



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

**FACULTAD DE PSICOLOGÍA
DIVISIÓN DEL SISTEMA DE UNIVERSIDAD ABIERTA**

**EL IMPACTO DE LAS PRÁCTICAS DE LOS AGENTES
EDUCATIVOS, DENTRO DEL AMBIENTE ESCOLAR, EN EL DESARROLLO
SOCIOEMOCIONAL DEL NIÑO DE CUARENTA Y CINCO DÍAS A DOCE
MESES DE EDAD.**

T E S I S

**QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE:
LICENCIADO EN PSICOLOGÍA**

P R E S E N T A:

ISABEL CRISTIN ORTIZ MUÑIZ

DIRECTORA DE TESIS:

MTRA. PATRICIA PAZ DE BUEN RODRIGUEZ

SINODALES:

**MTRO. JOSE LUIS VILLAGOMEZ GARCIA
MTRA. MARGARITA MOLINA AVILES
MTRA. SOCORRO ESCANDON GALLEGOS
MTRA. MA. CONCEPCIÓN CONDE ALVAREZ**



CIUDAD UNIVERSITARIA, CD. MX. 2017



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

Agradezco a la Universidad Nacional Autónoma de México y al Sistema de Universidad Abierta de la Facultad de Psicología el haberme permitido formarme en sus espacios.

Agradezco a la Mtra. Patricia de Buen Rodríguez por su gran apoyo en todos los sentidos, por su paciencia y tiempo, Por guiarme a través de este trabajo con su conocimiento y acompañarme a lo largo de este proceso.

Agradezco a los maestros de la Facultad de Psicología, del Sistema de universidad Abierta por su gran disposición para compartir sus conocimientos y por todo lo que dejan en mi a través de su ejemplo.

Agradezco al Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México por haberme abierto las puertas al mejor de los mundos posibles: el mundo de los bebés.

Agradezco a la Profra. Elidet Domínguez Huerta por todas sus enseñanzas, por tantas vivencias, proyectos, experiencias de vida y aprendizajes compartidos.

Agradezco a Dios por haberme permitido encontrar mi misión de vida y guiarme a cada paso.

Al gran equipo del Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles” del S.M.S.E.M.: Arian, Vero, Mariana, Juan Carlos, Anita, Karen, Jazmín, Raque, Lucecita, Doña Caro, Florecita, Ricardo, Araceli, Mónica, ...

Dedico esta tesis a las presencias y ausencias de mi vida:

A mis padres, a los que extraño cada día y que sin embargo siempre están conmigo.

A mi esposo, compañero, amigo y cómplice en esta aventura de la vida.

A mis hijos, a quienes admiro por su gran capacidad para sobresalir, por su fuerza, perseverancia y nobleza.

A Christian Jr. y Fernanda, porque le han dado un nuevo sentido a mi vida.

ÍNDICE.

RESUMEN.....	5
INTRODUCCIÓN	6
CAPITULO 1. COMPRENDER PARA TRANSFORMAR	10
1.1. Fundamentación.....	15
1.1.1 Asistencialismo vs Educación infantil.....	18
1.2. Desarrollo histórico de la Educación Inicial en México.....	20
1.3. Creación de los Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil dependientes del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.....	25
1.3.1. Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 03, “Profr. Herminio González Robles”, Naucalpan. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.....	28
1.4. Conceptualizando a la Educación Inicial.....	31
1.5 El Agente Educativo	35
1.5.1 El Agente Educativo en relación al desarrollo socioemocional de los infantes.....	36
CAPÍTULO 2. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL INFANTE.....	38
2.1. Desarrollo Humano.....	38
2.2 El primer año de vida del ser humano.....	42
2.3 Consideraciones sobre el desarrollo socioemocional del infante.....	46
2.3.1. Las emociones.....	48
2.3.1.1. El llanto.....	49
2.3.1.2. La sonrisa.....	49
2.3.1.3. El temor.....	50
2.3.2. El temperamento.....	52
2.3.3. La interacción y sociabilidad entre iguales.....	56
2.3.4. La solución al conflicto en los infantes.....	60
2.3.5. El apego.....	65
2.4. Distorsiones en el desarrollo socioemocional del Infante.....	70
2.4.1. Relaciones madre-hijo incorrectas:.....	72
2.4.2 Insuficiencia de las relaciones madre-hijo:.....	74
2.4.2.1 Privación emocional parcial (Depresión anaclítica).....	75
2.4.2.2 Privación emocional total (hospitalismo).....	76
CAPITULO 3. DESCUBRIENDO EL RETO A VENCER EN EL CDYBI No. 3 DEL SMSEM.....	78
3.1 Perfil Problemático.....	78
3.2. Objetivos.....	80
3.3 Tipo de Estudio.....	81
3.4. Participantes.....	83
3.5. Técnica e Instrumento.....	84
3.6. Procedimiento.....	86
CAPITULO 4. RESULTADOS.....	88
4.1. Análisis e Interpretación del Programa de Evaluación de la Calidad (PQA).....	112
CAPITULO 5. CONCLUSIONES.....	122
FUENTES DE CONSULTA	129
ANEXOS	133

RESUMEN.

El objetivo de la presente investigación es el análisis de las prácticas que inciden en el desarrollo socioemocional del niño de cuarenta y cinco días a doce meses de edad en un ambiente escolar, destacando que las interacciones llevadas a cabo entre el agente educativo y el infante se constituyen como un soporte importante en la construcción de los primeros esquemas en este ámbito, tomando como referencia las investigaciones realizadas por el psicólogo austriaco Rene Spitz, quien mediante la observación directa, hace un recuento de los eventos del primer año de vida del infante, abordando el desarrollo de la personalidad infantil en el periodo preverbal.

Para el diseño de este trabajo se han considerado las experiencias y resultados obtenidos al aplicar el Programa de Evaluación de la Calidad (PQA), en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles”, que depende del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México y que trabaja empleando la metodología HighScope. Se analiza la pertinencia de la educación inicial a la luz de las recientes aportaciones de la neurociencia, la psicología y la educación, así como su perspectiva histórica, teórica y cultural, con la finalidad de que la comprensión de dichos elementos permitan delimitar estrategias de acción que incidan en la socialización del infante, a partir de la interacción niños-niños, niños-adultos, en ambientes de cuidado y respeto por parte de adultos confiables.

Palabras clave: **desarrollo socioemocional, periodo preverbal, educación inicial, agente educativo, personalidad, socialización, interacción, HighScope, Programa de Evaluación de la Calidad.**

INTRODUCCIÓN

*“Soy como un niño que trata de hacerlo todo,
decirlo todo y ser todo al mismo tiempo”.*

(Hartford, 1971).

En los últimos años, al registrarse un considerable aumento de madres trabajadoras, la Educación Inicial cobró auge en nuestro país, constituyéndose como un servicio en establecimientos públicos y privados en los que no siempre los cuidados que se brindaban a los infantes eran especializados. Después de haber trabajado por nueve años en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil N°. 3, “Profr. Herminio González Robles” que depende del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, se tenía información proveniente de educadoras que habían trabajado en otras estancias y que al formar parte del personal de este centro, reproducían prácticas diversificadas con los infantes, provocando disparidad y criterios poco unificados. De ahí que surgiera la inquietud en torno a la calidad de los cuidados que se proporcionaban en este centro para los bebés y los niños, considerando que a través de las diferentes prácticas llevadas a cabo como agentes educativos¹ se incide en el desarrollo socioemocional del niño, quien tiene sobre sí la experiencia del crecimiento y la significación de su existencia a través de los adultos de confianza que serán sus modelos a seguir.

Posteriormente, con el fin de contar con un parámetro claro sobre la calidad de la atención que se brinda en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles” del SMSEM, en las salas de Lactantes A y Lactantes B, se aplicó un instrumento de evaluación denominado “Programa de Evaluación de la Calidad” (PQA), diseñado por la Educational Research Foundation² (s/a), traducido por Mariana Carvajal S. y Verónica Aedo G., bajo la revisión de Silvia Lavanchy B.

¹ Aquellas personas que de manera intencional, organizada y sistematizada contribuyen con la atención, cuidado, desarrollo y educación de las niñas y niños de 0 a 3 años (SEP, 2009)

² Fundación de Investigación Educativa.

Este instrumento se utilizó para valorar y medir la calidad del programa High Scope para la primera infancia e identificar las necesidades de mejora en el centro, específicamente en las salas de Lactantes A y Lactantes B en donde se atienden a los menores cuyas edades oscilan entre los 45 días y los 12 meses. Su aplicación considera siete ámbitos: ambiente de aprendizaje, rutina diaria, interacción adulto–niño, planificación del currículo y evaluación, compromiso de los padres y servicio a la familia, calificación y desarrollo del equipo educativo, así como administración del programa.

En cuanto a los aspectos que se incluyen en el ámbito de la interacción adulto-niño se presentaron una serie de deficiencias provenientes del agente educativo, confirmándose que el ámbito que debía reforzarse era precisamente éste, de ahí que el objetivo de la presente tesis sea analizar las practicas que inciden en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de cuarenta y cinco días a doce meses de edad con el objeto de que tanto los padres de familia como los educadores se percaten de las potencialidades de los infantes y trabajen para acrecentarlas. Para cumplir con dicho cometido, el agente educativo debe partir de la comprensión de los hitos del ámbito de desarrollo socioemocional y del reconocimiento de que las interacciones de los adultos a cargo con los infantes son determinantes en la cimentación de la personalidad del niño para estar en posición de transformar su práctica educativa, privilegiando, además, la labor en equipo y el acompañamiento como herramientas indispensables en su labor.

Todos los educadores operan en contextos que ofrecen muchas oportunidades, así como también algunas limitaciones, en la medida en que esas limitaciones sean detectadas y vayan disminuyendo, se estará en posibilidad de construir relaciones positivas con cada niño y su familia, creando así el ambiente seguro y cálido que el infante requiere para su sano desarrollo.

Para delimitar los contenidos que se abordaron a lo largo de esta investigación fue necesario involucrarse en las actividades cotidianas de cada uno de los grupos, para que, por medio de la observación participante, pudieran estudiarse

los significados del comportamiento, el lenguaje y las interacciones del grupo, bajo la perspectiva de la investigación-acción que permite el desarrollo de una comprensión práctica que lleva a los participantes a reflexionar permanentemente en la acción y sobre la acción, siguiendo un enfoque cualitativo.

Es así que el presente trabajo se ha organizado en 5 capítulos. En el primero de ellos, titulado “Comprender para Transformar” se exponen algunas consideraciones acerca de la educación inicial, su fundamentación e historia para poder definirla y con ella puntualizar la importante labor del agente educativo en el desarrollo y aprendizajes de los niños y niñas durante el periodo que abarca la educación inicial, considerando las aportaciones del Dr. Rene A. Spitz en relación al desarrollo de la personalidad del infante durante su primer año de vida.

El segundo capítulo plantea algunas consideraciones en torno al desarrollo del niño y de la niña en sus diferentes ámbitos ya que, como lo señala uno de los principios del desarrollo propuestos por Bredekamp y Copple (2006) todas las áreas del desarrollo infantil están estrechamente relacionadas, de tal forma que el desarrollo en un área influye y es influenciado por el desarrollo en otras áreas, para llegar al análisis de los procesos que conforman el desarrollo socioemocional de los infantes: las emociones, el temperamento, la interacción y sociabilidad, así como la solución al conflicto, el apego para concluir con un breve análisis de la importancia de las primeras relaciones del infante con su madre o con el adulto sustituto para la formación de la personalidad y el desarrollo socioemocional del niño a la luz de los estudios realizados por el Dr. René A. Spitz.

El tercer capítulo corresponde al diagnóstico psicopedagógico que esboza el perfil problemático y da cuenta de los objetivos, el tipo de estudio a tratar, así como las características de los participantes, describe la técnica e instrumento utilizado, así como el procedimiento que se llevó a cabo para su aplicación, lo cual nos lleva al capítulo 4, en el que se analizan los resultados de la investigación realizada en torno a las prácticas que realiza el agente educativo en el Centro de Desarrollo

antes citado y el impacto de estas interacciones en el desarrollo socioemocional del infante.

Por último, se establecen las conclusiones, que dan respuesta a la pregunta de investigación: **¿Cómo propiciar una interacción adulto-niño que favorezca el sano desarrollo socioemocional en los infantes de cuarenta y cinco días a doce meses de edad?**, al mismo tiempo que se establecen algunas consideraciones finales, producto del trabajo realizado.

