



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DE INVESTIGACIÓN Y POSGRADO

La Psicología Social desde la Dirección de una Estancia Infantil

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE:
MAESTRA EN PSICOLOGÍA SOCIAL

PRESENTA:

VERÓNICA IVONNE ALVARADO HERNÁNDEZ

Director de Tesis: **Dr. Rolando Díaz Loving**

Miembros del Comité: **Dra. Isabel Reyes Lagunes**
Mtro. Sotero Moreno Camacho
Mtra. Miriam Camacho Valladares
Dra. Sofía Rivera Aragón



MÉXICO, D.F.

2012



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



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.

AGRADECIMIENTOS

A todos los que me dieron la oportunidad de llegar.

A ti que siempre confiaste en mí.

A los que me han apoyado en mi crecimiento y desempeño laboral.

LA PSICOLOGÍA SOCIAL DESDE LA DIRECCIÓN DE UNA ESTANCIA INFANTIL

ÍNDICE

RESUMEN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1 Contextualización del Entorno.....	1
1.1 ESTANCIAS INFANTILES	1
1.1.1 Historia de Estancias Infantiles	1
1.1.2 Educación Preescolar	4
1.1.3 La Función Social de la Educación Preescolar	5
1.2 DESARROLLO DEL NIÑO	8
1.2.1 Teorías de Aprendizaje	8
1.3 LA FAMILIA	12
1.3.1 Atributos de la familia	14
1.3.2 Reglas y límites en la familia	15
1.3.3 Funciones de la familia	16
1.3.4 Hacia la familia contemporánea	17
1.3.5 La familia en México	19
1.4 SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LOS PADRES DE FAMILIA	21

CAPÍTULO 2 Campos De Acción	24
2.1 DINÁMICA DE LOS USUARIOS	24
2.1.1 Población infantil atendida	24
2.1.2 Población derechohabiente atendida	26
2.2 INTERVENCIONES DE LA DIRECTORA	31
2.2.1 Intervención con visión institucional	31
2.2.2 Intervención psicológica	33
2.2.3 La relación con los usuarios	40
2.3 PROCESOS EDUCATIVOS	42
2.3.1 Planes y programas de intervención educativa	42
2.3.2 Proceso de implantación del Programa de Educación de Preescolar	48
2.3.3 Impacto en el aprendizaje de los niños menores de 6 años	57
CAPÍTULO 3 Impacto en el Desempeño Profesional	62
3.1 DESARROLLO DE COMPETENCIAS	62
3.1.1 Planear y Programar, Dirigir y Controlar, y Evaluar la operación en la Estancia Infantil en las áreas de Salud, Alimentación, Psicología, Trabajo Social y Educación.....	62
3.1.2 Capacitación, docencia y difusión externa	68
CAPÍTULO 4 Discusión	70
Referencias	79

RESUMEN

La Psicología Social se encarga de estudiar cómo el entorno social y cultural influye sobre la conducta, emociones y juicios de los individuos y trasciende a la generación de conocimiento a través de la investigación, ya que las teorías y resultados de los estudios realizados por investigadores pueden ser aplicados en campos de trabajo. Es el caso de la función de Directora de una Estancia Infantil, ya que a través de la formación en Psicología Social, la conducción de un centro educativo se ve fortalecida con el conocimiento aplicado de: Teorías de Desarrollo Infantil, Teorías del Aprendizaje, conocimiento sobre Dinámicas Familiares, Identidad de Género, Estrategias de Comunicación Efectiva, Emociones, Valores, Cultura, Liderazgo, Teoría de la Disonancia Cognitiva, etc. Este conocimiento es aplicado en las funciones de planeación de programas de intervención, implantación de programas educativos, dirección y control de información, evaluación educativa, evaluación de metas, conducción de equipos de trabajo, orientación a padres de familia, intervención psicológica con usuarios de la Estancia Infantil, impartición de capacitación, y difusión de estrategias de trabajo y resultados en foros externos. En este trabajo también se revisó cómo el desarrollo de competencias profesionales de la psicóloga social, como Directora, influyó en la organización sistémica del servicio que se otorga en la Educación Inicial y Preescolar de los niños menores de 6 años.

Palabras Clave: Psicología Social, Dirección de Estancia Infantil, Educación Infantil, Desarrollo Infantil, Competencias Profesionales.

ABSTRACT

The goal of Social Psychology is to study the ways in which the social and cultural environment will influence the behavior, emotions, and judgment of individuals, and goes beyond the generation of knowledge through investigation, since theories and results of studies performed by investigators can be applied to various work fields. Such is the case of a Principal of a Children Daycare Center, who's leadership is strengthened by its formal training in Social Psychology by applying its knowledge of Child Development Theories, Learning Theories, Family Dynamics, Gender Identity, Effective Communication Strategies, Emotions, Values, Culture, Leadership, Cognitive Dissonance Theory, etc. This knowledge is applied by the Principal when planning intervention programs, implementing educational programs, directing and controlling information, performing educational assessment, evaluating goals, leading work teams, orienting parents, providing psychological counseling to Daycare Center users, staff training, and communicating work strategies and results at external forums. This work also reviews how the development of professional practices of the Social Psychologist, acting as the Principal, influence the systemic organization of the services provided by the Daycare Center in the initial and pre-school education of children under 6 years of age.

Keywords: Social Psychology, Daycare Center Principal, Child Education, Child Development, Professional Practices.

INTRODUCCIÓN

La Psicología Social se encarga de estudiar cómo el entorno social y cultural influye sobre la conducta, emociones y juicios de los individuos a través de la investigación científica, y con ello se puede explicar los procesos por los que el ser humano, como miembro de un grupo, sociedad y/o cultura se desarrolla y se comporta.

En este trabajo se pretende exponer cómo el conocimiento que proviene de la Psicología Social está involucrado y se aplica en la Dirección de una Estancia Infantil, mediante la experiencia que la Directora ha tenido como psicóloga social.

Para ello, se revisa cual es la importancia y la evolución de los centros educativos que atienden a los niños menores de 6 años, y cómo influyen en el desarrollo de los infantes. Ya que las decisiones respecto de la formación de las nuevas generaciones están sujetas a las imágenes que la sociedad va conformando en torno de sus integrantes; sobre sus características, necesidades y posibilidades, así como en relación con los desafíos de la misma sociedad para poder avanzar y superarse; todo ello enmarcado en un tiempo histórico determinado. Es decir, se determina cuál es la función social de la educación infantil. Y posteriormente, se revisan brevemente algunos los elementos teóricos involucrados en el servicio que se presta a los niños y sus padres en una Estancia Infantil, como factores familiares y de identidad de género.

En el segundo capítulo se describe un panorama de algunos de los campos de acción en los que la Directora de la Estancia Infantil, con la formación dentro de la Psicología Social, realiza intervenciones con los usuarios y con el personal a su cargo, así como la generación e implementación de programas especiales de intervención educativa, sin excluir el Programa de Educación Preescolar emitido por las autoridades educativas del país, la Secretaría de Educación Pública.

Más adelante, en un tercer capítulo se pretende esbozar cuáles son las competencias profesionales que desarrolla un psicólogo social, en la conducción de un centro educativo como el que se describe en este trabajo. Es decir, el conocimiento científico complementado con las habilidades de un profesional, pueden ser aplicados en los procesos de conducción de equipos de trabajo, detección de necesidades de capacitación e impartición de docencia, desarrollo y aplicación de programas, evaluación, etc., todo ello involucrado en la educación Inicial y Preescolar que se brinda en una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil.

Finalmente, se realiza una reflexión de cuáles son algunos de los conocimientos científicos y teorías sociales que se aplican y cómo se involucran en la educación formal de los niños menores de 6 años, concluyendo que la Psicología Social es una fortaleza en la conducción de un Centro Educativo, donde puede fortalecer a las diferentes disciplinas que convergen en la educación de los niños.

CAPÍTULO 1

CONTEXTUALIZACIÓN DEL ENTORNO

1.1 ESTANCIAS INFANTILES

Para poder comprender la función que actualmente ejercen los centros educativos dedicados a los niños menores de 6 años es importante visualizar el trayecto que han tenido a través de la historia para su conformación, y esta puede ser en dos vertientes: el surgimiento de Estancias Infantiles y el surgimiento de la Educación Preescolar.

1.1.1 HISTORIA DE ESTANCIAS INFANTILES

El inicio de atención a infantes en las guarderías se asocia con la Revolución Industrial en Europa, es decir, siglos XVIII y XIX, época en que se incorpora la mujer al mercado laboral y el servicio tiene carácter exclusivamente asistencial.

En México su nacimiento y evolución están vinculados dos hechos fundamentales, la incorporación de la mujer al campo laboral, y el desarrollo de la educación en el país, en donde se buscaba generalizar el acceso de la población a la educación. No se puede menospreciar el hecho de que la atención a los niños pequeños mientras sus padres trabajan ha sido una preocupación permanente de algunos grupos de ciudadanos, muestra de ello es que en el siglo XVIII, específicamente en el año 1837, se crea en el Mercado Volador, un sitio para cuidar a los hijos de los comerciantes; años después, en 1865 la Emperatriz Carlota Amalia establece la “Casa de Asilo de la Infancia”, en donde las damas a su servicio iban a dejar temporalmente a sus hijos, asimismo, en 1869 funda “El Asilo San Carlos”, ahí los pequeños de las mujeres trabajadoras recibían alimentos y cuidados durante la jornada laboral de sus madres. Este

esfuerzo es digno de tomarse en cuenta como el primer intento oficial de brindar este servicio.

En 1887, durante el porfiriato, la señora Carmen Romero Rubio de Díaz funda “La Casa Amiga de la Obrera”, este establecimiento tenía como uno de sus objetivos el cuidado de los menores de las mujeres que laboraban fuera de su hogar. En 1916 esta Institución pasa a depender de la beneficencia pública, misma que crea en 1928 “La Casa Amiga de la Obrera No. 2”.

En 1929 la señora Carmen García de Portes Gil, organizó “La Asociación Nacional de Protección a la Infancia”, la cual crea y sostiene 10 “Hogares Infantiles” que en 1937 cambiaron su denominación por la de “Guarderías Infantiles”.

En este mismo período, la Secretaria de Salubridad y Asistencia para dar servicio a los hijos de las comerciantes del mercado La Merced, vendedoras de billetes de lotería, empleadas del Hospital General, etc., establece guarderías, mismas que se han incrementado, recibiendo algunas de ellas apoyo de Comités Privados.

Poco después, cuando el Presidente Lázaro Cárdenas convierte a los talleres fabriles de la Nación, encargados de fabricar los uniformes y equipo del Ejército, al régimen corporativo, incluye en el mismo decreto la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la nueva cooperativa, misma que empezó a funcionar en 1939. A partir de entonces la creación de estas instituciones se multiplica en las dependencias oficiales y particulares como una respuesta social a la demanda del servicio, originada cada vez más por la creciente incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación; en la actualidad, a pesar de los esfuerzos realizados, se está muy lejos de cubrir dicha demanda.

A principios del Siglo XIX las ideas educativas se extienden a la atención de la infancia haciendo hincapié en la necesidad de no sólo cuidarlos, sino de aprovechar la oportunidad de atenderlos y educarlos, las nuevas concepciones acerca de la educación de los infantes origina el establecimiento de la Escuela de Párvulos. En 1903 la Profra. Estefanía Castañeda, quien dedicó su labor profesional a la educación de la infancia temprana, enfatiza la importancia de la

Educación Preescolar y se suman de manera importante los centros dedicados a brindar el servicio. Poco más tarde en 1907 las Escuelas de Párvulos cambian su denominación por el de kindergarten, correspondiendo a la Dirección de cada centro proponer su propio programa educativo.

Durante 1917, se construyen guarderías infantiles apoyándose en el trabajo voluntario de la gente y a finales de los años veinte se crean más guarderías con el nombre de “Hogares Infantiles” servicio destinado a la atención de los hijos de las trabajadoras con menos recursos.

Durante 1922, los jardines de niños impulsados por la Profra. Estefanía Castañeda y regulados a través de la Secretaría de Educación Pública, son trasladados al Departamento de Asistencia Infantil; en la Secretaría de Salubridad y Asistencia, debido a que son considerados servicios asistenciales referidos al cuidado y protección, desconociendo las posibilidades educativas que este servicio podía ofrecer.

En el año de 1941 se inaugura la primera guardería de la Antigua Dirección de Pensiones (antecedente del ISSSTE) y es para el año de 1959 que se crea el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado.

En la década de los sesenta es considerable el esfuerzo por reconocer la etapa formativa en la primera infancia y se incorpora una perspectiva educativa a la atención que se brinda en las Guarderías al mismo tiempo que se adopta el nombre de “Estancias Infantiles”.

Con el propósito de dar orden y lograr una mayor eficiencia en el servicio de Estancias Infantiles, en 1984 el ISSSTE asume la rectoría de estos centros del sector público. A partir de 1989 se les denomina Estancias de Bienestar y Desarrollo Infantil, y es hasta 1994 que adquieren su denominación actual: “Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil”.

Actualmente, el control de las estancias, está a cargo de la Subdirección de Capacitación y Servicios Educativos, a través de la Jefatura de Servicios Educativos para Estancias y Programas de

Bienestar y Desarrollo Infantil, quien mantiene la información sobre el control de la población infantil atendida, a las cuales se les otorga el servicio, así como la normatividad, supervisión y evaluación del servicio. Y a pesar de que el funcionamiento dependa totalmente del ISSSTE, a través de convenios con la Secretaría de Educación Pública, se rigen los programas educativos vigilados por sectores de Educación Inicial.

Hoy en día, existen 127 Estancias propias, 51 en el D.F. y 76 en el interior del país, en las que se da atención a 20,400 infantes aproximadamente. Además existen 123 Estancias de participación social (subrogadas), sumando entonces un total de 250 Estancias en toda la República Mexicana con 29,375 niños atendidos.

1.1.2 EDUCACIÓN PREESCOLAR

La educación preescolar en México surgió en la década de 1880 influida por las ideas del pedagogo alemán Federico Froebel, quien creó el jardín de niños en 1824, y cuyo modelo educativo estaba destinado a la población de 3 a 6 años de edad.

En nuestro país, se tiene registro de la creación de la Escuela de Párvulos No. 1, en un acta de cabildo del Ayuntamiento de la ciudad de México de 1881. Esta escuela atendía a los hijos e hijas de madres trabajadoras de las industrias que operaban en la ciudad, quienes llevaban a los pequeños para ser instruidos en las “buenas costumbres” por un grupo de mujeres pertenecientes a la clase alta, dispuestas a entregar un poco de su tiempo a la formación de los niños y las niñas que estaban separados de sus madres mientras cumplían con su jornada laboral.

Con el transcurso de los años fueron adhiriéndose grupos de mujeres interesadas en atender educativamente a la población infantil, quienes buscaron apoyo en diversas autoridades para contar con instalaciones y se organizaron para participar en actividades de capacitación con el objeto de aprender a aplicar el método froebeliano, el cual se

interpretó y adaptó a la cultura mexicana; con ello se sentaron las bases para configurar un modelo educativo particular.

Han transcurrido más de ciento veinte años desde el origen de la atención educativa a la población de 3 a 6 años de edad y en ese lapso se construyó en nuestro país, un paradigma de educación preescolar caracterizado por una poderosa identidad y una tradición pedagógica que se ha ido transformando para dar cabida a fenómenos como la primarización (planas, copias, ejercitación muscular, el empleo de premios y castigos, etcétera); la reproducción de prácticas culturales masificadas (juegos, juguetes, música y actividades recreativas de consumo) y la comercialización de la oferta pedagógica (inglés, computación, inteligencias múltiples, aprendizaje acelerado, estimulación temprana, etcétera).

En el mismo periodo, la educación preescolar ha extendido su servicio a todo el país e incrementado su índice de atención paulatinamente; ha logrado disponer de personal docente con formación profesional de nivel licenciatura y ha diversificado la prestación del servicio, en instancias tales como: SEP, CONAFE, DIF, SEDESOL, ISSSTE, el sector privado, el sector social, entre otros. También, se ha constituido en el primer tramo de la educación básica obligatoria.

1.1.3 LA FUNCIÓN SOCIAL DE LA EDUCACIÓN PREESCOLAR

Las decisiones respecto de la formación de las nuevas generaciones están sujetas a las imágenes que la sociedad va conformando en torno de sus integrantes; sobre sus características, necesidades y posibilidades, así como en relación con los desafíos de la misma sociedad para poder avanzar y superarse; todo ello enmarcado en un tiempo histórico determinado.

Cuando la educación preescolar surgió, no existía aun una imagen clara acerca de la infancia como una etapa de la vida del ser humano con características propias; de ahí que su desarrollo fuera lento y su validación ante la sociedad tardara décadas en conseguirse. Así, se ha otorgado una variedad de funciones sociales a este nivel educativo la de:

- Espacio de cuidado y entretenimiento, al concebir al niño como carente de capacidades e inmaduro para emprender tareas de aprendizaje del modo que se entendía en la época del origen de este servicio;
- Espacio de preparación para la escuela primaria, con el objeto de otorgarle un “valor” educativo al servicio que se extendía; la de constituirse en un espacio de protección y satisfacción de las necesidades básicas de la población infantil ante la incorporación de las madres al empleo remunerado;
- Nivel educativo orientado a compensar las carencias originadas por las condiciones sociales, económicas y por las prácticas de crianza, en los momentos de crisis económica de nuestra sociedad; y,
- Nivel educativo orientado a democratizar las oportunidades para el desarrollo de las capacidades cognoscitivas, emocionales y sociales que los niños y las niñas poseen y para el ejercicio pleno de sus derechos.

