859 y 1869, respectivamente, citados en Alarcón, op.cit.), quienes difundieron la idea de que las características "mentales" del ser humano eran producto de la herencia biológica y por tanto, inamovibles.

En contraste con estas ideas, algunos educadores, filósofos y posteriormente psicólogos, sostuvieron que el coeficiente intelectual podía modificarse de acuerdo con el tipo de estimulación a la que estuviera sometido el organismo, de aquí surge la necesidad de estimular.

2.1 SURGIMIENTO DE LA NECESIDAD DE ESTIMULAR TEMPRANAMENTE

En la época de los 70's, la psicología animal nos viene a demostrar, según Aparicio (1991), que el ambiente en el que

se desenvuelve el sujeto en sus primeros momentos de vida, es fundamental para su posterior desarrollo. Estos postulados se basan en la teoría, plenamente aceptada, de la mayor plasticidad y moldeabilidad del sistema nervioso, que se da precisamente durante los primeros años de vida y ello significa que las estructuras nerviosas se hallan más receptivas a los estímulos ambientales.

(La investigación animal del efecto de la estimulación, sobre el desarrollo del cerebro y la conducta posterior, se realizó en varios tipos de estudio. Dentro de ellos se encuentran trabajos con ratas sometidas a diferentes situaciones ambientales:

- A ambiente estimulado: con la compañía de congéneres, luz, sonidos, realizando tareas de laberintos, etc.

- Ambiente empobrecido: el sujeto aislado y privado de todo lo anterior.]

[Mediante estas experiencias se comprobó que las ratas con un ambiente estimulante, habían desarrollado un mayor número de uniones-sinápticas que las hacía más "ágiles" para nuevos aprendizajes, con respecto a las ratas de ambientes menos estimulantes; presentaron cambios anatómicos, químicos, electrofísicos y conductuales con el simple "arreglo del ambiente") (West y Greenough, 1972, Diamond y Cols, 1975; Ruttledge, 1976, Rosenzweig y Bennet, 1976, 1977 y 1978; Bennet y Cols, 1979, citados en Aparicio, op.cit.).

Se comprobó también que la edad en la cual el animal era asignado a uno u otro ambiente, tenía efecto sobre la magnitud de los cambios cerebrales y conductuales; las desigualdades hacían más apreciables cuando la experiencia comenzaba después del "destete" del animal con lo cual se hace hincapié en la necesidad de exponer al organismo tempranamente a la estimulación. A este respecto, Osterrieth (1981), menciona que, al parecer, rebasados los seis años de edad ya no hay probabilidad de que el lenguaje se establezca; a los niños "salvajes" o abandonados, recogidos antes de dicha edad, ha sido posible enseñarles a hablar, mientras que los de más edad solo han conseguido aprender un lenguaje extremadamente rudimentario a pesar de los esfuerzos de sus educadores.

Por lo anterior, es importante que los niños sean expuestos a experiencias positivas tempranas que favorezcan su desarrollo. Power y Park (1982), hacen referencia a diferentes maneras en que los padres influyen en el aprendizaje temprano de los hijos, esto es a través del juego, cuidado y fomento de la exploración.

Aparicio (1991), nos presenta un estudio completo y reciente, cuyo objetivo es comprobar los efectos en el desarrollo del niño, del inicio temprano de un programa de estimulación.

Para esto, requirió de cuarenta y ocho bebés que iban de neonatos hasta dieciocho meses de edad. Se les evaluó con

la Escala de Desarrollo Infantil Bayley y con la de Gesell. Posteriormente, se les sometió a dicho programa a los 0 meses, a otros, a los tres meses, a los seis, a los nueve, a los doce y a los dieciocho meses de edad. para finalizar el estudio, se evaluaron los Coeficientes de Desarrollo (C.D), cuando todos estos niños cumplieron veinticuatro meses.

Los resultados indicaron que todos los sujetos que iniciaron el programa de estimulación al nacer, fueron los más beneficiados, alcanzando mayores C.D a los veinticuatro meses que el resto de los sujetos en las cuatro áreas de desarrollo: Motora Gruesa, Motora Fina, Lenguaje y Socialización.

También se observaron diferencias significativas entre niños que habían iniciado el programa a los tres meses, con respecto a los que iniciaron a los nueve y dieciocho meses.

Estos resultados permiten apoyar la hipótesis de que una intervención temprana y adecuada promueve el desarrollo del infante y dichos resultados concuerdan con una serie de trabajos al respecto (Neal, 1968, Solkoff y Cols, 1969, Yarrow, 1972, Gordon, 1973, Siqueland, 1973, Holden y Willweman, 1973, citados por Aparicio, op.cit.). Ya vimos por qué es importante la intervención en organismos jóvenes, pero no sabemos en sí, qué es la estimulación temprana.

2.2 CONCEPTUALIZACION DEL TERMINO

Comenzaremos por aclarar que, algunos autores entre ellos Brody (1960, citado en Ruiz y Vaquero, 1984), utilizan

la palabra, Estimulación Precoz, como sinónimo de Estimulación Temprana. Sin embargo, otros autores (Alarcón, 1983; Montenegro 1978, citados en Ruiz y Vaquero, op.cit.), coinciden en emplear el concepto de estimulación temprana, debido a los posibles mal entendidos del termino "precoz", que según Atkin (1987), podría interpretarse como adelantar, acelerar o forzar el desarrollo del niño, lo cual es indudablemente perjudicial para este, sobre todo si es utilizado con personas que no conozcan mucho el tema.

Hecha la anterior aclaración, Bralic y Lira (1978), nos dan su concepto de estimulación temprana, para quienes viene a ser... "el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas, así como el contexto de situaciones variadas y complejas, que generan en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica con un ambiente y un aprendizaje efectivo..." Bralic y Lira (op.cit.).

Resumiendo, la estimulación temprana es toda actividad oportuna que enriquece al niño en su desarrollo integral: Físico y psíquico-intelectual. La actividad puede involucrar objetos, pero siempre exige como punto fundamental, la relación entre el niño y el adulto, en una forma de intercambio que puede darse mediante gestos, actitudes,

palabras, contacto físico, juego, etc. y de ninguna manera pretende acelerar la maduración neurológica ni tiene como objetivo formar niños "super dotados".

Naranjo (1981), agrega que la estimulación temprana debe aplicarse en todo tipo de niños (con daño biológico o no), solo cuidando que los estímulos estén acordes a la edad de desarrollo del niño, es decir, a su capacidad para asimilarlos y comprenderlos. Montessori (1934, citada en Gutiérrez, 1972), comenta algo similar a Naranjo y explica que el aprendizaje es algo natural en los niños, siempre y cuando su ambiente lo provea de las oportunidades necesarias, en el tiempo adecuado.

Otro punto que es de gran importancia es una intervención de estimulación temprana, según Lezine (1976), es la cantidad de estímulos a suministrarle al niño, la cual debe estar estrechamente relacionada con el interés, capacidad y habilidad del niño, es decir, avanzar conforme al paso del niño y no a juicio del estimulador.

Con anterioridad, hemos estado repitiendo que es necesario estimular "tempranamente" el desarrollo del infante, ¿pero a que nos referimos con exactitud?

2.3 EL PERIODO CRITICO PARA EL APRENDIZAJE

Este tema ha sido preocupación de diversos teóricos interesados en el desarrollo infantil. Bralic y Lira (IBID), nos dicen que "el periodo critico" es aquel en el cual el desarrollo integral del niño adquiere gran importancia para

el presente y posterior desarrollo de las potencialidades del mismo.

La opinión anterior es sustentada por investigadores del desarrollo infantil, generalmente psicólogos. Veamos otras opiniones, Terman (1972), pedagogo, denomina al periodo crítico como la "edad esponja", debido a la gran capacidad del niño para percibir y aprender acerca del medio que le rodea. Bryant (1989), historiador infantil y filósofo, utiliza el término como sinónimo de "etapa del conquistador", la cual tiene por objetivo relacionar al niño con los objetos inmediatos, con las personas y con él mismo mediante la observación, manipulación y relación que entable con ellos.

Un neuropsicólogo, Ferdinan (1979), acepta la existencia de un periodo crítico para el desarrollo y el aprendizaje, al cual considera como una etapa de conexión e interconexión neuronal muy activa que desemboca en una facilidad para asimilar y actuar sobre el medio ambiente, la cual debe ser aprovechada al máximo por los encargados del individuo en desarrollo y la cual no volverá a repetirse ya que el cerebro, al madurar, pierde plasticidad, pierde moldeabilidad, es en fin, muy diferente al cerebro de un recién nacido.

Lo expresado por Ferdinan (op.cit.), puede complementarse con las observaciones de Tjossem (1974, citado por Sabogal, et al, 1975), quien fué testigo de estudios hechos a niños muertos a una edad corta (de tres a ocho

meses), pero que tuvieron la oportunidad de interactuar de manera activa con su medio y quienes presentaban un cerebro más desarrollado que aquellos que murieron sin esta oportunidad (poco tiempo después de nacer), esto demuestra que es el medio ambiente el que determina el desarrollo de las células nerviosas.

Lo expresado constata que el cerebro no es una estructura que funciona solamente a nivel biológico, sino que cambia y se adapta de acuerdo al tipo de estimulación que recibe del ambiente.

De lo anterior, podemos decir que el periodo crítico es una etapa en la vida del individuo que debe aprovecharse, proporcionando una estimulación temprana y adecuada.

Con respecto a la cronología de dicho periodo, cabe mencionar que no hay un acuerdo exacto, entre los investigadores, en la determinación de una edad en la que deba ubicarse con certeza cuando empieza y cuando termina el periodo crítico. Ferdinand (op.cit.), dice que puede iniciar al cuarto mes de gestación del producto, pues el feto ya es capaz de aprender de estrecharse o relajarse mediante sonidos y movimientos adecuados. Para otros autores (Bralic y Lira, 1981; Montenegro, 1981 y Kagan, Kcarsley y Zelaso, 1978, citados en Sánchez y Velasco, 1988), este empieza desde el nacimiento hasta los dos años de edad. Lezine (IBID), opina que es desde el nacimiento, hasta los tres años y Osterrieth

(1981), opina que va desde los cero meses, hasta los seis años de edad.

Al no haber un consenso sobre la edad exacta del periodo crítico y siendo las edades mencionadas muy importantes para el desarrollo del infante (llenas de actividad física e intelectual), podemos decir que dicho periodo inicia al nacer, abarcando hasta el sexto año de vida. Además, una observación es que los autores expuestos, le dan gran importancia al niño desde su nacimiento, lo cual resulta ser lo más relevante para la efectividad de un programa de estimulación temprana.

Una vez que se ha definido lo que es estimulación temprana, así como el periodo crítico que abarca, no resulta sorprendente suponer que muchos adultos desconozcan la importancia y formas de estimular al niño, esto debido a varios factores, que pueden ir desde económicos, hasta educativos o socio-culturales, lo cual puede provocar serias obstaculizaciones al desarrollo del niño, exponiéndolo a un "subdesarrollo" o desarrollo insuficiente en el presente y en el futuro, con respecto a otros niños.

2.4 NIÑOS DE ALTO RIESGO

El concepto de "alto riesgo" se refiere según Spitz (1981), en general a aquellos sujetos que debido a las condiciones medioambientales en que se desenvuelven, están expuestos a sufrir algún daño físico o psicológico;

particularmente para el problema del retardo en el desarrollo.

Se han establecido dos subcategorías en las cuales están implicados, tanto los factores biológicos como los culturales. Para el propósito del presente trabajo, solo se describirá a uno de los subgrupos, el referente al alto riesgo ambiental o sociocultural.

Así, nos dice Montenegro (1978), que el riesgo ambiental a sociocultural hace referencia a niños que nacen biológicamente sanos, pero que debido a las condiciones adversas en que crecen, requieren de una intervención para que su desarrollo no se vea afectado. Tjossem y de Lorenzo (1974, citado en Mora, 1980), explican que las condiciones de pobreza y marginalidad en que se desenvuelven estos niños y sus consecuencias: desnutrición, enfermedades y privación de atención, los hace altamente susceptibles al retardo de su desarrollo, ya que no cuentan con los medios económicos ni con la disponibilidad de sus padres para propiciar actividades que favorezcan sus facultades.

Algunas de las circunstancias difíciles por las que pasan los niños de alto riesgo o "marginados", son las siguientes, según Naranjo (1981):

- El estar expuestos a una privación, ya sea de tipo educativo, higiénico, social, nutritivo o cultural.

El vivir como un simple objeto, sin posibilidad de elegir, sujeto a una manipulación o intervenciones parciales de quienes atienden sus necesidades vitales.

- El infante es susceptible a toda clase de riesgo, ya sea por exceso o carencia de cuidados que pueden ocasionar daños orgánicos, emocionales e intelectuales de las que sería difícil su recuperación.

- Estar expuestos a los cambios de experiencias sociales y ambientales, sin conocimiento por parte de los adultos, de los verdaderos elementos que requiere para alcanzar su pleno desarrollo.

- Las personas que atienden las necesidades del pequeño, lo hacen sólo de forma material sin proporcionarle los elementos esenciales para su desarrollo integral; de crecimiento físico y psicológico.

- La carencia de servicios de salud, educación, nutrición, saneamiento y habitación en hogares improvisados y con carencia de efecto y orientación de los padres.

De lo anteriormente expuesto, se aprecia que las características del ambiente así como las costumbres, creencias o actitudes hacia el niño, pueden en ocasiones parecer amenazantes para el desarrollo de los mismos, de ahí la importancia de trabajar sobre estos dos aspectos, estimulando el desarrollo infantil, a pesar de las desventajas socioeconómicas.

2.5 COMPARACION ENTRE NIÑOS ESTIMULADOS Y NO ESTIMULADOS .

Existen evidencias de que niños estimulados desde su nacimiento han logrado un más efectivo desarrollo orgánico de contacto y de intercambio con el mundo exterior, además de un equilibrio adecuado entre su crecimiento físico, emocional e intelectual (Jackson, 1980; Ardila, 1977, Sabagol, Otero y Ardila, 1975, Lezine, 1976, Beller, 1982, citados en Camargo, 1985).

Por otra parte, los niños que han carecido de afecto o de estímulos sensoriales, auditivos y táctiles bien estructurados, además de una adecuada relación con sus padres y adultos (programa de estimulación temprana) y crecidos en ambientes limitados cultural y económicamente, presentan diferencias en su desarrollo general: déficits en su crecimiento físico en su conducta social y en su capacidad para aprender (Ainswarth, 1978; Spitz, 1978, citados por Bowlby, 1981).

Harol Skels (1939, citado en Alarcón, 1983), logró incrementar el C.I. (coeficiente intelectual) de trece niños, de entre seis y ocho años de edad, criados en un orfanato, a través de una estimulación diferente al resto de los niños de dicha institución. Estos trece niños convivían con varios adultos (maestros, investigadores, ayudantes, etc.) y eran atendidos individualmente por ellos, además asistían a centros de diversión, tenían acceso a libros, revistas,

peribdicos, películas, etc. Al cabo de un año, el C.I. del resto de niños huérfanos era inferior al de los trece niños sometidos a la estimulación descrita.

Tomando como base el estudio anterior, Kirk (1949, citado en Alarcón op.cit.), trabajó en una institución para niños "retardados" en donde proporcionó una instrucción académica a quince niños de entre tres y cuatro años de edad, haciendo énfasis en áreas tales como: lenguaje, socialización y formación de conceptos. Al término de este entrenamiento, que duró dos años, el C.I. de estos niños era superior al resto de los niños institucionalizados.

En otro intento por ratificar la influencia de la estimulación medio-ambiental sobre el desarrollo cognoscitivo, el mismo Kirk (1973, citado por Alarcón, op.cit.), hizo un estudio con infantes gemelos de cinco años de edad. Uno de ellos fué inscrito en un curso preescolar, en donde se le expuso a diferentes experiencias con adultos, materiales, actividades, etc. Mientras que el otro niño permaneció en su hogar, haciendo su vida normal. Se hizo la evaluación cuando ambos entraron a la primaria, encontrándose que el gemelo que permaneció en casa, mostraba un "desenvolvimiento mental y social" (se mostraba huraño con niños y adultos, desconocía figuras geométricas, números, colores, etc.), menor al de su hermano.

Por si fuera poco, Skeels (op.cit), realizó uno de los interesantes estudios de seguimiento longitudinal sobre

intervención temprana, evaluando a sujetos con los que había trabajado veintidós años atrás. Esta segunda evaluación mostró que los niños que formaron el grupo experimental eran personas "autosuficientes" y que tenían un promedio de doce años de estudio, mientras que los del grupo control sólo habían llegado, en promedio, a tercer grado de primaria. Esta experiencia sirvió para mostrar los efectos a largo plazo de la estimulación temprana y poder vislumbrar más claramente su importancia.

A partir de los resultados obtenidos de las investigaciones sobre estimulación temprana y sus efectos en el desarrollo, no cabe duda que las diferencias deben atribuirse a un conjunto de factores tales como la deprivación física, sensorial, emocional y la cognitivo-verbal, todos ellos resultado de maneras particulares de privación y educación del niño. Con estos se vislumbró que aún en instituciones de cuidado infantil, se pueden lograr avances en el desarrollo, mediante la implementación de prácticas de estimulación.

CAPITULO III

GUARDERIAS

NECESIDADES DEL SURGIMIENTO

Según Nolasco (1987), el aumento de la participación femenina en el proceso productivo está relacionado estrechamente con el crecimiento económico de nuestro país y acorde con las condiciones que impone la expansión del capital en cuanto a obtener las mejores ganancias a expensas de la disminución del costo de la fuerza de trabajo.

El incremento de la participación de la mujer en el proceso productivo ha sido condicionada por varios factores entre los que encontramos:

- a) la concentración de la población en zonas urbanas.
- b) el crecimiento económico y por consiguiente el aumento de la demanda de mano de obra general y especializada, creación de nuevas líneas de producción y la ampliación de las ya existentes, incorporando mano de obra femenina principalmente en actividades industriales, de comercio, servicios comunales, sociales y personales y
- c) por la influencia que la vida de las ciudades tiene en los residentes y en los habitantes asentados en su radio de influencia por medio de las vías de comunicación; influencia que modifica las pautas de conducta de las familias y que tienden a redefinir el papel de la mujer en la sociedad. (Casasola, 1983).

Como podemos ver, actualmente la mujer mexicana además de incursionar en las labores del hogar ha tenido la necesidad de vender su fuerza de trabajo en fábricas, instituciones, etc. Debido a las condiciones políticas y económicas del país, como ya lo mencionamos anteriormente. Por esto, es que hablar de familias en las que tanto el padre como la madre trabajan, también implica hablar de que la responsabilidad del cuidado de los niños, (estimularlos y crearles hábitos) ya no les corresponde solo a ellos.

Las necesidades de la misma sociedad han dado lugar a la creación de instituciones en las que los niños de las madres trabajadoras reciban los cuidados y atenciones necesarios para su edad; en otras palabras, las instituciones de guarderías surgieron por la necesidad de suplir la atención materna durante el tiempo que la madre se ocupa de otras actividades.

3.1 INSTITUCIONALIZACION Y DEPRIVACION MATERNA EN EL DESARROLLO INFANTIL.

Anna Freud (1984) nos dice que las guarderías, son un tipo de institucionalización, por lo que hablaremos de manera general de los niños institucionalizados, incluyendo a los niños de guardería.

El impulso dado al estudio de los niños de guardería o institucionalizados radica en la observación de frecuentes alteraciones en diversas áreas de su desarrollo como:

rendimiento intelectual, lenguaje, conducta motora gruesa y motora fina, y conducta social.

Al respecto: Bralic y Lira (1981) comentan que la institucionalización implica para el niño una serie de condiciones adversas que afectan su desarrollo. entre ellas, se destaca en primer término la separación del niño de su madre, la proliferación de diversas figuras maternas que por lo general no cumplen con la función afectiva y social de la madre y las deficiencias ambientales de la institución.

Bowlby (1981) nos dice que cuando la relación madre-hijo es interrumpida por diferentes motivos y seguida de la institucionalización, pueden presentarse algunas anomalías en los niños como, enfermedades infecto-contagiosas, hipoalimentación y depresiones debidas a la modificación de las fuentes y tipos de estimulación social y física a las que el niño se había habituado.

Con respecto a la separación del niño de su madre, Anna Freud (op.cit.), también menciona que afectivamente hay un vínculo madre-hijo que al ser interrumpido, puede tener consecuencias serias no solo en el desarrollo emocional del niño, sino en el desarrollo general alterándolo; produciendo retrocesos en el lenguaje, la marcha, el control de esfínteres, la conducta social, etc. Sin embargo, la autora está consiente que a causa de que una familia no pueda atender al infante todo el día, debido a presiones económicas, se tenga que enviar a una institución o guardería

de cuidado infantil, lugares que por lo regular cuentan con demasiados niños, poco personal y las cuidadoras son rotadas constantemente de sala, con lo cual es imposible que el niño encuentre un sustituto estable de su madre.

Otro autor, Koller (1971 en Mc Ginnies, 1977) considera que los padres desempeñan funciones claves en la crianza de los niños como, fomentar valores sociales, morales y educacionales, y se pregunta si los sustitutos de los padres pueden hacer lo mismo; se inclina por decir que no pueden y que las personas que prodigan cuidados en grupo en instituciones infantiles, nunca podrán compensar el déficit psicológico sufrido por la ausencia de los padres.

Es evidente que la opinión de Koller es muy tajante, pues no se detiene a analizar si los propios padres de los niños son realmente capaces de prodigar el cuidado adecuado a los infantes.