CAPITULO 1. COMPRENDER PARA TRANSFORMAR

“Una sociedad puede ser juzgada por su actitud hacia sus niños más pequeños, no sólo por lo que se dice acerca de ellos, sino como se expresa esa actitud en lo que se les ofrece a medida que crecen”

(Golsmied y Sonia, 1994)

Según Fierro (1999) para transformar y resignificar nuestra práctica educativa es imperativo comprender mejor la situación que nos atañe. Esto conlleva un análisis exploratorio con el fin de diagnosticar la problemática más relevante. A partir de ello, se delimita el campo de interés temático susceptible a transformar.

En algunos países, incluyendo el nuestro, la educación inicia tradicionalmente a los tres años de edad, sin embargo, los avances en neurociencias demuestran que desde antes del nacimiento los niños están en posibilidad de aprender y su cerebro es capaz de procesar toda la información que llega del exterior. Es por ello que los primeros años en la vida de todo ser humano son fundamentales para un crecimiento sano y armonioso.

Para los niños de cero a tres años, el papel que juegan las personas de su entorno es primordial. En este sentido, Malaguzzi (1994), maestro y pedagogo que dedicó su vida a la construcción de una experiencia de calidad educativa, en la cual se escucha, se respeta y se considera el potencial de los niños para que se reconozcan los derechos de éstos a ser educados, hace referencia a la importancia de declarar una imagen del niño argumentando que cada uno de nosotros posee una imagen dentro de sí, que dirige nuestra relación con él y nos orienta cuando lo escuchamos, cuando le hablamos o cuando le observamos, por lo que es imprescindible ser conscientes de nuestra imagen del niño para comenzar a trabajar y establecer una didáctica con él.

Teniendo una definición clara de esta imagen se hace posible consensuar y compartir actuaciones concretas de las personas involucradas en la educación de

los niños. Lo anterior, nos evoca al cuento de “Alicia en el País de las Maravillas”, sobre el que Malaguzzi señala:

Alicia, recordemos, ante su gran confusión, se encuentra caída en el suelo. Para ponerse de pie necesita que alguien le diga quién es. De otra forma, irremediablemente, permanecerá tirada en el suelo. Alicia, como los niños, necesita que alguien le dé un nombre, que la saquen del anonimato (Malaguzzi citado en Hoyuelos, 2004, p. 57)

Al tener definida una imagen del niño estamos en condiciones de darle identidad y pertenencia en una cultura, hasta ahora, declarada y reconocida por los adultos, podremos dar una voz a la infancia, que, por cierto, “proviene del vocablo latín *infans*, (*in-talens*, “el que no habla”)” (Hoyuelos, Op. cit., p. 60). El estudio de la infancia como edad de desarrollo evolutivo es relativamente reciente, pues hasta antes del siglo XVIII solo era considerado como un frágil proyecto biológico, en la actualidad los infantes son considerados como “menores, es decir, como *ciudadanos aún-no-del-todo*, en muchos aspectos de la vida social” (Casas, 2002).

Por lo anterior, nuestro primer reto como padres y como educadores es partir de una imagen del niño que nos pide explicitar sus necesidades y deseos, que nos reclama ser reconocido como una unidad y entereza de vida, que nos exige conformar una cultura de la infancia ligada a la cultura de la familia y de la humanidad.

De acuerdo a las declaraciones de Norberto Bottani, quien laboró en el observatorio de la Organización para la Cooperación del Desarrollo Económico (OCDE), las políticas vigentes aún fluctúan entre las relaciones de amor, de cuidado, de atención y de planes de inversión de recursos, en el otro extremo existe una desmovilización del estado social y los servicios públicos para la infancia, así como leyes sobre el aborto e igualdad de sexos. Esto ha provocado que los niños cada vez estén más solos y cada vez sean menos, resultando así

poco importantes a la hora de impulsar políticas económicas de mejora en sus condiciones de vida, debido a que al estatus de la infancia aún no se le ha otorgado la relevancia que debería tener.

Tal vez la infancia se tornará más importante para la sociedad si los encargados de trazar las políticas económicas tomaran en cuenta las conclusiones a las que llegó el Profr. Heckman (2005), de la Universidad de Chicago y ganador del Nobel de Economía en el año 2000, después de estudiar programas de capacitación para adultos:

Si me preguntas como economista si tenemos que invertir en las habilidades de los niños, en la gente ¿dónde tienen mayor rendimiento nuestras inversiones? En una serie de estudios encontré que los rendimientos son más altos cuando las inversiones se hacen a edades muy tempranas, porque es una muy simple, podemos llamarle biología o sinergia, que tiene una interacción muy fuerte que sugiere que la capacidad engendra capacidad y la motivación engendra motivación, porque si motivas a los niños y les das habilidades a edad temprana, el sistema no se autopropagará completamente, se reforzará. Y si empiezas tarde con esto y esperas, perderás los primeros años y las oportunidades de adquirir estas habilidades que les ayudarán a generar otras más tarde.³

El Dr. Heckman cimienta sus conclusiones en la evidencia empírica de los resultados del programa “Perry Preschool” en Estados Unidos, puesto en práctica en una población de familias en situación de pobreza en el oeste de Detroit, cuyos niños mostraban un coeficiente intelectual (IQ) por debajo del promedio. Estas familias fueron divididas al azar en un grupo de control (que es el grupo en el que no aplica el factor testado) y otro de tratamiento en el que los padres contaron con

³ Comentarios extraídos de: Centre of excellence for early childhood development (Productora). (2005). Origins of aggression: the other story. [Video]. Ottawa, Canadá: Universidad de Québec.

orientación para crear condiciones favorables para el desarrollo de habilidades no cognitivas en los bebés, además se les brindó asistencia para tener acceso a una nutrición y salud adecuada a través de control médico, así como de prácticas de vida saludable como el ejercicio. Se les brindó orientación en cuanto al manejo de emociones y a las habilidades sociales, como por ejemplo, establecer metas, llevarlas a cabo y luego evaluar los resultados en familia (o en equipo). De esta manera las habilidades sociales o no cognitivas de los niños facilitaron la adquisición de habilidades cognitivas que les dieron ventajas sobre los niños del grupo de control.

Los niños del grupo de tratamiento no incurrieron en actos delictivos; no sufrieron depresión; conservaron una mejor salud debido a que siguieron con el hábito de hacer ejercicio, no fumaban y no sufrían de obesidad como los pequeños del grupo de control en su vida adulta; imperó en ellos, en el transcurso de su vida, el principio de que el esfuerzo y el trabajo eran imprescindibles para tener un buen status económico y personal; también se observó que los niños del grupo de tratamiento registraron una mayor movilidad social, mejor productividad e ingreso en comparación con los niños del grupo de control.

Con este estudio, Heckman, pone de manifiesto el valor preventivo de la educación inicial, argumentando que cada dólar que se invierte en educación inicial (del nacimiento a los tres años) tiene la mayor tasa de retorno para la sociedad. Resaltando que es preferible invertir en el desarrollo de habilidades no cognitivas antes de los tres años de edad que hacer una inversión en la vida adulta (Santizo, 2012).

Reafirmando lo antes dicho, la Asociación Mundial de Educadores Infantiles (2009), señala que nada tiene tanta influencia en la educación de los niños como las interacciones humanas que se establezcan a su alrededor. A partir del reconocimiento de las interacciones de los niños en las relaciones personales y los patrones familiares se constituye el vehículo para movilizar el desarrollo del niño.

En el terreno de las neurociencias, las investigaciones llevadas a cabo por la Dra. Feggy Ostrosky (2012), Directora del Laboratorio de Neuropsicología y Psicofisiología de la Facultad de Psicología en la UNAM, dadas a conocer en una conferencia impartida al personal de los Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil (C.D y B.I), del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (S.M.S.E.M), en el Centro Vacacional Ixtamil señalan:

Las estructuras cerebrales se desarrollan en diferentes tiempos y existen periodos en los que son especialmente sensibles a la estimulación medio ambiental. Hay evidencia de que la experiencia moldea el desarrollo anatómico y funcional del cerebro. Los programas de intervención que entrenan a los cuidadores para que aporten un medio ambiente estimulante y cálido desde la infancia hasta la niñez han demostrado tener aspectos positivos sobre el desarrollo cognoscitivo, emocional, físico y social de los niños. Uno de los resultados más importantes de estos programas es que los bebés pasivos y apáticos pueden volverse activos y alertas, con mejor capacidad de evocar interacciones positivas de los cuidadores e iniciar juegos estimulantes por sí mismos (Ostrosky, 2012).

Lo anterior pone de manifiesto que la primera infancia constituye una etapa en la que el cerebro sufre transformaciones que repercuten en el funcionamiento físico, cognitivo, social y emocional. Por tanto, en el presente capítulo, además de sustentar la importancia que reviste la educación inicial para el niño, la familia y la sociedad en general, se brinda un panorama histórico de la educación inicial en nuestro país, así como de la creación del Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, en donde se desarrolla la presente investigación. Además, se conceptualiza a la educación inicial desde la perspectiva de los derechos humanos y del desarrollo socioemocional del infante, rescatando la trascendencia del agente educativo como responsable de brindar una atención integral y de calidad en esta etapa educativa.

1.1. Fundamentación

El sistema educativo constituye una esfera vital en el esquema de desarrollo de cualquier país, de ahí la necesidad de contemplar una educación integral de calidad para todos y todas dentro de un continuo de desarrollo humano. En el caso concreto de la educación inicial, cada país ofrece diferentes alternativas dependiendo de sus condiciones de vida económica, política, tecnológica y social: sistemas formales e institucionalizados como Guarderías Infantiles, Jardines de Niños, Centros de Desarrollo Infantil, y/o sistemas no formales (no escolarizados). Analizar este contexto nos brinda la oportunidad de establecer una escala de comparación respecto a la calidad, metodología y contenido de los programas educativos de otros países.

La Conferencia Mundial “Educación para Todos”, celebrada en Jomtien en el año de 1990, fue un detonante para que los países del mundo voltearían sus miradas hacia los niños menores de cuatro años como se observa en una de sus conclusiones: “El aprendizaje comienza al nacer. Esto requiere de atención temprana a la infancia y de educación inicial, que se pueden proporcionar a través de disposiciones que impliquen la participación de la familia, las comunidades o programas institucionales según corresponda” (Art. 5 de la Declaración Mundial sobre Educación para Todos)

Siguiendo una línea similar, el Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI destaca a través de tres reveladores argumentos la necesidad de promover la expansión de la educación inicial:

Una escolarización iniciada tempranamente puede contribuir a la igualdad de oportunidades al ayudar a superar los obstáculos iniciales de la pobreza o de un entorno social y cultural desfavorecido. Puede facilitar considerablemente la integración escolar de niños procedentes de familias

inmigrantes o de minorías culturales y lingüísticas. Además, la existencia de estructuras educativas que acogen a niños en edad preescolar facilita la participación de las mujeres en la vida social y económica (Delors, citado en Egido 1999, p.125).

Estos argumentos anulan cualquier cuestionamiento sobre el valor de la educación inicial y, por sí solos, justifican la atención de los distintos países del mundo por este nivel de enseñanza que solo será posible mediante el diseño de las estrategias adecuadas y factibles para su desarrollo.

En este sentido, Malaguzzi señala que: “la escuela presta dos servicios importantes, uno de carácter educativo y otro de carácter social porque toma en cuenta los derechos de los niños, de los educadores y de las familias” (citado en Hoyuelos, Op. Cit., p. 296).

Padres y madres tienen derecho a trabajar y, por tanto, deben contar con servicios para la infancia adecuados y compatibles con su organización laboral, por ello se requieren instituciones educativas que puedan atender y educar adecuadamente a los niños mientras sus padres trabajan, sin dejar de lado, que el niño necesita permanecer un tiempo significativo con la familia para su adecuado desarrollo.

Dichos servicios educativos para la infancia deben ser contextos educativos complementarios a la educación familiar, que ayuden a desarrollar las capacidades y potencialidades del ser humano desde el momento de nacer ya que durante los primeros años de vida se establecen las bases de la personalidad, la inteligencia, las emociones y las actitudes sociales de los seres humanos, para ello se requieren de una alimentación y una salud adecuadas, además de una interacción social y un ambiente adecuado y competente de aprendizaje.