A partir de la declaración de los derechos humanos las sociedades de diversas culturas empezaron a reconocer al niño como sujeto de derechos desde su nacimiento.

De ese modo, la educación preescolar ha ido ganando un lugar por su perseverancia a favor del derecho del niño pequeño a aprender y, por otro lado, los avances científicos relacionados con el desarrollo humano han vuelto la mirada al niño y descubierto las capacidades que el ser humano posee en esa etapa de su vida para comprender al mundo y relacionarse con él.

Tanto el reconocimiento del derecho a aprender desde el nacimiento como los progresos en el conocimiento del desarrollo humano habrán de desembocar, en el siglo XXI, en la conformación de la imagen de un niño pequeño con derechos y capacidades que la sociedad asuma con plenitud. Mientras tanto, a la educación preescolar corresponde una función social que cumplir a fin de consolidarse como el espacio dispuesto para que el niño menor de seis años, independientemente de sus características socioeconómicas, culturales e individuales, ejerza plenamente su derecho a aprender.

Para realizar cabalmente su función social, la educación preescolar ha de enfrentar dos grandes retos; por un lado, el de abrir sus puertas a todos los niños y las niñas de 3, 4 y 5 años de edad, para que tengan acceso a este nivel educativo y, por el otro, el de renovar las prácticas educativas existentes de manera de enriquecer las capacidades infantiles y promover los aprendizajes esenciales que sirven de sustento a su escolaridad posterior. La educación preescolar también está llamada a jugar un influyente papel en la transformación de la imagen que la sociedad posee en torno de la niñez y tiene la posibilidad de suscitar un creciente interés y compromiso social hacia la infancia como una fuente primordial de desarrollo individual y social.

Cabe señalar que diversas investigaciones en torno del desarrollo y el aprendizaje infantil han puesto de manifiesto que los niños pequeños poseen capacidades y disposiciones para el aprendizaje que antes no se habían reconocido y que estudios recientes sobre el desarrollo del cerebro muestran la importancia de los primeros años de vida para el establecimiento de su estructura funcional, la cual es resultado de las experiencias sociales a las que los niños están expuestos de manera reiterada. Esto supone, entonces, una vulnerabilidad de los niños ante la presencia o ausencia de experiencias que incide en el funcionamiento del cerebro.

Por lo anterior, se ha considerado la importancia de la escolarización temprana y que la educación preescolar deba intensificarse, sobre todo, en las zonas de menor desarrollo y bienestar social a fin de aportar oportunidades adicionales a aquellos niños y niñas que no necesariamente las tienen al alcance de la mano, lo cual repercutiría en la prevención del fracaso y en la democratización de las condiciones de éxito a lo largo de la vida escolar.

1.2 DESARROLLO DEL NIÑO

Constituida ya la función social de una Estancia Infantil en su educación inicial y preescolar, y para poder abordar los retos dentro de esa institución de atención educativa, es necesario comprender el desarrollo y aprendizaje del niño.

Por ello, visualizar e integrar algunas teorías que den contexto al desarrollo del niño será la tarea siguiente.

1.2.1 TEORÍAS DE APRENDIZAJE

Las teorías de aprendizaje se enfocan en las formas en la cuales se controlan las manipulaciones en el ambiente, tales como dar un premio, cambiar la cantidad de luz, hacer sonar una campana, para producir cambios predecibles en la conducta

CONDICIONAMIENTO CLÁSICO (PAVLOV, 1960)

En el modelo de Condicionamiento Clásico se postula que dos eventos que ocurren de manera muy cercana en el tiempo, se generan con significados semejantes y evocan muy similares respuestas.

El llanto por hambre de un bebé es inicialmente abatido por el otorgamiento de una mamila o del pecho, su satisfactor. Con alimentaciones repetidas el bebé dejará de llorar al percibir la cara y voz de su madre, pues éstas han sido apareadas con la presentación del pecho o la mamila, es decir, ha habido un cambio de conducta con otro factor que no es el satisfactor inmediato, pero sabe que pronto aparecerá el alimento. Si una vez que ya está concretada esa asociación, y el alimento no se presenta a la señal de la voz o cara de la mamá, cualquier signo de confort que el bebé tenía previamente con la presencia de la madre desaparecerá. La pérdida de asociación entre estos dos eventos se llama extinción.

El condicionamiento clásico es un proceso de aprendizaje por asociación podría aportar mucho en el desarrollo conceptual que se genera en los primeros 6 meses de vida, incluso antes de observar los rasgos de control psicomotor. Sin embargo, este modelo puede tener lugar en cualquier momento de la vida.

CONDICIONAMIENTO INSTRUMENTAL (THORNDIKE, 1898).

El aprendizaje instrumental hace uso de recompensas o reforzamientos para obtener la ejecución de una conducta específica. Este tipo de aprendizaje también conocido como conductismo (Skinner, 1938), requiere de que el sujeto realice una respuesta seleccionada por el experimentador y así poder obtener su recompensa, a esto se le llama reforzamiento.

A pesar de parecer muy operativo este modelo, dentro de los procesos de socialización pudiera no ser tan sencillo aplicarlo, pues en muchas ocasiones la conducta esperada no sólo depende de la recompensa. Por ejemplo si se le ofrece a un pequeño un dulce o juguete para que deje de orinarse en la cama, es probable que esta conducta no llegue, pues orinarse en la cama es una demanda de protección inconsciente por lo que no tendrá dominio sobre ella ni con los dulces o juguetes. Sin embargo pudiera aplicarse no en la espera de la conducta concreta sino en cada aproximación de la conducta. Puede ser útil cuando se les enseña a los niños alguna tarea que requiere de un proceso, como ir al baño, hábitos de higiene, hábitos de alimentación, etc.

Un aspecto que atiende este modelo es la permanencia del aprendizaje de la ejecución de la conducta, por lo que se postula (Fester y Skinner, 1957) que la frecuencia y la regularidad con la que se presenta el reforzamiento es factor para este efecto. Una respuesta puede ser rápidamente condicionada si se le presenta al niño el reforzamiento cada una de las veces que ejecuta la conducta

pero este aprendizaje es altamente vulnerable a la extinción al dejarle de presentar el premio. Sin embargo, si se varía la cantidad de tiempo entre el otorgamiento de un premio y otro, o el número de ejecuciones entre un premio y otro, el aprendizaje puede ser más resistente a la extinción. Con este enfoque se puede dar mayor explicación a lo que sucede en la realidad, por ejemplo cuando un niño decide guardar sus juguetes en el cubo aunque no esté presente el adulto para festejárselo.

CONDICIONAMIENTO POR EVITACIÓN (MILLER, 1951)

A través de experimentos se comprobó que el castigo o el miedo al castigo también se podían realizar entrenamiento para motivar nuevo aprendizaje. Por ejemplo, ratas tenían que presionar un botón para evitar una descarga eléctrica, y con el tiempo lo seguían ejecutando aún cuando las descargas eléctricas ya no aparecerían.

Las implicaciones de este modelo en el desarrollo humano, demuestran el poder del miedo como una fuerza motivacional que puede generar conductas irracionales, supersticiosas, maladaptativas y también adaptativas. El miedo al castigo depende de la valoración subjetiva del castigo. Así como el premio no puede ser el reforzamiento, un castigo puede no generar miedo si son inapropiados para el desarrollo emocional de la persona.

MAPEO COGNOSCITIVO (TOLMAN 1948, 1967)

De las grandes objeciones que se tuvieron con el condicionamiento clásico e instrumental fue que estos no explicaban el lenguaje o conceptos que ocurrían en la mente de los individuos cuando se presentaba la asociación de eventos como aprendizaje.

Este modelo postula que el sujeto que aprende desarrolla un mapa cognoscitivo como una representación mental del ambiente aprendido. El sujeto al realizar una tarea específica en determinado ambiente, se concentrará primeramente en la tarea que le ocupa. Sin embargo él también forma una representación del resto del escenario y al integrarlo en una representación interna forma su mapa cognoscitivo; el cual incluye las expectativas sobre el sistema de recompensas que puede estar operando, las relaciones espaciales existentes, y la conducta que tiene la más alta prioridad. Y así la conducta se convierte en una pequeña evidencia del aprendizaje real.

Este concepto de mapa cognoscitivo fue usado para explicar el fenómeno de Aprendizaje Latente (Blodgett, 1929; Flavell, 1970) y comparar el desarrollo de representaciones internas entre los niños y adultos (Cosslyn, Pick y Fariello, 1974). Cuando un niño entra a su salón, probablemente se dirija directamente a su asiento. Sin embargo, es casi seguro que conoce cuales son los asientos de sus amigos, donde se coloca con frecuencia la maestra, o hacia donde debe dirigirse cuando requiere de determinado material. El aprendizaje conceptual no se traduce en la conducta ejecutada sino en la conducta potencial, ya que es probable que lo aprendido no tenga porque ser realizado de manera inmediata, incluso puede ser operacionalizado hasta la adultez.

APRENDIZAJE SOCIAL (BANDURA Y WALTERS, 1963)

El concepto de aprendizaje social dice que la mayor parte del aprendizaje no tiene que ver con la manipulación de castigos o premios, sino que depende de la tendencia de los niños para observar e imitar la conducta que les es significativa de otros. Los adultos sirven de modelos en la ejecución de las conductas, expresión de sentimientos, actitudes y aplicación de valores morales. Se puede encontrar que los niños imitan modelos agresivos, modelos altruistas,

modelos avaros, cuando los modelos por sí mismos parecen ser prestigiosos o en control de recursos o si el modelo conlleva a determinada recompensa. Este modelo es muy recurrido para explicar el desarrollo de los niños de 2 a 4 años de edad, sin dejar la posibilidad de que este tipo de aprendizaje aparezca en otras etapas de la vida.

CONJUNTOS DE APRENDIZAJE (HARLOW Y KUENUE, 1949)

Una orientación cognoscitiva de aprendizaje sugiere que los sujetos al resolver un problema específico también aprenden estrategias generales de resolución. Se describe al desarrollo de un Conjunto de Aprendizaje en el cual los sujetos aplican los conceptos generales a otras diferentes dimensiones. Los Kendlers (1959), describen estudio en los que los sujetos aprenden a identificar una dimensión de un problema de discriminación y luego lo aplican en otra dimensión, es decir, el aprendizaje de una serie de de problemas ayuda al sujeto a resolver el siguiente en forma más rápida. A mayor edad requiere de menor tiempo para la re-aplicación de estrategias aprendidas. Sin embargo hay que considerar que así como proveen de mayores herramientas, el “conjunto de aprendizajes” puede también interferir en la resolución de otros problemas.

1.3 LA FAMILIA

Satir (1983) define a la familia como la unidad básica de las sociedad, integrada por un grupo de adultos de ambos sexos que viven bajo el mismo techo, dos de ellos con los cónyuges que mantiene una relación sexual socialmente aceptada, esta subunidad comprende a los hijos procreados o adoptados por ambos cónyuges.

Para Ritvo (2003) la familia es el grupo más importante que subyace al desarrollo psicológico individual y a la interacción emocional y el mantenimiento de la autoestima, en su interior se experimentan los amores y odios más intensos, y también se disfrutan las satisfacciones más profundas y se padecen las desilusiones más dolorosas.

La familia es una estructura compleja integrada por un grupo de personas interdependientes que tienen una historia compartida, un vínculo emocional y un dispositivo de estrategias para satisfacer las necesidades individuales de sus integrantes y del grupo como un todo (Anderson y Sabatelli, 2002); es un sistema afectado por y que afecta cambios en influencia reciproca con procesos sociales, conductuales y biológicos (Booth, Carver y Granger, 2000).

La Organización Mundial de la Salud (OMS) (2003) define a la familia latinoamericana, como la institución social fundamental que une a las personas vinculadas por nacimiento o por elección en un hogar y una unidad doméstica. Denota que las normas culturales, condiciones sociales, económica y de educación son los principales factores que determinan la salud de la familia. Y que la formación, estructura y función de la familia latina se desplaza hacia la familia monoparental, encabezada por mujeres. En esta movilidad intervienen diversos factores, los más importantes de acuerdo a la OMS son:

- a) El incremento en la edad de las mujeres para su primer matrimonio y para convertirse en madres
- b) El ingreso cada vez mayor de las mujeres en la fuerza laboral, lo que involucra cambios en los roles de género al interior de la

familia, modificándose el equilibrio de las responsabilidades económicas en la familia.

- c) El tamaño de la familia decrece.
- d) La mayor carga que recae sobre los miembros de la familia en edad de trabajar, debido a los dependientes jóvenes y a los mayores.

1.3.1 ATRIBUTOS DE LA FAMILIA

La familia es la única institución social que está conceptualizada como esencial y natural, su importancia es acentuada por su preservación social a través de las culturas (Morghadam, 2004).

En lo referente al vínculo de la cultura, interviene el sistema de premisas que gobiernan sentimientos e ideas, y estipulan la jerarquía de las relaciones interpersonales, el tipo de roles que se asumirán y las reglas de interacción de las personas en estos roles. Estas características, hacen de las premisas una guía que norma la vida familiar, intervienen en el desarrollo de la personalidad, en el logro de metas, en lo económico y en la percepción de lo masculino y lo femenino (Díaz-Loving, 1999b).

Tanto la influencia cultural, como las bases biológicas de los vínculos con los parientes y la capacidad reproductiva histórica de la mujer, la familia moderna asume como una de sus funciones fundamentales, el socializar a los niños dentro del sistema de normas y valores de la sociedad, inculcándoles expectativas apropiadas al estatus (Moghadam, 2004).

Toda familia, según sus necesidades internas y la etapa en su ciclo de vida, realiza ajustes y cambios en su estructura y se reorganiza al igual que las generaciones que nacen, envejecen y muere, pues si no logra realizar los cambios necesarios, lo más probable que no sobreviva (Hoffman, 1992).

Fishman (1995) complementa observando que la familia en su calidad de institución, es la fuente de las relaciones más duraderas y el primer sustento social del individuo con pautas de relación que se mantienen a lo largo de la vida, por lo que la es la instancia con mayores recursos para producir cambios.

Hoffman (1992) indica que la familia es el contexto básico de aprendizaje para las personas, y es aquí donde surgen los requerimientos peculiares de comunicación que se imponen al miembro a cada miembro de la familia. Agrega que las familias demasiado conectadas no permiten ningún cambio y las que están demasiado fragmentadas están en peligro de dispersión, puntualizando que la mayoría de las familias se encuentran en el centro de la gama y pocas son ejemplos puros de estas dos categorías.

1.3.2 REGLAS Y LÍMITES EN LA FAMILIA

La familia como sistema se caracteriza por la propiedad de totalidad que denota que el sistema familia está formado por un grupo de personas quienes conjuntamente forman un todo complejo y unitario. El todo se distingue de la suma de las contribuciones individuales de sus integrantes por la estructura de sus reglas de relación que determinan como los miembros de la familia interactúan unos con otros (Anderson y Sabatelli, 2002). Estas reglas aluden a los límites que son necesarios para definir quienes pertenecen a un sistema, delimitando las líneas de demarcación y los lugares de intercambio de comunicación, afecto y apoyo entre dos sistemas o subsistemas (Ochoa de Alda, 1995).

El planteamiento de Anderson y Sabatelli (2002) dice que la propiedad de la totalidad de la familia, sugiere que la unidad existente en cada familia, puede ser entendida únicamente la asimilar las reglas interaccionales que estructuran el sistema. Esto es importante debido

a que la composición de la familia demanda la influencia de patrones interaccionales que están estructurados por una larga secuencia de estrategias que la familia adopta para la ejecución de sus tareas.

Esas estrategias son influenciadas por diferentes factores como la época histórica y el legado generacional de las familias, clase, raza y etnicidad, por lo que al paso del tiempo, las estrategias establecidas se vuelven rutinarias y se convierten en principios que gobiernan la vida familiar; principios que se convierten en reglas, entendidas como patrones recurrentes de interacción que definen los límites de las conductas aceptables y apropiadas en la familia, reflejan sus valores como sistema y definen los roles de sus miembros. Estas reglas pueden ser abiertas o explícitas, cubiertas o implícitas.

Asimismo, las experiencias de las personas al interior de su familia, establece un legado que influye en sus valores y orientaciones, determina sus estrategias de comportamiento con la gente y diversos eventos, y finalmente funciona como base de muchas de las elecciones que toman sus integrantes acerca de sus vidas (Anderson y Sabatelli, 2002)

1.3.3 FUNCIONES DE LA FAMILIA

De acuerdo a Uruk y Demir (2003), la familia provee de tres funciones básicas:

1. Un sentido de cohesión que se asume como el lazo emocional a partir del cual se crean las condiciones para la identificación con un grupo primario que fortalece la proximidad emocional, intelectual y física.
2. Un modelo de adaptabilidad que tiene que como función básica mediar los cambios en la estructura de poder, en el desarrollo de las relaciones de roles y en la formación de reglas.