Aunque varios autores insisten en los inminentes estragos que causa al niño la ausencia materna, existen pruebas que contradicen a estas opiniones. por ejemplo, Tizard y Rees (1974, en Mc Ginnies, 1977) al estudiar a un grupo de niños en edad preescolar que habían sido admitidos cuando eran lactantes en algunos orfanatos británicos considerados "especiales" (porque proporcionaban a los niños extraordinaria cantidad de cuidado como, mucha atención de adultos, generosa provisión de libros, juguetes y paseos). Encontró que a la edad de cuatro años cerca de treinta y

siete por ciento de estos niños habían sido adoptados, la mayoría por familias de clase media superior; cerca de un cuarto habían sido regresados a sus propias madres, quienes en su mayoría vivían en muy pobres condiciones.

Cuando se aplicó la escala de inteligencia de primaria de Wechier a estos niños de cuatro años, el grupo adoptado tenía el promedio de C.I. más elevado: ciento quince. El siguiente C.I. más elevado fue el de los niños que habían permanecido en la institución: ciento cinco; mientras que los niños que regresaron con sus madres biológicas, tuvieron un promedio de cien.

El C.I. más alto el del grupo adoptado demuestra el efecto de un ambiente enriquecido a pesar de estar expuesto al "déficit Psicológico" causado por la ausencia de sus padres. El C.I. de cien, demuestra que el cuidado de los padres biológicos no siempre es el mejor para el desarrollo de los niños, pues fueron superados por los niños cuidados en otros hogares y por padres sustitutos. Ahora bien, e C.I. de los niños que permanecieron institucionalizados muestra que se puede esperar un buen desarrollo cognitivo, cuando el ambiente del niño es grato y estimulante, no importando que provenga de una institución.

Los investigadores concluyeron que estos hallazgos, junto con los de otros estudios similares dirigidos por ellos mismos, constituyen una prueba de que una buena relación entre el personal y el niño, además de una generosa provisión

de juguetes, libros y paseos, puede producir un nivel promedio de desarrollo cognoscitivo a los cuatro años, en ausencia de una relación cercana y continua con la madre.

Por otro lado, Casler (1975) en un excelente trabajo, ratifica que las frecuentes deficiencias en el desarrollo de los niños institucionalizados, no pueden ser atribuidos a la "deprivación maternal", como es aclarado por algunos, sino a las características del medio ambiente no estimulante de la mayoría de las instituciones del cuidado infantil. Esto suena más razonable y para reforzar esta opinión citamos a White (1971, citado por Butter, 1980) quien señala que varias instituciones se caracterizan por la ausencia de estimulación sensorial, social afectiva y cognoscitiva, factores que son indispensables para el desarrollo del infante. Este autor encontró que si se les proporcionaba a los bebés mayores oportunidades de tocar, oler y mirar objetos (estimulación sensorial), se conseguía una maduración temprana de ciertas destrezas visomotoras. También se comprobó que al proporcionar al niño de manera irregular un progenitor sustituto se le ayudaba a adaptarse social y afectivamente al medio institucional. A su vez Bralic (1980) encontró que varios niños institucionalizados, al mantener una relación estable con algún adulto, se encontraban mejor adaptados que aquellos que no tenían oportunidad de hacerlo.

En contraposición a lo anterior, Doyle, (1975) observó conductas antisociales en niños que vivían con progenitores

en constantes riñas conyugales, a diferencia de infantes que mantenían una buena relación con sus familiares. De esto se deriva que el ambiente libre de tensiones y conflictos, favorece a la adaptación social del niño.

Es sabido, según Doyle (op. cit.) que una gran mayoría de las instituciones de cuidado infantil, se caracterizan por un escaso y no calificado personal, el cual ocupa la mayoría de su tiempo a la satisfacción de las necesidades físicas del niño. Pereira (1960), menciona que los niños institucionalizados "tienen sed de afecto" y por la misma falta de afectividad, el niño tiende a relacionarse con cualquier otra persona, solo que de manera superficial.

Por su parte Tizard (1971), observó que en algunas instituciones, el personal era muy eficiente y que procuraba estimular constantemente a los niños; sin embargo, estos cuidados eran prodigados muy mecánicamente: los niños eran alimentados, levantados y acostados de acuerdo a un horario estricto y por diferentes personas. Los cuidados por tanto, eran impersonales, por consiguiente, el clima emocional era frío, lo cual resultaba perjudicial según Tizard (op.cit.).

Así se ha encontrado que niños cuidados de manera rutinaria, sin amor y mimos en instituciones presentan un fenómeno denominado según Pereira (op.cit.), como hospitalismo, el cual provoca en el infante una demora en la maduración del neocortex, ocasionando trastornos en la eficiencia intelectual, en el desarrollo del lenguaje, en la

capacidad para establecer relaciones interpersonales y retraso en la adquisición de la marcha erguida. Una alternativa para esta situación es, como ya se pudo apreciar, la calidad del ambiente físico en el que se desenvuelve el niño, así como la adecuada interacción con los adultos que le rodean.

hasta aquí ya se pudo apreciar que la privación materna no es un fenómeno que podemos evitar, sino que hay que afrontar y tomar muy en cuenta que un ambiente institucional adecuado, no va a afectar negativamente el desarrollo del infante. Ahora la pregunta es ¿un ambiente institucional es más "benigno" a cierta edad del niño? para esto analizaremos a groso modo los efectos a largo o corto plazo de la institucionalización.

Tizard y Hodges (1978), trataron de demostrar los efectos a corto (dos años) y largo plazo (ocho años) de un ambiente institucionalizado, para esto, dividieron a su población en dos grupos, uno estaba integrado por niños que habían pertenecido a una institución, pero que fueron adoptados al año de edad, el otro grupo comprendía niños que seguían permaneciendo en la institución, cabe mencionar, que los niños adoptados vivían con familias de un nivel socioeconómico medio, la institución fue descrita como un ambiente empobrecido y era de gobierno.

A la edad de dos años, se observó que solo la minoría de los niños que habían sido adoptados, trataban de llamar la

atención y eran sobre-amigables y afectuosos con los extraños. Por su parte los niños que habían permanecido institucionalizados, se mostraban indiferentes con los extraños y el desarrollo de su lenguaje era deficiente y retardado.

A la edad de cuatro años, solo algunos niños institucionalizados y ex-institucionalizados se mostraron indiscriminadamente afectivos con los extraños. Finalmente, a la edad de ocho años, los niños institucionalizados fueron descritos por las personas encargadas de su atención (cuidadoras), como antisociales; pues, no eran muy afectuosos, ni comunicativos con los adultos ni con otros niños y además presentaban hábitos nerviosos (tics).

La conducta de los niños adoptados fué descrita por sus padres adoptivos como amigables y con tendencias a llamar la atención de los extraños. El análisis del estudio de Tizard y Hodges (op. cit.), nos muestra claramente dos situaciones; primero, demuestra que dos ambientes diferentes van a inducir el desarrollo en distintas direcciones, y segundo, que el permanecer en un ambiente institucional empobrecido durante un lapso "corto" de tiempo (dos años), tiene efectos negativos en el desarrollo del lenguaje y en la conducta social de los niños, ocurriendo lo contrario en el caso de niños que se incorporan a un ambiente "clasesmediero", en los cuales la conducta social era intensa.

De los anteriores hallazgos, también deducen los autores que los niños que permanecen un año o menos tiempo en instituciones pobres de estimulación, los posibles efectos de un ambiente institucional son "reversibles".

Esto encuentra apoyo en otros estudios (Bohman, 1970; Clarke, 1982, citado en Bohman y Sören, 1979). Los mismos Bohman y Sören (IBID), realizaron otros estudios para observar los efectos a largo plazo de dos diferentes ambientes a los que se ven expuestos los infantes, incluyendo, claro está al ambiente institucional, como primer escenario.

Para evaluar esto, los autores trabajaron con quinientos setenta y nueve niños que habían permanecido inicialmente en iguales condiciones (en una institución) hasta cumplir un año como límite. Los niños fueron divididos en tres grupos: grupo 1; estaba formado por niños que fueron adoptados a la edad de seis y siete meses. Grupo 2; eran niños que estaban registrados para adopción, pero que siempre vivieron con sus padres biológicos. El grupo 3; lo formaban niños de una institución infantil hasta el año de edad, antes de ser adoptados.

Cabe aclarar, que la mayoría de los padres y madres biológicas eran jóvenes (niños de grupo 2), no tenían preparación, ni empleo regular, exhibían un estatus socioeconómico bajo y presentaban registros de criminalidad y abuso de alcohol.

Los niños del grupo 1 fueron adoptados por gente con una buena posición económica, estándares educacionales y sociales; sin antecedentes de criminalidad ni abuso de alcohol y no exhibían problemas maritales.

Los infantes del grupo 3, crecieron en instituciones por más tiempo que los del grupo 1 (de doce a diecinueve meses) con ambientes favorables; las cuidadoras se podrían definir como limpias y cálidas con los niños, además de que el número de infantes por cuidadora fué de tres. La institución era moderna, provista de múltiples materiales y la atmósfera emocional y educativa fué descrita por los autores como bastante buena. Además, estos niños fueron adoptados o por sus propios padres o por otros. Estando los niños en tres situaciones diferentes se hizo una evaluación de cada uno de estos niños cuando cumplieron quince años básicamente para observar dos cosas: ver el posible efecto de la exposición temprana en una institución, sobre el rendimiento escolar del niño, así como sus efectos en la conducta personal-social.

Con respecto al desempeño escolar, se compararon las calificaciones escolares de los adolescentes en cinco materias escolares: sueco, civismo, artesanía, matemáticas e inglés; para evaluar su comportamiento, se utilizó un cuestionario de conducta que contemplaba nueve variables: tensión, rechazo al contacto social con adultos, agresividad, actividad psicomotora, habilidad para concentrarse, contacto con sus

padres, madurez social, inteligencia y motivación escolar.

Los resultados muestran que no hubo diferencias significativas en los tres grupos, en cuanto al cuestionario de conductas y al desempeño académico. Cabe mencionar, que no se especifican en el estudio varias cuestiones, primero, si el nivel socioeconómico y la situación conyugal de los padres de los niños que adoptaron a los niños del grupo 1 sufrió en los quince años transcurridos, cambios que podrían haber influido en su desarrollo; segundo, si los padres de los niños del grupo 2 continuaron con sus hábitos delictivos y adictivos o en qué medida "evolucionaron" social y económicamente, qué edad tenía el niño, etc. tercero, ¿cuál era el ambiente en que se desarrollaron los niños del grupo 3?, ¿qué características sociales y conductuales tenían sus padres?, etc.

La descripción de las anteriores características nos hubieran aportado datos para poder así respaldar con más bases los resultados. Sin embargo podrían los mismos Bohman y Sören (IEID) argumentar, que este no era su objetivo principal, si no el de observar los posibles efectos a largo plazo, de una institucionalización temprana, sobre el desarrollo intelectual y social. Como no se observó ningún efecto negativo sobre el desempeño de los tres grupos de niños, que previamente habían sido institucionalizados, podemos nuevamente ratificar que un ambiente institucional

rico en estimulación física, social y emocional no tienen efectos negativos sobre la conducta posterior, si dicha institucionalización se prolonga hasta el primer año de vida. Aseverando que después de esta edad los daños causados al desarrollo del infante pueden ser irreversibles.

Estos hallazgos coinciden con Rutter (1972, citado en Bohman y Sören, op. cit.) quien hizo estudios en los que encontró evidencias de la irreversibilidad de los efectos adversos de la institucionalización en la infancia temprana. Así mismo Clarke y Clarke (1976, citado por Bohman y Sören, op. cit.) han revisado con sigilo la materia que nos ocupa, y han desafiado la suposición de que las experiencias sociales y ambientales del niño durante el primer año de vida, tienen una influencia que "marca de por vida" el desarrollo del niño.

También, existen autores como Dennis (1970, citado en Bohman y Sören, op. cit.) que han reportado que el ambiente institucional deteriora las habilidades intelectuales y sociales de los niños, si estos permanecen en estas hasta la edad de dos años. También se encontró que los niños que fueron colocados en casas adoptivas después de esta edad mostraron alteraciones en sus habilidades cognitivas sociales.

En contraste, reporta casos de niños que fueron adoptados antes de los dos años por familias estables social y económicamente que no presentaron ninguna alteración en sus capacidades.

De esto se puede concluir entonces, que al parecer el ambiente institucional es perjudicial para el desarrollo del infante a partir de los dos años de edad y no antes.

Resumiendo y analizando este inciso, se puede concluir que, en general se acepta que la presencia de los padres es muy importante para el desarrollo integral del niño, sin embargo, es un hecho innegable que varios miles o millones de infantes tengan que integrarse a una institución de cuidado infantil, ya sea de tiempo completo o por algunas horas, lo cual no significa necesariamente que el niño presente alteraciones en su desarrollo y que si bien es cierto que se han encontrado en el desarrollo de varios niños institucionalizados, se puede decir que las causas no se deben a la separación madre-hijo, sino al ambiente poco estimulante que impera en muchas instituciones de cuidado infantil.

Cabe señalar que la consideración actual del niño ha creado conciencia en los padres e instituciones, de las necesidades de comenzar la educación de sus hijos fuera del hogar desde muy temprana edad. Y una institución en donde esta se da son precisamente las guarderías.

Como podemos ver, la importancia de las instituciones que tienen a cargo la educación de los infantes es enorme, sin embargo, en el presente trabajo se hará hincapié únicamente a las instituciones denominadas guarderías, debido al objetivo del estudio, por esto es necesario detenernos en

ellas a través de una revisión teórica que se realizará de manera general.

- HISTORIA DE LAS GUARDERIAS

En México no se tienen datos precisos sobre el surgimiento de las guarderías, sin embargo existen informes de que el primer intento de atención a niños menores de siete años de edad surgió en 1837, en el mercado del "Volador", con el propósito de cuidar niños mientras sus madres trabajaban.

Posteriormente, en 1856 se creó la "casa asilo de la infancia" y en 1869 a instancia de la emperatriz Carlota se creó el "asilo de San Carlos", aquí se proporciona cuidado y alimento a los niños. Para 1887 bajo el gobierno de Porfirio Díaz se funda la "Casa amiga de la obrera" que tiempo después pasó a depender de los donativos de la beneficencia pública con el nombre de la "Casa amiga de la obrera número dos" (Martínez y Cols, 1978).

Pero es hasta el año de 1943, que la secretaria de hacienda inaugura la primer guardería formal. Así con el paso del tiempo, la organización, funciones y objetivos de las guarderías se han transformado; incluso su nombre también ha cambiado, pues mientras que en sus inicios se les llamó "Guarderías" debido a que sus objetivos se enfocaban solamente a "guardar" niños. Posteriormente aún sus funciones fueron asistenciales, es decir proporcionaban alimentación y cuidados físicos. En la actualidad el nombre y objetivos de estas han cambiado ahora se les conoce como "centros de

educación y cuidado infantil" y sus objetivos incluyen el desarrollo integral del niño proporcionando servicios pedagógicos, psicológicos, médicos, sociales y nutricionales. Cabe rescatar que es a partir de la implementación de estos centros y servicios que se da un verdadero interés a cada una de las áreas que conforman el desarrollo psíquico y físico de la vida del niño.

3.2 OBJETIVOS A CUMPLIR

De esta manera las guarderías o estancias, de desarrollo infantil cumplen una función pedagógica basada en la consideración del niño como un individuo al que hay que ayudar a desarrollarse en forma integral, preparándolo para que pueda subsistir en las condiciones ambientales de la vida actual en donde la mujer trabaja fuera de casa; de este modo la función social se centra en completar la formación del hogar al proveer al niño experiencias que le permitan adaptarse y desempeñarse en un núcleo social y colaborar en el cuidado de su salud física y mental (Bosch, 1984).

Algunos autores como Martínez y Márquez (1972) y Lezine (1976) consideran a estos centros como un medio de apoyo y no como un sustituto que garantiza a las madres que trabajan las mejores condiciones de vigilancia de sus hijos, pero las consideran como medios que cumplen una función educativa junto a los padres, así como una función formativa con respecto al niño, no solo en la adquisición de los primeros



U.N.A.M. CAMPUS
IZTÁCALA

79

hábitos o rutinas, sino también en el de la socialización y el equilibrio afectivo presente y futuro.

Para el IMSS, las guarderías proporcionan atención y cuidado a los niños, además de fortalecer su salud y buen desarrollo futuro, así como la adhesión familiar y social; a la adquisición de conocimientos que promueven la comprensión y el empleo de la razón para resolver problemas; permite desarrollar la imaginación y construir hábitos higiénicos, esto se realiza de manera sencilla y de acuerdo a las necesidades de los niños, tomando en cuenta la realidad social y con absoluto respeto a los elementos de la estricta incumbencia familiar (Reglamento de guarderías del IMSS, 1983, en Radillo, 1985). **IZT.**

Para el ISSSTE las estancias de bienestar infantil son las encargadas de proporcionar a los infantes un ambiente apropiado y agradable donde todos estos puedan desarrollar sus potenciales individuales a través de la realización de actividades creativas. Es así mismo considerada como promulgación que coadyuva técnicamente al desarrollo integral del niño en las primeras etapas que vive en su evolución hacia la edad adulta (Manual de funciones del ISSSTE, 1986).

Martínez y Márquez (op. cit.) plantean una serie de objetivos que una guardería debe cumplir y son los siguientes:

a) Proteger a los niños de los peligros a que se les expone en el abandono temporal en que se encuentran necesariamente

por el trabajo de la madre. Se debe proporcionar alimentación adecuada en cantidad y calidad. vigilar el crecimiento físico y psicológico de los niños proporcionándoles educación en todos los niveles.

b) Proteger el trabajo, pues con el cumplimiento de los objetivos antes mencionados, se propicia una mayor efectividad y rendimiento en el trabajo, a las trabajadoras de manera indirecta, propiciando la superación del trabajador,

c) proteger a las madres proporcionándoles tranquilidad en el trabajo al cuidar a sus hijos; brindándoles orientación, educación y vigilando su estabilidad emocional.

d) proteger a la familia, haciendo trascender hasta ella la acción social de la guardería. Orientando a sus miembros en todos los aspectos programados y en la seguridad y servicios sociales de la guardería, interesando a sus miembros en reajustes familiares de relaciones humanas.

Por otro lado Kammii (1971) remarca tres objetivos a nivel mundial:

1.-Cuidado físico: comprende la promoción de la salud física y entrenamiento de hábitos alimenticios, higiénicos y de descanso, entre otros.

2.-Desarrollo socioemocional, que comprende prevenir posibles problemas emocionales como: agresividad, sobreprotección, etc.

3).-Desarrollo cognitivo, proporcionando al niño un ambiente más estimulante y prevenir posibles fracasos escolares futuros.

A nivel mundial la ONU establece cuatro objetivos centrales para las guarderías:

a) Custodia y protección, el objetivo es el cuidado y protección de los niños mientras que las madres trabajan y no tienen posibilidades de ser atendidas por personas de su confianza. Además los menores deben recibir alimentación, vigilancia y protección por parte de las personas dedicadas especialmente a ellos, evitando los peligros y consecuencias que podrían acarrearles al quedar solos en su casa.

b) Robustecer a la familia, en este sentido se busca evitar la desintegración familiar y el contribuir a la delincuencia infantil y juvenil.

c) Prevención de enfermedades, a través de una buena alimentación de los padres en actividades comunitarias: dando oportunidad a los padres de participar en acciones educativas, sociales, religiosas, etc.

Como podemos apreciar todas y cada una de las instituciones remarcan la importancia que tiene el cuidado infantil en los aspectos físico y psicológico, además dan a la guardería un papel sustituto del hogar. Desde un punto de vista particular se considera que las guarderías deben ser un apoyo para los padres y un espacio donde se brinde

orientación y respeto al cuidado y desarrollo de los niños. Pero ¿quienes pueden acudir a las guarderías?.

La dirección General Materno-Infantil de la Secretaría de Salud nos dice que las guarderías deben amparar a niños que tengan desde un mes hasta los seis años de edad y que se encuentren además en estado de desarrollo parcial (Radillo, 1985).

El Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), divide en dos grupos sus servicios, el primero de atención a los de trabajadoras de propio IMSS y recibe a niños de cuarenta y cinco días de nacidos a seis años de edad, y el segundo grupo atiende a los hijos de las trabajadoras aseguradas o adscritas al IMSS y atiende a niños de cuarenta y cinco días a cuatro años. Los servicios que se otorgan a los niños, incluyen la alimentación, el aseo, el cuidado de la salud, la educación y la recreación (reglamento de guarderías del IMSS 1977).

Las guarderías del departamento del distrito federal (DDF) atienden a los hijos del DDF y también encontramos a las guarderías de los mercados que dependen de las delegaciones del DDF.

Otras guarderías que dan servicio a los hijos de las trabajadoras son: Guarderías de la secretaría de Estado (cada secretaría ha organizado su o sus guarderías) Guarderías de los organismos descentralizados (organizadas por cuenta de cada uno) y las guarderías de centros, institutos y

universidades, las cuales también han sido organizadas por la institución a la que pertenecen.

Cabe mencionar que cada agrupación de guarderías atiende a niños de acuerdo a la institución a la que pertenecen, al presupuesto que se les asigna, nivel cultural de los jefes administrativos y sindicales, a la historia de la guardería dentro de la propia institución y del interés y capacidad del personal de la guardería.

A pesar de que cada institución recibe a una población específica, todas deben proporcionar atención en las siguientes áreas:

- a) Administrativa
- b) Dietología
- c) Servicio de intendencia
- d) Medicina preventiva
- e) Educativa
- f) Conservación y mantenimiento

Para cubrir todos estos servicios la planilla del personal en cada guardería está integrada por:

- una directora
- una secretaria
- 4 oficiales en puericultura
- 36 auxiliares de guardería
- 1 técnico de servicios de dietología
- 2 auxiliares de enfermería
- 1 oficial de mantenimiento

- ó auxiliares de intendencia

Sin embargo el número de oficiales en puericultura y auxiliares de guardería, dependerá de la población de niños con que cuente el centro (reglamento de guarderías del IMSS).