Por otro lado, “aquellos niños que disfrutaban de una interacción estimulante con los demás – además de con los juguetes y de una buena nutrición- muestran un mejor desarrollo de las funciones del cerebro a la edad de 15 años” (José Rivero citado en Hoyuelos, Op. cit., p. 298)

Otro importante estudio desarrollado en Estados Unidos y publicado en 1998, encontró que los niños y niñas pequeños provenientes de un barrio de bajos ingresos, que recibieron una educación adecuada desde las primeras edades, consiguieron –a los 27 años de edad- un nivel de escolarización significativamente superior, salarios más altos y una menor dependencia de los servicios sociales que los jóvenes que no habían tenido oportunidad de acudir a centros educativos durante los primeros años (Myers, 1998, citado en Hoyuelos, 2004).

El Informe de la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI (popularmente conocido como el informe Delors, 1996), subraya la importancia de la educación de la primera infancia, afirmando que los niños a los que se les brinda una educación en la primera infancia, muestran una mejor disposición hacia la escuela, disminuyendo las posibilidades de que deserten prematuramente.

Otros trabajos demuestran que una nutrición adecuada, una buena salud, el amor, el afecto, el cuidado corporal son importantes, pero insuficientes para un desarrollo adecuado del ser humano. Hace falta algo más. Ese algo más es la educación.

La educación infantil, para Malaguzzi (Hoyuelos, Op. cit.p. 299) constituye los cimientos de todo el sistema educativo, por lo que el supuesto de que la educación infantil, y sobre todo los servicios educativos para la primera y segunda infancia es muy cara sale sobrando. Desde este punto de vista, una adecuada inversión en

estas primeras edades ayuda a prevenir problemas posteriores: fracaso escolar, inadaptación social, toxicomanías, etc., sin que ello lleve a considerarla únicamente como una demanda individual o una necesidad social. Es necesario pasar de una infancia de las necesidades a una infancia de los derechos que, desde las situaciones prácticas, no lleve a infravalorar los recursos y las potencialidades de los niños desde el nacimiento.

A pesar de los diversos avances científicos, psicológicos y pedagógicos, la imagen del niño en educación infantil – sanciona Malaguzzi – es una imagen pobre. Una imagen menesterosa de carácter político e ideológico. Y así interesa que sea, porque desde una imagen exigua del niño se puede ofertar una escuela pobre, con pocos recursos y con profesionales de baja formación.

1.1.1 Asistencialismo vs Educación infantil.

Con respecto a la intención de la educación inicial, Malaguzzi (Ibid., p. 301) nos habla del asistencialismo como uno de los riesgos en los que puede caer la educación infantil, con peligro de perder su propia identidad, diferente al de otras etapas educativas. Desde su óptica, la asistencialidad es un derroche económico y cultural que debe ser eliminado desde la raíz, ya que el propósito no consiste en ofrecer a los niños una institución materno-asistencial de cuidados, enfocada a cubrir las necesidades básicas de los niños sin ninguna preocupación educativa, a pesar de que ésta sea un modelo que satisfaga a las familias y a la sociedad cuando los niños son pequeños, lo cual es un reflejo de que el niño es percibido como un sujeto lleno de atenciones y cuidados pero vacío de derechos y potencialidades.

“Lo asistencial nos sitúa ante una criatura –tabla rasa- repleta de necesidades que hay que satisfacer, entonces se montan instituciones con personal sin la adecuada formación y mal pagadas que tratan de cubrir las necesidades básicas de los niños mientras sus mamás trabajan. Son las llamadas guarderías, un

aparcamiento a donde acuden regularmente los niños para ser atendidos.”
Malaguzzi (Ibid., p. 304)



Fig. 1. “La guardería no es un perchero”
Francesco Tonucci

Es común relacionar el servicio asistencial al hablar de la atención a niños y niñas de 0 a 3 años, porque, señala Malaguzzi, existen –al menos- tres ideas populares que inducen al error:

1. Cuando hablamos de educar no nos referimos solo a las matemáticas, a leer y escribir, pintar etc.. y se cree que el cuidado corporal, dar de comer, limpiar al niño, corresponden a una concepción meramente asistencial. A estas edades el control de esfínteres, aprender a comer juntos, lavarse, son propuestas que, llevadas a cabo con intencionalidad y consciencia son privilegiadamente educativas.
2. La segunda es considerar que los horarios y los calendarios amplios implican una concepción más asistencial. Los niños no separan entre momentos educativos y no educativos, cualquier momento del día, de la semana, del año, es educativo si se encuentra organizado por profesionales adecuados, con materiales idóneos y ambientes idóneos.
3. La tercera idea tiene que ver con la consideración de que estos niños tan pequeños deberían estar con su madre. La creencia popular, de la que se ha hecho eco un cierto tipo de política, cree que si estos niños tienen la desgracia de tener una madre que trabaja fuera de casa, lo mejor es que

sean atendidos con mucho afecto en centros y por personas que puedan asistir a estas criaturas “desgraciadas”. Diversas investigaciones han demostrado las enormes ventajas que para los niños tiene el hecho de acudir a centros educativos (que también son contextos socioafectivos) que complementen la importante educación y el cariño familiar.

Más que proyectos asistenciales, los infantes requieren que se les reconozca como portadores de derechos, entre ellos el derecho a la educación desde el nacimiento.

1.2. Desarrollo histórico de la Educación Inicial en México.

El sistema educativo mexicano no ha permanecido estático, debido a que siempre ha tenido la premisa de formar hombres moralmente mejores e intelectualmente más ilustrados. Fin loable, pero sin duda incompleto, pues hasta hace algunos años no se había contemplado la pertinencia de incluir dentro del ámbito de la educación a los niños menores de tres años de edad. Reflexionemos sobre el hecho de que durante esos primeros años se van preparando las condiciones para la aparición del lenguaje y del pensamiento, del movimiento armónico y corporal, de la autonomía, es decir se van construyendo los cimientos del edificio de aprendizaje, logros, desarrollo de habilidades, etc., que servirán de marco para aprendizajes posteriores y para el desarrollo integral del individuo.

En este sentido, el 3 de Octubre de 1921, a través del decreto en el Diario Oficial de la Federación (DOF), fue creada la Secretaría de Educación Pública (SEP), constituida por tres departamentos:

1. El Departamento Escolar en el cual se integraron todos los niveles educativos, desde el jardín de infancia, hasta la Universidad.
2. El Departamento de Bibliotecas, con el objeto de garantizar materiales de lectura para apoyar la educación en todos los niveles, y

3. El Departamento de Bellas Artes para coordinar las actividades artísticas complementarias de la educación.

Más adelante se crearon otros departamentos para combatir problemas más específicos, tales como la educación indígena y las campañas de alfabetización.

El proyecto para la formación de esta dependencia estuvo a cargo del Lic. José Vasconcelos Calderón, quien fungía como rector de la Universidad de México. El 12 de octubre de 1921, Vasconcelos, asume la titularidad de la nueva Secretaría, en la que aun no se contemplaba, ni por asomo, la educación inicial en nuestro país.

Los primeros esfuerzos que se han podido identificar respecto a la atención de los niños menores de cuatro años se remontan al año de 1837, cuando en el Mercado del Volador se abre un local para atenderlos. Posteriormente, en 1865, la Emperatriz Carlota funda la “Casa de Asilo de la Infancia” y en 1869 se crea “El Asilo de la Casa de San Carlos”, que proporcionaba alimento y cuidado a los niños.

En 1928 surge la Asociación Nacional de Protección a la Infancia que sostiene diez “Hogares Infantiles” que en 1937 cambian su denominación por la de Guarderías Infantiles. Por su parte, en ese mismo periodo, la Secretaría de Salubridad y Asistencia –hoy Secretaría de Salud- funda otras guarderías y establecen, dentro de la misma, al Departamento de Asistencia Social Infantil.

En 1939, los Talleres Fabriles de la Nación – encargados de fabricar los equipos y uniformes del ejército- se convierten en una cooperativa, durante el mandato del Presidente Lázaro Cárdenas, e incluye en el mismo decreto la fundación de una guardería para los hijos de las obreras de la cooperativa.

A partir de entonces, las guarderías infantiles que prestaban un servicio meramente asistencial para las mujeres que ingresaban al mercado de trabajo y necesitaban un lugar seguro en donde pudieran permanecer sus hijos desde los tres meses de edad mientras ellas salían de sus hogares a trabajar, se multiplican en las dependencias oficiales y particulares.

De 1946 a 1952, con el Presidente Miguel Alemán Valdés, se establecen una serie de guarderías dependientes de organismos estatales, como la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, la Secretaría de Agricultura, la Secretaría de Recursos Hidráulicos, etc., y de paraestatales, como IMSS y PEMEX, así como la primera guardería del Departamento del Distrito Federal, creada a iniciativa de las madres trabajadoras de la tesorería, quienes la sostenían; más tarde el gobierno se hace cargo de ésta y de una segunda construida años después.

En 1959, bajo el régimen de Adolfo López Mateos, se promulgó la Ley del Instituto de Seguridad de Servicios Sociales para los Trabajadores del Estado (ISSSTE), donde se hace referencia al establecimiento de Estancias Infantiles como una prestación para madres derechohabiente.

En diciembre de 1976, el Secretario de Educación Pública, Lic. Porfirio Muñoz Ledo, crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia, que se encargaría de coordinar y normar, no sólo las guarderías de la SEP, sino también las de otras dependencias. La denominación de “guarderías” es cambiada por la de “Centros de Desarrollo Infantil (CENDI)” y se les da un nuevo enfoque: el de ser instituciones que proporcionan educación integral al niño, lo cual incluye brindarle atención nutricional, asistencial y estimulación para su desarrollo físico, cognoscitivo y afectivo social. Se empezó a contar con un equipo técnico y con capacitación del personal dentro de los Centros de Desarrollo Infantil.

El 27 de febrero de 1978 se crea la Dirección General de Educación Materno Infantil y se deroga la Dirección general de Centros de Bienestar Infantil, ampliándose considerablemente su cobertura, tanto en el Distrito Federal como al interior de la República Mexicana.

En 1979, la Escuela para Auxiliares Educativos de Guarderías cambia su nombre por el de Escuela para Asistentes Educativos y se implementa un nuevo plan de estudios.

La creciente demanda de atención para los niños menores de cuatro años fue creciendo y obligó a la creación, en 1980, del programa no escolarizado que empezó a funcionar en 1981 en 16 estados de la República, en ese mismo año se amplió la cobertura a los 15 estados restantes, cambiando al mismo tiempo la denominación a la Dirección General de Educación Materno-Infantil por la de Dirección General de Educación Inicial, misma que desaparece en 1985 para quedar integrada como una dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar. En 1990 desaparece como dirección de área de la Dirección General de Educación Preescolar y pasa a depender directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental.

Hasta el año de 1992, se atendían en educación inicial a un promedio de cuatrocientos mil niños, brindando una educación integral apoyada por la participación activa del adulto y centrada en el desarrollo de aspectos referidos a su persona, a su relación con los demás y con el entorno.

Para el año 2008, en el Programa Nacional de Educación Inicial de la subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación Pública (SEP), se pone de manifiesto la importancia de brindar atención a los niños pequeños resaltando que es en estos primeros años en donde existe una intensa producción y estabilización de conexiones neuronales. En el mismo tenor, la Ley General de

Educación, en su artículo noveno especifica que el Estado es quien promoverá y atenderá todas las modalidades educativas, incluyendo en ellas a la educación inicial. En la actualidad la educación inicial en el país no satisface la demanda existente, debido a que cubre una mínima parte de la demanda potencial. Pese a esto, el Instituto Nacional de Estadística y Geografía señaló en su censo de 2005 que contamos con una población de 7.9 millones de niños entre 0 y 3 años de edad y algunas estimaciones señalan que esta cifra ya alcanzó los 10 millones de infantes, de los cuales, hasta el 2008, la SEP reconoció que sólo el 5 por ciento de la población infantil de 0 a 3 años era atendida en los Centros de Desarrollo Infantil (CENDI).

Para darnos una idea del rezago educativo que este nivel presenta, cito el caso del Estado de México que cuenta con sólo nueve planteles administrados a través del Departamento de Educación Inicial y que atienden a la población infantil entre 0 y 4 años de edad. (Santizo, 2012, citada en Rojas, 2012)

Las instituciones que cubren mayor población son: la Secretaría de Educación Pública (SEP), el Sistema para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), el Instituto Mexicano del Seguro Social (IMSS), y el Instituto de Seguridad Social al Servicio de los Trabajadores (ISSSTE). La mayor parte de la atención que brindan el IMSS, el ISSSTE y el DIF se cubre con la modalidad escolarizada, sea directamente a través de los centros de desarrollo infantil, o a través de servicio subrogado. Otras instituciones que ofrecen servicios de educación inicial a sectores sociales más reducidos son el Instituto Politécnico Nacional, universidades, el sector paraestatal, particulares y otros autónomos. En algunos casos la oferta es una prestación laboral, en otros es iniciativa de particulares autorizados o subrogados y otros más como voluntarios. (SEP, 1992).