3. Una red de experiencias de comunicación mediante las cuales los individuos aprenden el arte de lenguaje la interacción, la escucha y la negociación.

La familia además, provee de hábitos y tradiciones internas, que pueden ajustarse a lo marcado por la cultura pero que ofrecen a las personas la oportunidad de aclarar su posición al interior de la familia y hacer valer su identidad colectiva como familia.

Es común que cada familia señale su propio conjunto de tradiciones, e. g. visitas con miembros de la familia extensa, las prácticas de festejos de aniversarios y cumpleaños, diversos tipos de fiesta y comidas especiales, que si bien la cultura influye, la familia es quien elige las ocasiones que adoptará o realzará como tradiciones. La elección contribuye al significado que los miembros de la familia le otorguen a sus tradiciones.

Las rutinas pautadas se practican con mayor frecuencia y son las menos programadas por sus participantes, es el caso de las rutinas con que se acuesta a los niños, el trato habitual que se les da a las visitas, las actividades de esparcimiento o de fin de semana, los saludos y despedidas diarias, etc. Estas pautas ayudan a definir los roles y responsabilidades de los miembros de la familia, son un medio para organizar la vida cotidiana (García-Méndez, 2007).

1.3.4 HACIA LA FAMILIA CONTEMPORÁNEA

Según Fishman (1995) se ha modificado el concepto tradicional de familia, asumida como un sistema integrado por dos progenitores jóvenes, en donde sólo uno de ellos sale a trabajar (el hombre), mientras que el otro se dedica a la crianza de los hijos (la mujer), y no se divorcian; ya que a nivel mundial la tasa de divorcios se ha incrementado desde fines del siglo XIX y en la actualidad es cada vez

mayor el número de mujeres que se incorporan al mercado laboral. Sin embargo, es poco dudoso que los patrones de la formación y disolución familiar en el mundo occidental experimenten considerables cambios en las décadas recientes (Baxter, Hewitt y Western, 2005)

De este modo se tiene que las tensiones que afectan a la familia moderna ya existían, la novedad hoy, es que las familias están cambiando, lo que influye en las pautas de relación establecidas al interior de las mismas y con otros grupos sociales.

El incremento en la educación de las mujeres (Adams, 2004) y que ellas trabajen fuera del hogar son cambios culturales que influyen en la transformación de la familia. Sin embargo estas oportunidades para la mujer no conducen a una equidad de género (Perry-Jenkins, Repetti y Crouter, 2000).

Por otra parte, el concepto de paternidad se ha ido modificando, pues de manera muy tradicional está construida con aspectos sociales relacionados con el género, lo económico y la estructura política que subyace a las familias, por lo que no es una categoría fija, y los mecanismos asociados con la paternidad varían a través del tiempo, el contexto y la familia (Shawn y Knudson-Martin, 2006). La paternidad en la época más reciente incluye el involucramiento del padre en el cuidado de los hijos, se reconoce la responsabilidad del padre más allá de sostén de la familia e independientemente de las relaciones con la madre. Este cambio en la paternidad, es positivo para los hijos en diversos contextos, uno de ellos es el escolar, debido a que cuando perciben el medio ambiente familiar unido y abierto a la expresión, sus habilidades como estudiantes tienden a ser exitosas (Wood, Chapin y Hannah, 1988).

La transformación de las dinámicas en los miembros de la familia también genera un cambio en la extensión de la familia, en los valores sustentados con respecto a la maternidad, paternidad y el concepto mismo de familia (Lamas, 1993; Nolasco, 1992; Szasz, 1994). Al respecto Beck y Beck-Gernsheim (2001) señalan la colisión de

intereses entre amor, familia y libertad personal; hacen énfasis en la lucha de hombres y mujeres por la compatibilidad entre trabajo y familia, amor y matrimonio. Indican que se pierden las identidades sociales tradicionales y surgen las contradicciones de los roles de género, e. g. quién cuida los hijos, quién lava los platos o asea la casa; lo que antes se hacía sin preguntar, ahora hay que hablarlo, razonarlo, negociar y acordar, por lo que también puede ser anulado.

En los últimos años la estructura de la familia se ha transformado como resultado del alto índice de divorcios y la proliferación de familias reconstruidas, así como por el incremento de relaciones extramaritales y la cohabitación. La estructura familiar provee una dirección social eficaz acerca del medio ambiente en el cual se vive, pero si se enturbia la dinámica y la relación que subyace a la estructura, se vuelve difícil explicar el éxito del desarrollo (Brown, 2004). Por tanto, la estructura familiar afecta el bienestar de los hijos en dos sentidos: recursos económicos, y recursos parentales en la socialización debido a que el mantenimiento del estatus económico es un mediador importante de la estructura familia y del éxito de las relaciones.

La cohabitación es una forma de estructura familiar, asociada con niveles bajos de bienestar en los niños quienes presentan mayores problemas en la escuela y exhiben más problemas de conducta que los niños que viven con el primer matrimonio, matrimonio reconstruido, o únicamente con la madre (Brown, 2004).

1.3.5 LA FAMILIA EN MÉXICO

Como se ha descrito, la familia forma parte primordial en la formación, crecimiento y desarrollo de un individuo y su capacidad de relacionarse con otros. Sin embargo es importante acotar lo que diferentes autores denotan en la “familia mexicana”.

En México, la familia es percibida como uno de los valores más importantes junto con las figuras del padre y la madre, que se

constituyen en componentes primordiales en la vida de este grupo social (Valdez, Guadarrama y González, 2000), por lo que será un referente de alta influencia para los hijos. La unión y el amor son vitales en la familia, lo que antepone los intereses familiares a los individuales (Andrade, 1994). Lo anterior permite entender que, para la familia mexicana, la abnegación es un componente que tiende a modificarse (Flores y Díaz-Loving, 2000).

Observando más allá de sus componentes, el ámbito familiar se constituye en un factor decisivo en la formación del autoconcepto de los hijos (Cortés, Flores, Carrillo y Reyes-Lagunes, 2000), en el que las emociones tienen un papel fundamental en la toma de decisiones (Barrientos, Ramírez, Bernal y Camacho, 2002)

1.4 SOBRE IDENTIDAD DE GÉNERO EN LOS PADRES DE FAMILIA

Una vez que se da referencia a la estructura e importancia de La Familia, se torna interesante explorar brevemente como los hombres y mujeres que fundan ese organismo, están permeados por la cultura de género para desenvolverse como los padres de los niños a los que se atiende en la Estancia Infantil. Por ello, se da un breve panorama de esta perspectiva.

La identidad de género se estructura a partir del proceso de definición que una persona hace sobre sí misma, y esta definición está intrínsecamente ligada con los significados que a nivel social y cultural se establecen como parte de la diferenciación sexual (Rocha y Díaz-Loving, 2011). Según los autores previamente citados, el cambio de los estereotipos del ser hombre y ser mujer, es paulatino; hoy día hombres y mujeres están replantando el significado de lo que son, coincidiendo con lo que en 2003, Díaz-Guerreo plantea cuando dice que en los últimos años se ha indicado que existen cambios en la representación cultural que existe sobre cada sexo, sobre todo en la relación con aquellas premisas dentro de nuestra cultura mexicana que se vinculan directa o indirectamente con esta diferenciación entre los géneros. Lips (2001) por su parte, plantea que las creencias estereotipadas de hombres y mujeres son dinámicas y dependen del contexto.

Algunos datos recientemente explorados a través de una investigación (Rocha y Díaz-Loving, 2011) con 205 personas muestran que las mujeres describen su identidad principalmente a través de la posibilidad de ser madres, aunque con menor fuerza también se integra la posibilidad de participar en un ámbito laboral, y reportan la autoasignación de roles que tienen que ver con el cuidado de los hijos y a la pareja como los principales, pero no de forma exclusiva. Sin

embargo, en los hombres se nota el predominio de una visión estereotipada y tradicional que delimita que su identidad sigue siendo prioritariamente el de proveedores y ejes fundamentales de la familia.

Es interesante observar que mientras las mujeres de ese estudio incluyeron roles de índole laboral y de autonomía, al plantearles la tarea de asignar un valor al rol que como género deben desempeñar, prevalece nuevamente el rol de ser buena madre, ama de casa, esposa, dedicarse a la familia, y cuidado de los hijos. Los hombres coinciden con esta valoración sobre el rol de las mujeres, sin embargo, ellos incluyen como un rol de valor también el hecho de que trabajen.

Por su parte, se observa que los hombres mantienen el alto valor a su rol de hombre como el que trabaja, el ser proveedor y sacar adelante a su familia, coincidiendo con la opinión de las mujeres, sin embargo, éstas, incluyen también el atributo de ser buen padre.

De acuerdo a un estudio realizado en México por Rocha y Díaz-Loving (2011), la familia continúa siendo un espacio crucial para la división de roles, y coinciden con premisas histórico-socioculturales planteadas por Díaz-Guerrero (1972), apuntando que la familia es la escuela de socialización inicial y también es el espacio en donde se pone a prueba lo que se ha aprendido directa e indirectamente. Por ello, el bagaje cultural que una madre o un padre tenga en cuanto a su propio aprendizaje de roles puede influir en la relación que tengan con su propios hijos.

Rocha y Díaz-Loving (2011) reportan que las mujeres de su estudio siguen ejecutando en mayor medida el rol maternal y el rol doméstico, sin embargo puede esto puede ir cambiando en la medida en la cual posean una mayor preparación educativa o mayores oportunidades laborales, ejerciendo notables cambios en la dinámica de la pareja y la familia, participando cada vez más en la toma de decisiones. Sugieren que actualmente, tanto hombres como mujeres, al poseer un nivel de escolaridad más avanzado, tienen la posibilidad de llevar a cabo

relaciones más equitativas que debilitan el posicionamiento” dentro del entorno familiar y hogareño, y se incrementa la posibilidad de compartir tareas y repartirse responsabilidades.

Otro hallazgo del mismo estudio se enfoca en el rol educativo dentro del hogar que pueden tener hombres y mujeres, mostrando que ambos géneros desempeñan un papel activo en la procuración de la educación de los hijos y las hijas. Un aspecto interesante es que en la medida en que hombres y mujeres se preparan más, disminuye la ejecución de este rol educativo, y que quizá la preparación escolar traiga consigo un desarrollo de aspectos instrumentales positivos, vinculados más con el autocuidado y autoprendizaje que con la enseñanza de otros, y en la medida en la cual hombres y mujeres adquieren una postura más flexible reconocen que todos los miembros de la familia pueden colaborar, aprender unos de otros y que no es tarea o responsabilidad de uno solo. De esta manera disminuye la presencia de un rol rígido y tradicional.

CAPÍTULO 2

CAMPOS DE ACCIÓN

2.1 DINÁMICA DE LOS USUARIOS

Los usuarios de la Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil, son considerados tanto los niños, que son quienes reciben los beneficios del servicio, como las madres de ellos quienes tienen el derecho a gozar de su inscripción por cotizar al seguro que el ISSSTE otorga.

La breve descripción de sus características ayudará a dar un panorama de cómo se conforma la población con la que se interactúa.

2.1.1 POBLACIÓN INFANTIL ATENDIDA

El servicio de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE se otorga a los hijos de 60 meses a 5 años 11 meses de edad, de mujeres trabajadoras del Estado.

En cumplimiento a la Ley de Educación, los grupos de atención son organizados dependiendo de la edad cumplida que tengan los niños al inicio del ciclo escolar (tabla 1):

Tabla 1. Organización de los grupos de atención por edad

ESTRATOS	EDADES
Lactantes A	2 a 6 meses
Lactantes B	7 a 11 meses
Lactantes C	1 a 1 año 6 meses
Maternal A	1 año 7 meses a 1 año 11 meses
Maternal B	2 años a 2 años 7 meses
Preescolar 1	2 años 8 meses a 3 años 7 meses
Preescolar 2	3 años 8 meses a 4 años 7 meses
Preescolar 3	4 años 8 meses a 5 años 7 meses

Actualmente se cuenta con una población infantil de 124 niños distribuidos según los criterios anteriores de la siguiente forma, donde se puede observar que no existe predominancia de ningún sexo (tabla 2):

Tabla 2. Organización de la población infantil por grupos y sexo

ESTRATOS	NIÑOS INSCRITOS		
	NIÑAS	NIÑOS	TOTAL
Lactantes A	7	5	12
Lactantes B	2	5	7
Lactantes C	6	5	11
Maternal A	6	2	8
Maternal B	11	9	20
Preescolar 1	10	18	28
Preescolar 2	12	10	22
Preescolar 3	9	7	16
TOTAL	63	61	124

Los 124 menores que se atienden en la Estancia Infantil provienen de 109 familias, es decir 15 de los niños que asisten son hermanos. Desde esta estructura se puede describir la composición por hijos de la familia, observando que ninguna de las familias a las que impacta el servicio de esta Estancia Infantil supera los 3 hijos (tabla 3).

Tabla 3. Condición de fraternidad de los niños en cada familia

No. De hermanos	FRECUENCIA
Hijo único	37
1 hermano	77
2 hermanos	12
TOTAL	109

2.1.2 POBLACIÓN DERECHOHABIENTE ATENDIDA

Se llama derechohabiente a aquella persona que se le brinda un servicio por ley. En este caso, el servicio de Estancia Infantil que brinda como prestación el ISSSTE está dirigido a mujeres madres trabajadoras del Estado, y a padres que acrediten tener la patria potestad exclusiva de sus hijos, sin embargo, esta última situación no es actualmente presentada en la población derechohabiente atendida. Esto significa que existe la constante condición de que la mamá de los niños que asisten al servicio educativo son mujeres que tienen una jornada laboral remunerada e institucionalizada.

Las Dependencias gubernamentales a las que las madres están adscritas son diversas, así como su labor de desempeño, por lo que su contexto laboral es variado, y por tanto las intervenciones formativas hacia los niños pudieran tener un impacto diferente. El 47% de las madres derechohabientes trabajan para la Secretaría de Educación Pública, es decir, están inmersas en el ambiente educativo; mientras que el siguiente porcentaje más alto es de 11% quienes trabajan para la Secretaría de Seguridad, condición mayormente atribuida a la situación geográfica, por encontrarse la instalación de la Estancia Infantil contiguas al Centro de Mando de la SSP.

El otro 42% de las madres trabajan en diversas dependencias gubernamentales como se puede apreciar en la tabla 4.

Tabla 4. Lugar de trabajo de las madres atendidas

DEPENDENCIA	# DE MADRES DERECHOHABIENTES
Secretaría de Educación Pública	52
Secretaría de Seguridad Pública	12
Gobierno del D.F.	8
ISSSTE	6
Secretaría de Salud	6
Colegio de Bachilleres	4
Secretaría de Telecomunicaciones	3
Tribunal Superior de Justicia	3
Secretaría de Hacienda y Crédito Público	2
Secretaría de Salud del D. F.	2
Servicio Postal Mexicano	2
Servicios Educativos Integrados al Estado de México, Gobierno del Estado de México	2
UNAM	2
Asamblea del D. F.	1
PGR Instituto Nacional de Ciencias Penales	1
Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación	1
Secretaría de Medio Ambiente y Recursos Naturales	1
Secretaría del Trabajo y Previsión Social	1
TOTAL	109

Otra característica de las madres derechohabientes es la escolaridad con la que cuentan, encontrando que la mayoría de ellas, en un 62% cuentan con licenciatura. Mientras que las minorías están en los extremos de la educación, 2.75% estudiaron hasta la secundaria, y 2.75% han logrado una maestría. El 32% estudio lo equivalente a la educación media superior (ver tabla 5).

Tabla 5. Frecuencia de la escolaridad de las madres atendidas

ESCOLARIDAD DE LA MADRE	FRECUENCIA
Secundaria	3
Medio superior	35
Licenciatura	68
maestría	3
TOTAL	109

No obstante el lugar de trabajo y el nivel de escolaridad obtenido, se puede observar también la intervención laboral que tienen las madres de los niños que asisten a la Estancia Infantil. Ya que a pesar de tener muy claro el encargo de cada dependencia gubernamental, las experiencias ejecutadas pueden ser diversas. Por ejemplo, a pesar de que casi la mitad de las madres trabajan para la Secretaría de Educación Pública, su desempeño puede ser meramente administrativo. Por lo que se decide observar cual es el rol que desempeñan en sus centros de trabajo.

Se encuentra que el 36% de las madres ejercen un papel dentro de la docencia (educadora, maestra, catedrática, etc.), y el 32% lo hace con un rol administrativo (secretaria, capturista, etc.). Es interesante observar que más de la mitad de las madres mantienen roles que si bien están dentro de un ámbito laboral remunerado, tradicionalmente son tareas valoradas para las mujeres.

No obstante, se puede encontrar que hay un 13% de madres que ejercen algún cargo de mando (jefe de oficina, directora, subdirectora, coordinadora, etc.) (Ver tabla 6).