Como pudimos apreciar en este apartado, teóricamente todas las guarderías deben prestar un servicio rico en la calidad de la atención que se proporciona a los niños que asisten a ellas con la finalidad de cubrir todas las necesidades físicas y psicológicas del infante pero para poder lograr esto, es preciso que el número del personal esté determinado por la cantidad de niños que acuden a las guarderías y que el personal se responsabilice en la calidad de la interacción infante-niñeras así como del desarrollo intelectual, afectivo y sano del niño.

En base a esto consideramos necesario investigar más sobre la calidad de interacción que se establece en la diada adulto-infante en las guarderías.

Hay evidencias sobre guarderías Fraiberg (1982) psicoanalista infantil, nos dice que la permanencia en una guardería es desastrosa para el niño, ya que en ellas existen niñeras con escasa formación académica, reglamentos rígidos, una colección de juguetes inservibles y hasta quince niños por cuidadora por lo que advierte a las madres que sus niños no recibirán una asistencia adecuada en estas instituciones.

Lo mencionado por Fraiberg (op. cit.) se comprobó en un estudio realizado por Barranco y gonzales (1990), en este se analizó la atención que reciben algunos niños en instituciones de cuidado infantil en México, para determinar si se presentan factores de alto riesgo en las practicas prevalecientes en estos. Los resultados muestran que la "asistencia educativa" se dedicaba principalmente durante las horas de vigilia de los infantes, a realizar actividades que no implicaban contacto con ellos; la estimulación a los niños y el afecto se encontraron en mínimas proporciones.

No obstante los datos de otras investigaciones como en la de Robinson (1971) hay evidencia de que los niños criados en guarderías logran niveles más elevados de rendimiento motor que los niños criados en casa. También se ha descubierto que las aptitudes cognitivas, lingüísticas y sociales de los lactantes y preescolares de guardería son más eficientes que las de los niños criados en el hogar (Robinson, op. cit.)

Salles (1982) al valorar, revisar y diagnosticar a los niños que acudieron a una guardería entre los años 1977 y 1981, (esta funciona de acuerdo a programas establecidos por la SEP) agrega que no se observaron patologías en los niños por lo que deduce que la población de la guardería es básicamente sana desde el punto de vista psiquiátrico.

Debido a esta controversia es preciso analizar algunos estudios comparativos entre guardería y hogar de manera más amplia.

3.3 ESTUDIOS COMPARATIVOS ENTRE GUARDERIAS Y HOGAR

Para continuar con esta temática, Bronfenbrenner (1987), marca la importancia de orientar la investigación de "entornos"; guardería-hogar, no hacia los resultados obtenidos en las puntuaciones de un test psicológico o en medidas de comportamiento sino hacia la descripción y el análisis sistemático de los entornos en los que se produce el desarrollo infantil. pero solo recientemente los investigadores han emprendido esta tarea de una manera metódica redundando esta en una mayor validez ecológica.

El primer intento de este tipo fué llevado a cabo en la década de los 70's por Gunnarson y Cochram (en Bronfenbrenner op. cit.) los cuales analizaron el efecto que tres entornos, hogar, guardería y "canguro" (cuidador que acude al domicilio del niño); producen en los niños. Se trabajó con ciento veinte infantes suecos, treinta y cuatro educados en sus propios hogares, veintiséis atendidos por canguros y sesenta en guarderías. Los niños tenían entre doce y dieciocho meses, equiparados según sexo, edad, estatus socioeconómico de los padres y la localización geográfica de los hogares.

Se observaron las actividades que tienen en cada entorno así como también las similitudes y las diferencias en

la naturaleza de las interacciones sociales entre los niños y adultos y entre los mismos niños, se observó que:

- Las interacciones entre los niños y los adultos se producían con mucha más frecuencia y duración en los hogares y con los canguros que en las guarderías ofreciendo más oportunidades al niño de fortalecer el área de socialización.
- Las interacciones del hogar incluían más lectura, verbalización cara a cara, etc; que en la guardería.
- La actitud exploratoria, ofrecía más "creatividad" en los infantes educados en el hogar (podían jugar con objetos no encontrados en las estancias infantiles).
- Las sanciones negativas se aplicaban con más frecuencia en los hogares y con los canguros que en las guarderías.

Cochran (1972, en Bronfenbrenner, op. cit.), al evaluar los resultados obtenidos con anterioridad, rechaza el apego maternal, mencionado por Ainsworth y Bell en 1970 (en Bronfenbrenner), como factor decisivo en los resultados y considera que las diferencias observadas se deben a las variaciones en el diseño de los entornos, que puede depender a su vez, de los distintos requisitos del adulto en cada entorno. Es decir, los adultos organizan la ecología inmediata a fin de acomodar la demanda de roles que funcionen adecuadamente dentro de ciertas limitaciones físicas y sociales.

En otra investigación presentada por Prescott (1973, en Bronfenbrenner, op. cit.) se hizo algo similar al estudio de

Gunnarson y Cochram (op. cit.). Se encontró que en los dos entornos que tienen su base en el hogar, los adultos están más al alcance de los niños que en la atención grupal y puede elegir y controlar el ambiente más afectivamente.

En otra investigación que fué hecha en las guarderías de Nueva York, por Golden y Cols (1978, en Bronfenbrenner, op. cit.) se revisaron los programas que se llevaban en algunas guarderías y los de los canguros. Se encontró que los programas de las guarderías fueron superiores a los de los canguros, en cuanto a la cantidad de material para jugar, equipo y espacio que los niños tenían a su disposición, pero inferior en cuanto a la proporción cuidador-niño; la cantidad de interacción social y atención individual que los niños recibían de los cuidadores y el grado de estimulación social y emocional positiva que los cuidadores proporcionan a los infantes durante la comida.

Lay y Mayer (1973, en Bronfenbrenner) por su parte, indicaron que los niños de guardería interactuaban más con sus "pares" (iguales; de su misma edad) que con los adultos, mientras que, con niños educados en el hogar, ocurría lo contrario. También observaron que los niños que habían recibido atención grupal (en guardería) pasaban más tiempo en la zona de actividad muscular del centro y menos tiempo en las zonas expresiva y cognitiva.

En cuanto al área de lenguaje, Casler (op. cit.), reporta que es el área que presenta más abandono en

instituciones deficientes. Reingold (1960, en Casler op. cit.), en un importante estudio encontró que los infantes afiliados a una guardería considerada como "típica" (gubernamentales y en número abundante en la ciudad), recibían mucho menos estimulación verbal que un grupo de niños que vivían en sus hogares y por tanto, su lenguaje era muy deficiente al compararlo con el de los niños criados en casa.

Respecto a esto, Casler (op. cit.) propone que una mayor estimulación verbal institucional, afectará favorablemente el desarrollo de la conducta verbal y a su vez, la cognición, pero para lograr esto, se requiere de una interacción adecuada con el niño.

De la misma manera Tizard y Rees (1973) y Goldman (1981), demuestran, entre otras cosas que un ambiente institucional que provea al niño de una grata compañía, recreación, juguetes etc, impide en el niño déficits cognoscitivos, sociales y aún afectivos. Panorama que contrasta con el que describen autores como Bralic y Lira (1981), Anna Freud (1984) y Koller (1971), quienes describieron instituciones, cuyos ambientes no son de ayuda alguna al infante, y que representan un riesgo para su desarrollo, no en función de la privación materna, la cual ya tratamos con anterioridad, sino como consecuencia del ambiente que rodea al niño, como sujetos objetos y las relaciones entre ambos.

Como apoyo a lo anterior, otros autores como, Spitz (1981) y Bowlby (1981), señalan que la privación materna, no es en primer lugar inevitable y sus efectos pueden actuar como atenuantes o agravantes de dicha situación entre los más importantes tenemos, la calidad del ambiente físico y la calidad de interacción adulto-niño. De esto, se puede concluir que existen posibilidades de desarrollo infantil, aún sin la presencia materna o paterna, en un ambiente en el que se brinden al niño oportunidades para relacionarse de manera activa con los objetos y sujetos que lo rodean, fortaleciendo así su desarrollo integral.

Volviendo a las guarderías. Doyle (1975) y Ramey y Smith (1976) encontraron que el desarrollo intelectual de niños de nivel socioeconómico bajo, era favorecido en las estancias de bienestar infantil o guarderías que si permanecían en sus casas. Mientras que Belsky, Gilstrap y Rovinela (1984), comentan que, después de evaluar el coeficiente de inteligencia de niños criados en sus hogares comparados con aquellos de guardería no presentan diferencias.

Como podemos apreciar, las conclusiones a las que llegan los autores dependen de las características de las guarderías, de la población estudiada y de la metodología que se utiliza, entre otras variables. Sin embargo, aquí no se pretende demostrar que el entorno hogar o guardería, es mejor para el desarrollo del infante, pues para que esta condición

se cumpla se requiere de un gran número de factores como ya fué mencionado en capitulos anteriores, entre ellos están, la actitud de las cuidadoras, material con que cuenta el centro y en si, todo el ambiente que rodea al pequeño.

CAPITULO IV

RELACION ENTRE ACTITUDES DE ADULTOS, LA ESTIMULACION TEMPRANA Y LA GUARDERIA.

Desde los trabajos de Freud hasta las investigaciones recientes, varios autores coinciden en la relevancia de las primeras experiencias infantiles como causas de posibles alteraciones futuras. Es por esto, que el periodo de lactancia (generalmente considerado desde el nacimiento hasta el año de vida), es definitiva en el desarrollo de las características emocionales, sociales y de las funciones cognoscitivas; con lo que se desprende que el tipo de ambiente material y social en el que el niño nace y crece, adquiere gran importancia en cuanto a que constituye la fuente de estímulos y experiencias que determinan un desarrollo sano o deficiente.

Diversos estudios incluyeron que la intervención continua y prolongada durante los dos o tres primeros años de vida, producen efectos favorables y prolongados sobre el funcionamiento intelectual y académico en la escuela, aún a seis y siete años después de terminada la intervención, (Gordon, 1987).

Elardo, Bradley y Caldwell (1975), encontraron que la calidad de los estímulos disponibles para los niños en sus hogares, estaban en relación directa con el coeficiente intelectual que mostraron a la edad de tres años.

Está demostrada la relación que hay entre la falta de estimulación y un desarrollo pobre de la estructura cerebral, y que tales procesos de maduración pueden ocurrir en periodos críticos del desarrollo (Milner 1970, Altman 1970 y O'Connors 1975, citados en Elardo, Bradley y Caldwell, 1975).

Risley (1977), consideró que es indispensable que el niño sea expuesto a un ambiente rico en oportunidades de estimulación, tanto materiales, como humanas con las cuales se puede establecer una relación que facilite el desarrollo. A esto se le conoce como estimulación temprana, la cual se consideraba solamente como una serie de ejercicios físicos que debían ser aplicados a los niños, en una situación relajada y con actividades cognoscitivas planeadas, así como con materiales específicos, los cuales se dirigían a niños de cuarenta y cinco días de nacidos a veinticuatro meses de

edad, (Gerber y Herber, 1977). Pero la estimulación temprana debe entenderse no únicamente como ciertas técnicas o programas específicos de investigación, sino que abarca todas aquellas experiencias que el infante va teniendo día con día, con el medio ambiente que le rodea, ya se trate de su interacción con personas significativas o con el ambiente físico, en donde se desenvuelven la mayor parte del tiempo de vigilia (Hernández, 1985).

Appleton, Clifton y Goldberg (1975), coinciden en que la competencia integral del niño: lenguaje, motricidad y socialización, se mantendrá dependiendo de la efectividad que tengan sus acciones en el medio, por esto consideran que el ambiente (interacción con objetos y sujetos) facilita que éste aprenda a que sus ejecuciones dan como resultado experiencias nuevas e interesantes que le permiten alcanzar un desarrollo cada vez mayor en este aspecto. De esto son reponsables los adultos que conviven con el niño, quienes deben estimular oportuna y acertadamente las acciones del niño, con el fin de enriquecer el desarrollo físico y psíquico, con base en esto, la estimulación temprana se puede llevar a cabo mediante las prácticas de crianza cotidianas, por parte de las personas encargadas del cuidado del niño y el intercambio de experiencias que este establezca.

Dentro de las prácticas de crianza, la estimulación que se prodiga al infante, dependerá de las creencias o actitudes de los adultos acerca del desarrollo de las capacidades del

niño. Forensky y Henderson (1982), observaron, en uno de los primeros estudios a este respecto, que las actividades maternas se correlacionan con el desarrollo mental y psicomotor de sus hijos.

Ahora bien, tradicionalmente se ha supuesto que las alteraciones en el desarrollo del niño, (principalmente en el lenguaje y en el área social-afectiva), son una respuesta a la privación materna. Actualmente, por fortuna, se tienen evidencias de que los factores responsables de las deficiencias en el desarrollo, son la pobreza del ambiente físico, así como la ausencia de una relación afectiva adecuada con el niño (Provence y Lipton, 1962).

La exposición de los niños a un ambiente sustituto del hogar, se ha visto incrementada en la actualidad por la necesidad de la mujer de integrarse a la vida productiva y esto ocasiona, la búsqueda de un sitio donde se hagan cargo del hijo o hijos, mientras se trabaja, por lo que la atención de los niños queda a cargo de otras personas en instituciones de cuidado infantil.

Las niñeras de las guarderías infantiles juegan un papel fundamental en el desarrollo integral del niño; su proceso de aprendizaje es básico y debe ser fomentado mediante la conformación de un clima emocional favorable al desarrollo social-conductual del niño. La demostración de amor y de afecto al infante en forma variada, constituyen una fuente de experiencias vitales para él, pues se debe

establecer con la madre o figura sustituta, una relación de apego (Bowlby, 1981), lo cual le evitará posibles trastornos futuros:

rasgos de desadaptación social, movimientos autoestimulatorios, apatía, autoagresión, etc. (Harlow y Harlow 1959). Ramey y Mills (1977), estudiaron las relaciones existentes entre la competencia del niño y las actitudes del adulto encargado de la educación infantil. En sus resultados reportan que las madres o sustitutas de niños identificados como de alto riesgo, eran más autoritarias, menos democráticas, más hostiles y rechazantes, a diferencia de los adultos encargados de niños considerados como "normales".

Elardo Bradley y Cadwell (1979), en un estudio para evaluar el desarrollo cognoscitivo en los dos primeros años de vida, reportaron que los niños más competentes se rodeaban de adultos que tuvieron altos puntajes en conductas como: grado de involucramiento madre-hijo y facilitación de juguetes apropiados para el juego, categorías que no fueron medidas a través de la Escala Home. Los anteriores resultados se deben, según estos autores, a que la presencia de los adultos o prodigadores de cuidados, son un estímulo que suscita respuestas en el infante y las acciones e interacciones intencionales son probablemente las que ejercen una importante influencia en el desarrollo de las diversas áreas de conocimiento.

Según Spitz (1981), la comunicación entre el bebé y el adulto, se presenta ininterrumpidamente, aún sin que la madre se de cuenta. El bebé percibe las actitudes y estados de ánimo del prologador de cuidados, lo cual forma, la psique infantil.

De todo lo anterior podemos concluir que la calidad de la interacción entre el infante y el adulto encargado de la crianza, ha sido una de las variables más relevantes en el desarrollo integral del niño.

Las teorías psicoanalíticas sostienen que el privar a los niños, durante los primeros años de su vida, de las relaciones de afecto con su madre, es un factor que lleva a trastornos emocionales. Sin embargo, aceptan que si se les ofrece un sustituto con el cual establezcan relaciones armónicas y satisfactorias, este daño puede evitarse. Ante esto, las instituciones de cuidado infantil parecen una solución. Se tiene, empero información de que las guarderías no consideran dentro de su funcionamiento, la relación personal sobre la cual se basa la posterior adaptación emocional, social y cognitiva del bebé, debido a que reciben un trato impersonal, que se limita a la alimentación e higiene de los niños, no lográndose en la mayoría de los casos, la sustitución materna adecuada por parte de las

personas que quedan al cuidado de los pequeños, que pasan la mayor parte del tiempo de su vigilia en instituciones de este tipo.

Esto deriva grandes inquietudes sobre las implicaciones a corto y largo plazo de esta situación, en el desarrollo infantil, por lo que la atención se ha centrado, últimamente en el estudio de la atención brindada a niños en guarderías.

En México, existen diversos tipos de centros de cuidado infantil y la calidad de atención que ofrecen es también muy variada, sin embargo, investigaciones previas, han sugerido la existencia de factores de riesgo para el desarrollo intelectual infantil en instituciones dependientes de gobierno.

Barranco y González, (1990); Huitrón, (1981) y Pérez (1989), realizaron un estudio en varios CENDI (Centro de Desarrollo Infantil) de la ciudad de México y observaron severas deficiencias en la calidad de interacción cuidador-infante. Para esto evaluaron cuatro categorías interactivas:

- 1.- Incluía un lenguaje variado, con razonamiento, imitaciones y ayuda física para que el lactante realizara algunas actividades: alzar las manos, mover la cabeza, besarlo, abrazarlo, acariciarlo, sonreír y hablarle.
- 2.- Contacto físico con el niño durante diversas actividades, cambio de pañal, alimento, aseo de cara y manos.
- 3.- Regaños, gritos y jalones.

4.- Platificar con su compañera o permanecer "ausentes" del contexto. Lo anterior se resume así:

- 1- Interacciones Enseñantes (Ens)
- 2- Interacciones Afectuosas (af)
- 3- Interacciones Agresivas (Agr)
- 4- Interacciones Indiferentes (Ind)

Así, las interacciones enseñantes correspondieron a un 4.26%, las afectuosas al 41.44%, las agresivas al 3.22% y las indiferentes al 51.08%.

En su estudio sobre la calidad cuidadora-infante, Huitrón (op. cit.), monitoreó el tiempo dedicado por las niñeras en la interacción con el niño, encontrando que estas dedicaban la mayor parte del tiempo a su arreglo personal.

A su vez, Barranco y González, (op. cit.), encontraron que el ambiente (físico y emocional) en las guarderías era muy deficiente.

Todos los datos presentados, muestran que las guarderías son solamente prodigadoras de alimentación e higiene, las cuales deben contar con personal debidamente capacitado y conciente de la importancia de su labor. Para analizar lo anterior, se considera necesario revisar los requisitos personales y/o escolares que se exigen a las aspirantes a niñeras o cuidadoras, así como el tiempo de capacitación que se les brinda.

4.1 RELACION ENTRE LAS ACTITUDES DE LOS ADULTOS, LA ESTIMULACION

TEMPRANA Y LA GUARDERIA

4.1.1 REQUISITOS Y CUALIDADES DE LAS CUIDADORAS

En México, los criterios que rigen la selección del personal de las guarderías, se encuentran estipulados en el reglamento de guarderías correspondientes (IMSS, DIF, SEP, ISSSTE, etc.), los cuales establecen sus propios criterios. Sin embargo, todos los reglamentos de guarderías de gobierno convergen en los siguientes puntos:

a) Escolaridad. Se acepta el nivel primaria y puede variar hasta la secundaria. Su edad va desde dieciocho a cuarenta años.

b) Entrevistas. Tienen por objetivo detectar intereses personales y experiencia en el trabajo a realizar.

c) Batería de pruebas psicométricas. Se les aplican de dos tipos básicamente; proyectivas y de rendimiento escolar.

d) Gozan de sueldo mínimo, vacaciones pagadas dos veces al año y aguinaldo.

De todas las solicitudes destaca la predominancia de aspirantes del sexo femenino, este dato no es solo a nivel local, sino a nivel mundial, justificado por los propósitos mismos de toda guardería que es tratar de facilitar y aún mejorar la relación madre-hijo.

Con las técnicas mencionadas de selección de personal, se espera aceptar a los individuos idóneos para el trabajo con niños. El siguiente paso es la capacitación del personal.

4.2 CAPACITACION DEL PERSONAL

La capacitación que se proporciona tiene por objetivo el óptimo desenvolvimiento del individuo en las actividades a realizar. A través de esta capacitación cada sujeto se verá posibilitado para manejar conocimientos acerca del desarrollo infantil (conceptos Piagetianos) y además, se busca hacer conciencia sobre la importancia que tiene su actividad para el desarrollo del niño: ya que van a tener contacto directo con éste, y son responsables, por tanto, de su desarrollo socioemocional.

Cabe mencionar, sin embargo, que el contenido de la capacitación puede clasificarse en tres grupos:

- 1.-Dirigido hacia el funcionamiento general de la guardería infantil.
- 2.-Enfocado hacia las características de conducta.
- 3.-Preparación psicopedagógica.

1-El entrenamiento sobre el funcionamiento de la institución contempla los siguientes puntos:

- a) Tener presentes los objetivos generales y educacionales de la guardería, a fin de dar un sentido específico a su labor.
- b) Tener información específica sobre el organigrama de todo el personal y la función de cada uno, a fin de fortalecer el trabajo individual y de equipo, favoreciendo las relaciones interpersonales.
- c) Conocer las rutinas diarias de trabajo a fin de evitar la desorganización.

Hasta aquí lo expuesto, la organización del trabajo de guardería no nos indica nada diferente, en mayor o menor medida de cualquier empresa productiva. Veamos el siguiente punto.