Por otra parte, la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) ha apoyado la creación de 9 237 estancias infantiles, que atienden a más de 290 mil niños y niñas.

1.3. Creación de los Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil dependientes del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

La Dirección del Fondo de Obras de Beneficio Social desplegó esfuerzos significativos durante el trienio 1985-1988, siendo Secretario General de la organización gremial el Profr. Mario Domínguez Flores, al inaugurar siete Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil (C.D y B.I.) para los hijos de los compañeros maestros agremiados al Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (S.M.S.E.M).



Figura 2. Escudo de los "Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil"

Los Secretarios Generales, sabedores de los resultados obtenidos en los Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil en beneficio de la base magisterial han puesto todo su interés y hecho un gran esfuerzo por continuar con este servicio proyectándolo a más municipios del Estado de México.

En el trienio actual la organización sindical cuenta con 20 C.D. y B.I. en diferentes municipios del Estado de México.

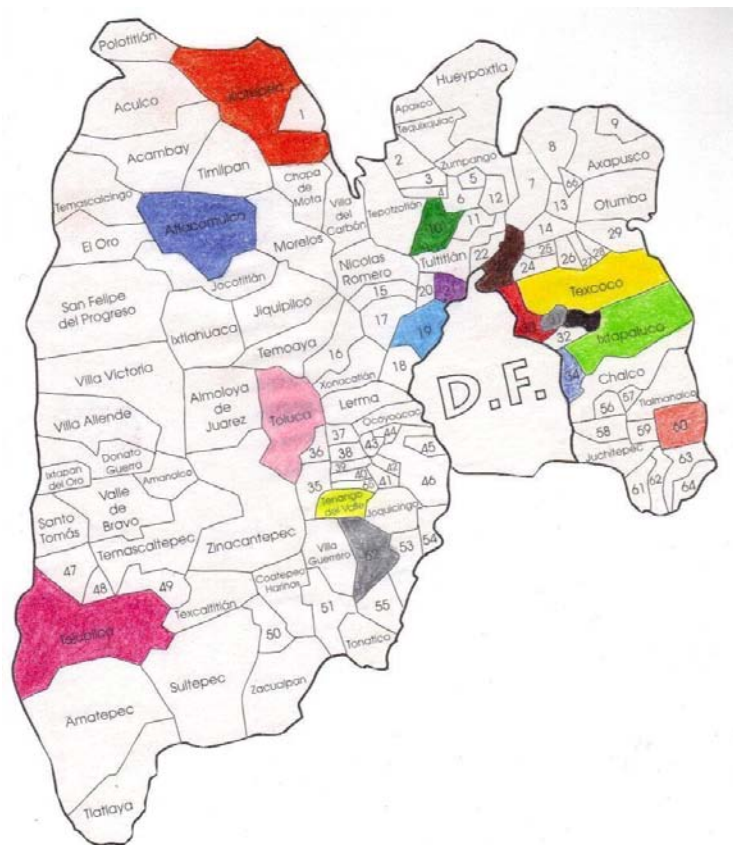


Figura 3. Municipios del Estado de México que cuentan con C.D.y B.I. del S.M.S.E.M

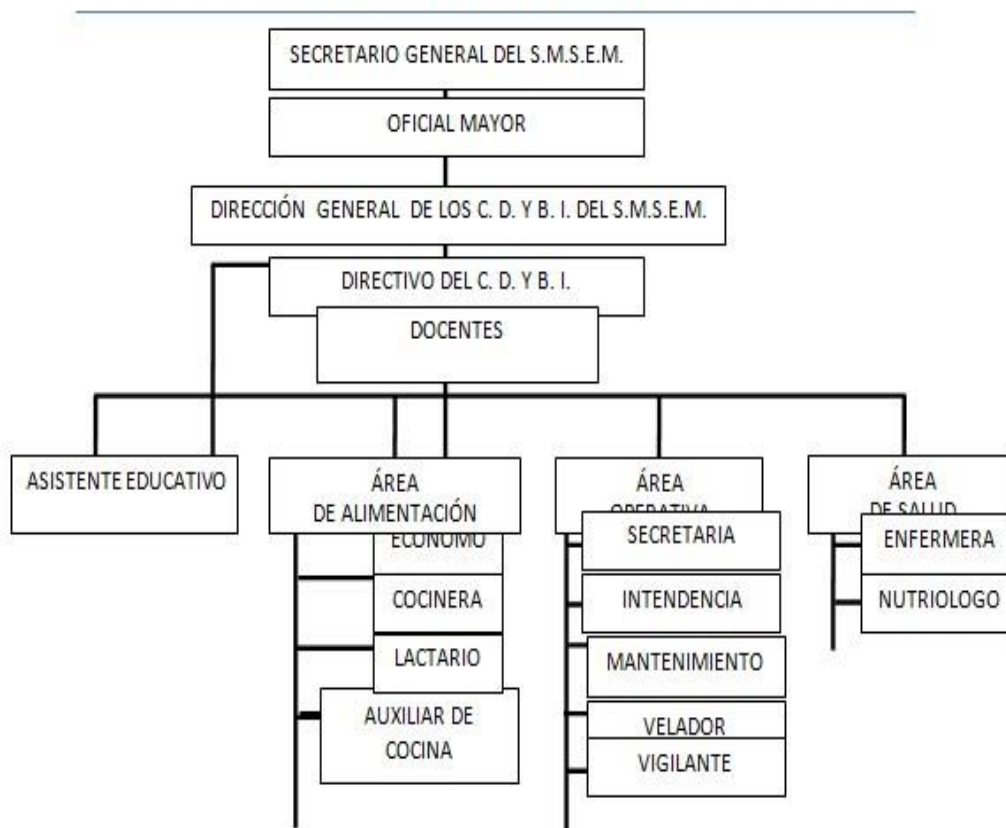
La misión de los C.D y B.I es: propiciar de forma integral un desarrollo, socialemocional, intelectual, físico y psicológico a los hijos (a) de los profesores agremiados al S.M.S.E.M. así como favorecer una educación de calidad oportuna y pertinente, que propicie valores, aprendizajes relevantes y significativos en función del bienestar, el desarrollo pleno y la trascendencia de la niña y del niño como personas. Ello, en estrecha relación con la labor educativa de la familia, propiciando a la vez su continuidad en el sistema educativo y su contribución a la sociedad. Además entregarle al niño o niña una alimentación completa adecuada a su edad y características nutricionales con apoyo de profesionales de esa área.

Otro propósito de los C.D y B.I es dar tranquilidad a los profesores que inscriben a sus hijos y entregarles información continua de la estadía, conocimientos y herramientas educativas que le permitan integrarse a los espacios educativos de

su hijo en forma armónica, eficaz, eficiente y oportuna para el desarrollo del niño y su familia.

Teniendo como Visión el lograr que los Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil dejen de ser un servicio asistencial y sean considerados como un apoyo al proceso natural de desarrollo de los niños y niñas fortaleciendo sus capacidades intelectuales, afectivas y físicas, mediante una intervención planeada, sistemática y de calidad para lograr que los hijos de los profesores agremiados al S.M.S.E.M. tengan una vida plena y alcancen un desarrollo integral.⁴

ORGANIGRAMA



⁴ Información extraída de: Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil. (2013). *Manual de funciones y procedimientos*. Edo. de México: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México

1.3.1. Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 03, “Profr. Herminio González Robles”, Naucalpan. Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México.

Al no contar con información bibliográfica o electrónica sobre la fundación del Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil (C.D y B.I) No. 03, “Profr. Herminio González Robles”, se localizó a un informante clave: la Sra. Florencia Álvarez Jacobo, quien ha trabajado en el C.D y B.I. desde su fundación desempeñando diferentes funciones y ha sido testigo de su proceso de desarrollo. A continuación se presenta a un extracto con la información más relevante obtenida a través de la entrevista realizada:

El Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 03, “Profr. Herminio González Robles, del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, ubicado en la calle de Tarascos No. 32, de la colonia Santa Cruz Acatlán, en el municipio de Naucalpan de Juárez, Estado de México, fue inaugurado por el Profr. Mario Domínguez Flores, entonces Secretario General de la organización gremial, el 1° de Septiembre de 1987 y comenzó a prestar servicio el 15 de Septiembre de ese año, contando con una inscripción inicial de 3 niños, dicha matrícula fue incrementándose al paso de los meses llegando a atender a más o menos 20 niños al final del primer ciclo escolar.

La estancia es, hasta la fecha, una casa adaptada que en ese tiempo atendía a niños de 45 días de nacidos hasta los tres años contando con una sala para lactantes y dos más para maternales atendidos por cinco asistentes educativas, una ecónoma, una cocinera, una persona encargada del lactario, una enfermera y un pediatra que permanecía en el Centro de Desarrollo durante toda la jornada. La primera directora fue la Profesora Hilda Díaz, a ella le han seguido en el cargo cuatro directoras más, actualmente el C.D y B.I No. 03 se encuentra a cargo de la Lic. Elidet Domínguez Huerta.

Desde el año de su inauguración hasta la fecha, la estancia ha sufrido cambios, pues se han construido nuevas áreas de trabajo. En el 2004, se realizó un análisis del programa aplicado por parte de la directora del centro, Lic. Domínguez, se detectaron serias deficiencias en cuanto a los ambientes de aprendizaje, las interacciones de los adultos con los niños, la carencia de un modelo educativo (el servicio era netamente asistencial), la preparación profesional de quienes atendían a los pequeños, así como la percepción económica del personal que ahí labora.

Por lo anterior, la Lic. Domínguez se dio a la tarea de implementar programas de capacitación continua, tanto para el personal como para los padres de familia, con el fin de que se aplicara en este centro la metodología HighScope, modificó totalmente los ambientes de aprendizaje, creando rutinas y horarios adecuados al programa y a la etapa de desarrollo de los niños, evaluó e implementó nuevos menús de cocina para cubrir en forma óptimas las necesidades nutrimentales de los pequeños, amplió los horarios de atención para que los padres de los pequeños, profesores del nivel básico que en ocasiones inician sus labores a las siete de la mañana, pudieran dejar a sus hijos en la estancia en tiempo y forma, buscó apoyos con la Dra. Martha Rosario Martínez Corona, directora del Instituto de Seguridad Social del Estado de México y Municipios (ISSEMYM) en la clínica de Naucalpan y se aseguró del buen funcionamiento del filtro médico y de la atención a los pequeños en el aspecto de la salud, privilegiando, en fin el derecho del niño a una educación de calidad por sobre la necesidad de los padres de tener alguien que les cuide a sus hijos mientras ellos laboran.

También se logró que el sueldo del personal se incrementara significativamente atendiendo a las funciones que cada uno realiza en los diferentes C.D y B.I del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México (S.M.S.E.M), de manera que hasta el año 2011 los empleados percibían en forma general 1, 500 pesos quincenales sin importar si fungía como auxiliar educativo, cocinero, personal de intendencia o velador. A partir del año 2012, durante la gestión del Profr. Roberto E. Sánchez Pompa como Secretario General del S.M.S.E.M., los sueldos se

incrementaron a 2,500 pesos para las auxiliares educativas variando a partir de ese monto con base al puesto que desempeña cada trabajador en el C.D y B.I.

En el ciclo escolar 2015-2016, periodo en el que se realiza el presente trabajo, se brinda atención escolarizada a 93 niños de entre 45 días de nacidos hasta los 3 años 11 meses de edad, distribuidos por salas, como puede observarse en la tabla No. 2.