Tabla 6. Frecuencia de la ocupación de las madres atendidas

OCUPACIÓN DE LA MADRE	FRECUENCIA
Docencia	39
Administrativo	35
Cargo de mando	14
Salud (médica)	8
Trabajo social/psicología	8
otros	5
TOTAL	109

Entrando a la parte de la conformación familiar, se puede observar el estado civil de la madre, es decir, la posible existencia también de una figura paterna, y por otro lado la confrontación de la maternidad en pareja o no. Lo cual en la vida cotidiana y en el desarrollo de los niños puede ser de trascendencia.

Es así que se puede observar que la mayoría de las madres (81%) se encuentran conformando una pareja en donde el 70% de ellas se ha casado legalmente mientras que el 30% se encuentra en una condición de Unión Libre. Dato relevante también es que una quinta parte de las madres atendidas afrontan la responsabilidad de los hijos sin una pareja por ser madres solteras y 2 de ellas por haberse declarado como separadas (ver tabla 7).

Tabla 7. Frecuencia del estado civil de las madres atendidas

ESTADO CIVIL DE LA MADRE	FRECUENCIA
soltera	18
casada	63
Unión libre	26
separada	2
TOTAL	109

La dinámica familiar donde se desarrollan los niños, no sólo depende de la presencia de un padre o de la preparación y trabajo de la madre, sino también de la cohabitación en el hogar. Es decir, un hogar puede estar conformado exclusivamente por la familia nuclear (madre/hijos, padres/hijos), o por familia extensa donde además de incluir a los padres e hijos, cohabitan con otros familiares, que pueden ser los abuelos, tíos, etc.

En este sentido, se presenta un mayor porcentaje (75%) de la integración de familias nucleares, sin embargo el 25% de familias extensas es de mucha importancia, pues se ven involucrados más figuras en la formación/educación del niño (ver tabla 8).

Tabla 8. Tipo de familia en cohabitación

TIPO DE FAMILIA	FRECUENCIA
Nuclear	82
Extensa	27
TOTAL	109

Al cruzar las frecuencias del estado civil de la madre y el tipo de familia en el que se integra el hogar, se observa que la mitad de las madres que no integran en su familia al padre (soltera y separada), se asumen ellas y su(s) hijo(s) en una condición de familia nuclear, mientras que en la otra mitad intervienen y conviven de manera cotidiana con otras figuras.

Sólo un 24% de padres que viven en pareja cohabitan con algún otro familiar, conservándose como familia nuclear el otro 76% (ver tabla 9).

Tabla 9. Tipo de familia y estado civil de las madres atendidas

		TIPO DE FAMILIA	
		Nuclear	Extensa
ESTADO CIVIL DE LA MADRE	soltera	8	10
	Casada	50	13
	Unión libre	22	4
	separada	2	0

2.2 INTERVENCIONES DE LA DIRECTORA

Una vez que se ha dado la descripción de los usuarios del servicio educativo de la Estancia Infantil, se puede esbozar un panorama de cómo se interviene con ellos desde la Dirección del centro educativo con la visión adquirida en la formación dentro de la Psicología Social.

2.2.1 INTERVENCIÓN CON VISIÓN INSTITUCIONAL

Existe certidumbre de que la misión de la Estancia Infantil es *“otorgar a los hijos de los derechohabientes, servicios de atención para el bienestar y desarrollo infantil que aseguren su integridad, garanticen su seguridad y el quehacer educativo para facilitarles su integración al entorno social”*, por lo que la participación educativa no se limita a las aulas con una direccionalidad “maestro-alumno”, sino que se compone de todo un sistema en donde el centro principal de impacto es el niño. Sin embargo, todas las figuras que le rodean se involucran de una forma activa, aunque no siempre consciente, en el logro de esta misión, sin dejar de recibir a su vez efectos de la intervención de los otros miembros de la comunidad educativa.

Es entonces que la Directora de la Estancia funge como un catalizador para que todos esos participantes logren tanto las expectativas más inmediatas (el que los niños crezcan, aprendan y se desarrollen), como las que son más complejas (que los niños se formen física y emocionalmente sanos para desempeñarse eficazmente en los diferentes escenarios en los que se desenvuelvan).

Explicando más, es importante que un niño coma bien, no se enferme, se conserve dentro de los parámetros “normales” de crecimiento, aprenda a gatear, caminar, hablar, a contar, a leer, a escribir, etc. Pero todos esos logros parecen acciones aisladas que por sí solas no forman a un ser humano. Más allá, se pretende que los niños

adquieran competencias (conjunto de conocimientos, habilidades y aptitudes) para resolver retos y problemas que se vayan presentando en su vida, que puedan ir aprendiendo por imitación o modelaje, sino que tengan aprendizajes significativos y que vayan construyendo su propio conocimiento y que puedan ponerlo en práctica, que puedan trabajar un autoconcepto, una autoestima, y la autorregulación de sus emociones, accediendo con ello a la inclusión más sana dentro de la sociedad.

Por lo anterior, un niño de 0 a 6 años, no puede ser formado exclusivamente en un aula con saturación de “conocimientos”. La familia (nuclear y extensa), cuidadores alternos, maestras, vecinos, amigos, servidores, etc. intervienen en esta formación, y a su vez son afectados por esta misma intervención.

Con una visión sistémica, la Directora de la Estancia Infantil debe coordinar que todas las figuras funcionen no como entes individuales sino como agentes dentro de un mismo sistema, a su vez respetando las características de los subsistemas.

La orientación y conducción que la Directora realiza en un nivel institucional es la implementación, aplicación y supervisión de la Normatividad de Operación, los Programas Educativos y de Salud principalmente, que la autoridades en cada materia emiten.

Los adultos que laborar en la Estancia estamos sujetos a una línea de acción que se establece en leyes, normas, programas y reglamentos, por lo que la labor de difusión, concientización, dirección en la implementación y seguimiento está invariablemente a cargo de la Directora.

Se debe estudiar y realizar un análisis de la información para que al plantearla frente al personal de la Estancia, existan elementos de contraste con las prácticas “habituales” sin sentido. Pero lo más importante son las estrategias de concientización, ya que a pesar de ser agentes educativos no se puede negar que cada maestra, cada trabajador cuenta con una experiencia de vida y formativa diferente,

que en ocasiones incluye creencias y prácticas muy arraigadas que puedan limitar su adecuada intervención. Por ejemplo, “a un niño no le pasa nada si se le deja llorar”, “en mi casa nunca me coloco cubrebocas para cocinar”, “los juguetes educativos son para entretenerse” “los niños deben comer todo sólo para que crezcan” “atención significa cambiar pañal y darle de comer a un bebé”, “mi trabajo no trasciende más allá de la Estancia Infantil”.

Conocer un poco de la dinámica e historia de cada persona es necesaria para comprender cómo es que puede facilitarse la incorporación de nuevo conocimiento y prácticas al ejercicio diario, o por qué puede generar resistencia al cambio. Ya que se ponen en juego aspectos como el autoconcepto, la autoestima y la orientación al logro de todos ellos.

Sobre todo si consideramos que las personas que tienen fuerte necesidad de logro, gustan de estar en situaciones en las que pueden asumir una responsabilidad personal para encontrar soluciones (Andrade y Díaz-Loving, 1985). Sin embargo, no eligen sus retos indiscriminadamente: tienden a evitar las situaciones en las que el éxito parece muy poco probable; por lo común, tienden a elegir tareas de dificultad intermedia, mientras que las personas con una baja motivación al logro tienden a ser motivadas, principalmente, por el deseo de evitar el fracaso y buscan tareas sencillas asegurándose de que no fracasarán.

El éxito de los programas que se implementan depende del juego de todos estos factores y de la conducción para el equipo de trabajo.

2.2.2 INTERVENCIÓN PSICOLÓGICA

Con la claridad de que la dinámica familiar, social y cultural influyen en la formación de los niños que atendemos, y de que son nuestro target principal, se ponen al servicio de los padres diferentes servicios que

juntos permiten una intervención interdisciplinaria, como son Trabajo Social, Nutriología, Psicología, Pedagogía y Medicina.

Es muy fácil que la atención que ponen de manera inmediata los padres de lo que sucede con sus hijos durante el día en la Estancia Infantil, se centre en cómo comieron o si les pasó algo como una caída o un malestar, por lo que en muchas ocasiones es necesario trabajar con los padres de familia para identificar que el desarrollo psicológico y emocional de sus hijos está influido por las circunstancias, eventos familiares y condiciones de vida.

Aún cuando existe una psicóloga general en la Estancia Infantil, ha sido muy afortunado que la Directora cuente con una formación dentro de la Psicología Social, pues no sólo desde la autoridad por rango debe ser revisada cada intervención, sino que el conocimiento de otra perspectiva de la psicología fortalece, nutre, sustenta y da seguimiento los proyectos de intervención con cada familia. Y dependiendo de la delicadeza de los casos, no sólo se limita la participación de la Directora en un “coach” externo, sino que debe de intervenir con los elementos suficientes para el éxito de las estrategias requeridas.

Visualicemos algunos casos:

Caso 1

Carlos y Ana pertenecen a una familia conformada por 4 miembros: Papá, mamá, hijo de 3 años (Carlos) e hija de casi 2 años (Ana), con una red familiar nula. La mamá es profesora de licenciatura, y el papá trabaja como administrativo en una oficina federal.

Llegan a la Estancia que dirijo, motivados por la necesidad de un cambio de escuela, ya que la mamá refería que su hijo había sido agredido sexualmente por otro niño que siguió la instrucción de una de sus maestras, y después de haberse sometido a valoraciones e investigaciones derivadas de la demanda que levanta no se pudo comprobar nada.

Desde su ingreso, la mamá siempre se mostró muy angustiada por la seguridad de su hijo, y cuestionaba diariamente el mínimo suceso que tenía que ver con su hijo, mientras que el papá se mantenía siempre en silencio y condescendiente con las muestras de preocupación de la mamá.

Dentro de la Estancia se empezó a dar un seguimiento discreto del desempeño y emociones de Carlos, encontrando que siempre estaba contento, le costaba trabajo concluir algunas tareas, mantenía su atención por periodos muy breves y con mucha frecuencia refería que “no podía”. Algunos compañeros se mostraban protectores con él para la realización de los trabajos y lo cuidaban en el recreo. Situación que a la mamá le confirmaba la percepción de vulnerabilidad de su hijo. La valoración que el equipo interdisciplinario realizaba persistía en un desarrollo normal y un desenvolvimiento que sólo requería de apoyos muy sencillos, como reforzamiento de reglas de grupo y de trabajo, límites en tiempos de ejecución y acompañamiento en la adquisición de algunas competencias.

La mamá refería que lo estaba llevando a terapia psicológica por la agresión que había recibido y que pronto estaría dado de alta, sin embargo, se negaba a dar la referencia formal de los resultados a la escuela. Y la relación que tenía con el personal de la Estancia en ocasiones era con poca autorregulación de sus emociones, pues podía soltar en llanto de angustia y exigir explicación de lo que ella sentía que tenía problemas su hijo (salud principalmente) o se mostraba muy enojada y amenazante cuando no se le daba la información que ella deseaba escuchar. Al equipo de trabajo de la Estancia le provocaba a su vez mucho enojo y temor de recibir formalmente una queja. Sin embargo el niño se mantenía en un desenvolvimiento relativamente adecuado.

Semanas después de que la mamá refirió que Carlos había sido dado de alta por su psicólogo, el niño que se encontraba inscrito en Preescolar 1, empezó a tener problemas con su control de esfínteres en casa y en la escuela. Lo que a todos nos ocupó con mucha

atención. Y mientras que Ana su hija no era motivo de referencia relevante en la relación Padres-Estancia, empezaba a haber solicitud de atención médica diaria.

Con este panorama, como Directora intervine de manera directa con todos los actores del caso, con el niño para indagar sobre su estado emocional, intelectual y social (con sus compañeros), en donde no existían datos más relevantes que el que su poco control de esfínteres ocasional sin reacción emocional notable. Trabajé con el equipo interdisciplinario (doctora, psicóloga, pedagoga, trabajadora social, y dietista) quien había recibido malos tratos de la mamá en sus episodios de angustia, pues la reacción de ellas era de enojo y temor, combinado con cierta frustración de no poder satisfacer aparentemente a la mamá. Así que conduje varias sesiones de análisis primero para que cada miembro del equipo identificara sus propias emociones y pudiera colocarlas en una dimensión que pudieran controlar y posteriormente resolver, les guíé hasta la empatía, donde se podía visualizar que las aparentes agresiones de la mamá no eran de índole personal, sino que debía haber un motivo mayor en ella que muy probablemente no era consciente. Debí centrar su atención en lo verdaderamente importante que era la salud integral de Carlos. Una vez llegado a este punto, debíamos analizar cuál era la dinámica que prevalecía en la familia y encontrar las estrategias para ayudarle al niño.

Paralelamente, empecé a trabajar directamente con la mamá de Carlos, aplicando diferentes estrategias de comunicación, que a ella le permitiera platicar sobre sus creencias y sus emociones, así como autorregular la expresión de ellas y la periódica resolución de angustias.

Al lograr en el equipo la contención y resolución de sus emociones, se propició un trato más ecuánime con la mamá, y se le dio atención más cercana que evitara que ella percibiera maltrato o problemas en Carlos. Una vez que se redujo la angustia de la mamá, el niño obtuvo nuevamente un control adecuado de sus esfínteres.

Cuando todo parecía mejorar, las quejas y angustias empezaron a centrarse ahora en su hija, y lo que siguió fue un episodio de parálisis facial en la señora, lo que le llevó a pedir ayuda a la Estancia para que sus hijos estuvieran bien atendidos mientras ella se recuperaba. Entonces debí hacer un análisis más de la situación y comprendí que existía una gran necesidad de proveer de atención externa a sus hijos, atribuyéndole la responsabilidad de su formación a otros y no a su propia familia. La condición de salud de la señora le obligó a ser más receptiva de las orientaciones que le brindábamos y a que el padre participara de forma más frontal en temas de sus hijos.

La combinación de circunstancias (objetividad del equipo de atención, y la disposición receptiva de la madre) y el análisis cualitativo de su historia, permitió que las estrategias que se emitieran como sugerencia de trabajo fueran aplicadas a un ritmo adecuado para la familia, donde los eventos de angustia y de enojo han disminuido casi en su totalidad. Hoy conocemos que existen ciclos en la dinámica familiar y podemos prever que se llegue a eventos emociones que afecten la estabilidad emocional del niño o que impida el logro de retos y metas que comparta con niños de su edad.

Actualmente la mamá de Carlos y Ana se comunica asertivamente con los miembros de la Estancia sin confrontaciones, Carlos a adquirido en un lapso de tiempo pequeño habilidades que estaban en un rango medio, Ana tiene mayor atención por parte de sus padres, al menos en lo que se puede apreciar desde el trabajo de la Estancia Infantil, y el padre asume mayores responsabilidades de participación en las actividades vinculadas a la escuela.

Las temáticas involucradas en el análisis de este caso, fueron: Atribución, comunicación, autorregulación, emociones, desarrollo, asertividad, rol de género.

Caso 2

Diana, menor de un año de edad, era la primera hija de un matrimonio joven que vivía en la casa de la abuela materna. Ambos padres trabajaban en oficinas gubernamentales en labores administrativas. La formación de la familia de origen de la mamá era relativamente conservadora, donde los roles tradicionales de género estaban siendo modificados con la inclusión de la mamá de Diana al campo laboral. La relación como pareja era sólida, sin embargo, al nacer Diana empiezan a tomar decisiones que para ellos eran fuertes, como incluir en su organización de familia la asistencia de Diana a la Estancia Infantil mientras ambos trabajaban. Pues aunque la abuela les manifestaba que ella podía cuidar de la bebé, los padres sabían que era una carga muy pesada para ella por condiciones de salud. Aunque ambos padres coincidieron en que era buena opción dentro de su organización, para la mamá de Diana fue muy difícil adaptarse a esta opción, y durante poco más de 5 semanas todos los días al dejar a Diana en brazos de su maestra lloraba, y a la niña se le dificultaba adaptarse, por lo que también lloraba.

Cuando la psicóloga de la Estancia quiso intervenir, la mamá tuvo una reacción defensiva, así que decidí intervenir yo de manera directa, ya que con la autoridad que perciben como figura de Directora, se sienten más respaldadas, o son más cuidadosas en su reacción.

Descubrí que para la mamá de Diana, acudir a la Estancia le provocaba un conflicto entre la decisión que junto con su esposo había tomado y el constante reclamo de la abuela de que la niña debía quedarse en casa, argumentando que no había mejor persona que su mamá para cuidarla pero al estar descuidando su tarea maternal por irse a trabajar, debía quedarse con su abuela. Y por eso todos los días lloraba pues se quedaba con la incertidumbre de estar actuando correctamente.

La señora estaba enfrentando una emoción de culpa, por no cumplir con el rol “correcto” que le correspondía como mujer, y al ver que su niña lloraba cada mañana al entregársela a la maestra se sentía una “mala” mamá. Tuvo eventos de discusión con su esposo por expresarle su duda, y eran frecuentes los eventos de reclamo de la abuela por no dejar a su cuidado a la bebé.