2- Características generales de conducta que deben exhibir las cuidadoras o niñeras y que van a favorecer el desarrollo socioemocional del niño, haciéndolo independiente y seguro de sí mismo.

a) Estabilidad en las relaciones. Ante una misma situación, el personal reaccionará de la misma manera, guiado por una clara conciencia del problema, de tal modo que el niño progresivamente vaya siendo capaz de comportarse de acuerdo a las expectativas sociales.

b) Imparcialidad ante los niños. Todos los niños deberán contar con las mismas posibilidades de recibir la atención del adulto.

c) Dar libertad de acción al niño. Desde sus primeros meses de vida, el personal será capaz de permitir al niño hacer todo aquello de lo que está posibilitado, de modo que también en este sentido ese niño sepa cuales son sus limitaciones y alcances.

De lo expuesto, resta comentar que no creemos posible que todo un conjunto de individuos sean capaces de reaccionar de la misma manera, pues en todas las relaciones grupales hay desacuerdos, a los cuales solo queda tratar de manera

positiva, para no dañar la atmósfera interactiva con los niños. Con respecto a los incisos "b" y "c", nosotros personalmente encontramos en las guarderías donde aplicamos cuestionarios, así como en la que se hizo el estudio, que las niñeras mostraban marcadas preferencias por algunos niños, a los que inclusive llamaban "hijos", para estos eran todas las atenciones: los tomaban en brazos, los acariciaban y besaban, los alababan y cuidaban su sueño personalmente. En cuanto a la libertad de acción, esta era restringida a un espacio y a un tiempo específicos, aunque el niño quisiera salir al patio a jugar.

3- Preparación psicopedagógica, con esta se intenta proporcionar al personal los elementos necesarios para llevar a cabo actividades planeadas con el niño. Estas actividades contemplan:

1- Las características generales del desarrollo psicológico, enfatizando el medio ambiente.

2- Características del desarrollo psicológico relacionadas con el equilibrio adaptación, esquema, etc. (Piaget).

3- Características de las etapas del desarrollo de cero a seis años, haciendo énfasis en que la edad y las características de cada etapa no están en una relación de causa-efecto, si no que son descripciones que facilitan la comprensión del desarrollo infantil.

4- Comprensión de cada una de las cuatro áreas del desarrollo (motora gruesa, motora fina, lenguaje, y área social-afectiva), sus características y los objetivos educacionales en cada una.

5- Conocimiento del material educativo, utilización y la función que desempeña en cada área (conocimiento social, físico, simbolización y lenguaje).

6- Capacitación en la elaboración y manejo del material adecuado, a partir de objetos de deshecho (latas, cajas, carretes de hilo vacíos, conos, cilindros de cartón, corcholatas, corchos, envases de plástico, etc.).

Todas estas actividades pueden ser muy provechosas para los niños, y es evidente que toda esta capacitación tiene lugar antes de que el personal inicie sus actividades formalmente en la guardería, más es necesario que se refuerce mediante:

1- Una supervisión constante del trabajo y una retroalimentación que les permita saber cuando se cometen errores y cuando es correcto.

2- Pláticas periódicas en las que se presente la oportunidad de exponer experiencias particulares, y en el caso de que algún miembro presente algún problema laboral, tratar de ayudarlo colectivamente.

3- Proyección de películas o transparencias en las que se expongan claramente situaciones de relaciones positivas con

niños de la guardería que ejemplifiquen las actitudes que se han de manejar respecto al desarrollo y conductas infantiles.

4- Lectura y discusión de escritos referentes a los aspectos psicopedagógicos del niño.

5- Ampliación del repertorio de conocimientos generales adquiridos antes de ingresar formalmente a la institución, a fin de enriquecer las interacciones niñera-niño.

Todos los anteriores puntos ofrecen, entre otras cosas:

- Enriquecer y facilitar la actividad en la formación socioemocional, psicomotora, cognoscitiva y en el desarrollo del lenguaje del niño.

- Estimular la actividad del personal, evitando la rutina y la repetición de las mismas actividades psicopedagógicas que hace treinta años, a través de una efectiva participación (reglamento de guarderías del IMSS, 1983).

Ya vimos bajo qué criterios se elige al personal para trabajar en guarderías, así como la capacitación que debe proporcionarles la institución, la cual es en términos generales, positiva. Ahora hay que analizar las obligaciones de manera general de las cuidadoras:

4.3 OBLIGACIONES DE LAS NIÑERAS

- Habrá una niñera por cada siete niños o fracción de este número menores de tres años.

- Habrá una niñera por cada veinte niños o fracción de este número mayores de tres años.

- Hay dos turnos: Matutino y Vespertino; dieciocho niñeras en cada turno.

Con respecto al cuidado infantil la niñera debe:

- a) Cuidar y asear a los niños con "todo celo".
- b) Colaborar con el servicio médico.
- c) Auxiliar a la enfermera.
- d) Asistir a cursos de capacitación y orientación.
- e) Alimentar y educar a los niños.
- f) Dar información autorizada de los niños a las madres.
- g) Detectar a un niño enfermo.
- h) Controlar la ropa del niño.
- i) Mantener limpio y ordenado el lugar de trabajo.
- j) Registrar el estado de salud del niño.

Como se puede observar, las niñeras tienen que realizar un gran número de actividades, aunque todas tienen como fin, satisfacer las necesidades biológicas y de salud básicas de los niños. En ningún punto se mencionan actividades recreativas o en que se combinen las actividades de satisfacción primaria con las de tipo afectivo. Un dato alarmante es el número de niños por cuidadora; siete niños o más por niñera o veinte niños o más por niñera ¿en realidad cuantos niños son por cuidadora? aunque simplemente siete niños por cuidadora son bastantes.

Hemos presentado estudios que muestran que el número máximo por cuidadora debe ser de tres (Bohman y Sören, 1979).

de lo contrario puede haber efectos negativos para el desarrollo del infante.

Pero ahora volviendo al reglamento oficial de guarderías del IMSS (op. cit), vamos a presentar las obligaciones de las oficiales en puericultura, con el fin de observar las diferencias con las niñeras, pues en la guardería en la que se realizó el presente trabajo y en otros estudios afines, se les llamaba oficiales en puericultura a las niñeras o cuidadoras, siendo que el reglamento oficial, distingue claramente entre unas y otras.

4.4 OFICIAL EN PUERICULTURA

Existen dos para el turno matutino y dos para el vespertino. Las personas que desempeñan este trabajo tienen una educación secundaria o prevocacional y cuya edad oscila entre los dieciocho y cuarenta años. Sus funciones son:

- a) Registrar y controlar la aplicación del programa psicopedagógico.
- b) Organizar las actividades educativas y recreativas.
- c) Asistir a la niñera en cualquier actividad.
- d) Organización para mantener un ambiente cordial de orden y limpieza.
- e) Capacitar permanentemente a las niñeras, supervisando y evaluando su trabajo.
- f) Evaluar el desarrollo del niño e informar a las madres sobre sus logros.
- g) Crear para los niños un ambiente de seguridad y bienestar.

- h) Cumplir y hacer cumplir las instrucciones del capacitador en cuanto a la atención y cuidados de los niños.
- i) Solicitar el material didáctico necesario.
- j) Acudir a cursos de actualización de la guardería.

Es evidente que la oficial en puericultura funge como una especie de coordinadora que tiene a su cargo, las actividades educativas del niño, así como el clima de seguridad y bienestar, sin embargo, en opinión particular es muy poco el personal de este tipo, para cubrir tantas y tan importantes actividades, pues ellas son básicamente las responsables de la adecuada relación adulto-niño y no las cuidadoras que son las que tienen más contacto con el niño.

En resumen se dice que la capacitación a la que supuestamente se somete a las niñeras es importante, pero el gran número de niños que atender (en nuestro estudio eran quince niños por cuidadora), así como todas las actividades que hay que realizar, pueden limitar o anular las interacciones positivas con los infantes, además de que no están marcadas dentro de sus obligaciones, pues viene siendo labor de las oficiales en puericultura.

Es evidente que el personal de guarderías no cuenta con capacitación ni con estimulación verbal o económica, situación que se refleja en su actitud y desempeño dentro de la guardería. Sin embargo para asumir una actitud de ayuda en el desarrollo del niño, se requiere, en primer lugar, de una profunda y adecuada interacción adulto-infante, ya que el

mismo desarrollo es inconcebible en aislado (Werner 1965, Wallon, 1979, Vigotsky, 1979, Brofenbrenner, 1979, Moerk, 1982 y Rondal, 1983, citados en Pineda, 1987), en segundo lugar, podemos mencionar a la interacción del niño con los objetos del mundo que le rodea, los cuales van a habilitarlo para desenvolverse eficazmente en su medio (Provence y Lipton, 1962; Duvivage, 1992; Harlock, 1982; Naranjo, 1981; Lezine, 1976; Camargo, 1985; Montessori, 1958, etc) y no solo eso sino que se desprende, entonces que existe una correlación entre las actitudes de los adultos y el desarrollo mental y psicomotor de los niños (Porensky y Henderson, 1982). Tomando conciencia de la importancia de las actividades de los adultos en el desarrollo infantil (Ramey y Mills, 1977; Bradley y Cadwell, 1979; Spitz, 1981; Howes y Stewart, 1989; Baumrind, 1967 y 1971; Montessori, 1958; Streint, 1986; Estrada, et al, 1987 y Anna Freud, 1984) y siendo responsabilidad de todos proporcionar las oportunidades para que todo infante goce de un desarrollo adecuado, que lo haga sentir valioso, seguro de si mismo, de sus capacidades, etc. Resulta imprescindible analizar las interacciones adulto-infante con el fin de comprobar si dicha interacción es benéfica para el desarrollo del niño.

Cabe aclarar que dicho análisis ya no se restringe exclusivamente a los padres y sus hijos, en la actualidad miles de niños son atendidos por cuidadoras o niñeras en

diversas instituciones llamadas guarderías, en las cuales los niños permanecen gran parte de su tiempo, lapso en el cual, se presentan las oportunidades para desarrollar sus potencialidades.

De los anteriores postulados, surge precisamente el interés por el presente trabajo, en el cual se pretende, en primera instancia, identificar si existe alguna relación entre las actitudes y conductas de cuatro cuidadoras de una guardería del IMSS y el grado de desarrollo que presentan veinticinco niños a su cargo en cuatro áreas de desarrollo; lenguaje, Motora gruesa, motora fina y socialización, del mismo modo, se intentará identificar si existe alguna relación entre la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras que laboran en guarderías de la SEP, IMSS, DIF, ISSSTE e instituciones particulares y la actitud de las cuatro cuidadoras antes mencionadas.

CAPITULO V

5.1 OBJETIVOS GENERALES

1.- Detectar si existe alguna relación entre la actitud y conducta de cuatro cuidadoras de una guardería del IMSS y el grado de desarrollo que presentan veintiocho niños que acuden a esta, en las áreas de: socialización, lenguaje, cognición y desarrollo motriz.

2.- Identificar si existe alguna relación entre la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías y la actitud de cuatro cuidadoras del IMSS.

5.2 OBJETIVOS ESPECIFICOS

1.- Se identificó la consistencia en las respuestas de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías en los rubros: trato, sexo, nivel socioeconómico y desarrollo.

2.- Se evaluó la intensidad o fuerza de actitud de cuarenta y nueve cuidadoras de distintas guarderías, en los rubros: trato, sexo, nivel socioeconómico y desarrollo.

3.- Se describió la prominencia de cuarenta y nueve cuidadoras en los rubros: trato, sexo, nivel socioeconómico y desarrollo.

4.- Se reconoció el grado de habilidades conductuales que presentan veintiocho niños de una guardería del IMSS en las áreas de: socialización, lenguaje, cognición y desarrollo motriz.

5.- Se analizó la conducta que presentan cuatro cuidadoras del IMSS.

5.3 METODO

SUJETOS: Se trabajó con veintiocho niños de nivel socioeconómico medio; quince, de diez a doce meses de edad (Sala de lactantes B) y trece, de dieciocho a veinticuatro meses de edad (Sala de maternales A).

También colaboraron en el estudio, las cuatro cuidadoras responsables de dichas salas (dos en cada una). Tanto el personal como los niños pertenecían a la guardería del IMSS número 45, ubicada en la calle Sor Juana Inés de la Cruz, número 229, Tlalnepantla, Edo. de México (Ver anexo A).

Además de lo anterior, se requirió la colaboración de cuarenta y nueve cuidadoras de diferentes centros de atención infantil o guarderías: diez del IMSS, nueve del ISSSTE, diez de la SEP, cuatro del DIF y trece de particulares. Cabe aclarar que la suma total de cuidadoras fué de cincuenta y tres, tomando en cuenta a las cuatro cuidadoras de la guardería número cuarenta y cinco.

MATERIAL E INSTRUMENTOS: Lápices, gomas, cronómetro, grabadora, cassette, cubos de madera, 4 cajas de cartón, cuatro sonajas, 4 cuerdas, 1 tablero de figuras geométricas, 4 libros ilustrados, 4 rompecabezas, diversos juguetes, formatos de Guía Portage, 53 cuestionarios de actitud, 30 registros de IF15'', cuestionarios para conocer el nivel socioeconómico de los padres.

5.4 PROCEDIMIENTO

Cabe mencionar que la presente investigación es un estudio de campo observacional que constó de cinco fases por

lo que se trata de un diseño ABCDE; en la primera (fase A) se aplicó un cuestionario de actitud a cincuenta y tres cuidadoras de diferentes guarderías; durante la segunda fase o fase B se entrevistó a los padres de los niños mediante un cuestionario, de la sala MA (Maternales A) y LB (Lactantes B), de la guardería número 45 del IMSS (Ver anexo C). Durante la tercera fase (C) se evaluó con la Guía Portage de educación preescolar a veintiocho niños de la guardería antes mencionada. En la fase cuatro (D) se registró a cuatro niñeras o cuidadoras del IMSS y en la quinta fase (E), se realizó una selección de cuatro cuestionarios de los cincuenta y tres aplicados para realizar un análisis especial.

FASE 1: Aplicación de cuestionario de actitud, esta se llevó a cabo a través de dos pasos:

- 1) Se piloteó el cuestionario de actitud con el fin de alcanzar una alta confiabilidad en éste; para lograrlo se aplicó en cuatro guarderías privadas ("La Abejita", "El Colorín", "Pinocho" y "Jean Piaget"), con la intención de eliminar algunos ítems ambiguos y aquellos que no valoraban actitudes que eran de utilidad para nuestro estudio, para ello se repitieron dos veces cada reactivo de la escala en orden diferente y redacción invertida como un medio de asegurarse de que el entrevistado respondiera en base a las actitudes que realmente sustentaba.

2) Aplicación del instrumento definitivo (Ver anexo 1) en diversas guarderías; diez del IMSS, nueve del ISSSTE, diez de la SEP, cuatro del DIF y trece de particulares. La aplicación de todos los cuestionarios se llevó a cabo en cada sala atendida por las niñeras. Cabe aclarar que cada sala era atendida por dos niñeras, a las cuales se les aplicaron los cuestionarios a la hora en que los niños dormían.

Durante la aplicación del cuestionario también se explicó a las niñeras que se estaba realizando una investigación sobre el crecimiento del infante, por lo que se solicitaba su colaboración. Posteriormente, se aclaró que sus respuestas eran estrictamente confidenciales y se dieron las siguientes indicaciones: "Vamos a leer las instrucciones en voz alta y si tienen alguna duda, expresenla por favor, para aclararla". Una vez dada la instrucción se entregaron los cuestionarios y se explicó como estaba estructurado. En caso de surgir alguna dificultad en la contestación del cuestionario, una de las investigadoras se dirigía al lugar de la cuidadora para aclarar la duda.

Los cuestionarios eran aplicados y contestados el mismo día de la aplicación.

FASE 2: Aplicación del cuestionario (Ver anexo 2) a los padres de los niños de las salas MA y LB de la guardería número cuarenta y cinco con el fin de:

- 1.- Conocer el nivel socioeconómico de cada familia.
- 2.- Conocer su estructura familiar.

- 3.- Elegir de cada sala a quince niños que tuvieran nivel socioeconómico medio y estructura familiar similar.
- 4.- Elegir para el estudio a aquellos niños de la sala MA y LB, que fueran primogénitos u ocuparan el segundo lugar y que tuvieran únicamente uno o dos hermanos.

Los cuestionarios fueron aplicados a los padres a la hora en que acudían a recoger a sus hijos, de quince a diecinueve horas. Se abordaba a los padres y se les explicaba que requeríamos el cuestionario contestado debido a la realización de una investigación en beneficio de los niños. Esto era realizado en la sala de recuperación de los infantes. Todos los cuestionarios eran aplicados de manera completa el mismo día y únicamente a padres.

Es preciso mencionar que dos niños de la muestra de la sala MA dejaron de acudir a la guardería por motivos ajenos a la institución, por lo que únicamente se trabajó con trece niños de esta sala. Si al lector le interesa consultar los resultados arrojados por los cuestionarios aplicados a los padres, trasladarse al anexo "B".

FASE 3: Aplicación de la Guía Portage de educación preescolar (GPEP), (Ver anexo 3), en la guardería número cuarenta y cinco, antes mencionada, a fin de evaluar las habilidades conductuales de veintiocho niños, en las

distintas áreas del desarrollo: lenguaje, motora, socialización y cognición.

Se empleó dicho instrumento debido a que: a) propone un enfoque de la enseñanza, con énfasis en el desarrollo, b) se ocupa de varias áreas del desarrollo: socialización, lenguaje, cognición y desarrollo motriz, c) nos proporciona un método de anotar las destrezas ya dominadas por el niño, d) por lo que su aplicación no requiere de un entrenamiento riguroso, es decir, puede ser utilizada por una gran variedad de personas interesadas en la enseñanza, tanto profesionales como no profesionales y e) por que su aplicación resulta sencilla y versátil.

En la sala Maternales A (MA) se evaluaron veintiocho ítems correspondientes al área del lenguaje, veinticinco para cognición cuarenta y cuatro para socialización y sesenta y cuatro para el área motriz. la edad de los niños de esta sala iba de los dieciocho a veinticuatro meses.

Con respecto a la sala de lactantes B (LB), en lenguaje se evaluaron once ítems, en cognición, quince, en socialización veintinueve y cuarenta y seis en el área motriz. La edad de los niños oscilaba entre los diez y doce meses de edad.

La aplicación de la GPEP se hizo de la siguiente manera:

1) Cada una de las investigadoras evaluaba las cuatro áreas del desarrollo de un solo niño. 2) la aplicación se llevó a

cabo dentro de la sala en que se atendía a los niños. Esta se hacía de manera individual, sin ruidos, ni en presencia de otros niños o adultos. 3) La hora de aplicación de la GPEP fué a la hora de juego, debido a que los niños estaban despiertos y no tenían ninguna actividad dirigida y fué la hora que se nos asignó en la institución.

El criterio de evaluación fué el siguiente:

1.- Cada ítem u objetivo se consideró dominado por el niño, si este era capaz de realizarlo de tres a cuatro veces correctamente.

2.- Si el niño fallaba de diez a quince objetivos seguidos, se concluía la evaluación de esta área.

3.- Se evaluaron los ítems que cubrían dos o tres meses arriba de la edad cronológica del niño, con el objetivo de observar si poseía destrezas más allá de su edad cronológica.

FASE 4: Registro de la conducta de cuatro cuidadoras de la guardería número cuarenta y cinco con la intención de:

1.- Observar la frecuencia de ocurrencia de algunas categorías (conductas); indicar, mostrar, ayudar, esperar, calificar, corregir, observar, solicitar información, y cooperar. En el estudio, se presentaron ocho: ayudar, indicar, observar, solicitar información, describir relaciones, calificar, corregir y mostrar (Pineda, et, al, 1988). De estas surgieron además otras ocho conductas cuya frecuencia era elevada: sonreír, imitar, ordenar, platicar con compañera, no hacer nada, cargar al niño, cantar y dar

caricias (estas fueron descritas por las investigadoras. Ver anexo 4).

Los registros se realizaron de manera directa en tres situaciones distintas, a) hora de sueño, b) hora de comida y c) hora de cambio de pañal, debido a que la interacción niño-niñera pudo variar de una situación a otra. Además, el tener evidencias de las interacciones en tres situaciones, nos puede arrojar datos más valiosos. Los registros se llevaron a cabo durante cuarenta minutos, se registraron ocho sesiones de hora de sueño, ocho de hora de comida y ocho de hora de cambio de pañal. Sin embargo, solo se cuantificaron cinco registros de cada situación, ya que los tres primeros no se tomaron en cuenta por considerar que las niñeras aun no se habituaban a la presencia de las observadoras y su desempeño podría estar alterado.

Los días que se acudió a registrar a la guardería cuarenta y cinco fueron:

- Lunes a la hora de la comida, 12:00 AM
- Miércoles a la hora de sueño 14:00 PM (Ver anexos Ayb)
- Viernes, a la hora de cambio de pañal, 16:00 PM

Cabe mencionar que a la semana siguiente este orden, se alteraba, es decir, el Lunes se registraba cambio de pañal, el Miércoles hora de sueño y el viernes hora de comida, etc. Se siguió el mismo procedimiento durante las ocho semanas que duraron los registros. El instrumento utilizado fué un registro de intervalo fijo de quince segundos, IF15" (Ver

anexo 5), debido a que si se empleaba un intervalo de tiempo más pequeño podría repercutir en la confiabilidad del registro (esta fue de 80%). La observación fué directa pues, desgraciadamente se prohibió a las investigadoras filmar.

Es importante mencionar que se entrenó en el registro de las categorías a dos compañeras de la carrera de psicología, con el fin de obtener una mayor confiabilidad en los registros. También se grabó un sonido (pip), que se repetía cada quince segundos, el cual servía como indicador de que se debía registrar la conducta o categoría que en ese momento se observaba.