Distribución de niños por sala de acuerdo a la edad.			
Sala	No. de niños que se atienden	Adultos a cargo	Rango de edad
Lactantes A	5	1	3 a 6 meses
Lactantes B	5	1	6 a 12 meses
Step 1	11	2	12 a 18 meses
Step 2	11	2	18 a 24 meses
Step 3	11	2	24 a 30 meses
Escolar A-1	12	1	30 meses a 3 años
Escolar A-2	13	1	30 meses a 3 años
Escolar B-1	12	1	3 a 3 años 11 meses
Escolar B-2	13	1	3 a 3 años 11 meses

Tabla 1. Datos extraídos del archivo del C.D y B.I No.03 del S.M.S.E.M

Actualmente, el centro cuenta con 25 trabajadores que cubren las funciones de: Directora y tres docentes (Profr. comisionados por el S.M.S.E.M), once auxiliares educativas, dos secretarías, una encargada de bodega, dos personas de intendencia (una de ellas tiene doble plaza y cubre también las funciones del vigilante), una ecónoma, una cocinera, un ayudante de cocina y una encargada del lactario. Así mismo se cuenta con una enfermera subsidiada por el ISSEMYM que se encarga del filtro y del cuidado de la salud de los pequeños, cubriendo un horario de 7:00 a 14:00 horas. Los horarios de entrada y salida para el resto del personal son escalonados con el fin de que todo el tiempo posible haya personas laborando en la estancia, iniciando el servicio las 6:45 hrs. y entregando a los niños a partir de las 13:30 horas y hasta las 15:00 horas, para continuar con las labores de aseo en las áreas asignadas hasta las 16:00 horas. Cabe mencionar que los cursos de capacitación se imparten los días lunes y jueves por la tarde (de 15:30 a 18:00 horas), las conferencias para los padres, así como los talleres que se implementan también son en horarios vespertinos con el fin de no alterar la rutina de los niños por la mañana.

Para efectos de la presente investigación se contemplarán las salas de Lactantes A y Lactantes B, de ahí que la presente tesis se titule: “El impacto de las prácticas de los agentes educativos, dentro del ambiente escolar, en el desarrollo socioemocional del niño de cuarenta y cinco días a doce meses de edad”.

1.4. Conceptualizando a la Educación Inicial.

La educación inicial, en primera instancia, es un derecho ineludible de todo ser humano que debe brindarse en la infancia. Al otorgarle al niño el estatus de un sujeto de derecho, se le coloca en una relación de igualdad con los adultos dejando atrás la concepción que considera a los bebés, niños y adolescentes como objetos de cuidados y acciones de protección que los adultos deben ejercer sobre ellos. Ello implica considerar a los niños y las niñas como personas que merecen respeto desde que nacen, que deben ser criados con cariño y ternura, guiados e informados por los adultos, además de tomar en cuenta sus opiniones, necesidades e intereses, dándoles la posibilidad de decidir.

En el ámbito de la educación, la acción pedagógica del agente educativo deberá regirse por el interés y las capacidades del niño y de la niña, adecuando cuando se requiera las acciones pedagógicas a emprender.

Por otro lado, si se considera a la educación como una vía de perfeccionamiento integral de todas y cada una de las dimensiones humanas, es válido conceptuar a la educación inicial como el primer eslabón de la atención que tiene por objeto potenciar conscientemente el desarrollo del niño desde su nacimiento hasta los tres años de edad, sin importar su condición física, social, étnica, económica, cultural o de género, brindando así la oportunidad de mejorar, transformar o crear mejores capacidades en su vida, entendiendo por capacidad la posibilidad que desarrolla el individuo para llevar a cabo diferentes actividades con un resultado positivo.

En este sentido, buscando atender el compromiso que conlleva la atención a la primera infancia, cada determinado tiempo se reúnen representantes de todas las naciones para discutir las problemáticas que aquejan al ámbito educativo en conferencias como la de Jomtien, Tailandia, en 1990, o en el Foro Mundial sobre la Educación celebrado en Dakar en el año 2000. En 1996, tiene lugar una de las reuniones más importantes y decisivas para la educación, cuando Delors, director de la Comisión Internacional sobre Educación para el siglo XXI, en conjunto con representantes de otros países, rinde un informe a la UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura) sobre el análisis, las reflexiones y las propuestas para elevar el nivel de la educación.

En dicho informe se manifiestan los notables descubrimientos y progresos científicos, el aumento del desempleo y los fenómenos de exclusión, el mantenimiento de las desigualdades, las amenazas al medio ambiente, entre otros. Delors plantea que la educación para toda la vida se presenta como una de las llaves de acceso al siglo XXI, noción que va mas allá de la distinción tradicional entre educación básica y permanente y que responde al reto de un mundo en

constante cambio en el que la única forma de satisfacer nuestras necesidades futuras es que todos aprendamos a aprender, aprendamos a convivir, a ser y a hacer. Los cuatro pilares de la educación convergen en uno solo ya que se complementan uno a otro, de esta manera, la globalización se refleja también en el campo de la educación, cuyo objetivo pretende crear nexos en todos los ámbitos (Delors, 1996).

En resumen, la propuesta para el mundo es que, a través de los cuatro pilares de la educación, se fortalezca el conocimiento sin incluir solamente a la razón, sino haciendo partícipe al ser humano, a la ética, a la belleza y a la bondad. Se trata también de asumir la complejidad que nos rodea para responder de manera eficiente.

Algunos países como Italia y Estados Unidos han desarrollado metodologías que suplen las carencias de la educación tradicional dando mayor importancia al niño como ser humano y respetando su naturaleza. Un ejemplo de ello es la metodología HighScope que surge en la década de los sesenta en la ciudad de Michigan. En su enfoque educativo los alumnos tienen una interacción directa en las experiencias con la gente, objetos, eventos e ideas. Los intereses y elecciones de los niños, como elementos del aprendizaje activo, son la base de los programas HighScope. Ellos construyen su propio conocimiento interactuando con el mundo y la gente que los rodea. Los niños dan el primer paso en el proceso de aprendizaje haciendo elecciones, llevando a cabo sus planes y decisiones y evaluando sus propios logros. Este enfoque se inició en preescolar y posteriormente contempló también el aprendizaje activo en los niños de cero a tres años, así como en la escuela primaria.

Otro enfoque que ha impactado positivamente en la educación de los niños pequeños es el de Reggio Emilia, creado después de la Segunda Guerra Mundial en Italia y liderado por Loris Malaguzzi. Al igual que el currículum HighScope tiene como premisa el aprendizaje por descubrimiento. La particularidad de esta

metodología se basa en la creación de “ateliers”, es decir, de espacios en los cuales los niños pueden desarrollar su aprendizaje a través de diversos materiales que constituyen una forma de expresión que ayuda al niño a comunicar sus intereses. Las escuelas para niños de cero a tres años con esta metodología reciben el nombre de “nidos” (Colmenares, 2012).

Cabe aclarar que, algunos de los principios que rigen estas dos metodologías han sido retomados en la versión preliminar del Modelo de Atención con Enfoque Integral, dado a conocer por la Secretaría de Educación Pública en Marzo de 2009, en donde se explican las ideas básicas de la futura regulación de la Educación Inicial en México.

A través del siguiente esquema es posible observar de manera concisa el contexto histórico que engloba al nivel de educación inicial, permitiéndonos entrever muchas de las situaciones actuales que inciden en el desarrollo del niño, de cuarenta y cinco días a doce meses de edad, dentro de un ambiente escolarizado.

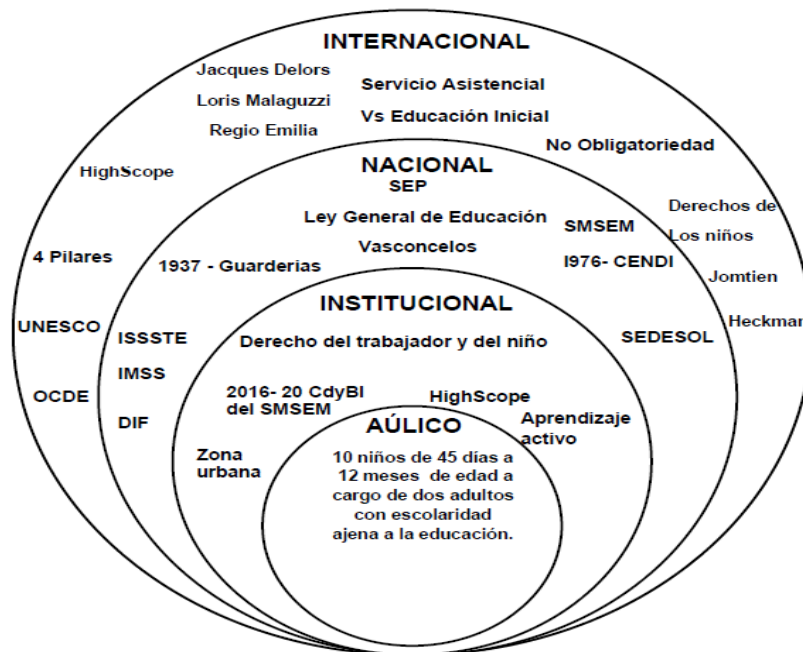


Figura 4. Esquema de contexto a nivel internacional, nacional, institucional y áulico.

1.5 El Agente Educativo

Se considera agente educativo a toda aquella persona que contribuye con acciones intencionadas, organizadas y sistematizadas a la atención, cuidado, desarrollo y educación de las niñas de 0 a 3 años. De esta manera, los padres, educadores, asistentes, o cualquier otra persona que se encargue de prestar servicio educativo y asistencial a los niños es considerado un agente educativo.

En el ambiente escolar el infante tendrá interacciones con una gran variedad de agentes educativos como quien lo recibe, quien lo introduce en los hábitos de alimentación o control de esfínteres o quien lo acompaña y guía en otros procesos de desarrollo, dichos agentes educativos poseen diferentes niveles de escolaridad, capacitación y experiencia siendo siempre importante que en el campo de trabajo se desempeñen con compromiso, responsabilidad y conocimiento, por ello se hace necesario que se les faciliten programas de formación o capacitación que les brinden conocimientos teóricos y prácticos como guía hacia la toma correcta de decisiones, a la reflexión y evaluación de sus acciones para estar en posición de reafirmar o modificar la práctica.

La OCDE recomienda a las instituciones educativas, sobre todo aquellas de Educación Inicial, que los agentes educativos trabajen en conjunto en el establecimiento de metas, métodos, instrumentos y técnicas de evaluación, para que a través del debate e intercambio de experiencias el conocimiento sobre el hecho educativo se enriquezca.

José Luis Gallego Ortega (2007), citando a Malaguzzi (creador del modelo educativo en Reggio Emilia, Italia) enumera algunas de las competencias que debe poseer el agente educativo:

- “El educador es un comunicador que mediante su relación ayuda al niño a contactar con el mundo con todas sus fuerzas, posibilidades y lenguajes.
- El educador es un integrador de significados que enseña a contemplar el mundo desde puntos de vista nuevos, haciendo representar y comprender a través de un pluralismo expresivo.
- El educador es un posibilitador, copartícipe y catalizador de los intereses y curiosidades infantiles en la construcción del conocimiento, dentro de un ambiente de autonomía y libertad. Al saber escuchar, está abierto a lo imprevisible, por lo tanto es flexible y abierto a las circunstancias que se van presentando.” (p.160)

1.5.1 El Agente Educativo en relación al desarrollo socioemocional de los infantes.

Dado que cada vez son más las madres que se incorporan al sistema laboral y que deben, por ello, buscar un lugar seguro y confiable en el cual dejar a sus hijos, la labor del agente educativo ha cobrado mayor importancia debiendo desempeñar no solo funciones higiénico sanitarias y de seguridad. Se hace necesario ahora que prepare ambientes físicos y emocionales seguros que inviten al infante a depositar su confianza y parte de sus vínculos emocionales en las nuevas personas adultas que se harán cargo de ellos. Es por esta razón que no es recomendable que en los centros educativos exista tanta rotación de personal, ya que los niños crean apegos con sus cuidadores.

Las carencias emocionales que el niño o la niña sufra durante la infancia tendrá repercusiones en el desarrollo de sus capacidades cognitivas y afectivas y viceversa, la interacción emocional afectiva y cálida contribuirá positivamente al desarrollo de sus capacidades y a la conformación de una sólida autoestima.

Para los infantes la adquisición de límites, el desarrollo de la confianza, la ternura, intimidad, apego y empatía comienza con el cuidado afectivo que les

proporcionen los adultos con los cuales interactúan, es por ello que el Manual de Atención con Enfoque Integral , publicado en el año 2009, puntualiza que “ni los programas, ni los materiales, ni las herramientas educativas tendrán tanta influencia en la educación de las niñas y los niños como las interacciones humanas que se establezcan a su alrededor.” (p. 64)

La importancia de respetar las necesidades individuales y sociales de cada niño requiere que el agente educativo implemente intervenciones distintas con el fin de provocar sentimientos de placer, autonomía y superación en lugar de provocar sentimientos de frustración, de esta manera, no solo se estará impulsando el sano desarrollo del infante, sino que se estará en posibilidad de detectar oportunamente los focos rojos que pudieran presentarse en el desarrollo integral del niño, solicitando a tiempo el apoyo de especialistas.