Le hice saber a la señora que esa sensación de “mala madre” no era tan extraña si analizáramos cuales habían sido las creencias y los roles femeninos que prevalecían en su familia, pero que irse modificando las necesidades familiares y por ende, los roles de su ahora familia nuclear, también podían adaptarse las nuevas concepciones de lo que era colaborar y participar en la familia. También le conduje a la reflexión que la preocupación de la abuela de Diana podía tener una parte genuina desde la creencia tradicional de que los bebés pueden ser perfectamente cuidados en casa (con la provisión de satisfactores de necesidades básicas), pero que también podía existir la probabilidad de que sintiera amenazada su propia capacidad de “servir para algo” en la familia. Y ello le conducía a la abuela a realizar un inconsciente boicot a la estrategia que la mamá y su esposo habían determinado, con acciones como atacar a la mamá generándole culpa y sobreprotección compensatoria a la bebé cuando estaba en casa.

Así que se decidió darle nuevamente una explicación de cuáles eran las ventajas y beneficios que Diana iba a recibir con la asistencia a la Estancia, en relación a su aprendizaje, cómo ella podía participar en casa con su desarrollo sano. Invitamos a la abuela a conocer la escuela, y se le permitió permanecer con su nieta un rato en el salón para que observara como era la dinámica del espacio, y se le comentó que su participación en casa era muy importante para el cuidado de la bebé, argumento que no tuvo una intencionalidad condescendiente sino estaba lleno de convicción de que todas las personas que participan en la vida diaria de los niños son importantes y requieren de ser consciente de la intención de cada una de sus participaciones.

Con ello, la abuela reconoció su valor como integrante activo de su familia en el rol que “debía” realizar. La mamá de Diana fue reduciendo su sensación de culpa al comprender que el rol laboral de las mujeres también era muy importante y que no contraponía su función como “buena mamá”. Pero lo más importante es que rápidamente Diana se adaptó a la Estancia y disfrutaba de la dinámica con sus maestras y compañeritos, lo que generaba una condición óptima para desarrollar nuevas habilidades y aprendizajes. Así que ni la mamá ni la niña lloraban más en el desprendimiento diario.

Hoy en día la segunda hija de ese matrimonio también acude a la Estancia Infantil y se desenvuelve eficazmente también.

Las temáticas involucradas en el análisis de este caso, fueron: Emociones, roles de género, apego, comunicación asertiva y resolución de conflictos.

2.2.3 LA RELACIÓN CON LOS USUARIOS

La figura de Directora debe brindar a los usuarios, considerando específicamente a los padres de familia, confianza, orientación, certidumbre del servicio. Debe ser uno de los principales canales de recepción de sugerencias, dudas y quejas. Pero a su vez es la principal figura que les debe exhortar al cumplimiento de las reglas del centro educativo y a la convivencia armónica entre todos los actores de la comunidad educativa.

Para realizar esta tarea, se implementan diferentes estrategias:

Todas las mañanas durante el ingreso, mientras todos los niños son revisados por la enfermera y doctora de la Estancia (filtro clínico), doy la bienvenida a los niños y a los padres de familia, actividad que permite un contacto directo con los usuarios y se genera además de un ambiente de cordialidad, la oportunidad de que ellos puedan ser atendidos en sus dudas, comentarios y sugerencias. En ocasiones,

debido a la naturaleza de sus comentarios, es necesario pasar a la oficina para dar una atención discreta y con mayor atención.

Durante la salida, es la enfermera y la Trabajadora Social las que se encargan de hacer la entrega de los niños junto con las notificaciones que sean pertinentes, en ocasiones me acerco para ayudarles con el objetivo de supervisar la comunicación y relación que prevalece entre el personal y los usuarios.

Existen otras estrategias más estructuradas, como son juntas informativas, citas programadas y difusión escrita en carteles.

Un medio muy eficaz que implementé desde hace varios ciclos es la elaboración y distribución de boletines informativos mensuales dirigidos a los padres de familia, ya que la emisión de diferentes avisos o información tenía poca estructura. Actualmente ese boletín informativo se estructura por categorías de información; primeramente satisfaciendo la mayor expectativa de los papás que es la organización cronológica de las actividades, a nivel escuela, a realizarse en el mes de tal manera que puedan organizarse en permisos laborales en caso de requerirse, seguido de todas las explicaciones de cómo se realizarán esas actividades y con qué objetivos; también se incluyen indicaciones persuasivas para el mejor cumplimiento de lo que a los padres les corresponde, y se dan avisos generales. La certidumbre que a los padres les provoca esta estrategia es notable.

Se generan paralelamente eventos que les permita tener cercanía con el espacio en el que se desenvuelven diariamente sus hijos, y la tarea de la Dirección es promover que exista una comunicación eficaz entre los miembros de la Estancia y los padres de familia.

La observación, la categorización de eventos, organización de estrategia, implementación y supervisión son recursos que la Dirección debe ejercer para tener éxito en la relación con los usuarios.

2.3 PROCESOS EDUCATIVOS

2.3.1 PLANES Y PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA

Para poder dar atención con calidez y de calidad educativa a los niños deben existir programas que sustenten, organicen y den sistematización a las diferentes intervenciones. Todos los programas deben estar entrelazados y ser congruentes entre sí y con el Programa de Educación Preescolar (PEP), ya que este es el que además de ser obligatorio para todas las escuelas de la Republica Mexicana, es el que da la línea conceptual del aprendizaje y la enseñanza a los niños para la construcción de sus conocimientos.

La creación de los programas específicos de intervención de la Estancia que conduzco, están a cargo de la Directora, quien debe de ayudarse de los recursos humanos con los que cuenta la Estancia.

La formación de observación sistemática, del método científico y de evaluación, ha permitido que se tenga éxito en estos programas desde su creación. Algunos programas son:

Programa de Adaptación

Este programa está basado en procesos de apego y desapego que pueden sufrir los niños cuando ingresan por primera vez a la Estancia Infantil, cuando regresan después de periodos prolongados de ausencia o cuando se inicia un nuevo ciclo escolar y cambian de salón y maestras. El objetivo es darle al pequeño la posibilidad de resolver sus emociones que le generan inseguridad ante el cambio, a través del acompañamiento físico y emocional. Se debe reconocer que cada niño tiene una personalidad y dinámica diferentes, y que esas deben ser parte de los recursos para lograr sentirse estable, seguro. En este programa se trabaja por supuesto con los niños, pero también se da indicaciones específicas a los padres o principales cuidadores

(abuelos, tíos, etc.) y a las maestras de su grupo, se plantean tiempos y evaluaciones para poder considerar que la adaptación del menor ha sido exitosa. Es importante comprender que para que un niño pueda desenvolverse, aprender, desarrollarse y construir sus propios conocimientos, debe tener una estabilidad emocional adecuada, y un apego seguro a su espacio, compañeros y maestras.

Programa de hábitos alimentarios

En este programa además de fomentar los buenos hábitos en la mesa (uso adecuado de cubiertos, vaso, servilleta, comer con la boca cerrada), y la aceptación de los alimentos para una buena nutrición, intenta promover algunas habilidades personales para su desarrollo personal y social, y diferentes valores, como el respeto, la tolerancia, el autocuidado, conciencia de la preservación de la salud y la seguridad, conciencia de sus propias necesidades, comprensión y seguimiento de reglas, adquisición de autonomía.

Este programa cobra mayor importancia a partir del problema de salud pública que existe en nuestro país sobre obesidad, ya que también impacta en el conocimiento que los padres adquieren para la buena nutrición y hábitos alimentarios en la familia. Cabe mencionar que paralelamente se da un seguimiento médico de los niños para vigilar su peso y talla.

Programa de control de esfínteres

Este programa no sólo pretende que los niños mayores de 20 meses dejen el pañal y logren ir al baño. Es un programa que influye sobre el reconocimiento de su propio cuerpo, se trabaja con el autoconcepto, la autoestima y la autorregulación, se fomenta el desarrollo del lenguaje y la comunicación. Y se trabaja con los padres, para que exista consciencia de que el éxito de este gran reto en el niño y la forma en que lo alcancen, que es el del control de su propio cuerpo, es

un notable predecesor de la motivación al logro que tengan en posteriores metas o desafíos.

Es verdaderamente interesante ver como se desenvuelven de manera diferente cuando logran controlar sus esfínteres, es un detonador de una secuencia de adquisición de habilidades más estructuradas en su desempeño físico, emocional y social. Con mayor facilidad adoptan las reglas a seguir en diferentes ámbitos, su estado de ánimo en el seguimiento de indicaciones concretas es de alegría (a menos que exista otro factor externo que lo afecte), adquieren seguridad para su comunicación un poco más asertiva.

Programa Anual de Trabajo (PAT)

Cada ciclo escolar la Dirección de la Estancia debe emitir un Programa Anual de Trabajo, es decir un proyecto escolar que de guía de acción a todos los que trabajan en la Estancia Infantil con actividades que atiendan a las necesidades vigentes, y que se organicen a lo largo de todo el año para solventar las problemáticas detectadas. Para ello, debe elaborarse cada mes de junio un Diagnóstico a partir del análisis de diferentes fuentes de datos, como son los resultados del PAT del ciclo que está concluyendo, los resultados de los diferentes programas de intervención, las evaluaciones de los padres de familia que se emiten a lo largo del ciclo escolar y la observación diagnóstica del staff de trabajo más cercano a la dirección llamado equipo interdisciplinario (Jefa de área pedagógica, psicóloga, médico, enfermera, dietista y trabajadora social). Con ese diagnóstico se identifican las fortalezas de la Estancia Infantil y sobre todo las áreas de oportunidad o problemáticas que deben de ser abordadas. De ahí se clasifican de acuerdo a su naturaleza y dan paso a la estructura del nuevo Programa Anual de Trabajo, que debe plantear objetivos (factibles), metas (medibles), actividades, responsables, cronograma y evaluación. Los proyectos en los que ha dividido todo el Programa son:

- Ampliación de la Cobertura:

Plantea las acciones necesarias para incrementar la inscripción de acuerdo a la capacidad instalada de las Estancias y con ello beneficiar a un mayor número de usuarios, así como promover la asistencia regular.

- Aplicación de la Normatividad:

Busca incrementar el grado de cumplimiento de las actividades que tienen por objeto difundir, orientar y garantizar la aplicación del Reglamento, Procedimientos, Lineamientos, Guías e Instructivos, entre otros documentos que rigen el otorgamiento del servicio.

- Salud, Higiene y Seguridad:

Promueve las acciones del Programa de Protección Civil, que garanticen, la integridad física y emocional de la comunidad educativa; y fomenta en los niños acciones de promoción de la salud y competencias que favorezcan su autocuidado y bienestar.

- Capacitación y Actualización:

Examina el costo beneficio para el instituto respecto al personal capacitado y al desempeño de sus funciones; así como, identifica las necesidades de capacitación.

- Educación:

Fomenta que la planificación del trabajo docente esté debidamente orientada a las actividades que se realizan en el aula, hacia fines claros y definidos, y que promuevan el aprendizaje de la población infantil, es decir, favorezcan en los niños el desarrollo de sus capacidades y competencias afectivas, sociales y cognoscitivas.

- Padres de Familia:

Valora y promueve las acciones donde participa la familia, partiendo de la premisa que la Estancia no puede limitar su actividad sin tomar

en cuenta las necesidades de la familia y la normatividad establecida para el otorgamiento del servicio.

Programa de Educación Preescolar (PEP)

Como se había mencionado, todas las estrategias y programas de intervención anteriores deben conservar congruencia total en los objetivos de los Programas Educativos que dispone la autoridad correspondiente, la Secretaría de Educación Pública.

La educación de niños menores de 6 años está dividida en Educación Inicial y Educación Preescolar.

La educación inicial abarca los estratos de lactantes y maternas (2 meses a 2 años de edad) y su programa educativo está actualmente bajo revisión y reforma, de tal manera que sea congruente con el que rige la educación de los niños en edad preescolar. Debido a que ese proceso ha sido largo, y a que el programa que supuestamente es el vigente, su aproximación teórica no responde al perfil de ingreso de los niños al preescolar, por ello es que a través de una adecuación la intervención educativa que se realiza se basa en el actual Programa de Educación Preescolar, el cual está estructurado de una forma muy clara y posee la virtud de ser flexible para su aplicación de acuerdo a las necesidades de los niños, por lo que el abordaje educativo en lactantes y maternas es con una aproximación de “formación de competencias”.

Sin duda y atendiendo la obligatoriedad que le otorga la Ley de Educación, el Programa de Educación Preescolar es aplicado a los grupos de niños que van de los 3 a los 6 años (preescolar 1, preescolar 2 y preescolar 3). A continuación una breve descripción de las características y organización de este programa, y de sus principios pedagógicos:

CARACTERÍSTICAS:

Tiene Carácter Nacional: aplica a todos los planteles y modalidades en que se imparte educación preescolar en el país.

Establece propósitos fundamentales: parte de reconocer que la educación preescolar, como fundamento de la educación básica, debe contribuir a la formación integral pero asume que para lograr este propósito las escuelas deben garantizar a los niños su participación en experiencias educativas que les permitan desarrollar de manera prioritaria, sus competencias afectivas, sociales y cognitivas.

Está organizado a partir de competencias: evita ser un programa que establezca temas generales como contenidos educativos, sino que está centrado en la formación de competencias (conjunto de capacidades que incluye conocimientos, actitudes, habilidades y destrezas que una persona logra mediante procesos de aprendizaje y que se manifiestan en su desempeño en contextos diversos).

Tiene un carácter abierto: no define una secuencia de actividades o situaciones que deban realizarse sucesivamente con los niños, la educadora es la que debe diseñar situaciones didácticas que considere más convenientes para que los alumnos desarrollen las competencias propuestas y alcancen los propósitos fundamentales.

ORGANIZACIÓN:

Las competencias que implican los propósitos fundamentales, se agrupan y organizan en 6 campos formativos:

1. Desarrollo Personal y Social,
2. Lenguaje y Comunicación,
3. Pensamiento Matemático,
4. Exploración y Conocimiento del Mundo,
5. Expresión y Apreciación Artística y
6. Desarrollo Físico y Salud.

PRINCIPIOS PEDAGÓGICOS:

Características infantiles y procesos de aprendizaje: Los niños llegan a la escuela con conocimientos y capacidades que son la base para continuar aprendiendo, la función de la educadora es fomentar y mantener en los niños el deseo de conocer, el interés y la motivación por aprender, ya que aprenden a través de la interacción con sus pares potenciada por el juego.

Diversidad y equidad: La escuela debe ofrecer oportunidades formativas de calidad equivalente, independientemente de sus diferencias socioeconómicas y culturales. La educadora, la escuela y los padres deben contribuir a la integración de las niñas y los niños con necesidades educativas especiales a la escuela regular, y se deben propiciar igualdad de derechos.

Intervención educativa: El ambiente del aula y de la escuela debe fomentar las actitudes que promueven la confianza en la capacidad de aprender y los buenos resultados de la intervención educativa requieren de una planeación flexible, que tome como punto de partida las competencias. La colaboración y el conocimiento mutuo entre la escuela y la familia favorecen el desarrollo de los niños.

2.3.2 PROCESO DE IMPLANTACIÓN DEL PROGRAMA DE EDUCACIÓN PREESCOLAR

En 2004 se emite el nuevo Programa de Educación Preescolar (PEP), sin embargo fue hasta 2006 que llegó a las escuelas de manera formal, ya que había sido sometido a una implantación piloto en sólo pocos planteles.

Este programa obedece a la necesidad de dar un reconocimiento social de la importancia de este nivel educativo, y es congruente con la su inclusión a lo que la Ley de Educación llama Nivel Básico, y por tanto la Educación Preescolar adquiere un carácter de obligatoriedad.

Anteriormente, un niño de 6 años tenía la posibilidad abierta de ingresar a la Primaria sin haber cursado la Educación Preescolar, o las escuelas que impartían el preescolar podían no ser vigiladas por las autoridades correspondientes, implantando sus propios programas sin prever con sustento los efectos educativos que se tenía en los niños.

Paulatinamente se ha ido superando una visión que minimiza la función de la educación preescolar al considerarla como un espacio de cuidado y entretenimiento de los niños, carente de metas y contenidos educativos valiosos, o bien como un nivel exclusivamente propedéutico. Esta antigua pero prevaleciente visión se arraigó por mucho tiempo en amplios sectores sociales, y también en las educadoras lo que parecía fuente de insatisfacción profesional, y se aferraban a actividades aparentemente sistematizadas como rutinas de trabajo y prácticas irrelevantes pero con un producto físico (dibujo, figuras de plastilina, etc.) sin orientación cognoscitiva ni constructivista.

La eficacia formativa de cualquier nivel educativo depende de diferentes factores como la organización y el funcionamiento de la escuela, el apoyo y las demandas del sistema hacia los planteles escolares, etc.; sin embargo las prácticas educativas y las formas de trabajo y relación con el grupo ocupan un lugar central.