FASE 5: De los cincuenta y tres cuestionarios aplicados, se evaluaron de manera particular, cuatro de la guardería del IMSS, número cuarenta y cinco, que pertenecían a las niñas que fueron registradas en la fase cuatro, con el fin de comparar a nivel cualitativo la actitud de las cuatro cuidadoras con la de las cincuenta y tres cuidadoras restantes y alcanzar así el objetivo general 2: "identificar si existe alguna relación entre la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras del IMSS, ISSSTE, SEF, DIF y particulares, con la actitud de cuatro cuidadoras del IMSS.

5.5 CRITERIOS DE EVALUACION DE LOS INSTRUMENTOS

APLICADOS

1.- CUESTIONARIO DE ACTITUD. Este se diseñó con el fin de medir la actitud de las niñas hacia los rubros: nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo, debido a que son un

medio efectivo para expresar la posición del adulto ante circunstancias que pueden presentarse y a las que la misma sociedad les da un valor determinado. Estos rubros fueron definidos de la siguiente manera:

A) Nivel Socioeconómico: Se define como una serie de características externas y de cuidado personal como; la calidad de la ropa (se refiere al vestir y calzar ropa y zapatos en buen estado, en contraste a la ropa desgastada y deteriorada), accesorios como: aretes, listones, moños, medallas, calidad del material de las "pañaleras", juguetes, cobertores. Con respecto al cuidado personal, nos referimos a la textura de la piel, cuidado de uñas, uso de lociones, que "clasifican" a los niños en un nivel socioeconómico medio o bajo. Se entiende por actitud favorable hacia el nivel socioeconómico, cuando la niñera no hace distinciones en el cuidado y atención del infante, independientemente del estrato socioeconómico del que provenga el niño.

Se entiende por actitud desfavorable hacia el nivel socioeconómico, cuando la niñera brinda mayor atención y cuidado a los niños de un nivel socioeconómico determinado, sea medio o bajo. La actitud hacia este rubro fué medida por los siguientes ítems:

ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
1	20
5	34
8	17
11	28
14	24
31	36

Cabe aclarar que anteriormente se mencionó que para una mayor confiabilidad en las respuestas de las cuidadoras todos los reactivos que medían un mismo rubro se presentaban en redacción opuesta, es decir si el reactivo uno se redactó de manera positiva, la otra versión de este se redactaba de manera negativa. Esto es valido para todos los rubros que a continuación se presentarán.

B) Sexo: Se refiere a una serie de actitudes positivas o negativas, favorables o desfavorables hacia los niños de un determinado sexo.

Se entiende por actitud favorable hacia el sexo a un trato igualitario de la cuidadora a los niños y niñas.

Una actitud desfavorable se refiere a la preferencia que la niñera muestra por los niños de un sexo, varones o mujeres. Los ítems que la midieron son:

ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
2	9
6	22
15	26
18	29
16	28
19	32

C) Trato: este se define como una serie de relaciones de niñera hacia el niño, en su cuidado personal: proporcionar alimento, vestido y afecto.

Una actitud favorable hacia el trato se da cuando la niñera tiende a solucionar las demandas y necesidades del infante con paciencia y afecto.

Por el contrario, una actitud desfavorable hacia el trato, tiene lugar cuando la niñera "resuelve" las necesidades del niño con rapidez y/o desagrado.

El trato fue medido por los ítems:

ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
3	21
4	10
7	30

D) Desarrollo: este es definido como un conjunto de conocimientos o creencias, producto de una preparación académica o por aprendizaje cotidiano que van a dar la pauta para así proporcionar algunas experiencias al niño.

Así entonces, una actitud favorable hacia el desarrollo del infante, determina que la niñera, propicie en el niño una serie de actitudes que favorezcan su desarrollo cognoscitivo, motor, social y de lenguaje.

La actitud desfavorable, pretenderá mantener al niño "quieto" o dormido la mayor parte del tiempo que pase en la guardería.

Esta actitud se midió a través de los ítems:

ITEMS POSITIVOS	ITEMS NEGATIVOS
12	35
13	23
27	33

5.6 EL CUESTIONARIO DE ACTITUD ESTA ORIENTADO

A MEDIR:

a) **Prominencia:** Esta se refiere al grado en que las entrevistadas destacan una actitud determinada, sea favorable o desfavorable; es decir, saber que tan de acuerdo o en desacuerdo son las actitudes de las niñeras hacia los rubros: nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo.

Se consideró actitud favorable hacia los rubros mencionados anteriormente, si la niñera obtenía de noventa y uno a ciento ochenta puntos en su cuestionario de actitud desfavorable si su puntaje iba de uno a noventa puntos.

b) **Consistencia:** Se midió, dada la importancia que tiene que los sujetos contesten de manera congruente a cada par de reactivos. De lo contrario mostrarían una contradicción en sus actitudes. Por ejemplo, un sujeto pudo contestar de manera favorable en el reactivo uno (que mide actitud hacia el nivel socioeconómico) y de manera desfavorable en el reactivo veinte (la versión contraria del ítem uno), lo cual indicaría una ambivalencia en su actitud y por lo tanto, esta es muy poco confiable.

Para ser consistentes en su actitud, las niñeras debieron contestar de manera favorable, desfavorable o indiferente en ambos reactivos.

c) Intensidad: Se analizó la intensidad o fuerza con la que se expresa una actitud hacia los rubros: nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo. por ejemplo, si al reactivo veinte, la niñera contestara: completamente de acuerdo, su actitud sería intensa. Si contestara de acuerdo o en desacuerdo sería ligera y si marcara la opinión de indiferente, la actitud es ambigua.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos en la presente investigación se reportaron por apartados, con el fin de facilitar la comprensión de los mismos al lector.

RESULTADOS DE LA APLICACION DEL CUESTIONARIO DE ACTITUD A CUARENTA Y NUEVE CUIDADORAS

El cuestionario de actitud además de medir la actitud hacia los rubros, nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo, tenía un apartado de datos generales que nos permitió dividir a la muestra en cuatro niveles: primero, la maternidad, en madres y las que no son madres; segundo, la edad, esta se dividió de acuerdo a dos distintos rangos de edades, de dieciocho a treinta y tres años y treinta y cuatro a cincuenta años; tercero, nivel educativo, se dividió en secundaria y carrera técnica o preparatoria y licenciatura; y

cuarto, estimulación, aquí encontramos a las estimuladoras y no estimuladoras.

Se consideró estimuladoras (cuidadoras cuya actitud fué favorable hacia el nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo), a las niñeras que obtuvieron en su cuestionario de actitud de noventa y uno a ciento ochenta puntos. Las no estimuladoras (cuidadoras que presentaban una actitud desfavorable hacia el nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo), fueron aquellas que obtuvieron de uno a noventa puntos en su cuestionario de actitud.

Los datos que arrojó la muestra se observan en el cuadro número 1 que se presenta a continuación, estos son: el 100% de las entrevistadas fueron de sexo femenino, el 57.1% correspondió al estado civil de casadas, el 38.7% reportó ser solteras y solo el 4% restantes viudas. El nivel educativo se ubicó en dos rubros, siendo un 62.2% de secundaria y carrera técnica (secretarias, técnico en puericultura y maestras), cabe aclarar que nos referiremos a estas con las siglas SCT; y un 36.7% correspondió a preparatoria y licenciatura (PYL). En el nivel socioeconómico, el 100% de la muestra fué de nivel medio. Por último, un 61.2% fueron madres de familia, mientras que un 38.7% dijeron no ser madres.

En cuanto a la medición de la prominencia (grado en que los entrevistados destacan una actitud determinada) se observó que el 93.8% de las entrevistadas mostró una actitud favorable hacia los rubros: nivel socioeconómico (NSE), sexo,

trato y desarrollo. El 6.1% restante mostró una actitud desfavorable hacia los rubros antes mencionados. (Ver cuadro 2, que se presenta a continuación).

ENTREVISTADAS	PROMINENCIA
ESTIMULADORAS	93.8%
NO ESTIMULADORAS	6.1%

Cuadro 2: muestra en porcentajes la prominencia observada en cuarenta y nueve cuidadoras de guardería.

El cuadro número 3, presenta en porcentajes la consistencia (congruencia en las respuestas de dos ítems que miden el mismo rubro) e inconsistencia de las actitudes en las entrevistadas hacia el nivel socioeconómico del infante. Se observó que las madres fueron más consistentes en su actitud que las que no eran madres, pues las primeras obtuvieron un 65.1%, mientras que las segundas un 59.7%. Con respecto a las edades, se encontró mayor consistencia en las más jóvenes (18 a 33 años) pues, fué de 63.6%, siendo el de las otras de 60.9%. Hubo mayor consistencia en la clasificación nivel educativo de las pertenecientes a secundaria y carrera técnica (SCT), con un 63.6% y en las de preparatoria y licenciatura (PYL) de 61.7%. De las estimuladoras y no estimuladoras, la mayor consistencia correspondió a las primeras con un 60.6% quedando las no estimuladoras con un 33.3%. Cabe aclarar, que en los

resultados reportados únicamente se hizo incapié en los porcentajes obtenidos en las consistencias. debido a los objetivos de la presente investigación, sin embargo también se muestran las inconsistencias, con el fin de que el lector aprecie con facilidad los porcentajes obtenidos en ambos casos.

Cuadro 3

CATEGORIAS	GRUPOS	CONSISTENCIA	INCONSISTENCIA
Maternidad	madres	65.1%	34.9%
	no madres	59.7%	40.3%
Edad	18- 33 años	63.6%	36.4%
	34- 50 años	60.9%	39.1%
Escolaridad	SCT	63.6%	36.4%
	PYL	61.7%	38.3%
Estimulación	estimuladoras	60.6%	39.4%
	no estimuladoras	33.3%	66.7%

Cuadro 3: muestra la consistencia e inconsistencia de las actitudes de cuarenta y nueve cuidadoras hacia el rubro nivel socioeconómico.

Como podemos apreciar, fueron más consistentes en sus respuestas hacia el NSE las madres, las más jóvenes y las de nivel educativo de secundaria o carrera técnica (SCT); además las niñeras que correspondieron a estas clasificaciones, no tenían preferencia hacia un nivel socioeconómico determinado, por lo que el trato proporcionado a los niños opinaron debe ser igualitario.

El cuadro número 4, muestra la consistencia e inconsistencia de las actitudes de las entrevistadas hacia el sexo las madres obtuvieron una consistencia mayor, ya que fué de 67.8% y la de las no madres de 57.1%. En cuanto a la edad, la consistencia de las más jóvenes fué de 71.7%. En el nivel educativo, las de SCT obtuvieron una consistencia mayor de 66.2% con respecto a las de PYL con 64%. De la misma manera, la consistencia de las estimuladoras fué de un 66.7%, mientras que las no estimuladoras obtuvieron solamente un 49.9%.

Con respecto a las actitudes hacia el sexo, se encontró mayor consistencia en las siguientes clasificaciones: madres, cuidadoras de mayor edad, estimuladoras y las de SCT, lo cual significa, que estas niñeras tienden a dirigirse de igual manera a los niños y a las niñas. Cabe aclarar que únicamente la clasificación edad varió con respecto al rubro NSE, esto nos dice que las madres, las estimuladoras y las que tienen carrera técnica o secundaria son consistentes en su actitud hacia el sexo.

Cuadro 4			
CATEGORIAS	GRUPOS	CONSISTENCIA	INCONSISTENCIA
Maternidad	madres	67.8%	32.2%
	no madres	57.1%	42.9%
Edad	18- 33 años	61.5%	38.5%
	34- 50 años	71.7%	28.3%
Escolaridad	SCT	66.2%	33.8%
	PYL	64%	36%

Estimulación	Estimuladoras	66.7%	33.3%
	No estimuladoras	49.1%	50.9%

Cuadro 4: muestra en porcentajes la consistencia e inconsistencia en las actitudes de cuarenta y nueve cuidadoras, en el rubro de sexo.

En el cuadro 5, se muestra la consistencia e inconsistencia hacia el trato. Las madres muestran una mayor consistencia que las no madres, pues las primeras obtuvieron un 69% y las segundas un 52.7%. Con respecto a las edades, las entrevistadas de mayor edad obtuvieron una consistencia mayor de 72.5% y la de las más jóvenes de 62.6%. En el nivel educativo las de SCT mostraron una mayor consistencia de 67.8% y para el nivel PYL fué de 53.8%. Las estimuladoras obtuvieron una elevada consistencia con respecto a las no estimuladoras de 64.6%, en contraste con el de las no estimuladoras de 33.3%.

En las actitudes hacia el trato, hubo mayor consistencia en: las madres, las niñeras de mayor edad, las estimuladoras y con nivel educativo de SCT, lo cual indica que las cuidadoras de dichos grupos, se relacionan con los niños de manera afectuosa, tal vez por que todas son madres; es decir, todas las cuidadoras que se catalogaron como madres eran además mayores de treinta y tres años y únicamente habían estudiado la secundaria y una mínima parte eran secretarias. Se hace la observación que estas mismas

clasificaciones se dieron en el rubro de actitudes hacia el sexo.

Cuadro 5

CATEGORIAS	GRUPOS	CONSISTENCIA	INCONSISTENCIA
Maternidad	madres	69%	31%
	no madres	52.7%	47.3%
Edad	18- 33 años	62.6%	37.4%
	34- 50 años	72.5%	27.5%
Escolaridad	SCT	67.8%	32.2%
	PYL	53.8%	46.2%
Estimulación	estimuladoras	64.6%	35.4%
	no estimuladoras	33.3%	66.7%

Cuadro 5: muestra en porcentajes la consistencia e inconsistencia hacia el trato, en la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras.

El cuadro número 6, muestra la consistencia e inconsistencia hacia el desarrollo. Se observó que las madres tuvieron una consistencia mayor de 59% con respecto al de las no madres que fué de 29.9%. En cuanto a la edad se encontró una mayor consistencia en las entrevistadas de mayor edad en relación a las de menor edad, de 58.7% y de 42.8% respectivamente. En el nivel educativo se encontró una consistencia mayor en el grupo de PYL de 51.9% y en el grupo de SCT uno de 46.3%. En las entrevistadas del grupo no estimuladoras, la consistencia fué elevada en comparación con

las estimuladoras, siendo estas de 100% y 52.2% respectivamente.

En el rubro de actitudes hacia el desarrollo, la mayor consistencia se encontró en las siguientes clasificaciones: madres, cuidadoras más jóvenes, no estimuladoras y con un nivel educativo de PYL. Lo cual nos indica que, estas niñeras propician actividades que favorecen el desarrollo del infante. Probablemente debido a su mayor experiencia escolar.

Cuadro 6

CATEGORIAS	GRUPOS	CONSISTENCIA	INCONSISTENCIA
Maternidad	madres	59%	41%
	no madres	29.9%	70.1%
Edad	18- 33 años	58.9%	41.1%
	34- 50 años	42.8%	57.2%
Escolaridad	SCT	46.3%	53.7%
	PYL	51.9%	48.1%
Estimulación	estimuladoras	52.2%	47.8%
	no estimuladoras	100%	0%

Cuadro 6: muestra en porcentajes la consistencia hacia el desarrollo, en la actitud de cuarenta y nueve cuidadoras.

Finalmente podemos decir que aquellas niñeras cuya posición no varió en todos los rubros fueron: las madres y las estimuladoras, esto nos invita a pensar que la población más adecuada para el cuidado de los infantes deben ser madres y personas que se interesen en estimular a los niños, pues sus opiniones son más firmes y al parecer siguen una actitud

más estable y por lo tanto, pueden brindar al infante un desarrollo más "certero".

Por otra parte, también se analizó la intensidad o fuerza con la que expresa la niñera una actitud, sea intensa, ligera o ambigua, ya que esta nos va a permitir ubicar la postura de la niñera hacia los rubros mencionados. Al respecto, encontramos que el rubro de nivel socioeconómico (NSE), respondieron de manera intensa al 90.07% de los ítems, las respuestas ligeras fueron 7.84% y las ambiguas 2.07% (Ver cuadro 7, que se presenta al final de este apartado de resultados).

El cuadro 7, también se refiere al sexo; las respuestas intensas obtuvieron un porcentaje de 60.80%, las ligeras de 38.01% y las ambiguas de 1.19%. En trato y desarrollo los porcentajes de respuestas intensas fueron de 59.32% y 68.64% mientras que las ligeras de 34.58% y 22.21%. Y en las ambiguas de 6.10% y 9.15% respectivamente.

Como podemos apreciar los puntajes de respuestas ambiguas en todos los rubros fueron siempre más pequeñas, esto nos indica que en la mayoría de las ocasiones las niñeras daban respuestas que tenían alguna fuerza, ya sea ligera o intensa y por lo tanto mantenían una posición más segura en sus respuestas.

El que existieran más respuestas intensas que ligeras o ambiguas, probablemente se debe a que las niñeras contestaran con mayor seguridad, al estar concientes de las consecuencias

que traen al infante las conductas "positivas" o "negativas", esto se puede relacionar con el gran número de cuidadoras que se ubicaron en el grupo de estimuladoras, pues de cuarenta y nueve entrevistadas, el 93.8% se encontró en esta denominación y solo el 6.1% fueron no estimuladoras (Ver cuadro 2).

Cuadro 7

RUBROS	INTENSO	LIGERO	AMBIGUO**
Nivel socioeconómico (NSE)	90.07%	7.84%	2.09%
Sexo	60.80%	38.01%	1.19%
Trato	59.32%	34.58%	6.10%
Desarrollo	68.64%	22.21%	9.15%

Cuadro 7: muestra la intensidad con que respondieron a un cuestionario de actitud cuarenta y nueve cuidadoras o niñeras.

RESULTADOS DE LA GUIA PORTAGE DE EDUCACION PREESCOLAR

Con respecto a los resultados encontrados en la Guía Portage de educación preescolar (GPEP), encontramos que en la sala de lactantes B (LB) a nivel grupal tenemos los siguientes porcentajes: 44.66% en lenguaje, 64.48% en cognición, 60.90% en socialización y 71.32% en desarrollo motriz (Ver gráfica 1).

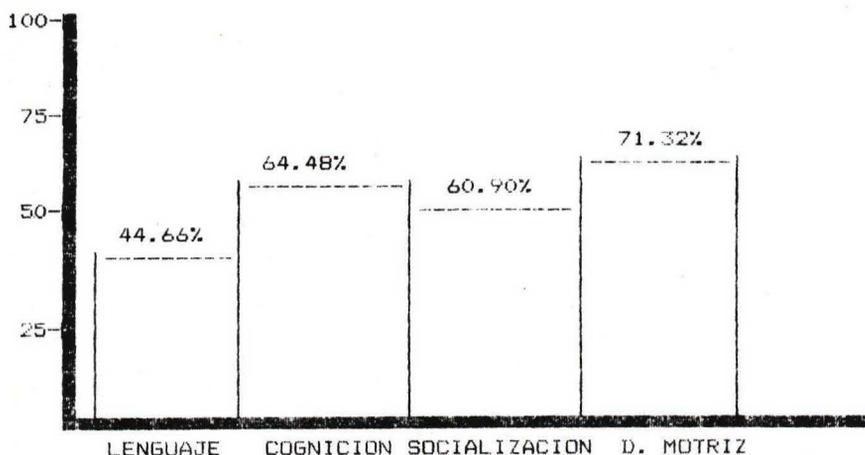
En lo referente a la sala maternales A (MA) a nivel grupal tenemos: 52.49% en lenguaje, 66.15% en cognición,

79.63% en socialización y 85.10% en desarrollo motriz (Ver gráfica 2).

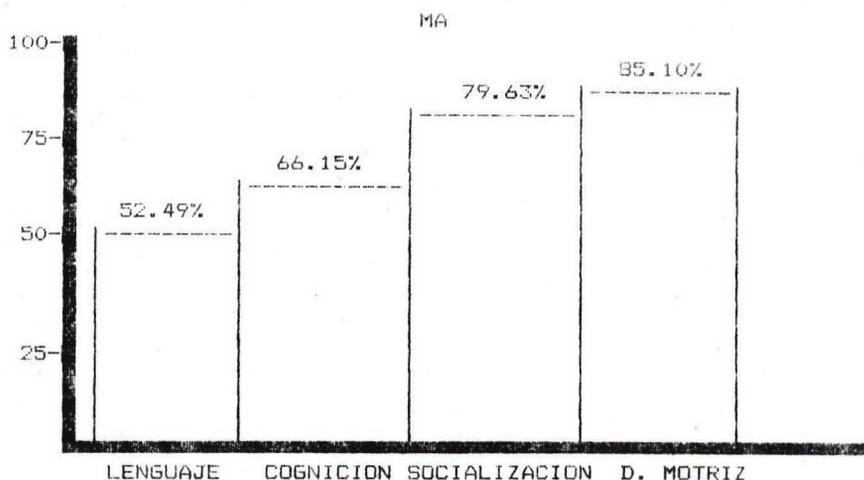
Como se pudo apreciar, el área de lenguaje fue la que obtuvo porcentajes más bajos en ambas salas, MA y LB; con respecto a las otras áreas, lo cual indica que se ha dado mayor énfasis a las otras áreas como son, el desarrollo motriz, cognición y socialización. Pensamos que estos resultados se deben a que dentro de la guardería resultaba más importante el desplazamiento motor del niño.

Si al lector le interesa consultar los porcentajes obtenidos por cada sujeto, ver cuadros 8 y 9 que se presentan después de las gráficas.

LB



Gráfica 1: Muestra en porcentajes las habilidades presentadas por quince niños de la sala Lactantes B de una guardería de IMSS.



Gráfica 2: Muestra en porcentajes las habilidades presentadas por trece niños de la sala Maternales A, de una guardería del IMSS.