Las exigencias físicas, intelectuales y emotivas que conlleva el trabajo en educación inicial, hace necesario que no sólo se tome en cuenta el bienestar de los niños, sino también el de los agentes educativos, ya que no se le puede exigir a una persona que sea cálida, participativa y amorosa, si al mismo tiempo, ella no recibe afecto y reconocimiento por el trabajo que desempeña, así como la capacitación, el acompañamiento y la asesoría que requiere.

CAPÍTULO 2. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL DEL INFANTE.

*Los niños adivinan que personas los aman.
Es un don natural que con el tiempo se pierde.
(Kock, 1871)*

El propósito de la educación inicial, señalado por la Secretaría de Educación Pública en nuestro país, es potencializar el desarrollo integral y armónico de las niñas y niños de cero a cuatro años, en un ambiente rico en experiencias formativas, educativas y afectivas que les permitan adquirir habilidades, hábitos y valores, así como desarrollar su autonomía, creatividad y actitudes necesarias para su desempeño personal y social. Esta tarea hace necesario que los agentes educativos cuenten con los conocimientos, habilidades y actitudes adecuados para satisfacer las necesidades de los niños y niñas en la infancia.

De acuerdo con Bredekamp y Copple (2006), para promover el desarrollo y el aprendizaje infantil se requiere que los agentes educativos lleven a cabo las prácticas apropiadas, para ello necesitan entender los cambios típicos del desarrollo, las variaciones que pueden ocurrir, y como apoyar su promoción.

De ahí que en el presente capítulo se aborden de manera concisa temas sobre el desarrollo que guíen las prácticas educativas de las encargadas del cuidado y enseñanza de los infantes.

2.1. Desarrollo Humano.

El desarrollo es un proceso secuencial, dinámico y continuo que se da en el ser humano, en el que las habilidades básicas son la base para la adquisición de habilidades complejas.

El desarrollo y aprendizaje son procesos que se influyen mutuamente, de manera que cualquier cambio en el primero afectará al segundo. El aprendizaje consiste en adquirir habilidades, destrezas y conocimientos que se manifiestan a través de la interacción con los otros y que está influido por las experiencias cotidianas y la etapa de desarrollo en que se encuentre la persona. (Pastor, Nashiki & Pérez, 2009).

Los estudios formales sobre dichos procesos se remontan al siglo XIX, sirviendo como antecedentes de estos estudios las primeras biografías de bebés como la publicada en 1787 en Alemania por Dietrich Tiedemann. Posteriormente Charles Darwin publicó sus notas sobre el desarrollo sensorial, cognoscitivo y emocional de su hijo Doddy, a partir de ella se publicaron alrededor de treinta biografías más de bebés.

Conforme el estudio del desarrollo humano se fue convirtiendo en una disciplina científica, sus metas fueron definiéndose para incluir la descripción, explicación, predicción y modificación de la conducta. De acuerdo a Serrano (p. 51), el desarrollo se asemeja a la construcción de un edificio en donde lo primordial es formar bien los cimientos, esto es, las primeras experiencias de vida; el niño es el encargado de construir ese edificio con los elementos ambientales que los adultos le ofrecemos. Dicha construcción sucede en etapas en donde una es la base de la siguiente, si esa etapa no está bien consolidada, posteriormente habrá que hacer resanes y enfrentar las consecuencias de esa mala intervención en un momento determinado. El edificio se va construyendo con elementos motrices, sensoriales, de comunicación que se conocen como líneas de desarrollo en las que influyen factores como:

- **El ambiente en torno al niño**, que puede ser limitante o que puede promoverlo. Por ejemplo, un niño no aprenderá a sostener su biberón si todo el tiempo lo sostienen por él.
- **La biología**, que determina sus posibilidades y ritmo de desarrollo. Por ejemplo, un bebé con retraso mental tendrá un desarrollo más lento

- **La interacción con las personas cercanas.** Por ejemplo, si sus necesidades de atención y afecto son cubiertas, el bebé percibirá al mundo como un lugar seguro y confiable. Si en cambio, su mundo es estresante, incongruente, amenazador, piensa que recibirá siempre lo mismo y que no es un lugar bueno.
- **El aprendizaje que facilita el dominio de nuevas habilidades.** Por ejemplo, cuando el bebé come usando sus dedos y va adquiriendo la coordinación y habilidad necesaria para usar la cuchara y llevársela a la boca.

En el contexto del ciclo vital, los niños que se atienden en esta estancia en las salas de Lactantes A y B se encuentran en el periodo llamado Infancia, que abarca desde el momento del nacimiento y hasta los tres años de edad, con hitos de desarrollo específicos para cada uno de los dominios que a continuación se describen:

Desarrollo Motor: Se refiere a la habilidad del niño o niña para controlar los movimientos de su cuerpo. En el desarrollo motor pueden establecerse dos grandes categorías:

1. Motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), se refiere al control sobre acciones musculares más globales, como gatear, levantarse y andar
2. Motricidad fina (prensión). Las habilidades motoras finas implican a los músculos más pequeños del cuerpo utilizados para alcanzar, asir, manipular, hacer movimientos de tenazas, aplaudir, virar, abrir, torcer, garabatear.

El movimiento autónomo que los niños van realizando es muy importantes en el desarrollo y tiene una influencia importante en las relaciones sociales, ya que las expresiones de afecto y juego se incrementan, mientras más autonomía en sus movimientos alcance.

Desarrollo cognitivo: La exploración constituye el medio a través del cual los niños y las niñas van construyendo el conocimiento y fortaleciendo las habilidades de pensamiento, el razonamiento y la comprensión.

Los niños y niñas que son atendidos en las salas de Lactantes A y Lactantes B, de acuerdo con la teoría de las etapas cognoscitivas de Piaget, se encuentran en la etapa sensoriomotora en la cual pasan de responder a partir de reflejos a ser capaces de orientarse hacia metas e ir formando esquemas. Sus principales retos son: entender el efecto de sus acciones motoras y verbales, generalizar la experiencia pasada para resolver nuevos problemas, representar a través del juego lo que saben y lo que sienten.

Otro de los logros notables del período sensoriomotor es el desarrollo de la permanencia del objeto, que se refiere a la comprensión de que los objetos siguen existiendo cuando ya no son visibles o identificables por los otros sentidos. Aparece entre los 8 y los 12 meses aunque en ese momento aún le falta perfeccionarse.

Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación: Los bebés expresan sus necesidades y sentimientos por medio de sonidos que van desde el llanto, los arrullos, el balbuceo, la imitación accidental y alrededor del primer año dicen su primera palabra logrando una imitación deliberada, unos meses después se expresará con frases u oraciones.

El desarrollo del lenguaje y la comunicación esta estrechamente relacionado con las relaciones afectivas. Si el adulto a cargo suele cantar al bebé y hablarle, el niño se beneficiará con un habla temprana. Los bebés son capaces de distinguir la voz de quien los cuida y responder con una mirada, una sonrisa, un balbuceo. Los retos a alcanzar en esta área son la comprensión del habla y el desarrollo de habilidades para comunicarse.

El cuarto ámbito de desarrollo del ser humano lo constituye el **desarrollo socioemocional**, del cual se abordará con mayor especificidad a partir de las investigaciones realizadas por el Dr. Rene Spitz, quien basándose en observaciones directas y en experimentos con infantes aborda el desarrollo socioemocional del niño partiendo de la diada formada por madre e hijo.

2.2 El primer año de vida del ser humano.

El primer año de vida es el periodo en el que la plasticidad cerebral del ser humano es mas acentuada. Al nacer el hombre cuenta con unos cuantos patrones de conducta conformados previamente pero debe desarrollar un sinnúmero de habilidades adaptativas en el transcurso de ese primer año. En ninguna otra etapa de la vida se aprenderá tanto en tan poco tiempo.

A medida que el infante vaya desarrollando sus potencialidades se tornará más independiente del medio que lo rodea; este proceso se lleva a cabo tanto a nivel somático como a nivel psicológico de la personalidad del infante. El interés de esta investigación se centra en el último de estos sectores, el psicológico, mostrando como el desarrollo en este apartado depende en gran medida de las relaciones sociales, como lo demuestran las investigaciones llevadas a cabo a partir del año de 1935 por el Dr. Rene A. Spitz, teniendo como base el trabajo realizado por Sigmund Freud.

El Dr. Spitz nos ofrece la imagen de un neonato desamparado e incapaz de conservarse vivo por sus propios medios, “considero, básicamente, al neonato como una totalidad en muchos aspectos indiferenciada” (Spitz, 1969). Progresivamente las funciones, estructuras e impulsos instintivos irán diferenciándose de esa totalidad, merced a dos procesos: la maduración, que consiste en el despliegue de las funciones de la especie, innatas, que emergen en el transcurso del desarrollo embrionario, y el desarrollo, que es definido por Spitz como la aparición de formas, funciones y conducta que son el resultado de intercambios entre el organismo, de una parte, y el medio interno y externo de la otra, es así que uno de los factores determinantes en el desarrollo del infante lo constituye el ambiente.

Para el infante el medio que lo rodea lo constituye la madre o quien la sustituye, llámese a este agente educativo, adulto a cargo, madre sustituta o cualquier otro apelativo con que se denomine a la persona responsable del infante Este

individuo único es percibido por el niño como una parte de la totalidad de sus necesidades y su satisfacción, es decir, el universo del infante está formado por las diversas personas que constituyen su familia, o por la institución que está criando a ese niño, según sea el caso.

Sin embargo, este universo está siendo transmitido al niño por la madre o por su sustituto, de ahí la importancia de la relación del infante con el agente educativo, ya que éste será quien cree lo que Spitz llama el “clima emocional”, que será favorable en todos los aspectos al desarrollo del niño siempre y cuando prive el amor y el interés por ofrecer al niño una gama enriquecida y variada de experiencias vitales, pues a esa edad los afectos revisten una importancia mayor que en cualquier otra época de la vida.

Esto es así debido a que, desde el punto de vista psicológico, el aparato perceptivo aún se encuentra en desarrollo, por ello la actitud emocional de la madre, servirá de orientación a los afectos del infante. La personalidad de la madre puede marcar la diferencia entre que el niño sea precoz o retrasado, dócil o difícil, obediente o revoltoso. Por ejemplo, en la investigación realizada por Spitz, el promedio estadístico en el que aparece la respuesta sonriente es a los tres meses de edad, aunque la edad registrada más temprana es la de un bebé que sonrió a los veintiséis días y en algunos niños la respuesta sonriente apareció hasta el quinto o sexto mes. En estas diferencias influye decisivamente el clima emocional de la relación entre el adulto a cargo y el infante. Los problemas del adulto a cargo repercuten también en la conducta del niño, como se verá más adelante.

Por otro lado, para dar cuenta del desarrollo emocional del infante durante el primer año de vida, Spitz (1954, 1959) introdujo el concepto de factores “organizadores” de la psique, un término tomado de la embriología que se refiere a la convergencia varias direcciones del desarrollo biológico en un lugar específico del organismo embriológico. Needham (citado por Spitz p. 96), define al organizador como un “coordinador para un eje determinado del

desarrollo”. Cuando las funciones y capacidades propias de la maduración se integran con los periodos críticos del desarrollo se deriva en una reestructuración del sistema psíquico asumiendo un nivel de complejidad mayor, esto es lo que Spitz denomina un “organizador” de la psique situando como indicador del primero de dichos organizadores a la aparición de la respuesta sonriente de reciprocidad. Si el niño establece y consolida con éxito un organizador, prosigue su desarrollo en dirección al siguiente organizador.

Las dos experiencias afectivas principales en la primera infancia son el placer y el displacer. Los afectos que provocan placer surgen en el transcurso de los primeros tres meses de vida; la respuesta sonriente es su manifestación más notable. Las manifestaciones de displacer se desarrollan a la par volviéndose cada vez más específicas en el curso de los tres primeros meses.

Al comienzo del cuarto mes, el niño expresa desagrado cuando le abandona su pareja humana y no sonreirá (de un modo seguro) a nada que no sea el rostro humano, de igual forma no mostrará desagrado cuando se le quite un juguete u otro objeto familiar; llorará si su compañero interrumpe el juego y se marcha.

Alrededor del sexto mes sonríe o muestra desagrado a un número mayor de estímulos y llorará no sólo cuando su compañero lo deje, también lo hará cuando le quiten su juguete. En la segunda mitad del primer año es capaz de seleccionar, de entre muchos, su juguete favorito.