En la configuración de las prácticas educativas influyen tanto el programa educativo como las concepciones explícitas o implícitas que las educadoras tiene acerca de los niños, de cómo son y cómo aprenden, la importancia que atribuyen a tal o cual meta educativa, el estilo y habilidades docentes, entre otros elementos.

Las educadoras pueden poner una amplia variedad de prácticas educativas, con estrategias innovadoras para atender a las preguntas de sus alumnos y lograr su participación en la búsqueda de respuestas, para despertar su interés por resolver problemas referentes al mundo social y natural o para aprender reflexivamente reglas de la convivencia social. Sin embargo, existen educadoras que mantienen prácticas “educativas” poco productivas, con secuencias de

trabajo inalterables a lo largo del tiempo, independientes de los intereses de los niños o de los sucesos ocurridos en el ambiente o contexto, y se destinan gran parte de la jornada escolar a rutinas de prácticas de cortesía, orden, higiene, coordinación motriz sin intención educativa, creyendo que al mantener al grupo ocupado y en orden se es eficaz en la tarea educativa.

Así, el vigente Programa de Educación Preescolar tiene como principales objetivos:

- El reconocimiento de las capacidades y potencialidades de los niños, estableciendo los propósitos fundamentales del nivel educativo preescolar en términos de competencias que el niño debe desarrollar a partir de lo que ya saben o son capaces de hacer.
- Fomentar una mejor atención de la diversidad en el aula (equidad).
- Articular la educación preescolar con la educación primaria y secundaria.

El trabajo que implica adquirir esta nueva postura ante la educación en niños menores de 6 años, ha sido arduo, considerando que en primer lugar que la visión de “atención educativa” que había prevalecido, tiene un arraigo fuerte en las prácticas y costumbres, que por tiempo de aplicación dan una aparente seguridad a aquellas personas que han fungido como educadoras. Y segundo, a que el perfil de las personas al frente de los grupos de las Estancias Infantiles del ISSSTE es pobre en comparación con la función que se les encomendó, ya que carecen de los estudios y preparación formal de educadoras.

Por muchos años, a quienes colocaban como educadoras o auxiliares de educadoras, eran a mujeres que requerían de un trabajo y que estuvieran dispuestas a “cuidar” niños. Las más afortunadas contaban con una formación de puericultistas, pero eran pocas. Así, colocaban como encargadas de grupo a las personas que se habían formado en

la puericultura, y al resto les otorgaban el puesto de auxiliares de educadoras. Sus perfiles generaban una alta resistencia al cambio, y por supuesto una inestabilidad muy grande en la autovaloración de su trabajo.

Aún al ir reconociendo la verdadera importancia de la educación de los niños menores de 6 años, y de la enorme necesidad de que fueran atendidos por personas capaces y formadas en la educación preescolar, fue imposible sustituir radicalmente al personal educativo, ya que se tornaba ilegal remover de sus funciones a trabajadores de base del ISSSTE. Así, que durante aproximadamente 3 años, de manera institucional se implementaron estrategias de “profesionalización” para todo el personal educativo, con contenidos específicos para aquellas que tienen la función de Educadoras, y contenidos específicos para la función de Auxiliar de Educadora. No se dejó de lado a las coordinadoras (Jefas de Área Pedagógica) y Directoras de cada plantel. Incluso se ofreció la oportunidad de realizar un curso pagado a quien se sintiera con mejores oportunidades para prepararse y obtener a través de evaluaciones del CENEVAL la Licenciatura en Educación Preescolar, ya que empezó a ser un requisito de la Secretaría de Educación Pública para todas las escuelas de la República Mexicana.

A pesar de que el proyecto de profesionalización tenía un gran respaldo institucional en organización y recursos, inicialmente el trabajo fue arduo para los que estábamos en las trincheras, en los campos reales de acción. Ya que significaba romper con las costumbres arraigadas por años de aquellas personas que estaban en contacto directo con los niños sin que propiciara una posible devaluación de su hasta entonces intervención educativa.

Aún así, fue difícil evitar que en ocasiones se generaran ambientes hostiles entre los adultos, por la sensación de cuestionamiento o auto devaluación de sus preceptos.

Otro de los retos fue la inercia que como trabajadoras sindicalizadas tienen de ser aparentemente intocables, y nos encontramos con severas negativas de progreso, motivadas por el temor de adquirir mayores compromisos laborales. Es decir, tenían la creencia de que entre menos supieran, menos trabajaban o menos responsabilidad debían ejercer.

El proyecto estaba listo para realizarse. Se contaba con un equipo de profesionales en la docencia e investigación de la educación de niños menores de 6 años con acreditación ante las autoridades correspondientes. Asimismo ya estaban los espacios destinados para recibir a las maestras de las Estancias Infantiles del Instituto en grupos que debían tomar clase una vez a la semana para no descuidar el trabajo de su centro. La curricula del Programa de Profesionalización para Educadoras, y del Programa de Profesionalización para Auxiliares de Educadoras ya estaba listo, e incluso había sido difundida a todos los Estados de la Republica para su impartición en cada entidad.

El trabajo de sensibilización y de concientización debía ser inmediato a cargo de la Dirección de cada escuela. No obstante que las Condiciones Generales de Trabajo obligaban a las maestras a acudir a la capacitación, lo que se buscaba eran efectos positivos en la formación y no la reacción negativa a los esfuerzos de los demás de cambiar (reactancia).

Es así que se tuvieron que poner en juego estrategias efectivas de persuasión, como la negociación, el encuadre emocional y la observación de las actitudes.

Mientras con algunas maestra funcionaba la persuasión a través de hacerles conscientes de los beneficios de superación que implicaba la capacitación (como el adquirir herramientas para ejercerlas también en su familia, con sus hijos, o ser susceptibles de alguna promoción a mediano plazo); con otras funcionaba la consciencia de la trascendencia de su participación en la formación de la vida de cada

individuo (niños) que tenía consigo. A otras les motivaba la necesidad de reconocimiento por su desempeño (mayor cercanía entre el deber ser y el ser).

No es difícil comprender que en un sector, aunque menor, no se logró la persuasión adecuada. Esto sucedió sobre todo en las de mayor edad, con argumentos de poca capacidad de nuevo aprendizaje, o de una expectativa muy corta en tiempo de seguir laborando.

Así, se pudo formar a las personas que fungen como maestras. Y son ahora cada vez más conscientes de que la acción de la educadora es un factor clave para que los niños alcancen los propósitos fundamentales. Son ellas quienes establecen el ambiente, plantean las situaciones didácticas y buscan motivos diversos para despertar el interés de los alumnos e involucrarlos en actividades que les permitan avanzar en el desarrollo de sus competencias, sin dejar de atender sus intereses.

El sustento en el que se basa el vigente planteamiento educativo que debieron comprender e incorporar en su práctica las maestras y todos aquellos que supervisamos su quehacer, es que:

En los primeros años de vida, los niños desarrollan su identidad personal, adquieren capacidades fundamentales y aprenden las pautas básicas para integrarse a la vida social. Es un periodo de intensa producción y estabilización de conexiones neuronales y la organización funcional del cerebro es influida y se beneficia por la diversidad, la oportunidad y la riqueza del conjunto de experiencias de los niños. Pero las potencialidades de aprendizaje de los niños no se desarrollan necesariamente por naturaleza o por la influencia espontánea del ambiente social, requieren de una intervención educativa intencionada y sistemática.

Esos primeros años constituyen un periodo de intenso aprendizaje y desarrollo que tiene como base la propia constitución biológica o genética, pero en el cual desempeñan un papel clave las experiencias sociales, es decir, la interacción con otras persona, ya sean adultos o

niños. Del tipo de experiencias sociales en las que los niños participen a temprana edad, aún quienes, por herencia genética o disfunciones orgánicas adquiridas tiene severas limitaciones para su desarrollo, dependen muchos aprendizajes fundamentales para su vida futura: la percepción de su propia persona, las pautas de la relación con los demás y el desarrollo de sus capacidades para conocer el mundo, pensar y aprender permanentemente, tales como la curiosidad, la atención, la observación, la formulación de preguntas y explicaciones, la memoria, el procesamiento de información, la imaginación y la creatividad.

Las condiciones y la riqueza de las experiencias sociales en las que se involucra cada niño dependen de factores culturales y sociales. Las pautas culturales de crianza, entre las que se incluye la atención que los adultos cercanos prestan a las necesidades y deseos de cada niño la interacción verbal que sostienen con él, la importancia que conceden a sus expresiones, preguntas o ideas, el lugar que cada quien ocupa en la vida familiar, influyen en el establecimiento de ciertas formas de comportamiento y expresión, pero también en el desarrollo más general del lenguaje y de las capacidades de pensamiento; al respecto es necesario subrayar la compleja relación, de intensa influencia mutua entre ambos elementos. Por ello, las escuelas como sean llamadas, jardín de niños, Centro de Desarrollo Infantil, Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil, etc. constituyen una alternativa primordial para exponer a los niños de manera sistematizada y con verdadera intención educativa a experiencias de aprendizaje.

Otro aspecto que las educadoras y/o agentes educativos que se involucran con menores de 6 años deben comprender, es que la importancia de educación inicial y la educación preescolar es creciente, en todo el mundo, sin excluir a nuestro país, ya que los cambios sociales y económicos como el crecimiento y la distribución de la población, la extensión de la pobreza y la creciente desigualdad social, así como los cambios culturales, hacen necesario el

fortalecimiento de las instituciones para procurar el cuidado y la educación de los menores. Si tratamos de visualizar más específicamente los fenómenos sociales que prevalecen en cambio se pueden mencionar como ejemplo a tres:

- Los cambios en la estructura familiar (debilitamiento de la familia extensa por mayor facilidad de radicación, reducción del número de hijos en la familia nuclear y aumento de familias uniparentales) y la incorporación de las mujeres al mercado laboral muchas de las cuales son jefas de familia, y esto repercute en la reducción del tiempo de atención y convivencia de adultos con los niños, lo que implica menores estímulos para el desarrollo de sus capacidades de comunicación, como menores oportunidades para establecer relaciones sociales y aprender acerca del mundo.
- La prevalencia de desigualdad social donde se encuentran algunos niños en situaciones de carencia de satisfactores de las necesidades básicas, lo que les puede limitar en su desarrollo.
- Los medios de comunicación que cobran una relevancia importante en la vida de los niños (televisión, internet, etc.) que definitivamente ejercen una muy fuerte influencia. En contraste, la escuela debe dar apoyo en el procesamiento de la información que reciben y propiciar una interpretación crítica.

La educación inicial y preescolar cumple así una función democratizadora como espacio educativo en el que todos los niños, independientemente de su origen y condiciones sociales y culturales tienen oportunidades de aprendizaje que les permiten desarrollar su potencial y fortalecer las capacidades que poseen, es decir, el desarrollo de sus competencias intelectuales, su capacidad de aprender permanentemente y la formación de valores y actitudes.

Y finalmente, las maestras debieron asimilar que todo este contexto de intervención y su función se encuadran en un marco legal que debe atenderse, comprendiendo que la educación para los niños es un derecho fundamental mencionado en el art. 3º. De la Constitución

Política “la educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y la justicia”. También se menciona que la Educación debe ser gratuita, laica, con carácter democrático y nacional, con aprecio por la dignidad de la persona, igualdad ante la ley. Por lo que su desempeño como Educadoras debe ser realizado bajo estos principios y supervisados para la verificación de su cumplimiento.

Además, la tarea educativa en el nivel preescolar es de carácter obligatorio desde 2002 y se definen algunas responsabilidades:

- Ratificar la obligación del Estado de impartir la educación preescolar.
- La obligación de los padres o tutores de hacer que sus hijos o pupilos cursen la educación preescolar en escuelas públicas o privadas.
- Que para el ingreso a la educación primaria será requisito haber cursado la educación preescolar (3 grados)
- Y la obligación de los particulares que imparten educación preescolar de obtener la autorización para impartir este servicio.

Una vez adquirida la conciencia y comprensión de todo lo anterior, las maestras estaban preparadas para recibir el contenido del PEP con una visión más abierta y menos angustiadas.

Pudieron no sólo adquirir el conocimiento y desarrollar las habilidades para su aplicación, sino se generó el interés por implementarlo en su tarea diaria, con la certidumbre de qué era lo que debían esperar de sus niños, y que era lo que ellas debían cambiar y mejorar.

Pudieron confrontar miedos de confrontar un papel en blanco para programar planeaciones de actividades educativas con este nuevo enfoque. Se reconocieron capaces de organizar sus experiencias con una nueva intención educativa. Y muchas maestras que nunca habían

sido encomendadas para liderar un grupo en el planteamiento de actividades se empezaron a permitir hacer propuestas.

Hoy en día, casi todas las maestras del plantel que dirijo son capaces de plasmar las planeaciones educativas de su grupo, independientemente de que funjan como educadoras o como auxiliares educativas. Y saben que la supervisión debe ser permanente.

2.3.3 IMPACTO EN EL APRENDIZAJE DE LOS NIÑOS MENORES DE 6 AÑOS

La aplicación de los programas de intervención y educativos, deben tener un impacto en el desarrollo y aprendizaje en los niños, no en términos de contenido de información, sino en habilidades y competencias que desarrollan. La forma de valorarlos no es a través de alguna calificación o evaluación cuantitativa, sino que es a partir de cómo se desempeñan cotidianamente ante la exposición de experiencias de aprendizaje que se generan por la intervención educativa organizada e intencionada de la maestra.

Es así que se pueden reconocer las habilidades que los niños, y ese reconocimiento también puede ser organizado con la guía del Programa de Educación Preescolar. A continuación se presenta en forma muy sencilla un ejemplo de cómo es el impacto de aprendizaje de una niña de aproximadamente 3 años 6 meses.

Desarrollo y Aprendizaje de Zoe Pérez

Desarrollo personal y social:

- Platica de las experiencias vividas en su casa, apoya a quien lo necesita y da sugerencias a otros.
- Puede negociar para realizar actividades colectivas o para elegir materiales de acuerdo a su interés.
- Respeta las reglas y límites de sala o de juegos.
- La interacción que tiene con los demás es buena por lo que le permite tener lazos de amistad.
- Asume y comparte cualquier comisión de manera responsable. Enfrenta desafíos, da su punto de vista y busca soluciones para superarlos, en ocasiones se da cuenta que es importante la colaboración de otros.
- Sabe de los beneficios de incluir en su desempeño algunos valores (responsabilidad, respeto, tolerancia, solidaridad) y los aplica adecuadamente para relacionarse socialmente.

Lenguaje y comunicación:

- Es capaz de expresar sus emociones
- De manera gestual manifiesta lo que siente.
- Su lenguaje es claro, lo que le permite expresarse abiertamente, sistematizando sus ideas.
- Dialoga para resolver conflictos entre compañeros.
- Cuando platicamos de algún tema solicita la palabra y respeta el turno de los demás.
- Es propositiva.
- Comenta sobre sus preferencias de programas de televisión, o juegos libres.

- Narra historias ya escuchadas siguiendo la secuencia y no pierde de vista aspectos importantes.
- Reconoce lo real de la historia y lo diferencia de lo imaginario.
- Al tener portadores de textos diferentes infiere su contenido.
- Identifica sus trabajos y dice los días de la semana.
- Hace estimaciones del tiempo, que días viene a la escuela, que días descansa.

Pensamiento matemático:

- Pone en juego los principios de conteo: correspondencia uno a uno, orden estable, irrelevancia del orden.
- Hace comparaciones y clasifica por color, forma o especie. Cuenta en forma ascendente.
- Discrimina objetos que no pertenecen a un grupo por sus atributos cualitativamente o cuantitativamente.
- Identifica figuras geométricas y encuentra semejanzas con objetos. Establece relaciones de ubicación a partir de su cuerpo con otros objetos.
- Toma en cuenta las características de direccionalidad (hacia, desde, hasta), orientación (delante, atrás, arriba, abajo), proximidad (cerca, lejos) e interioridad (dentro, fuera, abierto, cerrado).
- Ejecuta desplazamiento y trayectorias siguiendo indicaciones

Exploración y conocimiento del mundo:

- Le gusta escuchar relatos relacionados a los animales, plantas o personas, lo que provoca curiosidad e interés e indaga preguntando.

- Sabe que forma parte de un entorno que necesita y debe cuidar al: apagar la luz de la sala por el día, el cuidado del agua procurando cerrar la llave mientras no la utiliza.
- Participa en eventos cívicos y culturales (hombres a la Bandera, día de muertos, navidad...)

Expresión y apreciación artísticas:

- Participa y colabora en actividades musicales, con acompañamientos de instrumentos, siguiendo ritmos a través de movimientos corporales.
- Puede representar algún personaje tomando en cuenta las características, aprenderse canciones e identifica el tema o mensaje.
- Realiza dibujos creados por ella.

Desarrollo físico y salud:

- Participa en toda actividad física con entusiasmo, en juegos organizados, mostrando mejor control de sus movimientos. (Coordinación motriz gruesa).
- Percibe los cambios que presenta su cuerpo después de terminar su actividad física (calor, sudoración, latidos de corazón, respiración agitada, sed).
- Reconoce la importancia de un reposo posterior o al terminar sus alimentos.
- Utiliza adecuadamente sus utensilios durante la ingesta de sus alimentos y el uso de servilleta.
- Lleva a la práctica algunas medidas de higiene (lavado de manos o dientes) utilizando las técnicas adecuadamente.