Cuadro 8 LB

SUJETOS	LENGUAJE	COGNICION	SOCIALIZACION	D. MOTRIZ
1	30%	57.1%	42.8%	53.3%
2	70%	85.7%	46.4%	66.6%
3	80%	85.7%	89.2%	88.8%
4	0%	25.0%	53.35	66.6%
5	20%	57.1%	50.0%	71.1%
6	50%	64.2%	53.5%	77.7%
7	50%	57.1%	57.1%	73.3%
8	30%	57.1%	46.4%	68.4%
9	20%	57.1%	64.2%	64.4%
10	30%	57.1%	64.2%	66.6%
11	50%	64.2%	50.0%	53.3%
12	20%	50.0%	75.0%	68.8%
13	40%	64.2%	64.2%	71.1%
14	90%	92.8%	82.1%	91.1%
15	90%	92.8%	75.0%	88.8%
Totales:	44.66%	64.48%	60.90%	71.32%

Cuadro 8: Muestra en porcentajes las habilidades que presentan 15 niños en 4 áreas del desarrollo. Los niños

pertenecen a la sala Lactantes B (LB) de una guardería del IMSS.

Cuadro 9 MA

SUJETOS	LENGUAJE	COGNICION	SOCIALIZACION	D.MOTRIZ
16	88.1%	91%	86.3%	57.3%
17	57.1%	83%	77.2%	93.7%
18	81.2%	83%	88.6%	93.7%
19	53.0%	58%	72.2%	84.3%
20	50.0%	91%	65.9%	80.3%
21	75.0%	91%	68.1%	87.5%
22	85.0%	87%	79.5%	91.2%
23	25.0%	41%	97.7%	85.9%
24	10.0%	50%	86.3%	84.3%
25	14.0%	20%	86.3%	79.6%
26	42.0%	45%	79.5%	85.9%
27	10.0%	29%	72.7%	90.6%
28	92.0%	91%	75.0%	92.1%
Totales:	44.66%	64.48%	60.90%	71.32%

Cuadro 9: Muestra en porcentajes las habilidades que presentan 13 niños en 4 áreas del desarrollo. Los niños pertenecen a la sala Maternales A (MA) de una guardería del IMSS.

RESULTADOS ARROJADOS POR LOS REGISTROS DE CUATRO CUIDADORAS DE LA GUARDERIA NUMERO CUARENTA Y CINCO DEL IMSS.

Para el análisis de los registros aplicados a las niñas, se cuantificó la frecuencia de ocurrencia de dieciséis conductas o categorías, por ello se reporta la probabilidad de ocurrencia de cada una de ellas en treinta minutos y en tres situaciones distintas.

Para la cuidadora Silvia de LB (Lactantes B), se encontraron los siguientes resultados, en la categoría de no hacer nada (Nhn) y platicar con compañera (Pc/c) obtuvieron 71.60% y 25.83% respectivamente; mientras que las categorías de Cantar y Ayudar presentaron puntuaciones muy bajas, pues fué de .83% para cada una, en la actividad de cambio pañal.

La actividad de Hora de sueño para la misma cuidadora, presenta nuevamente las puntuaciones más altas en las categorías de Nhn y Pc/c con porcentaje de 73.30% y 46.66% respectivamente; las conductas de puntuación más bajas fueron: Dar caricias, solicitar Información y Corregir, todas fueron de .83% de probabilidad de ocurrencia en cada categoría. Para apreciación más completa de la frecuencia de ocurrencia del resto de las categorías, ver el cuadro 10, que se presenta al final del presente apartado.

En los registros correspondientes a la cuidadora Gloria de LB, en la actividad de cambio de pañal, las puntuaciones más altas correspondieron a: Nhn y Pc/c con 54.16% y 48.33%. El cuadro 11 nos muestra que las puntuaciones más bajas correspondieron a: Indicar, Solicitar Información y Corregir, las cuales fueron de .83%. Durante la Hora de sueño, los porcentajes más altos correspondieron nuevamente a: Nhn y Pc/c con 87.50% y 18.30% respectivamente; los más

bajos correspondieron a: Observar, Calificar, Corregir Describir relaciones e Imitar (ver cuadro 11).

En lo que se refiere a las categorías observadas en las cuidadoras de la sala MA (Maternales A), se encontraron los siguientes resultados; para la actividad de comida, la cuidadora Margarita, obtuvo las puntuaciones más altas en: Nhn y ayudar con un 28.33% y 18.33% respectivamente; las más bajas correspondieron a Ordenar, Observar y Calificar, 1.65% para todas.

En la actividad de sueño, las puntuaciones más altas se encontraron: Nhn y Ayudar, 52.20% y 31.66%, las más bajas fueron: Calificar y ordenar con .83% de frecuencia de ocurrencia cada una.

La cuidadora Genoveba, de la sala MA, en la actividad de comida obtuvo las puntuaciones más altas en las conductas: Nhn y Ayudar, 75.83% y 15.83%. Los más bajos porcentajes correspondieron a indicar con .83%. Cabe mencionar que en el caso de las cuatro cuidadoras algunas conductas no se presentaron (ver los cuadros 10,11,12 y 13).

En la Hora de sueño, las categorías, Nhn y Observar obtuvieron el más alto porcentaje en la probabilidad de ocurrencia, 66.66% y 11.66%, mientras que las más bajas correspondieron a Ordenar, Indicar, Solicitar Información y Corregir con .83% de probabilidad de frecuencia de ocurrencia.

Como se puede apreciar, las conductas que más prevalecieron en las cuatro cuidadoras y en las distintas actividades que fueron registradas son las categorías, No hacer nada (Nhn) y platicar con compañera (Pc/c), lo cual consideramos que es perjudicial para el desarrollo en las diversas áreas.

Cuadro 10

SILVIA LB

CATEGORIAS	CAMBIO DE PAÑAL	HORA DE SUEÑO
Sonreír	1.66%	3.33%
Imitar		1.66%
Ordenar		
Platicar con compañera	25.83%	46.66%
No hacer nada	71.60%	73.30%
Cargar al niño	4.16%	4.16%
Cantar	.83%	
Dar caricias		.83%
Ayudar	.83%	
Indicar	1.16%	
Observar		
Solicitar información	2.50%	.83%
Describir relaciones		
Calificar		
Corregir	4.16%	.83%
Mostrar	1.66%	

Cuadro 10: Muestra en porcentajes la probabilidad de ocurrencia de 16 categorías, durante 2 actividades distintas.

Cuadro 11

GLORIA LB

CATEGORIAS	CAMBIO DE PAÑAL	HORA DE SUEÑO
Sonreír	1.66%	1.66%
Imitar	.83%	.83%
Ordenar		
Platicar con compañera	46.33%	18.33%
No hacer nada	54.16%	87.50%
Cargar al niño	15.83%	
Cantar	2.50%	
Dar caricias		4.16%
Ayudar		
Indicar	.83%	
Observar	2.50%	.83%
Solicitar información	.83%	7.50%
Describir relaciones		.83%
Calificar		
Corregir	.83%	.83%
Mostrar	2.50%	9.16%

Cuadro 11: Muestra en porcentajes la probabilidad de frecuencia de ocurrencia de 16 categorías, durante 2 actividades distintas.

Cuadro 12

MARGARITA MA

CATEGORIAS	CAMBIO DE PAÑAL	HORA DE SUERO
Sonreir		
Imitar		
Ordenar	1.66%	.83%
Platicar con compañera	10%	25%
No hacer nada	28.33%	52.50%
Cargar al niño	15.83%	
Cantar		
Dar caricias		
Ayudar	18.33%	31.66%
Indicar	3.33%	.83%
Observar	1.66%	2.50%
Solicitar información	2.50%	
Describir relaciones		
Calificar	1.66%	3.33%
Corregir	6.66%	3.33%
Mostrar	3.33%	1.66%

Cuadro 12: Muestra en porcentajes la probabilidad de frecuencia de 16 conductas, durante 2 actividades diferentes.

Cuadro 13
GENOVEBA LB

CATEGORIAS	CAMBIO DE PARAL	HORA DE SUEÑO
Sonreir		
Imitar		
Ordenar	6.66%	.83%
Platicar con compañera	13.33%	5.83%
No hacer nada	75.83%	66.66%
Cargar al niño		
Cantar		
Dar caricias	7.50%	
Ayudar	15.83%	
Indicar	.83%	8.33%
Observar	5.83%	11.66%
Solicitar información	1.66%	.83%
Describir relaciones		
Calificar		
Corregir	2.50%	.83%
Mostrar	2.50%	

Cuadro 13: Muestra en porcentajes la probabilidad de frecuencia de ocurrencia de 16 categorías, durante dos actividades diferentes.

RESULTADOS DE LA RELACION ENTRE LA CONDUCTA DE
CUATRO CUIDADORAS Y EL GRADO DE DESARROLLO DE
VEINTIOCHO NIÑOS DE UNA GUARDERIA.

Como se puede ver en el apartado anterior, las conductas que más probabilidad de ocurrencia tuvieron fueron: platicar con compañera y no hacer nada, estas se definieron, por las investigadoras como "conductas negativas" para el desarrollo del niño, pues se considera que este tipo de actitudes afectan en gran medida el desarrollo integral del

infante, pero se aprecia más claramente esta desventaja en el área de lenguaje, ya que este se fortalece a través de una interacción más directa y constante entre el adulto y el niño. Al no existir esta relación, con el niño dentro de la guardería, es probable que el lenguaje muestre deficiencias, esto se puede observar en el cuadro 8, el cual muestra que únicamente el 20% de los niños de la sala LB se mostraron hábiles lingüísticamente (sujetos 3, 14 y 15).

Con respecto a la sala MA, el 30.76% de los niños se mostraron hábiles en el área de lenguaje (Ver cuadro 9); como podemos ver, en esta sala existieron cuatro de trece casos (sujetos 16, 18, 22, y 28) que mostraron un desarrollo lingüístico superior, en comparación con la sala LB que fueron tres de quince casos (20%), lo cual puede deberse a que las cuidadoras de la sala MA, presentaron más altos porcentajes las conductas: ayudar, dar caricias, observar y corregir, con respecto a las cuidadoras de la sala LB.

Por otro lado, también se puede observar en el cuadro 14 (que se muestra al final de este apartado de resultados) que en las áreas de cognición y socialización y los niños de las dos salas mostraron un bajo rendimiento, por lo que se hizo una clasificación que distinguiera 3 fases del rendimiento en estas áreas: mal desarrollo, son aquellos niños que carecen de habilidades "necesarias" para su edad regular, se refiere a los niños que presentan algunas

deficiencias en habilidades "necesarias" para su edad (de 33 a 66% de habilidades). Buen desarrollo, esto hace referencia a los niños que muestran habilidades en diversas acciones: hablar claramente, caminar sin tropezar, se relaciona con niños y con adultos sin dificultad. Se clasificaron así por ser niños que presentaron del 67% al 100% de las habilidades evaluadas.

Por otro lado, el área a la que mayor énfasis y atención se le ponía en la guardería, era el área motora, pues era indispensable que los niños de la sala LB, caminaran como indicador de que su maduración era correcta. En la sala MA era preciso que los niños tuvieran un absoluto control de su marcha, sin caer, tropezar o chocar, además del control de esfínteres.

De acuerdo a estos factores, podemos decir que desafortunadamente el desarrollo de los niños no es muy alto, debido a que las niñeras evitan las conductas que promueven dicho desarrollo, el cual podría ser más elevado y repercutir favorablemente en su desarrollo futuro, si las cuidadoras aprovecharan las oportunidades de interactuar cuando el infante se las brinde.

Cuadro 14

	MAL	REGULAR	BIEN
LENGUAJE	35.71%	32.14%	32.14%
COGNICION	3.50%	57.14%	39.28%
SOCIALIZACION	0 %	42.85%	57.14%
DESARROLLO MOTRIZ	3.57%	14.28%	82.14%

Cuadro 14: muestra en porcentajes el número de niños ubicados en las clasificaciones: bien, mal y regular. Estos niños pertenecen a una guardería del IMSS.

RESULTADOS DE LA RELACION ENTRE LA ACTITUD DE CUATRO
CUIDADORAS DE UNA GUARDERIA DEL IMSS Y LA ACTITUD DE
CUARENTA Y NUEVE CUIDADORAS DE DISTINTOS CENTROS DE
CUIDADO INFANTIL

En primera instancia, la muestra pequeña (grupo de cuatro cuidadoras) arrojó los siguientes datos: todas fueron madres y estimuladoras; sus edades oscilaban entre los treinta y cuatro y los cincuenta años de edad; su nivel educativo correspondió a secundaria y carrera técnica a excepción de una persona, la cual contaba con tercer semestre

de medicina (Ver cuadro 15, cabe resaltar que los cuadros se presentan al final del apartado).

El cuadro número 16 nos muestra la consistencia (congruencia en las respuestas de dos ítems que miden el mismo rubro) obtenida por el grupo de cuatro cuidadoras del IMSS en los rubros nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo. En el primero fué de 66.6%, en sexo de 87.5%, en trato de 83.3% y en desarrollo 58.3%.

El cuadro 17 indica los porcentajes obtenidos por la muestra grande (49 cuidadoras) con respecto a la muestra pequeña (4 cuidadoras). Al analizar y comparar los resultados obtenidos por la muestra grande y la pequeña, se encontró cierta similitud en los rubros de nivel socioeconómico (NSE) y desarrollo; en el primero, la similitud tal vez se debió a que tanto la muestra pequeña como la grande pertenecían al mismo nivel socioeconómico. que fué medio. Con respecto al desarrollo, la similitud pudo deberse a que todas las niñeras, en general se rigen por una serie de valores socioculturales semejantes; que incluyen patrones de crianza y concepciones del niño muy particulares. Mientras que en trato hubo una gran diferencia en los porcentajes, tal vez debido a variables como: la diferenciación en los reglamentos para instituciones públicas como el IMSS, la SEP, el DIF y guarderías particulares; en las edades de las cuidadoras, pues en la muestra pequeña todas fueron treinta y cuatro a

cincuenta años de edad y en la muestra grande predominaron las jóvenes de 18 a 33 años. Con respecto al sexo, creemos que la mayor consistencia encontrada en la muestra pequeña se debió a la edad de las cuidadoras, que fueron mayores; tal vez el tener mayor edad implique contar con un criterio más estable y seguro, pues han adquirido mayor experiencia en la forma de conducirse con los niños, sin mostrar preferencia por algún sexo.

En cuanto a la prominencia (se refiere al grado en que las entrevistadas destacan una actitud determinada, sea favorable o desfavorable), en la muestra pequeña el 100% fueron estimuladoras, ya que mostraron una actitud favorable hacia el trato, sexo, desarrollo y NSE, mientras que en la muestra grande solo el 6.1% presentaron una actitud desfavorable, lo cual indica que el 93.8% son estimuladoras.

Como podemos ver, ambas muestras reflejan una actitud favorable hacia el desarrollo del niño, probablemente esto se debe a que todas pertenecen a un mismo nivel socioeconómico en el cual se manejan conceptos similares sobre el desarrollo.

Como podemos ver, la actitud de 53 cuidadoras no varió en un grado considerable, lo cual nos lleva a pensar que probablemente todas las niñeras o cuidadoras con las siguientes características: de 18 a 50 años de edad, con nivel educativo mínimo de secundaria, que pertenezcan a la

clase media y que laboren en guarderías del IMSS, SEP, DIF y particulares, presentan actitudes similares.

También es probable que el grado de desarrollo de los niños que acuden a guarderías del IMSS, SEP, DIF y particulares, presenten un grado de desarrollo similar a los niños de nuestro estudio, pues pensamos que los padres de clase media se rigen por patrones de crianza que incluyen elementos que favorecen el desarrollo integral del infante. Complementando de esta manera la labor educativa de las niñeras en las guarderías.

Cuadro 15

SEXO	femenino 100%			masculino 0%		
	casadas	solteras	viudas	divorciadas	unión libre	
ESTADO CIVIL	100%	0%	0%	0%	0%	0%
	18 a 33 años de edad 0%			34 a 50 años de edad 100%		
EDADES						
	secundaria y carrera técnica			preparatoria y lic.		
NIVEL EDUCATIVO	75%			25%		
	bajo		medio		alto	
NIVEL SOCIO-ECONOMICO	0%		100%		0%	
	madres 100%			no madres 0%		
MATERNIDAD						

Cuadro 15: Muestra los datos arrojados por una muestra de cuatro cuidadoras del IMSS número 45.

Cuadro 16

RUBROS	PORCENTAJES
NIVEL SOCIOECONOMICO	66.6%
SEXO	87.5%
TRATO	83.3%
DESARROLLO	58.3%

Cuadro 16: Muestra en porcentajes los resultados obtenidos en lo rubros: nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo de cuatro niñas.

Cuadro 17

RUBROS	PORCENTAJES MUESTRA GRANDE (53)	PORCENTAJES MUESTRA PEQUEÑA (4)
Nivel socioeconómico	58.3%	66.6%
Sexo	63.1%	87.5%
Trato	59.4%	83.3%
Desarrollo	55.1%	58.3%

Cuadro 17: Muestra en porcentajes los resultados obtenidos en los rubros: nivel socioeconómico, sexo, trato y desarrollo, de cincuenta y tres y cuatro niñas o cuidadoras.

CONCLUSIONES Y DISCUSION

A partir de la idea de que el desarrollo infantil no compete únicamente a la biología o genética, sino a múltiples

factores como las actitudes y conductas del adulto hacia el pequeño y el ambiente físico en el que se desenvuelve y considerando que la privación materna por sí sola, no altera negativamente el desarrollo infantil (Casler, 1975 y White, 1971, citados en Butter, 1980; Pereira, 1960, Tizard, 1971, Rutter, 1972, Bohman, 1970, Clarke y Clarke, 1982, citados en Bohman y Sören, 1979; Provence y Lipton, 1962 y Risley, 1977), sino más bien, las deficiencias en la interacción adulto-niño (Leber, 1986, Duvivage, 1992, Streit, 1986, Gunnarson y Cochran, 1970, en Bronfenbrenner, 1981; Pineda, 1987), el presente análisis se enfocará precisamente hacia estos puntos.

El estudio de la privación materna, así como la interacción adulto-niño, cobra mayor importancia cuando la mujer tiene que salir a trabajar fuera del hogar, dejando el cuidado del hijo o hijos a cargo de instituciones de las que se espera no solo la satisfacción de las necesidades mínimas del niño, sino que además, lleven a cabo actividades que sustituyan o mejoren (en algunos casos), la educación que se impartía por los padres en los hogares. De tal manera que se consideró fundamental para este trabajo conocer las actitudes que las niñas tenían acerca del desarrollo infantil, así como el monitoreo de sus actividades y la relación que existe entre éstas y el grado de desarrollo de los niños a su cargo, ya que son las personas que pasan en ocasiones, la mayor parte de su tiempo con los niños beneficiando o afectando el

desarrollo integral del niño. Esto es importante porque existen evidencias de que las actitudes de los adultos se correlacionan con el desarrollo mental y psicomotor de los niños (Porensky y Henderson, 1982). Tal análisis tiene como propósito determinar si la crianza a la que se exponen los infantes, en las guarderías es positiva para su desarrollo cognitivo, social, motor y de lenguaje.

Los resultados obtenidos en la presente investigación reportan que existe una relación directa entre el grado de desarrollo de veintiocho niños y la conducta de cuatro niñeras, ya que en los infantes se presentaron los siguientes porcentajes: en el área de lenguaje, el 35.71% se catalogó como "malo" (a aquellos niños que carecen de habilidades necesarias para su edad); el 32.14% como "bueno" (niños que muestran habilidades con eficiencia: hablar claramente, caminar sin tropezar, relacionarse con los niños y adultos sin dificultad). En el área motora, el mayor número de niños se clasificó en el rubro de "buen" desarrollo, pues fué de 82.14%; el 14.28% fué "regular" y el 3.57% "malo". En cuanto a la socialización, cabe mencionar que ningún sujeto resultó con un mal desarrollo, ya que el 42.85% fué de "regular" y el 57.14% correspondió a un "buen" desarrollo. (Ver apartado de resultados).

Estos resultados, nos permiten apreciar que el desarrollo general de los niños de esta guardería presenta

deficiencias significativas en su desarrollo (exceptuando el área motriz) sobre todo en el área de lenguaje.

Con respecto a los resultados reportados, existen evidencias que apoyan el hecho de que el área de lenguaje es la más afectada en los niños de guardería debido a la escasa interacción verbal adulto-niño (Provence y Lipton, 1962, Casler, 1975, Golden y Cols, 1978, citados en Bronfenbrenner, 1987); esto fué corroborado en el presente estudio pues, las habilidades lingüísticas fueron el área de desarrollo más baja. En contraste, Robinson (1971) afirma que los niños de guardería logran niveles más altos de rendimiento lingüístico. No obstante Gunnarson y Cochram (1970, citados en Bronfenbrenner, 1987) reportan una proporción muy inferior de interacción entre cuidador-niño, por lo que se intuye que el área verbal no es fomentada en guarderías, lo mismo afirma Casler, (1975), Spitz (1965) y Lay y Meyer (1973, citados en Bronfenbrenner, op. cit).

En el presente estudio, las interacciones adulto-niño fueron prácticamente nulas tanto en calidad como en cantidad, esto fué reflejado en los resultados de las habilidades lingüísticas.

Ahora bien, respecto al desarrollo de los niños en el área de cognición, en la sala MA fué de 66.15% y en la de LB fué de 64.48% (Ver cuadros 1 y 2), se puede decir que obtuvieron un bajo nivel de rendimiento. Robinson (1971) contradice estos resultados pues, menciona que los niños de

guardería realizan buenas ejecuciones en esta área. Por su parte Lay y Meyer y Golden y Cols (1973 y 1978, citados en Bronfenbrenner, op. cit.), encuentran en sus estudios que los niños de guardería pasan la mayor parte de su tiempo desarrollando actividades motoras, dejando a un lado las expresivas y cognitivas. En adición, Tizard y Rees (1974, citados en Mc Guinnies, 1977) y Brabley y Cadwell (1977); consideran que el área cognitiva no puede ser desarrollada, si no se logra un alto grado de involucramiento adulto-niño. En el estudio que nos ocupa, no existía ese grado de involucramiento y las puntuaciones obtenidas por los niños corroboran lo mencionado por los últimos autores.