Ambas experiencias, el placer y el displacer, revisten la misma importancia en la formación de la personalidad del niño. Las frustraciones reiteradas impulsan al infante a la consecución de una creciente autonomía al tornarse cada vez más activo en sus relaciones con el mundo exterior.

Aproximadamente en el octavo mes, el displacer adopta la forma de la angustia específica, cuando se acerca al pequeño un desconocido. Este desagrado es causado por el temor del niño de haber perdido a su madre. Este hecho es un indicador de que el infante es capaz de discriminar el rostro de su cuidador y le otorga a ese rostro un lugar único entre los demás rostros humanos. El niño ha acumulado ahora un número creciente de rastros mnémicos que lo posibilitan a realizar operaciones mentales dirigidas a secuencias de acción que le permitirán descargar la tensión afectiva de una manera dirigida e intencional.

Paulatinamente, después de los indicios de la angustia del octavo mes, irán apareciendo nuevos patrones de conducta, logros y relaciones, el infante mostrará ahora nuevas formas de relaciones sociales en un nivel más complejo que el ofrecido con anterioridad. Comprende ahora algunos ademanes sociales y su uso y con ello da comienzo la comunicación recíproca, lo cual se evidencia también a través del juego social, así mismo se registran avances en la capacidad de discriminación entre objetos inanimados. Esta etapa se corresponde con lo que Spitz denomina “el segundo organizador” (p. 134).

En lo que se refiere al nivel afectivo, surgen matices sutiles de celos, cólera, envidia, el sentido de posesión y en contraparte el amor, el afecto, el apego, la alegría, el placer, etc... Tanto el dominio de la imitación como la adquisición de nuevos patrones de acción al final del primer año de vida permitirán al niños acrecentar su autonomía para proporcionarse el mismo lo que antes le proporcionaba su madre o su sustituto y su avance esta supeditado al clima emocional que la madre o el adulto a cargo creen para cubrir las necesidades del infante.

Durante esta etapa el niño no utiliza todavía las palabras, comunicándose a través de una especie de sistema de gestos verbales por medio de los cuales va comprendiendo las prohibiciones y los primeros indicios de identificación. Al

adquirir la locomoción probablemente la palabra que más utilizará la madre o el agente educativo será “no”, al tiempo que mueve la cabeza e inevitablemente los intercambios entre el adulto a cargo y el niño sufrirán una transformación pasando de la acción cariñosa y protectora a las órdenes y prohibiciones. El gesto negativo del “no”, de acuerdo a Spitz, es el primer concepto abstracto que se forma en la mente del infante.

El dominio del “no”, tanto del gesto como de la palabra, constituye el tercer organizador, en el cual se presupone que el infante haya adquirido la capacidad primera para el juicio y la negación. Al adquirir el gesto de negación, el infante se encuentra en posibilidad de reemplazar el gesto por mensajes iniciando así la comunicación a distancia.

2.3 Consideraciones sobre el desarrollo socioemocional del infante.

Es pertinente retomar algunas consideraciones sobre el desarrollo socioemocional del infante vertidas por diferentes autores que confluyen en la importancia de las primeras relaciones del niño con el agente educativo y que se apoyan en las investigaciones realizadas por el Dr. Spitz,

Es importante saber que aún cuando los niños y las niñas nacen con el interés de relacionarse con otros, no nacen con habilidades socioemocionales. Corresponde a los padres y a los diversos agentes educativos enseñar y promover estas habilidades a través de las relaciones predecibles, seguras, cariñosas y estables. Todas las facetas del desarrollo socioemocional se realizan en el contexto de la familia, la comunidad y la cultura y están influenciadas por la biología (temperamento e influencias genéticas), medio ambiente y relaciones con educadores coherentes⁵. Es en este contexto en el que los bebés y niños pequeños aprenden a percibirse a sí mismos como individuos aptos, competentes y valorados.

⁵ Educadores que conocen el desarrollo del niño, así como sus necesidades y por tanto actúan en consecuencia.

El desarrollo socioemocional influye en el aspecto físico, la salud, el lenguaje y la comunicación, así como en la adquisición de habilidades cognitivas, y primeras relaciones. Por ejemplo, si un bebé recién nacido sufre descuido emocional, es decir, no es abrazado, acariciado o no se le habla, puede mostrar fracaso no orgánico para desarrollarse, lo cual quiere decir que, no crecerá ni subirá de peso aún cuando reciba una nutrición adecuada (Shaffer, 2002).

Específicamente, en el caso de los infantes desde el nacimiento a los doce meses de edad, el niño ha de alcanzar numerosos retos como son la identificación, expresión y comprensión de sus sentimientos, interpretar y comprender el estado emocional de otras personas, la regulación de la conducta y el establecimiento de relaciones sociales con personas adultas significativas y con sus pares, capacidades importantes todas ellas que fundamentan la esencia del ser humano.

Por otro lado, los hallazgos de la investigación realizada por el “Centro sobre los fundamentos sociales y emocionales para el aprendizaje temprano”, de la Universidad de Vanderbilt, sobre el desarrollo socioemocional de la primera infancia señalan, entre otros descubrimientos, que el ambiente y el cuidado se combinan para definir quienes somos como individuos y que el cerebro se desarrolla mediante las experiencias que el bebé o el niño pequeño vive relacionándose con el entorno, en el que sus padres y otros adultos importantes constituyen ese mundo. Así mismo, definen cuatro elementos que son claves para el bienestar socioemocional del niño durante sus primeros años de vida: formar relaciones estrechas y seguras, experimentar, expresar y regular los sentimientos, así como explorar el ambiente y aprender.

En este punto es importante señalar que el desarrollo socioemocional se promueve a través del día a día, observando, interpretando y atendiendo oportunamente a las señales que los niños y niñas envían para comunicarnos sus necesidades o sentimientos, esto hace necesario que el agente educativo tenga presentes algunos

factores importantes para responder adecuadamente al niño o niña considerando y respetando su individualidad. Dichos factores son:

- Las emociones.
- El temperamento.
- La interacción y sociabilidad entre iguales.
- La solución al conflicto entre iguales.
- El apego.

2.3.1. Las emociones.

La emoción puede definirse como la “reacción subjetiva a un suceso sobresaliente, caracterizada por cambios de orden fisiológico, experiencial y patentemente conductual” (Sroufe, citado en Trianes & Gallardo, 2008).

A la expresión externa de las emociones se les da el nombre de afecto, si existe agrado o atracción, o desafecto si el estímulo ha sido desagradable para la persona. Desde el momento en el que nace, el ser humano es capaz de producir reacciones emocionales básicas que van diferenciándose y perfeccionándose a través del tiempo merced a un contexto social, por medio de la imitación de modelos, por los procesos de refuerzos y por la propia experiencia personal de los bebés.

Durante los primeros dos años aparecen emociones diferenciadas en momentos distintos. De acuerdo con Izard (citada en Shaffer, 2002) hay cuatro emociones primarias básicas que surgen entre los dos meses y medio y los siete meses que están biológicamente programadas y son: el temor, la sorpresa, la alegría y la tristeza.

En el transcurso del segundo año de vida, los niños empiezan a manifestar otro tipo de emociones denominadas secundarias, complejas o autoevaluativas que requieren que

el niño comprenda ciertas reglas y los criterios para evaluar su propia conducta, tales emociones son: la vergüenza, la culpa, la envidia y el orgullo (Lewis, Sullivan, Stanger y Weiss, citados en Shaffer, 2002).

El llanto, la sonrisa y el temor son reacciones emocionales que van evolucionando y adquiriendo diversos matices a medida que el bebé crece. A continuación se describirá cada una de ellas:

2.3.1.1. El llanto.

Cumple esencialmente dos funciones: la de comunicar y transmitir un mensaje y la de atraer la atención del cuidador para que le proporcione atención y calor. Wolff (citado en Shaffer, 2002) clasifica el llanto en cuatro tipos:

- 1) El llanto por hambre que es rítmico y potente.
- 2) El llanto de furia en el que el exceso de aire sale forzado a través de las cuerdas vocales.
- 3) El llanto de dolor que se caracteriza porque aparece repentinamente.
- 4) El llanto de frustración que comienza con dos o tres gritos y no se contiene el aire.

2.3.1.2. La sonrisa.

La risa y la sonrisa expresan bienestar ante una experiencia que provoca en los cuidadores respuestas positivas. En las primeras semanas aparece la sonrisa refleja o endógena, por lo común durante el sueño REM⁶. Al final del primer mes, los niños comenzarán a sonreír ante estímulos llamativos. Hacia los dos o tres meses surgirá la sonrisa social en respuesta a cualquier rostro humano, pero a los cinco meses

⁶ Llamado así por sus siglas en inglés *Rapid Eye Movement Sleep*. Es un estadio del sueño caracterizado por movimientos oculares rápidos (Rosensweig, Leiman, 2005)

comienzan a hacerlo preferentemente ante sus cuidadores, recordemos que el Dr. Spitz (p. 76) establece que: “la respuesta sonriente aparece como manifestación de conducta específica de la edad de desarrollo del infante de los dos a los seis meses”.

2.3.1.3. El temor.

Es una reacción de origen multicausal. Consiste en una sensación de malestar que experimenta el niño hacia algo conocido que difiere de la ansiedad porque en ésta la causa generadora se desconoce.

Las dos manifestaciones de temor más frecuentes que los niños experimentan durante la infancia son: la ansiedad hacia los extraños y la ansiedad a la separación. Mahler (citado en Zacarias, 2010) argumenta con respecto a la ansiedad hacia los extraños, que hacia los cinco o seis meses, el niño atraviesa por una etapa, llamada de simbiosis, en la que el infante se experimenta unido inseparablemente a su madre, lo que le ocasiona ansiedad cuando se encuentra ante extraños, pero se calma al regresar a los brazos de su madre. Esta angustia será precursora de otras experiencias angustiosas.

Hacia el sexto mes entra en la etapa que Mahler llamó etapa de separación-individuación, que se extiende hasta el final del tercer año de vida. En ella se distinguen cuatro fases:

- Primera fase. (A partir de los seis meses hacia el final del primer año): el niño llora y sufre angustia cada vez que es separado de su madre y se ve entre extraños, aparentemente el niño siente temor de ser abandonado por su madre.

- Segunda fase. (Diez o doce meses hasta dieciséis o dieciocho meses): a esta fase Mahler la denomina de “práctica”, en ella el niño ensaya hasta adquirir dominio sobre su miedo a la separación (se aleja caminando de ella o se tapa la cara) y usa su habilidad motriz para explorar el mundo que le rodea e iniciar la separación activa de su madre.

Winnicott (citado en Zacarías, 2010) señala que es en esta etapa cuando los niños llegan a desarrollar un apego intenso hacia un objeto que puede ser una cobija, un juguete, un pañal, etc., tiene la finalidad de permitir al niño dominar la angustia de la separación, dicho objeto representa a su madre.

Alrededor del segundo año de vida se establecen dos elementos determinantes de la efectividad social: la locomoción y el discurso, cuyo desarrollo puede ser retardado por un empobrecimiento del ambiente, pero es difícil acelerarlo mediante cambios favorables en él, poco a poco, la socialización se convierte en el determinante más poderoso de la conducta.

De acuerdo con Kaplan (citado en Zacarías, 2010) el segundo nacimiento del niño tiene lugar alrededor de los 15 meses, es en este momento cuando surge la mente pensante y los conceptos e imágenes sustituyen al mundo de movimiento y acción del niño, quien anhela ser protegido y amparado por su madre por lo que el sentimiento de separación le causa sufrimiento. Sentimientos de confianza, tolerancia de sus propios impulsos, capacidad de dar y de recibir se modelan como consecuencia de la resolución de este conflicto que continua presente por el resto de la vida.

- Tercera fase. (Dieciocho meses a dos años de vida): en esta fase, llamada de separación-individuación, se amplía el Yo y se incrementa la autonomía del niño.

Usa continuamente la negación como forma de autoafirmarse.

- Cuarta fase. (Se extiende hasta el tercer año): ahora el niño es capaz de percibirse a sí mismo como una entidad diferente, de manejar algunos impulsos, de lidiar con la angustia y tiene control muscular voluntario.

Erikson señala que las vivencias del niño en esta época de la vida y la relación que establece con su madre y/o sus adultos de confianza son determinantes para el futuro. A través del proceso de separación e individuación, y de acuerdo a su relación con su

madre y los adultos significativos para él, desarrollará la confianza de ser aceptado y de que sus necesidades serán satisfechas. “Es dentro del marco de la resolución del conflicto entre la unidad y la separación, que se da entre los 18 y 36 meses, que se define, en sus líneas más generales, la clase de adulto que se habrá de llegar a ser “ (Zacarías, *Ibid.*, p. 12).