Las descripciones breves y sencillas de las habilidades que los niños han ido construyendo dan la oportunidad de revisar y valorar la intervención educativa de la maestra. Y por supuesto también sirve para comunicar a los padres de familia, de forma concisa, para que el trabajo dentro del centro educativo sea mejorado en base a las necesidades e intereses de los niños.

CAPÍTULO 3

IMPACTO EN EL DESEMPEÑO PROFESIONAL

3.1. DESARROLLO DE COMPETENCIAS

3.1.1 PLANEAR Y PROGRAMAR, DIRIGIR Y CONTROLAR, Y EVALUAR LA OPERACIÓN EN LA ESTANCIA INFANTIL EN LAS ÁREAS DE SALUD, ALIMENTACIÓN, PSICOLOGÍA, TRABAJO SOCIAL, Y EDUCACIÓN.

Al pensar por primera vez en un espacio donde se atienden bebés y niños menores de 6 años, es fácil nombrar la palabra “Guardería”, donde se tiene la connotación de un lugar donde los niños simplemente serán cuidados, entretenidos y alimentados mientras que sus familias atienden otras ocupaciones.

Sin embargo, los centros de atención para estos pequeños deben ser mucho más complejos con una estructura de servicio ampliamente sistematizada y fundamentada. Con una programación que permita alcanzar objetivos metas y misiones que se enfoquen en el bienestar de los niños, teniendo como vector el respeto a sus derechos y la formación y preparación para la inclusión a la sociedad.

La organización de cada centro de atención puede derivarse de las políticas de la institución que les respalde. En este caso, el Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los Trabajadores del Estado determina que en sus Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil, la atención para los hijos de las trabajadoras del estado debe ser integral e interdisciplinario, por ello es uno de los sistemas de atención más completo considerando que además de tener a las educadoras y a las auxiliares educativas, existe un equipo conformado por profesionales de diferentes disciplinas que conducen la atención de forma interdisciplinaria. Los profesionales son: Trabajadora Social, Médico, Odontopediatra, enfermera, Nutrióloga o Dietista, Psicóloga y

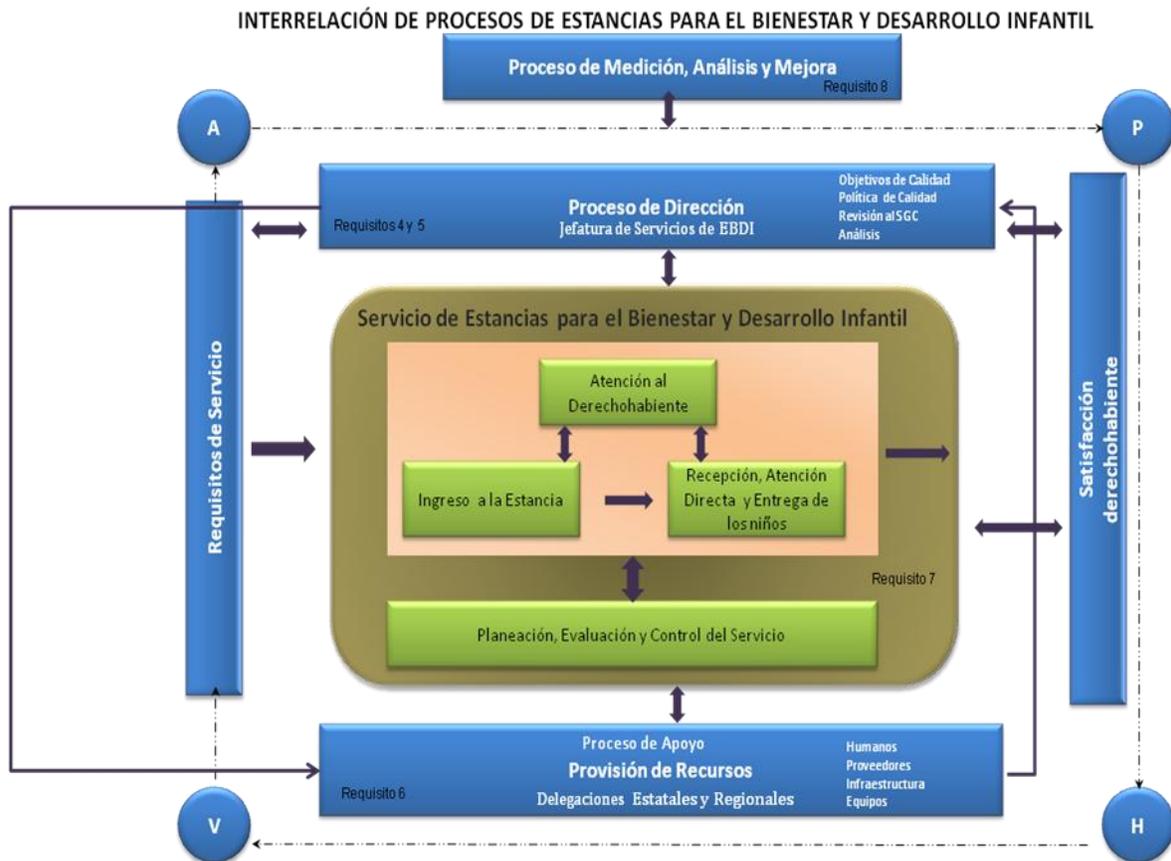
Pedagoga. Cabe hacer mención que no en todas las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil se cuenta con la infraestructura para tener un Odontopediatra.

Este equipo de trabajo pertenece al área de gobierno de la Estancia, y debe trabajar de forma coherente, organizada y sistematizada, ya que la formación de cada miembro del equipo de trabajo pudiera generar puntos de vista tan diferentes que deben ser conciliados.

La tarea de la Directora ha sido el de conducir a este equipo de trabajo hacia una labor con enfoque sistémico basado en proceso, es decir, no se trata de cumplir con tareas independientes que si bien pueden ser bien intencionadas, pueden generar un impacto pobre en el desarrollo del niño y en el servicio en general. Es aquí donde se ponen en juego las competencias de ejecución de la Directora que tiene una formación en Psicología Social, pues a diferencias de otras disciplinas que están al frente de un equipo, ha sido más fácil el abordaje hacia la implementación de este enfoque sistémico.

La planeación, dirección, control y evaluación son las herramientas para conducir al éxito a un equipo, que tiene como objetivo ejecutar un enfoque basado en procesos para aumentar la satisfacción de los derechohabientes mediante el cumplimiento de sus requisitos o expectativas. Se determinan actividades relacionadas entre sí en las que se utilizan y se gestionan recursos con el fin de permitir que los elementos de entrada se transformen en resultados. Esto genera un sistema con procesos bien definidos y la interrelación de ellos, que para su evaluación es necesario un control continuo.

Se muestra a continuación el modelo que encuadra el servicio que se proporciona en la Estancia Infantil que dirijo.



Dentro de este modelo, la parte central es la que se ejecuta dentro de la Estancia Infantil, con el apoyo institucional de los elementos que le rodean. Es decir, lo que queda bajo la conducción de la Directora de la Estancia son los procesos de Ingreso a la Estancia, Atención al Derechohabiente, Recepción, atención directa y Entrega de los niños y la Planeación, evaluación y control del Servicio.

Un equipo interdisciplinario bien conducido, controlado y evaluado, generará resultados satisfactorios para los usuarios o derechohabientes.

Sobre Planeación:

Realizar diagnósticos de las condiciones en que se está atendiendo a los niños y a sus padres, a partir de diferentes fuentes de información (encuestas a padres, observación y detección de necesidades por el equipo interdisciplinario, análisis de problemáticas detectadas, etc.).

Se organiza ese diagnóstico, se identifican cuáles son las fortalezas del servicio, así como las áreas de oportunidad, para que apegados a la normatividad y procedimientos de operación institucionalmente dictados, se planeen acciones de mejora, de intervención y se programan actividades que den solución a las problemáticas detectadas.

La planeación debe contar con una secuencia organizada, congruente y programada, para que cada figura responsable pueda ejecutar su tarea en tiempo y forma, y debe estar plasmada en documentos que den entendimiento y guía a los ejecutores.

A través de una reunión interdisciplinaria, se le permite y solicita a los miembros del equipo que nutran las planeaciones y programaciones, de tal forma que queden enriquecidas y sean apropiadas para su mejor ejecución.

Sobre dirección y control:

Con la claridad de los objetivos que se pretenden alcanzar con planeación y programación externa e interna, es decir, procedimientos institucionalmente establecidos y estrategias implementadas desde el interior de la Estancia Infantil, es necesario que la Directora haga uso de una comunicación eficaz para la difusión de la organización de responsabilidades, que propicie por un lado la comprensión de las estrategias y por otro lado, la autovaloración de la intervención de cada ejecutante (la tarea que me toca ejecutar es importante para.....).

La difusión inicia con reuniones con el equipo interdisciplinario, en la revisión de los documentos que guían el quehacer de todos, explicando cuales son los objetivos y las metas por alcanzar, ellos participan en su mejoramiento y se apropian de las indicaciones que deben ser claras por parte de la Directora. Posteriormente, es necesario trasladar la información al resto del equipo de trabajo (maestras, cocineros, administrativos, etc.) según corresponda. Las reuniones para la difusión son una alternativa, y en ellas se utiliza material audiovisual, y un discurso persuasivo que les permita la conciencia de la importancia de su intervención, sin embargo, es necesario que la información la tengan presente para consulta en todo momento, por lo que la difusión también se realiza en forma escrita, ya sea en láminas que puedan poner en tableros de información, trípticos, o resúmenes.

La aplicación de estrategias debe ser controlada, así que la Directora revisa y genera individual o consensualmente registros de las ejecuciones. Estos registros deben obtener la suficiente información y estar organizados de tal forma que pueda ser consultada en forma cotidiana y para análisis integral que permita su integral evaluación. Los registros pueden ser reportes escritos, cuestionarios, o formatos estructurados para un posterior análisis cuantitativo y cualitativo. La supervisión de la Directora fomenta que el llenado de los registros sea lo más cercano a lo que la realidad refleja. Es decir, se controla un servicio a través de la ejecución supervisión, registro de evidencias o información. Lo que da paso a una evaluación.

Sobre evaluación:

Para poder llegar a una evaluación se requiere que la Directora supervise las ejecuciones de las estrategias y procedimientos establecidos, y que verifique que los registros de información sean lo más apegado a la realidad y con criterios consensuados. Las evaluaciones pueden ser cualitativas y cuantitativas y deben

responder a dos aspectos importantes para cumplir con la misión de la Estancia Infantil, la satisfacción del derechohabiente y la eficacia del servicio.

La evaluación de la satisfacción del derechohabiente se realiza a través de cuestionarios abiertos y cerrados a lo largo de todo el ciclo escolar, así como de reportes de sugerencia, inconformidad, o felicitación que emiten por escrito o verbalmente a la Dirección o a los miembros del equipo interdisciplinario, quienes deben registrarlo en su diario de campo (bitácora). De aquí surge un resultado numérico que da referencia del porcentaje de satisfacción que tiene la derechohabiente, pero también focaliza cualitativamente las áreas de fortaleza y las áreas de oportunidad que percibe la derechohabiente.

Para determinar la eficacia del servicio, existe un sistema de evaluación basado en un tablero de control, donde se recoge información de las diferentes intervenciones que se realizan en todo el servicio. Este tablero de control está conformado por 16 indicadores, que son evaluados con la participación de todos los miembros del equipo interdisciplinario. Los 16 indicadores a su vez son una muestra representativa de los 4 procesos (atención al derechohabiente, ingreso a la Estancia, Recepción, atención directa y entrega de los niños y la Planeación, evaluación y control del Servicio) que organizan la función de la Estancia Infantil.

Algunos de los indicadores se refieren a:

- Integración adecuada de los expedientes de los niños que ingresan
- Las actividades pedagógicas sean planeadas y ejecutadas adecuadamente
- Las actividades del Programa Anual de Trabajo sean realizadas y evaluadas por la Directora y el equipo interdisciplinario
- Las responsabilidades de cada área (salud, alimentación, psicología, trabajo social y pedagogía) sean cumplidas eficazmente.

- Las alternativas de solución de problemas detectados en supervisión sean cumplidas
- El equipo interdisciplinario participe y asesore dentro de las salas de atención a los niños
- Las medidas de higiene se realicen conforme a las técnicas establecidas (lavado de manos, cepillado de dientes, cambio de pañal)
- Los hábitos alimentarios en los niños sean revisados y orientados durante la ministración del desayuno y comida.
- Participación de personal en las estrategias de Protección Civil

Todo el equipo interdisciplinario participa en la recolección de datos mensuales para evaluar estos indicadores, a través de hojas de registro estructuradas como listas de cotejo o conteo de eventos.

La Directora es quien compila toda la información, la analiza y reporta el resultado cuantitativo, y emite una evaluación integral de los resultados. Dependiendo de los resultados se pueden generar acciones correctivas para la mejora continua.

3.1.2 CAPACITACIÓN, DOCENCIA Y DIFUSIÓN EXTERNA

Otra de las habilidades y competencias que se han puesto en juego durante el cargo de Directora de una Estancia Infantil, es la capacitación que se imparte a diferente personal de las Estancias Infantiles.

De manera interna, y tras los análisis de necesidades se gestionan los cursos que requiere el personal, sin embargo, la impartición depende de recursos que no son manejados desde la Estancia Infantil, por lo que en ocasiones la Directora ha optado por conducir círculos de estudio sobre temas o aspectos de la normatividad que requieran ser fortalecidos. En este proceso se debe planear la secuencia de los temas a abordar ya sea por la importancia o por la urgencia de implementarlos.

Al inicio de estas estrategias, era fácil encontrar cierta rebeldía en algunas personas, pues poco comprendían que conocer y/o comprender mejor su trabajo les favorecía en mejores resultados y satisfacción de realizarlo. Así que, inicialmente fue complicado persuadirles sin que sintieran que la responsabilidad adquirida con el conocimiento fuera una amenaza para ellos.

Actualmente, cuando se pretende abordar un círculo de estudios, el personal está más abierto y confía en que ello repercute positivamente en su desempeño.

Por supuesto, dada la naturaleza del cargo de Directora, ha sido necesario ser capacitada también, y la intervención que he tenido en los cursos tomados propició para que fuera invitada para impartir a maestras de diferentes Estancias Infantiles el curso taller “Crecer Juntos” de la Fundación Carlos Slim. Así, ejercí la docencia en instalaciones de la Fundación Telmex a diferentes profesionales que trabajan dentro de las Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil ISSSTE, incluyendo educadoras, auxiliares educativas, pedagogas, psicólogas y psicólogas. Este curso taller, tiene como objetivo “valorar la importancia de crear relaciones emocionales y vínculos afectivos sanos con los niños, para así contribuir a la formación y desarrollo de proceso de aprendizaje sociales y emocionales que permitan a los niños crecer de forma integral”.

El curso taller “Crecer Juntos”, con una estructura previamente establecida pero flexible, pudo ser enriquecida por conocimientos que como Psicóloga Social se pueden manejar, como son: teorías de apego, personalidad, adquisición de valores, cultura, roles de género, desarrollo, etc. Además, se implementaron dinámicas de grupo que permitieran, la sensibilización y concientización a los participantes de la importante responsabilidad de ser formadores de niños. Esto en ocasiones implicaba espacios catárticos y de contención grupal, donde no solamente intervenía la figura de docente sino la de psicóloga. La confrontación de todos los retos en esta tarea ha fortalecido la habilidad que se requiere para conducir grupos en la docencia.

Los espacios de difusión externa también han sido abordados por la responsabilidad que conlleva el puesto de Directora. Esto es, periódicamente se realizan Reuniones Nacionales de Directoras de Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil, algo parecido a un Congreso. En estas reuniones se hacen mesas de trabajo, conferencias y talleres para abordar problemáticas que se generan a partir de cambios en la normatividad, en la ley e incluso en la operación directa en las Estancias Infantiles. En este foro, nos reunimos por 3 días aproximadamente, todas las Directoras de Estancias para el Bienestar y Desarrollo Infantil, Jefes de Departamento de Acción Social Cultural y Deportiva, Subdelegados de Prestaciones y Coordinadores de Áreas Técnicas de toda la Republica Mexicana, así como funcionarios de la Subdirección de Capacitación del ISSSTE, quienes son las autoridades institucionales encargadas de emitir, controlar y supervisar la aplicación de la normatividad que rige al servicio de las Estancias Infantiles.

Siendo una de las 127 Directoras de Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil de todo México, la Subdirección de Capacitación del ISSSTE me ha invitado en los últimos dos eventos a participar como ponente en este foro, exponiendo la metodología y estrategias de elaboración de un Programa Anual de Trabajo, es decir, el proyecto de trabajo que cada escuela debe realizar, clarificando la construcción de los objetivos, metas, actividades, planificación, y estrategias de evaluación que debe contener.