El área motora efectivamente nos muestra los resultados más positivos para el desarrollo y dichos resultados son apoyados por Robinson (1971); Lay y Meyer (1973) y Golden y Cols (1978, citados por Bronfenbrenner, op. cit).

Finalmente tenemos el área de socialización, en la cual, la mayoría de los niños obtuvieron bajas ejecuciones. Estos resultados coinciden con Prescott (1973, citado en Bronfenbrenner, op. cit.), quien encontró que el entorno de guardería no promueve la estimulación social y emocional positiva entre cuidadores y niños. Lay y Meyer y Schwart, Mc Cutcheon y Calhoun (1973 y 1976, respectivamente, citados en Bronfenbrenner, IBID), indicaron que los niños de guardería interactúan más con sus pares que con los adultos. Y por último, con Lippman y Grote (1974, citados por

Bronfenbrenner, op. cit.), encontraron que los niños de guardería presentaban menos conductas cooperativas y tenían serias dificultades para respetar turnos, en comparación con los niños educados en el hogar.

Las bajas ejecuciones obtenidas por los niños del presente estudio en esta área del desarrollo, así como en cognición y lenguaje y su contraste con el área motora (única área del desarrollo en que los niños obtuvieron una buena ejecución), encuentran justificación no solo en la literatura expuesta con anterioridad, sino además en las actividades propuestas por el programa de guarderías del IMSS (1988), las cuales se avocan, en mayor medida a estimular el área motora: lanzar objetos, asir, subir y bajar escaleras, construir torres con cubos, caminar sin tropezar, abotonarse, desabotonarse, subir y bajar cierres. estas actividades tienen como objetivo según el propio programa, promover la habilidad manual, la independencia y autosuficiencia en el niño. Lo anterior trae implicaciones encaminadas a reducir aún más la atención de la niñera hacia el infante, puesto que este va a ir prescindiendo paulatinamente de sus cuidados y atención, lo cual va "rompiendo" la relación cuidadora-niño, deteriorando en gran medida la relación afectuosa entre estos y provocando un vacío en el apego maternal en el niño, pudiendo alterar negativamente la conformación de su personalidad.

Con respecto al lenguaje, el programa considera que hay un estancamiento en el desarrollo de la expresión oral debido a que la comprensión evoluciona más que la expresión. Consideramos que la forma tan "natural" de considerar tal estancamiento en el lenguaje, fué un factor muy importante en los resultados encontrados en el presente trabajo, pues las ejecuciones de los niños fueron muy bajas, esto puede afectar a corto y largo plazo su interacción con los adultos y con sus pares. A corto plazo, se limita la información que el niño "debe conocer" para entender su medio ambiente y además para manifestar sus inquietudes e intereses. A largo plazo, un lenguaje deficiente puede repercutir negativamente en el rendimiento académico de una persona e incluso dificultar el manejo de problemas cotidianos, que requieren de un lenguaje claro y fluido (discusión de un tema de interés, desempeño laboral, entre otros). Lo anterior, implica que una deficiente estimulación en el área de lenguaje a una edad temprana, puede limitar el desempeño futuro de un individuo. Finalmente, el "rezago" en las áreas de cognición y socialización también se explica por la escasa interacción adulto-infante y las evidencias ya presentadas.

Para observar con mayor claridad la relación de las cuidadoras con los niños, se analizará a continuación, las conductas de las niñeras que mayor probabilidad de frecuencia de ocurrencia tuvieron. Estas fueron: no hacer nada (71.64%) y platicar con compañera (34.78%), denominadas por las

investigadoras como "conductas negativas", por considerar que limitan el desarrollo del infante.

En lo que se refiere a las conductas "positivas": sonreír, imitar, cargar al niño, cantar, dar caricias, ayudar, indicar, observar, solicitar información, describir relaciones, calificar corregir y mostrar, se representan cuantitativamente con un 21.87% de probabilidad de frecuencia de ocurrencia.

Es notable, como la mayor parte del tiempo de las cuidadoras se inclina hacia actividades que excluyen la interacción con los niños y dada la importancia que tiene dicha relación con el aprendizaje del pequeño, se pierden las oportunidades de hacerlo, afectando así el desarrollo de los niños.

Este contraste tan marcado entre las conductas positivas y negativas de las niñeras, sugiere ya un elemento que la literatura de investigación señala como de alto riesgo para el desarrollo intelectual e integral del niño, ya que es considerado por varios autores, que el desarrollo del individuo va a depender de las oportunidades de aprendizaje que le proporcionen las personas que conviven con el niño, sobre todo en sus primeros años de vida (Casler, 1975; Spitz, 1981; Bowlby, 1981; White, 1971, citados en Butter, 1980; Pereira, 1960; Tizard y Rees, 1974, citados por Mc Ginnies, 1977; Tizard, 1971. Y West y Breenough, 1972; Diamond, 1976; Rosenzweig y Bennet, 1976, 1977 y 1978; Bennet y Cols, 1979,

citados en Aparicio 1981). También Ardila (1977), Sabogal y Otero (1983), Ardila (1975), Jackson (1980), Lezine (1976). Beller (citados en Camargo, 1985), Neal (1968), Sollcoff y Cols (1969), Yarrow (1972), Gordon (1973), Siqueland (1973). Además en otros estudios (Hernández, Barranco y Gonzales, 1990; Huitrón, 1981 y Perez, 1989), se ha encontrado que el personal que cuida a los niños, se dedica a todo tipo de actividades, desde lucrativas, como vender alimentos o artículos de vestir, hasta su arreglo personal, sin mostrar preocupación por interactuar con los infantes, situación muy similar a la encontrada en la presente investigación. Creemos que estas actividades son realizadas por las niñeras, debido a la escasa remuneración monetaria que les proporciona su trabajo con los niños, además de que la mayoría de las cuidadoras con las que tuvimos contacto no se mostraban satisfechas con su trabajo, y solo permanecían ahí mientras encontraban otro empleo mejor remunerado y que fuera de su agrado. Esto es indudablemente un factor que afecta la formación del infante, pues el descontento de las niñeras se refleja en su trato hacia el infante; el cual es muy importante a una edad temprana, ya que esta edad es la base de la formación de la personalidad de todo individuo y si evitamos interactuar con estos de manera afectuosa, limitaremos el desarrollo integral del niño.

Por otro lado, en cuanto a la relación entre la actitud de las niñeras y el grado de desarrollo de los niños, podemos

concluir que a nivel práctico o cotidiano no existe tal relación, debido a que lo reportado por las cuidadoras en sus cuestionarios de actitud, se contradice con sus conductas (antes analizadas) hacia los niños. Entonces, no se puede decir que exista una relación, pues los porcentajes de los cuestionarios de actitud, clasifican a las cuidadoras como estimuladoras y el grado de desarrollo de los niños solo es elevado en el área motriz, mostrando grandes deficiencias en el lenguaje, socialización y cognición. Áreas poco estimuladas con el contexto de guardería, como ya se mencionó.

Aunque en el presente estudio es clara la relación que existe entre el área de desarrollo promovida en la guardería (motriz), y las buenas ejecuciones obtenidas por los mismos, en dicha área, es pertinente hacer un análisis de las áreas del desarrollo de los niños no solamente en un entorno, como lo es el de guardería, sino realizarlo también en el hogar (Bronfenbrenner, 1987), así como el análisis de las interacciones con los adultos (padres y cuidadores), a fin de averiguar si existen similitudes o diferencias en las conductas y actitudes de los adultos en ambos entornos y poder respaldar aún más los hallazgos obtenidos. El presente trabajo pudo complementarse precisamente con el estudio en el hogar de los niños que asistían a la guardería con el fin de comprobar si los padres estimulaban el área motora y dejaban a un lado el resto de habilidades.

Ahora bien, retomando el alarmante índice de conductas negativas de las niñeras, lo cual es corroborado en los estudios realizados por los autores ya mencionados, indica en primera instancia, que el personal de guardería requiere de un conocimiento encaminado a favorecer las interacciones positivas con el niño, ya que actualmente un gran número de mujeres mexicanas laboran fuera de sus hogares y se ven obligadas a enviar a sus niños a centros de cuidado infantil, los cuales pueden promover un desarrollo infantil eficiente, otorgando a la vez a los padres la confianza de saber que sus hijos reciben una atención adecuada.

En segundo lugar, el elevado grado de conductas negativas hacia el desarrollo por parte de las niñeras, pudo deberse a que se registró en tres situaciones exclusivamente (por indicación de la institución): hora de sueño, cambio de pañal y hora de comer. Es posible que esas tres actividades no motiven en la niñera una interacción activa, ya que el objetivo de la hora de sueño, era precisamente dormir, por lo que tal vez, la niñera evitaba interactuar con el niño a fin de que se durmiera. En la actividad de cambio de pañal, las cuidadoras parecían desear terminar lo antes posible, lo mismo puede ser aplicable a la hora de comer. Lo anterior se debía en parte, a la rigidez en los horarios de la institución (Ver anexo c), los cuales exigían que las actividades iniciaran y terminaran dentro del horario establecido, no importando que los niños desearan seguir

durmiendo o comiendo. Las anteriores consideraciones fueron observadas por las investigadoras de manera anecdótica y de aquí se deduce que hubiera sido más enriquecedor registrar en el resto de actividades realizadas dentro de la guardería.

Los resultados mencionados hasta el momento, cubren todos nuestros objetivos planteados, únicamente nos resta concluir el último de ellos, el cual pretendía extrapolar los hallazgos de nuestra investigación a otras guarderías: IMSS, ISSSTE, SEP, DIF y particulares, ya que en nuestro estudio, las actitudes de las cincuenta y tres cuidadoras entrevistadas (incluyendo las cuatro de la presente investigación), no varió en gran medida. Esto nos hace concluir que la mayoría de las niñeras de dieciocho a cincuenta años de edad y con un nivel educativo mínimo de secundaria y además pertenecientes a la clase media; presenta actitudes similares entre sí.

Lo anterior nos hace inferir, aunque riesgadamente, que el comportamiento de las cuatro niñeras de la guardería número 45 del IMSS, puede ser generalizado a aquellas cuidadoras que cubren las características antes mencionadas, lo cual implica hablar de cuidadoras o niñeras que no fomentan ningún tipo de conductas estimuladoras en los niños. Estos últimos quizá solo cuenten con sus padres o familiares cercanos, de ahí la importancia de realizar un estudio que considere las interacciones en los entornos de hogar y guardería, para observar qué tipo de actitudes son capaces de

inhibir los efectos negativos de la indiferencia con que son tratados los niños en las guarderías, suponiendo que en el hogar se les estimule positivamente.

Ahora es importante analizar algunos puntos observados dentro de la institución en la que se llevó a cabo gran parte de esta investigación.

A través de la realización de este trabajo, nos pudimos percatar de algunos problemas que presenta la institución y que consideramos que afecta negativamente el desarrollo del niño, como el número reducido de personal; se encontró que solamente existían dos niñeras para atender de veinticinco a treinta y tres niños. Lo cual limitaba la atención, el vestir, asear y entregar a los niños a sus padres, pues estas actividades eran realizadas con rapidez, brusquedad, tensión e indiferencia por parte de las cuidadoras, afectando en mayor medida a los niños que comían o reaccionaban más lentamente pudiendo incluso quedarse sin alimento.

Lo anterior, era también debido a la rigidez de los horarios de la institución, pues, a una hora determinada se recogía la comida, se dormía a los niños y debían defecar. Esto era solamente para satisfacer las necesidades básicas del niño, ¿que sucedía con las interacciones sociales, afectuosas y de aprendizaje? eran nulas. Estos resultados eran observados a simple vista, ahora bien, a nivel literatura, Rutter (1972), Bhoman (1970), Clarke y Clarke (1982, citados en Boren y Sören, 1971), consideran tres

niños, como máximo a cargo de una cuidadora. La falta de personal y relaciones afectivas traen implicaciones severas en el desarrollo integral del niño ya que los tres tipos de interacciones antes mencionadas son básicas para la formación de todo individuo. Pues la carencia de esta puede originar que los niños presenten deficiencias en todo su desarrollo.

Otro problema dentro de la institución es la falta de capacitación del personal que labora, pues las cuidadoras reportaron haber recibido solamente un curso al ingresar a trabajar y este con un enfoque muy técnico, poco entendible para ellas y del cual ya no recordaban casi nada (les hablaron de la teoría Piagetiana).

Cabe aclarar que en el reglamento de guarderías del IMSS se asienta que la capacitación debe ser continua, lo cual contrasta con la realidad. Además de esto se agrega la preparación académica del personal, ya que dentro de la institución se encontraban fungiendo como "oficiales de puericultura", desde secretarías, maestras, personas con nivel educativo de medio superior y secundaria entre otras, las cuales tenían una preparación pobre o nula acerca del desarrollo infantil. Siendo este otro punto en contra del propio niño.

Cabe señalar que existen preferencias marcadas de las cuidadoras por algunos niños de la institución. Este hecho obviamente está prohibido por el reglamento, sin embargo nos pudimos percatar de que precisamente los niños "predilectos"

por las cuidadoras, mostraron las ejecuciones más altas en las diversas áreas del desarrollo (ver ejecuciones de los sujetos: 3, 14, 15, 18, 22 y 28). Lo anterior demuestra que la interacción afectuosa adulto-niño, así como la actividad creativa o recreativa favorece el desarrollo infantil, el cual puede ser propiciado en un centro de cuidado infantil y por personas que no tienen parentesco con los niños.

ANEXOS

A N E X O "A"

ACTIVIDADES DE MATERNALES A

(MA)

- 8:30 Actividades recreativas, educación para maternales.
- 9:50 Atención al niño en administración de alimentos.
- 10:30 Limpieza de cara, manos, fosas nasales, defecación de los infantes.
- 12:15 Atención del niño en la hora del juego.
- 13:00 Administración de alimentos.
- 13:50 Limpieza de cara, manos, fosas nasales defecación de los infantes.
- 14:15 Atención al niño en sueño o descanso.
- 15:50 Actividades recreativas, educación para maternales.
- 17:50 Administración de alimentos.

A N E X O "B"
ACTIVIDADES DE LACTANTES

B (LB)

- 8:30 Indicar actividad con los niños: recreativas, educación para lactantes.
- 9:15 Revisar pañal y cambiarlo.
- 9:50 Atención al niño en administración de alimentos.
- 10:30 Cambio de pañal, sueño o descanso.
- 12:15 Limpieza de cara, manos, fosas nasales, cambio de pañal actividad recreativa, sueño o descanso.
- 13:00 Administración de alimentos.
- 13:50 Limpieza de manos, cara, fosas nasales, actividad recreativas, sueño o descanso.
- 14:45 Actividades educativas y recreativas para lactantes - administración hidratación.
- 16:45 Actividades higiénicas, cambio pañal, actividades recreativas, sueño y descanso.
- 17:00 Atención al niño durante el sueño.
- 17:50 Administración de alimentos.

A N E X O "C"

DATOS ARROJADOS POR EL CUESTIONARIO SOCIOECONOMICO APLICADO A
LOS PADRES DE LOS NIÑOS DE LAS SALAS MA Y LB DE UNA GUARDERIA
DEL IMSS.

ESCOLARIDAD DE LOS PADRES ENTREVISTADOS:

ESCOLARIDAD	PAPAS	MAMAS
Primaria	4.87%	2.43%
Secundaria	24.39%	12.14%
Carrera técnica	4.87%	41.46%
Preparatoria	21.95%	19.51%
Licenciatura	29.26%	9.75%

Como se puede advertir en este cuadro, las madres presentan un mayor porcentaje en el nivel carrera técnica, mientras que el porcentaje de los padres es mayor en el nivel licenciatura.

EDAD DE LOS PADRES ENTREVISTADOS

EDADES	PAPAS	MAMAS
21 A 30 AÑOS	26.82%	60.97%
31 A 40 AÑOS	51.21%	34.14%
41 A 50 AÑOS	4.87%	2.43%

El presente cuadro muestra que el mayor número de madres entrevistadas tienen edad de 21 a 30 años, en tanto que la mayoría de los padres se ubicaron en el rubro de edad de 31 a 40 años.

NUMERO DE HIJOS DE LOS PADRES ENTREVISTADOS

NUMERO DE HIJOS	PORCENTAJES
1	40.90%
2	41.46%
3	14.63%

El cuadro muestra que la mayoría de los padres entrevistados tiene entre uno y dos hijos únicamente.

Por último, cabe señalar que el 17.07% de las mujeres entrevistadas eran madres solteras, mientras que el 82.92% eran casadas.

A N E X O 1

CUESTIONARIO DE ACTITUDES

INSTRUCCIONES:

Los siguientes enunciados expresan diferentes opiniones sobre el trato a niños que pertenecen a una guardería. Para cada una de las oraciones se presentan cinco alternativas de respuesta; usted deberá escoger la que mejor exprese su opinión marcando con una cruz su alternativa elegida en la HOJA DE RESPUESTAS.

Por favor, solo marque una de las cinco alternativas presentadas: "TOTALMENTE DE ACUERDO", "DE ACUERDO", "NO ESTOY SEGURO", "EN DESACUERDO" o "TOTALMENTE EN DESACUERDO".

Asegúrese de que el número de su respuesta coincida con el número de la oración que le corresponde.

"Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, solo expresará su opinión".

A continuación se le presenta un ejemplo de lo que usted debiera hacer:

Primero lea detenidamente la oración:

"Un niño aprende mejor si su familia está unida y hay pocas discusiones entre ellos".

Si usted es de la opinión de que, efectivamente, un niño aprende mejor si su familia está unida y hay pocas discusiones entre ellos, deberá elegir la opción 1 o 2 ("TOTALMENTE DE ACUERDO" o "DE ACUERDO"), según sea la fuerza de esta opinión. Si está de acuerdo con esto elegirá la

opción "DE ACUERDO". Por otro lado, si no es de esta opinión y no está de acuerdo con la oración ya que piensa que un niño no aprende mejor si su familia está unida y hay pocas discusiones entre ellos, entonces usted deberá de estar "EN DESACUERDO" o "TOTALMENTE EN DESACUERDO", según sea la fuerza de esta opinión.

Finalmente, si usted realmente no tiene opinión para esta oración entonces deberá elegir "NO ESTOY SEGURO".

Este procedimiento aplíquelo a las oraciones que se presentan a continuación. Recuerde que antes de nada debe usted leer cada una de las oraciones "CON CUIDADO Y DETENIDAMENTE".

G R A C I A S .

1. Tengo preferencia por los niños que provienen de familias con un nivel socioeconómico alto.

2. Los juegos de los varones son bruscos y los de las mujeres delicados, debido a esto los trato de manera diferente.

3. No me gusta darles de comer a los niños por eso trato de darles rápido los alimentos.

4. Estoy segura de que a los niños debo proporcionarles afecto y calmarlos cuando lloren.

5. Los padres de escasos recursos se mantienen más ocupados pensando en su situación económica que en el desarrollo de sus hijos.

6. Las mujeres me desesperan más que los niños.

7. Los cuidados que los niños reciben son dados con ternura y afecto.

8. No importa el nivel socioeconómico de los niños, siempre los hay traviesos y berrinchudos.

9. El comportamiento de los niños (varones) y de las mujeres es muy similar, no hay razón para tratarlos de distinta manera.

10. Cuando alguno de los niños llora, lo dejo hasta que se calle por si solo.

11. Los niños de nivel socioeconómico alto traen el material necesario para su cuidado, por eso prefiero atenderlos.

12. El niño debe pasar la mayor parte del tiempo que está en la guardería dormido.

13. Las condiciones de la guardería (limpieza, falta de espacio, etc.) puede constituir un factor de riesgo para el desarrollo infantil.

14. Los niños de nivel socioeconómico alto se comportan de manera más adecuada, por eso los prefiero.

15. No hay diferencia en los juegos de los niños con respecto a las niñas, motivo por el cual los trato de igual manera.

16. Me molesta vestir y asear a una niña, ya que su arreglo personal requiere más tiempo y cuidado.

17. Todos los niños necesitan de los besos, abrazos y caricias sin importar la situación económica que tengan.

18. Las niñas aprenden más rápido a hablar, a caminar y son más inteligentes que los varones, por lo tanto no necesitan tantas atenciones.

19. Le hablo de forma diferente a un niño varon que a una mujer.

20. Los niños de nivel socioeconómico bajo se comportan de manera más adecuada, por eso los prefiero.

21. A los niños les proporciono la alimentación con paciencia y con cuidado.

22. Soy más paciente con una mujer que con un varón.

23. La estructura ambiental no afecta el desarrollo del niño.

24. Los niños más traviesos y berrinchudos son por lo regular de nivel socioeconómico alto.

25. Prefiero atender el cuidado personal de una niña que de un varón.

26. Los varones son rebeldes y traviesos, las mujeres son obedientes y dóciles, por eso regaño más a los varones que a las mujeres.

27. Construir torres con cubos o bloques de madera, ensartar cuentas en un alambre, etc. Son actividades que fomentan el desarrollo del niño.

28. Los niños pobres necesitan más cuidado, por eso les dedico más tiempo.

29. Los varones tienen más potencialidades de desarrollo, por eso les proporciona más ayuda a las mujeres.

30. Los besos, los abrazos, las caricias, etc. No son parte primordial del cuidado del niño.

31. Los niños pobres son más callados y más reservados, considero que necesitan más cuidado y afecto.

32. La forma en que me comunico con una mujer es diferente que con un varón.

33. La verdad es que los juguetes no ayudan en nada al desarrollo del niño.

34. Los padres de nivel socioeconómico alto proporcionan más ayuda al niño para la adquisición de habilidades.

35. La mayor parte de las horas que los niños pasan en la guardería las dedico a jugar con ellos y darles ejercicios que promuevan su desarrollo cognoscitivo, social, lenguaje y psicomotriz.

36. Los niños de situación económica baja no traen el material que se les pide (colchoneta, biberones, etc.), por eso no me gusta atenderlos.

A N E X O 2

CUESTIONARIO A PADRES

- 1.- Nombre de su hijo.
- 2.- Edad de su hijo.
- 3.- Fecha de nacimiento de su hijo.
- 4.- Edad del padre.
- 5.- Edad de la madre.
- 6.- Escolaridad de la madre.
- 7.- Escolaridad del padre.
- 8.- Número de hijos que tienen.

A N E X O 3

GUIA PORTAGE

DESARROLLO MOTRIZ

1. Alcanza un objeto colocado de 15 a 22 cm (6") delante de él.
2. Coge un objeto sostenido a 8 cm (3") delante de él.
3. Alcanza un objeto que está delante de él y lo coge.
4. Alcanza un objeto preferido.
5. Se pone un objeto en la boca.
6. Apoya la cabeza y el pecho en los brazos cuando está boca abajo.
7. Sostiene la cabeza y el pecho erguidos apoyado en un brazo.
8. Toca e investiga objetos con la boca.
9. Estando boca abajo, se voltea de lado y mantiene la posición el 50% de las veces.
10. Se voltea boca arriba estando boca abajo.
11. Cuando está boca abajo se mueve hacia delante (la distancia del largo de su cuerpo).
12. Estando boca arriba se rueda a un costado.
13. Se pone boca abajo estando boca arriba.
14. Se sienta cogiéndose de los dedos de un adulto.
15. Voltea fácilmente la cabeza cuando el cuerpo está apoyado.
16. Se queda sentado durante 2 minutos.
17. Suelta un objeto deliberadamente para alcanzar otro.
18. Recoge y deja caer objetos a propósito.

19. Se sostiene de pie con un máximo de apoyo.
20. Estando de pie salta mientras se le sostiene.
21. Gatea para obtener un objeto (la distancia del largo de cuerpo).
22. Se sienta apoyándose solo.
23. Estando sentado se coloca en posición de gatear.
24. Puede sentarse cuando está boca abajo.
25. Se sienta sin apoyarse en las manos.
26. Tira objetos al azar.
27. Se mece hacia atrás y hacia adelante en posición de gatear.

GUÍA PORTAJE

COGNICION

1. Se quita de la car un trapo que le tapa los ojos.
2. Busca con la vista un objeto que ha sido retirado de su campo visual.
3. Saca un objeto de una caja abierta metiendo la mano dentro de ésta.
4. Mete un objeto en una caja imitando al adulto.
5. Mete un objeto en una caja cuando se le pide.
6. Sacude un juguete que hace ruido amarrado a una cuerda.
7. Mete 3 objetos en una caja y la vacía.
8. Se pasa un objeto de una mano a la otra para recoger otro objeto.
9. Deja caer y recoge un juguete.
10. Encuentra un objeto escondido debajo de un envase.
11. Empuja 3 bloques como si fuera un tren.
12. Quita el círculo de un tablero de formas geométricas.
13. Coloca un tarugo redondo en un table perforado cuando se le pide.
14. Hace ademanes sencillos cuando se le pide.
15. Saca 6 objetos de un recipiente, uno por uno.
16. Señala una parte del cuerpo.
17. Apila 3 bloques cuando se le pide.
18. Hace pares de objetos semejantes.

19. Garabatea.
20. Se señala así mismo cuando se le pregunta "¿donde esta - (su nombre)?".
21. Coloca 5 tarugos redondos en un tablero perforado cuando se le pide.
22. Hace pares de objetos con las ilustraciones de los mismos objetos..
23. Señala la figura que se le nombra.
24. Voltea 2 - 3 paginas de un libro a la vez para encontrar la figura deseada.
25. Encuentra un libro especifico que se le pide.
26. Completa un tablero de formas geométricas de 3 piezas.
27. Nombra las ilustraciones de 4 objetos comunes.

GUIA PORTAJE

LENGUAJE

1. Repite sonidos que hacen otros.
2. Repite la misma silaba 2 o 3 veces (ma, ma, ma).
3. Responde a los demás con ademanes.
4. Obedece una orden simple cuando va acompañado de ademanes.
5. Cuando se le dice "no" deja de hacer la actividad que está realizando por lo menos momentáneamente el 75% de las veces.
6. Responde a preguntas simples con una respuesta que no es oral.
7. Combina dos silabas distintas en sus primeros intentos de hablar.
8. Imita los patrones de entonación de la voz de otros.
9. Emplea una sola palabra significativa para designar algún objeto.
10. Hace sonidos como respuesta a otra persona que le habla.
11. Dice 5 palabras diferentes (puede usar la misma palabra para referirse a distintos objetos).
12. Dice "más".
13. Dice "no hay más".
14. Obedece 3 órdenes diferentes pero simples que no van -

acompañadas de ademanes.

15. Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide.
16. Señala 12 objetos familiares cuando se le nombran.
17. Señala de 3 a 5 ilustraciones en un libro cuando se le nombran.
18. Señala tres partes de su cuerpo.
19. Dice su propio nombre o apodo de cariño cuando se le pide
20. Responde a la pregunta ¿que es esto? con el nombre del objeto.
21. Combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos.
22. Nombra a otros 5 miembros de la familia incluyendo animalitos domesticos.
23. Nombra cuatro juguetes.
24. Produce el sonido del animal o emplea el sonido para nombrar al animal (vaca es "mu, mu, mu").
25. Pide algún tipo de alimento comun nombrandolo cuando se muestra (leche, galleta, pan).
26. Hace preguntas elevando la entonación de la voz al final de la palabra o frase.

GUIA PORTAJE
SOCIALIZACION

1. Observa a una persona que se mueve directamente dentro de su campo visual.
2. Sonríe en respuesta a la atención del adulto.
3. Gorjea en respuesta a la atención de otra persona.
4. Se mira las manos sonríe o gorjea con frecuencia.
5. Cuando está dentro del círculo familiar responde sonriendo gorjeando o dejando de llorar.
6. Sonríe en respuesta a los gestos faciales de otros.
7. Se sonríe y gorjea al ver su imagen en un espejo.
8. Le da palmaditas y le jala (tira de) las facciones al -
al adulto.
9. Extiende su mano hacia un objeto que se le ofrece.
10. Extiende sus brazos a personas conocidas.
11. Extiende sus brazos y da palmaditas a su imagen reflejada en un espejo o a otro niño.
12. Sostiene y observa un objeto que se le da, por lo menos -
durante un minuto.
13. Sacude o aprieta un objeto que se le pone en la mano produciendo sonidos involuntarios.
14. Juega solo durante, 10 minutos.
15. Busca con frecuencia el contacto visual, cuando se le a -

tiende de 2 a 3 minutos.

16. Juega solo y contento, de 15 a 20 minutos, cerca de donde el adulto trabaja.
17. Gorjea para atraer la atención.
18. Imita el juego de taparse la cara con las manos.
19. Hace tortillitas (arepitas) imitando al adulto.
20. Hace ademán de despedida con la mano, imitando al adulto.
21. Levanta los brazos para expresar "asi de grande" imitando al adulto.
22. Ofrece un juguete, un objeto o un pedazo de comida al adulto, pero no siempre lo suelta.
23. Abraza, acaricia y besa a las personas conocidas.
24. Responde cuando se le llama por su nombre mirando o extendiendo los brazos para que se le coja.
25. Aprieta o sacude un juguete para producir un sonido, imitando al adulto.
26. Manipula un juguete o un objeto.
27. Extiende un juguete u objeto al adulto y se lo da.

A N E X O 4

LISTA DE CATEGORIAS

AYUDAR: Conducta que emite la cuidadora encaminada a terminar una actividad que el niño está realizando. Por ejemplo la niñera pone una pieza a un rompecabezas para terminar de armar o dice una vocalización que el niño no concluyó.

INDICAR: Enunciado que la niñera dice, señalando la manera de hacer una acción, pudiendo tener elementos descriptivos, pero encaminando a que el niño haga dicha acción. Por ejemplo "dame la pelota", "traeme los colores".

OBSERVAR: Que la niñera entable exclusivamente contacto visual con el niño y/o con su conducta.

SOLICITAR INFORMACION: La niñera pide al niño que describa o hable acerca de características, función y/o relaciones de objetos y eventos. Por ejemplo "¿donde están los cubos?".

DESCRIBIR RELACIONES: Que la niñera mencione las relaciones entre eventos presentes y/o ausentes. Por ejemplo "te voy a cambiar para ir al parque".

CALIFICAR: Que la niñera emita un juicio acerca de la actividad que se encuentra realizando el niño. Por ejemplo "que bonito está eso".

CORREGIR: Que la niñera señale cuando el niño comete un error e inmediatamente presenta cualquiera de las siguientes conductas: indicar y/o mostrar. Por ejemplo "no con ese color no, con el rojo".

MOSTRAR: Conducta que la madre hace o dice con la finalidad de que el niño atienda o repita dicha conducta. Por ejemplo. "mira como lo hago yo" (al momento que ejecuta una acción).

SONREIR: La niñera mira al niño y le sonríe, dando pauta a que el niño responda con una sonrisa u expresión de simpatía.

IMITAR: La niñera realiza muecas, gestos o movimientos que el niño realiza delante de él.

ORDENAR: La niñera se dirige al niño y le pide realizar una actividad sin darle acción. Por ejem. "duérmete ya", "cállate".

PLATICAR CON COMPANERA: Verbalizaciones emitidas por la niñera, ya sea que ella inicie o mantenga una platica con otra persona, exepto con el niño.

NO HACER NADA: La niñera se limita a permanecer en su lugar sin mirar a los niños o compañeras.

CARGAR AL NIÑO: La niñera toma en brazos al niño cuando este llora u ofrece los brazos a la niñera.

CANTAR: La niñera emite notas musicales dirigiéndose al infante.

DAR CARICIAS: La niñera frota la cabeza o alguna parte del cuerpo del niño.

A N E X O 5

Nombre del registrador:

Nombre de la cuidadora:

Actividad:

Fecha: H. de inicio : _____ H. de term. _____

0'' 15'' 30'' 45'' 60''

0'' 15'' 30'' 45'' 60''

1''	
2''	
3''	
4''	
5''	
6''	
7''	
8''	
9''	
10''	
11''	
12''	
13''	
14''	
15''	

16''	
17''	
18''	
19''	
20''	
21''	
22''	
23''	
24''	
25''	
26''	
27''	
28''	
29''	
30''	

REFERENCIAS

Alarcón, M. La estimulación temprana como una forma de prevención del retardo en el desarrollo. *
México, 1973, (Tesis ENEP 1.-UNAM).

Aparicio. S. La edad de inicio de la estimulación precoz como determinante del cociente de desarrollo.
Psicología general y aplicada. Vol.44, P.413-414, 1991.

Ardila. R. Los orígenes del comportamiento humano.
Fontanella: Barcelona, 1975.

Arnett. J. Caregivers in day - care centers:does training matter. Journal of - applied - developmental - psychology;
vol. 11, 541-552, 1989.

Barranco. M. y Gonzales. A. La interacción niño adulto.
México, 1990, (Tesis - UNAM).

Baumrind. D. Separation protest in infants in home and laboratory. Developmental psychology; vol. 11, P. 256- 260,
1967.

Baumrind. D. Some boundary conditions for laterality effects in children. Developmental psychology; vol. 11. P. 241- 243,
1971.

- W. y Baer. M. Psicología y desarrollo infantil.
Trillas: México, 1968.
- Bohman. M. y Sören. A. Long term effects of early
institutional care: A perspective longitudinal study.
Child psychology, pschiat. vol. 20, P. 111- 117, 1979.
- Bronfenbrenner. U. La ecología del desarrollo humano.
Paidós: México, 1987.
- Bowlby. J. Un vínculo afectivo. Paidós: Buenos Aires, 1969.
- Bowlby. J. Maternal care and maternal health. Monograph
series: World health organization. Vol. 5, P. 25- 29, 1978.
- Bowlby. J. Maternal care and maternal health. Monograph
series: World health organization. Vol. 7, P. 35- 38, 1981.
- Bralic y Lira M. Estimulación temprana (importancia del
ambiente para el desarrollo del niño). Centro de estudios de
desarrollo y estimulación psicosocial (CEDEF - UNICEF). P.
33- 36, 1981.

Bradley. H. y Caldwell. B. The consistency of the home environment and its relation to child development. En Bradley y Caldwell. International journal development. Vol. 5, P. 445- 465, 1982.

- Camargo. N. Importancia de la estimulación temprana en los primeros años del desarrollo. México, 1985, (Tesis U.I.A.)

- Carbal. M. Guarderías infantiles o jardines de niños. Hermes: Buenos Aires, 1989.

- Casasola. R. Consideraciones en torno a la incorporación de la mujer al proceso productivo (área metropolitana). Ciencias Sociales. P. 27- 46, 1983.

- Casler. L. Supplementary auditory and vestibular stimulation: effects on institutionalized infants. journal of experimental child psychology. Vol. 19, P. 456- 463, 1975.

- Duvivage. J. Manual para el nivel preescolar. Trillas: México, 1992.

- Doyle. B. Infant development in day care. Development psychology. Vol. 11, P. 655-66, 1975.

Elardo, M. Bradley, H y Caldwell. A. Longitudinal study of the relation of infants home enviroments to languae developmental age three . Child developmental. Vol. 48, P. 595-603, 1975.

- Erickson, F. Infancia y sociedad. Hermes: Buenos Aires, 1966.

- Estrada, P; Arsenio, W; Hess, R. y Holloway, S. Affective Quality of the monther - child relation Ship: Longitudinal consequences for children's school relevant cognitive functioning. Derelopmental psychology. Vol 23, p. 210-215 y 1987.

- Faure, H. La inteligencia del niño. Fontanella: Barcelona, 1973.

- Ferdinan, A Psicologia infantil. Paidos: Buenos Aires, 1979.

- Fraiberg, E. La interacción padre-hijo y el desarrollo infantil. Morata: Madrid, 1982. *

- Freud, A. El psicoanálisis y la crianza del niño. Paidos: Buenos Aires, 1984.

- Garber, H: y Herbert, R The milwaukee project indication of effecti veness of early interrention in preventinmental refordation. Research to practice in mental retardation care and intervention. Vol. 3, p. 119-127, 1977.
- Gessell, A. Aspectos clinicos de la adopción infantil: diagnóstico del desarrollo. Pardos: Buenos Aires, 1970.
- Gordon, S. Chld's play with adults, toy S, and preers: an examination of family and child-care infivences. Developmental pschology. Vol. 23, p. 423-433, 1987.
- Gutierrez, I. Historia de la educación. Narcea: Madrid, 1972.
- * Gutierrez, M. El uso del sistema de evaluación estructurado en un programa de entrenamiento a padres. México. 1990, (Tesis - UNAM).
- Hanke, A. y Huber, M. El niño agresivo y desatento. Kapelusz: Buenos Aires, 1979.
- Harlow E. Halow, H. Love infants monkeys. Scientific american. Vol. 1, p. 15-18, 1959.

- Hernández, L. La estimulación temprana como un factor necesario en el cuidado materno. México, 1985 (Tesis - UNAM).
- Hernández, L; Barranco, R. y González, S. Alto riesgo en instituciones de cuidado infantil. Revista mexicana de psicología. Vol. 1, p. 15-19, 1989.
- Hess, R. y Shipman, V. Early, experience and the socialization of cognitive modes in children. Child development. Vol. 36, 749-886, 1986.
- Holloway, S. y Gorman, L. Child rearing attributions and efficacy among mexican mothers and teaches. The journal of social psychology. Vol. 23, p. 303-317, 1988.
- Hultrón, B. Análisis cualitativo de la distribución de las actividades realizadas por la niñera. Méxicomç, 1981, (Tesis - UNAM).
- Hurlock, B Desarrollo psicológico del niño. Kapelus: Buenos Aires, 1982.
- Kagan, J. y Zelazo, P. Separation protest in home and laboratory. Developmental psychology. Vol. 11, p. 256-257, 1979.

- Kamii, M. El conocimiento físico en la educación preescolar: implicaciones de la teoría de Piaget. Siglo XXI, 1971.

- Laosa, M. y Sigel, E. Families as learning environments for children. P. 23-27, 1980.

- Lewis, M. Early y Socioemotional predictors of cognitive competency at years four. Developmental psychology. Vol. 29, p. 1036-1045, 1993.

- Iezine, S. La estimulación en la primera infancia. Fontanella: Barcelona, 1976.

- Lingren, R. Psicología general. Paidós: Buenos Aires, 1982.

- Mc. Gillicuduy - De Lisi. The relation ship between parent's beliefs about development and family constellation, socioeconomic status, and parent's teaching strategies. Plenum press, 32-39, 1982.

- Mc. Ginnies, A. Psicología Social y Desarrollo. Paidós: Buenos Aires, 1978.

- Maisonneuve, L. Psicología contemporánea. Trillas. México, 1985.
- Majluf, A. Desarrollo mental y somático de infantes de 8, 14 y 20 meses de edad c. Revista latinoamericana de psicología. Vol. 18, p. 364-386, 1983.
- Manual de funciones del ISSSTE. México c, 1986 (folleto).
- Martínez, R. Marquez, G. ¿Qué es una guardería?. Kapelusz: Buenos Aires, 1972.
- Montessori, M. Manual del método Montessori. paldos. Buenos Aires, 1958.
- Naranjo, C. Algunas lecturas y trabajos sobre estimulación temprana (programa regional de estimulación temprana de UNICEF), p. 123-129, 1981. *
- Navarro, L. ¿Qué es un centro de desarrollo infantil?. SEP: México, 1982 (folleto).
- Nolasco, M. La familia mexicana. Revista FEM. Vol. JJ, p. 193-203, 1987.

- Osterrieth, P. Psicología infantil. Morata: Madrid, 1981.
- Patterson, M. Psicología educativa. Faldos: Buenos Aires, 1977.
- Pérez, S. Desarrollo lingüístico. Trillas: México, 1989.
- Pereira, A. Influencia de la vida en el internado: la percepción del niño abandonado. Trillas: México, 1960.
- Piaget, J. Psicología de la inteligencia. psique: Buenos Aires, 1970.
- Pineda, A; torres, L; Rivas, O y Galicia X. Construcción de categorías para diferenciar estilos de interacción madre-hijo. 1988, (ENEP. J - UNAM).
- Porensk y R. y Henderson, M. infant's mental and motor development: effect of home enviroment, maternal attitudes, marital ad jusmentand socioeconomic status. Perceptual psychology. Vol. 21, p. 695-702, 1982.
- Power y Park. Families as learning envinoments for children. Oleum press. Vol. 18, 39-55, 1982.

- Provence, S y Lipton R: Infants in institutions: a comparison of hctheir development wiht family - reared infonts during the first year of life. University press. Vol. 5, 39-45, 1962.
- Radillo, T El desarrollo profesional de psicólogo en las estancias de bienestar infantil del ISSSTE. México, 1985, (Tesis, UNAM).
- Reglamento de guarderías del IMSS. México, 1977. (folleto).
- ^{Risley} Robles, A. Psoloqía experimental del desarrollo. Trillas. México, 1983.
- Robinson, L. ¿Qué es el desarrollo infantil?. Kapelus: Buenos Aires, 1971.
- Rondal, J. On the nature of linguisti inpot to language learniq children international jomial psycholinguistics. Trad Yoseff, J. y Salguero, A. Psicología experimental. Vol. 21, p. 75-107, 1986.
- Rosenzweig, A. y Bennet, H. Desarrollo cognitivo. Morata: Madrid, 1978.

- Ruiz, A. y Vaguero, O. La importancia de la estimulación temprana para el retardo en el desarrollo. México, 1984, (Tesis ENEP. I - UNAM). *
- Sabagol, O; Otero, M, y Ardila, R. Los efectos de la estimulación visual temprana sobre el aprendizaje de discriminación simple y compleja. Revista latinoamericana de psicología. Vol. 15, p. 65-76, 1957.
- Salles, M. Diagnostico psiquiátrico en niños de cero a seis años, que asisten a una guardería. Revista de salud mental. Vol. 6, 12-19, 1982.
- Sanchez, M. Velasco, C. Desarrollo infantil en estancias infantiles. México, 1988, (Tesis - UNAM).
- Sellitiz, C. Métodos de investigación en las relaciones sociales. Trillas: México, 1987.
- Spitz, A. El primer año de vida del niño. Fondo de Cultura económica: México, 1981.
- Standing, H. Manual del método de la nueva escuela. Paidós: Buenos Aires, 1985.

- Steiner, R. El primer septenio. Waldorf, 3a. ed: México, 1986, (folleto).

- Tamayo, M. y Tamayo, A. Metodología formal de la investigación. Limusa: México, 1990.

- Tizard, B. The behavior experiences child development. Child psychology. Vol. 32, p. 23-32, 1978.

- Tizard, B. Rens, A. The effects of early institutional rearing of the development of eight year old children. Child psychology and psychiat. Vol. 3, p. 99-118, 1973.

- Tizard, B y Hodges, S. The effects of early institutional rearing of the development of eight year old children. Child psychology and psychiat. Vol. 3, p. 120-125, 1978.

- Tjossem, P. Los efectos de la estimulación visual temprana sobre el aprendizaje de discriminación simple y compleja. Revista Latinoamericana de psicología. Vol. 7, p. 65-76, 1975.

- Vigotsky, I. Los procesos cognitivos. Fontanella: Barcelona, 1979.