Con todo lo presentado en este capítulo se puede dar un panorama de las habilidades y competencias que como psicóloga social se ponen en juego en la conducción de un equipo de trabajo educativo y la difusión del conocimiento, incluyendo la capacidad de liderazgo, negociación, conducción de grupos, autorregulación, trabajo en equipo, administración de tareas, docencia y relaciones interpersonales.

CAPÍTULO 4

DISCUSIÓN

A lo largo de esta tesis se puede observar cómo la disciplina de la Psicología Social puede ser aplicada en la operación de una instancia educativa, en este caso desde la Dirección de una Estancia Para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE. La gama de conocimientos y teorías de la Psicología que se ponen en juego son una ventaja para la conducción de una Estancia Infantil:

- Teorías del desarrollo y de aprendizaje: Como fundamento para comprender los programas educativos y la intervención educativa que se implementa. Así como para poder observar el desempeño esperado en los niños.
- Tipos de apego: Cuando se tiene claro que el trato que requieren los niños va más allá de los cuidados básicos, se adquiere la conciencia de que la intervención de un adulto, ya sea padres, maestras o cuidadores sustitutos (abuelos, tíos, etc.) impacta en los vínculos que construyen los niños y las emociones que estos le generan.
- Teoría de la atribución: Esto es muy utilizado cuando se trata de conciliar entre los trabajadores ya que es frecuente que para justificar algunas conductas se las atribuyan a causas externas. Ayudarles a dimensionar justamente las responsabilidades permite encontrar más fácilmente el origen de los problemas y abordarlos eficazmente. Además ayuda a reducir el estrés laboral. También ayuda a orientar a los padres de familia cuando se encuentran en algún evento de crisis en su familia.
- Orientación al logro: Al identificar este rasgo en el personal de la Estancia es más fácil decidir cómo intervenir en la dirección y apoyo a cada uno o por grupos. Las personas que tienen orientación al logro requieren de menor supervisión y están más receptivas a las sugerencias, además se pueden elevar sus metas y favorecen el progreso de la misma escuela. Se

requieren mayores estrategias para aquellos con una baja orientación al logro.

- **Roles de género:** Cuando se comprende la cultura desde la perspectiva de género, se puede identificar cómo las madres confrontan las emociones que su rol actual en la familia les genera, considerando que todas ellas cuentan una jornada de trabajo remunerado. Además se visualiza cómo impacta en la relación con su pareja y por consecuencia en la formación de sus hijos.
- **Relaciones interpersonales:** Toda la comunidad educativa en torno a los niños que atendemos en la Estancia Infantil se mantiene de la convivencia y trato entre personas, y dado que la Directora es la encargada no sólo de conducir un centro educativo, sino de fomentar un ambiente armonioso entre todos los participantes (niños, padres, familiares, maestras y trabajadores), se requieren herramientas que provienen del estudio social de las relaciones interpersonales.
- **Dinámicas familiares:** Cuando partimos de la importancia que tiene la familia en nuestra sociedad, que la integración de las familias se ha diversificado, y cómo las diferentes estructuras familiares generan dinámicas distintas, podemos realizar intervenciones de orientación equitativas para beneficiar el desarrollo emocional de los niños.
- **Estrategias de comunicación efectiva:** La comunicación es un pilar para el funcionamiento de todas las áreas del servicio de la Estancia Infantil. Se requiere poner en juego los diferentes tipos de comunicación según sea el objetivo y la meta planteados, en las diferentes vías, como comunicación adultos-niños, comunicación maestras-padres de familia, comunicación maestras-equipo interdisciplinario, comunicación Directora-maestras, etc.
- **Emociones:** Ayudar a identificar las emociones tanto a los niños como a los adultos y la connotación que tienen, permite fomentar la autorregulación, y la autoestima, para así dar paso a la resolución de problema.

- Valores: No es suficiente enunciarlos y saber su definición, es necesario reforzar la percepción de su importancia como componentes fundamentales para mantener las relaciones sociales, y cómo pueden irse modificando a través del tiempo, dependiendo de las necesidades y características individuales y de grupo. Este es un aspecto que se incluye con frecuencia en el trabajo diario con los niños, sin embargo, se requiere de su reforzamiento constante con los adultos.
- Cultura e influencia de factores socioculturales: La vida cotidiana hace que las personas vivamos el aquí y ahora solucionando metas inmediatas con los recursos también inmediatos. Tener una visión más panorámica de la cultura en la que nos desenvolvemos e incluso, la comparación con otras culturas puede ampliar la gama de recursos para obtener resultados eficientes en el camino para alcanzar las metas establecidas, o para plantear metas más factibles, ya sea entre las maestras o para la participación de los padres dentro del trabajo de la Estancia Infantil.
- Teoría de la Disonancia cognitiva y resolución de conflictos: Este aspecto es una enorme herramienta personal para la Directora, ya que al comprender que cuando existen argumentos contradictorios para la explicación de un evento, emoción o fenómeno, y esto genera estrés que puede paralizar, es más fácil hacer consciente un ajuste de cogniciones para autorregular las emociones, y se permita la mejor toma de decisiones y resolución de conflictos. También ayuda a promover sobre todo a las maestras que la conducción de sus grupos implica la comunicación a los niños de acciones, pensamientos y creencias congruentes.
- Liderazgo: Al conocer los tipos de liderazgo, se pueden poner en juego según las circunstancias, y favorecer en otros su ejercicio para el logro de diferentes objetivos, como la implementación de un nuevo programa, la participación eficaz de los adultos en programas de protección civil, etc.
- Autoconcepto y autoestima: Logrando identificar algunos rasgos de autoconcepto y de autoestima en los adultos, da guía para

persuadirles de cómo relacionarse con los niños, y orientarles de cómo a su vez esas relaciones influyen en la creación del autoconcepto y autoestima de los pequeños, así como en la construcción de sus propios conocimientos y experiencias.

Hasta aquí se da un panorama de cómo el conocimiento generado por la Psicología Social se puede poner en práctica en la operación de una Estancia Infantil, sin embargo, dado que la Psicología Social es una disciplina que se vale del método científico para entender y explicar, las ideas, las emociones y el comportamiento de las personas que están inmersas en determinada sociedad y/o cultura, es imposible evadir retos en la construcción del conocimiento relacionado con la misión de un centro educativo, de formar niños capaces y competentes para desenvolverse adecuada y exitosamente en una sociedad, contemplando que todos los factores que les rodean influyen sobre este objetivo.

Para ello es necesario reconocer que un gran reto por afrontar para llegar a generar conocimiento es la complejidad de hacer compatible la aproximación de la investigación científica con la labor administrativa. Sin embargo, no es limitativo para poder plantear preguntas de investigación que de ser resueltas en un futuro, pudieran proveer a las comunidades educativas de mayores herramientas para proporcionar una educación y formación a los niños de calidad y con mejores pronósticos.

Algunas preguntas que se plantean a partir de las observaciones empíricas hechas desde la Dirección de una Estancia Infantil, y que constituyen un reto de conocimiento científico para la Psicología Social son:

¿Cuál es la identidad de género que tienen las madres trabajadoras al servicio del Estado?

¿Cómo se perciben su rol de mamás, las mujeres que participan en la actividad económica de una familia con un trabajo remunerado fuera de casa, y cómo lo perciben las mujeres dedicadas al trabajo del hogar?

¿Cómo perciben los hombres el rol de mamá que ejercen sus esposas cuando la mujer participan en la actividad económica de una familia con un trabajo remunerado fuera de casa y como lo perciben cuando su esposa está dedicada al trabajo del hogar?

¿Cómo influye la autopercepción del rol de mamá sobre la relación con los hijos y su desarrollo?

¿Cuál es la relación que existe entre la estructura de las familias y la satisfacción en la educación de los hijos?

¿Existe relación entre factores socioeconómicos y la conformación de las familias con la expectativa de educación en los niños menores de 6 años?

¿Cuáles son las emociones que los padres de familia perciben en sí mismos cuando deciden ingresar a su(s) hijo(s) en una Estancia Infantil, y cómo influyen algunos factores socioeconómicos en esa percepción?

¿Cuál es la orientación al logro que tiene Educadoras y Auxiliares Educativas, y cuál es su relación con la valoración del desempeño de su trabajo?

¿Cuál es la relación que existe entre los valores promueven en un centro educativo con los valores que las maestras perciben en la comunidad a la que se pertenece (sociedad)?

¿Cuáles son los valores que los niños perciben en su familia y en su comunidad?

¿Cuáles son las expectativas de los padres de familia de una Estancia Infantil al ingresar a su(s) hijo(s) menor de 6 años?

¿Cuáles son los factores que influyen sobre la satisfacción laboral de los trabajadores de Estancias Infantiles?

¿Cuáles son factores familiares que influyen en el éxito escolar?

¿Cuál es la relación que existe entre el desarrollo de los niños en los campos formativos con el éxito escolar en la Educación Primaria?

Así podrían enunciarse muchas más preguntas que quedan como retos posteriores para poder ser estudiadas, y de ser organizadas en una estructura coherente podrían incluso, no sólo generar conocimiento aislado sino un modelo que comprenda el sistema de una comunidad educativa en torno al desarrollo de niños que cursen una educación inicial, y una educación preescolar.

Por lo pronto, la experiencia como Directora de Estancia para Bienestar y Desarrollo Infantil, me obligó a poner en juego diferentes competencias que se adquieren en la formación de la Psicología Social, por ejemplo:

- Asesoramiento al personal o a los que conducen programas o servicios, respecto de su funcionamiento, implementación, opciones, alternativas, etc.
- Diseño, programación, realización de programas formativos para la población infantil y en general para el servicio que se les presta dentro de una Estancia Infantil contribuyendo a la facilitación de su mejor inclusión a la sociedad.
- Evaluación y análisis de los programas que se aplican de forma interdisciplinaria, así como la emisión de informes.
- Análisis de información recabada por diferentes técnicas para la emisión de programas de intervención educativa.
- Supervisión estructurada e integral de todas las áreas que conforman un centro educativo.
- Dirección y Gestión en el funcionamiento institucional de una escuela, lo que implica manejo de personal, capacitación, mantenimiento y mejora continua.
- Difusión y comunicación verbal y escrita del conocimiento generado por la gestión de programas y recursos.

- Implementación de estrategias de intervención con padres de familia, detectando y abordando sus necesidades, en relación a la formación de sus hijos.
- Promoción del trabajo profesional y responsable en un equipo de trabajo.
- Reconocimiento de las habilidades personales para generar un ambiente de trabajo productivo y con la conducción a la resolución de conflictos entre el personal a cargo, como son, autorregulación, comunicación, asertividad, negociación, tolerancia, organización, solución de problemas, estrategias de conciliación, actitud de respeto, etc.

Es importante reconocer que el proceso personal en el ejercicio de la disciplina de la Psicología Social en una Estancia Infantil, ha sido muy enriquecedor, ya que he requerido transitar desde la experiencia desde la generación del conocimiento (formación en la investigación) hasta la aplicación del mismo (en la operación de un centro educativo).

He confrontado retos que el mismo sistema institucional genera, como la atención a las Leyes vigentes, las cuales son altamente sensibles en materia de educación y atención infantil, y en el cumplimiento de responsabilidades como Funcionario Público.

También he confrontado retos en la adecuación de los propios valores que están involucrados en un ejercicio profesional individual, y los que están involucrados en la conducción del trabajo colectivo con personal que se agremia a un sindicato que no siempre propicia el logro de metas comunes o institucionales.

La Dirección de una Estancia para el Bienestar y Desarrollo Infantil del ISSSTE, no se limita al interior de ese centro educativo, sino que trasciende a la Administración Federal, por lo que también he aprendido a confrontar los retos que tienen que ver con el cumplimiento de metas presidenciales, discusión y acuerdos con funcionarios de responsabilidad mayor y alto mando, para análisis de información, conciliación y resolución de problemas.

Pero principalmente, la conducción de una Estancia Infantil requiere de valorar la gran importancia que tiene la intervención educativa, personal, afectiva y efectiva en los niños menores de 6 años, ya que estos primeros años de vida son fundamentales no sólo en el desarrollo físico o conductual de los niños, sino en su estructura personal, en su autoconcepto y la valoración de su propias habilidades, es cuando adquieren las competencias básicas y precedentes para confrontar problemas y resolverlos, en los diferentes ámbitos en los que vaya incursionando.

Concluyendo, se puede decir que la Psicología Social es una fortaleza en la conducción de un Centro Educativo, donde puede fortalecer a las diferentes disciplinas que convergen en la educación de los niños. La Educación Inicial y Preescolar es una tarea que debe trascender hacia el crecimiento positivo e integral de la sociedad en la que los niños se van incluyendo.

REFERENCIAS

- Adams, B.N. (2004). Families and family study in international perspective. *Journal of Marriage and Family*, 66, 1076-1088.
- Anderson, S.A. & Sabatelli, R. M. (2002). *Family interaction: A multigenerational developmental perspective*. United States of America: Allyn and Bacon.
- Andrade, P. (1994). El Significado de la Familia. *La Psicología Social en México*, V, 83-87.
- Barrientos, V., Ramírez, J., Bernal, P. y Camacho, B. (2002). Estilos de negociación en adolescentes. *La Psicología Social en México*, 9, 802-806.
- Baxter, J., Hewitt, B. & Western, M. (2005). Post-familial families and the domestic division of labour. *Journal of Comparative Family Studies*, 36, 583-603.
- Booth, A. Carver, K. & Granger, D. A. (2000). Biosocial perspective on the family. *Journal of Marriage and Family*, 62, 4, 1018-1034.
- Brown, S. L: (2004). Family structure and child well-being: The significance of parental cohabitation. *Journal of Marriage and Family*, 66, 351-368.
- Cortés, L., Flores M. M., Carrillo, C. D. y Reyes-Lagunes, I. (2000). Autoconcepto y ambiente familiar en niños. *La Psicología Social en México*, VIII, 127-133.
- Díaz-Guerrero, R. (1972). *Hacia una teoría histórico-biopsico-sociocultural del comportamiento*. México: Trillas.
- Díaz-Guerrero, R. (2003). *Bajo las garras de la cultura*. México: Trillas.

- Díaz-Loving, R. (1999). The indigenisation of psychology: birth of a new science or rekindling of an old one? *Applied Psychology: An international Review*, 48(4), 433-449.
- Ferster, C., and B. F. Skinner. *Schedules of reinforcement*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall, 1957.
- Fishman, H. C. (1995). *Tratamiento de adolescentes con problemas. Un enfoque de terapia familiar* (1ª. Reimpr.). España: Paidós.
- Flores, M. M. y Díaz-Loving, R. (2000). Abnegación y autoritarismo en un contexto tradicional. *La Psicología Social en México*, VIII, 150-157.
- García-Méndez, M. (2007). *La infidelidad y su relación con el poder y funcionamiento familiar: Correlatos y predicciones*. Tesis de doctorado en Psicología social y ambiental. Facultad de Psicología. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Hoffman, L. (1992). *Fundamentos de la terapia familiar* (2ª. Reimpr.). México: Fondo de Cultura Económica.
- Lamas, M. (1993). Salud y Familia, *FEM*, 17(124) 4-6.
- Lips, H. M (2001). *Sex & Gender: An introduction*. Londres, Mayfield:mountain View.
- Moghadam, V. M. (2004). Patriarchy in transition: Women and the changing family in the middle east. *Journal of Comparative Family Studies*, 35, 137-163.
- Nolasco, M. (1992) Hogar y familia en México. *Revista de la población*, 4, 37-42.
- Ochoa de Alda, I. (1995). *Enfoques en terapia familiar sistémica*. Barcelona: Herder.
- Organización Mundial de la Salud. (2003). La Familia y la Salud. 55º Sesión del Comité Regional.

- Perry-Jenkins, M., Repetti, R. L. & Crouter, A. C. (2000). Work and family in the 1990s. *Journal of Marriage and Family*, 62, 981-988.
- Ritvo, C. (2003). *Terapia de Pareja y Familiar. Guía práctica*. México: Manual Moderno.
- Rocha-Sánchez .T. y Díaz-Loving, R. (2011). *Identidades de Género. Más allá de cuerpos y mitos*. México: Trillas.
- Satir, V. (1983). *Psicoterapia Familiar Conjunta*. México: Prensa Médica Mexicana.
- Secretaría de Educación Pública. (2004). *Programa de educación preescolar*.
- Shawn, D. & Knudson-Martin, C. (2006). Father responsivity: Couple processes and the construction of fatherhood. *Family Process*, 45, 19-37.
- Skinner, B.F. (1938). *The behavior of organisms: an experimental analysis*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Szasz, I. (1994). Desigualdad de Género y salud reproductiva. *FEM*, 18 (132), 34-35.
- Uruk, A.C. & Demir, A. (2003). The role of peers and families in predicting the loneliness level of adolescents. *Journal of Psychology*, 137, 179-194.
- Valdez, J. L., Guadarrama, R. y González, S. (2000). Los valores en adolescentes mexicanos. *La Psicología Social en México*, VIII, 215-222.
- Wood, J.; Chapin, K. & Hannah, M. E. (1988). Family environment and its relationship to underachievement. *Adolescence*, XXIII, 90, 283-290.