2.3.2. El temperamento.

Al momento de nacer, el niño debe ocuparse activamente de controlar o manejar sus reacciones ante todas las experiencias nuevas que encuentra en el mundo. Debe aprender a manejar la temperatura corporal, comer, digerir, estar despierto y alerta o, en cambio, descansar y dormir. Debe también manejar la cantidad enorme de información sensorial que recibe: caras, sonidos, texturas, olores agradables y desagradables, sabores. Toda esa información rodea a los bebés y puede ser difícil experimentar y regular todos los estímulos nuevos y necesita que los adultos le ayuden a manejar la experiencia. Cuando el adulto está ahí para apoyarlo y ayudarlo a tranquilizarse, empieza a aprender por sí mismo.

La capacidad de cada bebé para regular las propias reacciones depende por un lado de su biología y por otro de la sensibilidad con que los adultos pueden proveerle apoyo. Los aspectos biológicos de la regulación se explican mejor desde la óptica del temperamento, definido en ocasiones como la forma característica, basada precisamente en la biología, en que “una persona aborda y reacciona ante la gente y las situaciones, es el cómo de la conducta: no es qué hace la gente sino como lo hace” (Thomas y Chess, citados en Papalia, 2005).

Cada niño nace con su propio temperamento, es decir, su manera individual de abordar el mundo. El comportamiento de un niño y su manera de abordar el mundo son formados por sus experiencias e interacciones con los adultos que conoce. Una comprensión del temperamento de un niño puede ayudarnos a cuidarlo de manera más

sensible y comprensiva. Algunas facetas del temperamento pueden notarse desde el nacimiento y continúan durante toda la vida.

Desde el principio, todos tenemos nuestra propia constitución genética singular, la cual incluye nuestro sistema nervioso y la manera en que absorbemos los estímulos sensoriales. Por ejemplo, a algunas personas les gustan las luces brillantes y la música fuerte. Otras prefieren la luz de poca intensidad y la música muy suave. Algunas personas comen y duermen a horarios más o menos regulares; otras no tienen ningún horario.

Desde la perspectiva del temperamento, estamos en condiciones de comprender que los niños se relacionan con el mundo según sus características innatas y que nuestra labor como cuidador es el ajustar nuestro propio temperamento para satisfacer las necesidades del bebé. Por ejemplo, si a una cuidadora le gustan las luces brillantes y la música fuerte, puede que necesite reducir los estímulos al hablar más suavemente, apagar las luces y disminuir los ruidos. El grado hasta el cual uno logra ajustarse a un bebé se le llama "*grado de ajuste*".

El adulto sensible adapta su comportamiento de modo que se evite requerir que el bebé haga adaptaciones, ya que esto le causaría estrés. El adulto procura que su comportamiento corresponda a las necesidades del bebé. También es importante entender el impacto de las diferencias biológicas innatas en el comportamiento del niño. Cada bebé nace con su propio estilo personal, es decir, su manera típica de abordar y reaccionar al mundo.

Al aprender sobre el temperamento, los cuidadores pueden comprender mejor la función importante de tales rasgos innatos en el patrón de comportamiento del pequeño, ya que eventualmente pueden tener una influencia profunda en cómo un niño o niña se siente acerca de sí mismo. La comprensión del temperamento de un bebé o niño de corta edad puede ayudarnos a pronosticar las situaciones que pueden ser más fáciles o más difíciles.

Hay nueve características que se consideran como componentes claves del temperamento de un niño⁷:

1. GRADO DE ACTIVIDAD: Suele estar activo o por lo general está calmado.
2. RITMOS BIOLÓGICOS: La posibilidad de predecir el hambre, el sueño y la eliminación.
3. ACERCAMIENTO O RETIRO: Maneras de responder a las situaciones nuevas
4. ESTADO DE ÁNIMO: Tendencia a reaccionar con un estado de ánimo positivo o negativo, quejumbroso, serio, alegre, etc.
5. INTENSIDAD DE REACCIONES: Energía o intensidad de la reacción emocional
6. SENSIBILIDAD: Comodidad con varios grados de estímulo sensorial: sonidos, intensidad de la luz, la textura de la ropa, sabores nuevos, etc.
7. ADAPTABILIDAD: La facilidad de manejar las transiciones o cambios.
8. MANEJO DE LAS DISTRACCIONES: La facilidad con la que se distrae a un niño de una actividad
9. PERSISTENCIA: La cantidad de tiempo que un niño continúa con una actividad que encuentra difícil.

Tomando en cuenta estas características, se realizó un estudio longitudinal en Nueva York (ELNY), un estudio pionero sobre el temperamento en el que los investigadores siguieron a 133 bebés hasta la edad adulta, entrevistándolos, aplicándoles pruebas, observándolos y sosteniendo entrevistas con sus padres y maestros, encontrando que los niños diferían en todas estas características casi desde el nacimiento, y las diferencias tendían a continuar.

⁷ Adaptado con permiso de Witmer y Petersen, 2006, citado en del Módulo 1: Bebés y niños de 1 y 2 años que trabaja el “Centro sobre los fundamentos sociales y emocionales para el aprendizaje temprano”, en la Universidad de Vanderbilt

Casi dos terceras partes de los niños cayeron en una de tres categorías: cuarenta por ciento eran niños “fáciles”, es decir, adaptables a situaciones nuevas, con regulación de su propio cuerpo y carácter positivo. Aprendieron a usar el inodoro con muy poca dificultad, dormían toda la noche y tenían patrones regulares para comer y dormir.

Diez por ciento correspondían a lo que los investigadores llamaban niños “difíciles”, que suelen ser todo lo contrario a los niños fáciles: Puede ser difícil hacer que este niño se duerma, y sus patrones de dormir y comer son irregulares. El entrenamiento en el uso del inodoro puede presentar mayor dificultad a causa de patrones irregulares de mover el intestino. Este niño puede quejarse o llorar ante los ruidos fuertes, y a menudo es receloso con personas o cosas nuevas. Es lento para ‘entrar en calor’ y sentirse a gusto con experiencias nuevas, y si se siente frustrado, esto puede intensificarse rápidamente en un berrinche. Puede que a menudo tenga estados de ánimo poco contentos. Este niño puede hacer mucho ruido aun cuando se sienta solo un poco descontento.

Quince por ciento eran niños “lentos para responder”, afables pero a menudo experimentan dificultad al adaptarse a personas o lugares nuevos. Se les puede llamar tímidos, reservados o lentos-para-‘entrar en calor’. Puede ser difícil estimar su estado de ánimo porque les cuesta más tiempo empezar a participar con un grupo o actividad nueva. Algunos tienen los ritmos biológicos regulares y otros no.

Muchos niños (incluyendo 35 por ciento de la muestra del estudio longitudinal en Nueva York), no encaja adecuadamente en ninguno de estos tres grupos, presentan una mezcla de variaciones que se ubican dentro del rango normal.

El hecho de ubicar a un niño en determinado tipo de temperamento, no debe significar “etiquetar” o “clasificar” a los niños, sino ser mejores observadores de las necesidades de los pequeños con el fin de ajustar nuestro propio temperamento para corresponder mejor al temperamento de un bebé o un niño.

2.3.3. La interacción y sociabilidad entre iguales.

Los investigadores del desarrollo definen a un igual como individuos que “al menos de momento, están operando en niveles similares de complejidad conductual (Lewis y Rosenblum, 1975, citados en Shaffer, 2002), si un niño de edad un poco distinta es capaz de ajustar su conducta para adaptarse a las capacidades del otro puede ser considerado también como un igual.

Es difícil que los contactos del niño con su padre, su madre, o con hermanos mayores que él puedan ser considerados como contactos de igual status ya que estos tienden a emitir órdenes y a supervisar sus actividades, en cambio, los compañeros de su edad no son directivos y el niño se siente en libertad de interpretar nuevos papeles, ideas y conductas. Las relaciones con los iguales, de acuerdo con algunos teóricos del desarrollo, son importantes porque enseñan a los niños a entender y valorar las perspectivas de otras personas como ellos mismos (Shaffer, 2002, p. 465).

Las interacciones entre iguales de edad mixta pueden ayudarle a adquirir ciertas competencias sociales. Los iguales más pequeños fomentan en los más grandes la compasión, el cuidado y las conductas prosociales, así como la asertividad y el desarrollo de habilidades de liderazgo. Los más pequeños se benefician al adquirir nuevas habilidades a partir de sus compañeros mayores y al aprender a buscar ayuda. Los iguales son agentes importantes de socialización y la tarea de socializar en forma adecuadamente sociable con los iguales conlleva una carga evolutiva importante.

Por otro lado, la sociabilidad hace referencia a la disposición del niño a abordar interacciones sociales con otros y buscar su aprobación o atención. Hasta antes de los seis meses, los bebés muestran interés por otros bebés pero no interactúan verdaderamente. Después de esta edad ya es capaz de sonreír o balbucear a sus iguales, se ofrecen juguetes y gesticulan el uno al otro (Vandell y Mueller, 1995, citado en Shaffer, 2002).

Al final del primer año pueden imitar las acciones de un igual con un juguete, dando a entender que comparte el sentido o las intenciones de su igual. Entre los doce y los dieciocho meses interactúan entre ellos de manera que parecen esperar su turno. A los dieciocho meses manifiestan claramente interacciones coordinadas con sus iguales, se imitan uno al otro, miran y sonríen a sus compañeros convirtiendo sus series imitativas en juegos sociales.

Entre los veinte y veinticuatro meses el juego del niño posee un fuerte componente verbal. Los niños que mantienen un apego seguro hacia sus cuidadores generalmente son más extrovertidos y más atractivos como compañeros de juego comparados con los que no tienen un apego seguro, lo que se traduce en que el cuidado atento y sensible que reciben los bebés contribuyen de manera positiva a las habilidades sociales, entendiendo éstas como “pensamientos, acciones y actividades reguladoras de las emociones que permiten a los niños lograr objetivos personales o sociales sin dejar de mantenerse en armonía con las personas con quienes participa en intercambios sociales” (Shaffer, 2002)

La interacción es una acción que se ejerce de forma recíproca entre dos o más sujetos y la relación es una correspondencia o conexión entre algo o alguien con otra cosa u otra persona.

Las relaciones entre las personas se forman a través de interacciones que se desarrollan con el tiempo. En los bebés o niños pequeños, las interacciones repetidas producen relaciones bastante fáciles de predecir, este patrón de reacciones crea una conexión emocional entre el niño y la otra persona. La mayoría de los adultos respondemos a los bebés de maneras predecibles y también formamos conexiones emocionales cuando cuidamos repetidas veces a un bebé.

El Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales para el Aprendizaje Temprano, de la Universidad de Vanderbilt, señala que las relaciones se caracterizan porque:

- Tienen conexiones emocionales.
- Perduran a través del tiempo.
- Tienen algún significado especial entre las dos personas.
- Crean memorias y expectativas en las mentes de ambos.

Para estudiar al niño, debemos tener presente que se habla de un ser social que forma parte de una red de relaciones, interacciones, grupos sociales y toda la estructura sociocultural y que uno de los elementos claves en el desarrollo de la personalidad será la experiencia interpersonal temprana con los otros, por lo tanto, a continuación se describen con mayor amplitud las características de las relaciones interpersonales en la infancia.

Al nacer, los bebés llegan al mundo provistos de una orientación interpersonal, sus percepciones, en gran medida, están dirigidas para distinguir estímulos específicamente humanos como la configuración del rostro humano, el sonido de la voz humana y los olores del cuerpo humano, así pueden distinguir a una persona de otra y mantener su atención selectivamente hacia unas personas frente a otras. Son procesos adaptativos y de supervivencia en los que les puede ir la vida. Los bebés nacen con una inteligencia innata que se va desarrollando a partir de las condiciones contextuales y las experiencias de vida.

Shapiro, (citado en Jiménez, 2000) afirma de manera categórica que: “mientras cada generación de niños parece volverse más inteligente, sus capacidades emocionales y sociales parecen estar disminuyendo vertiginosamente”.

Cuando hablamos de inteligencia, muchos de nosotros de manera inconsciente asumimos que hablamos de la capacidad para memorizar, analizar, razonar, desarrollar largas fórmulas matemáticas, es decir, nos centramos en destrezas cognitivas y dejamos en un segundo plano las habilidades sociales, siendo que la experiencia nos

hace ver que para triunfar en la vida no basta con tener un coeficiente intelectual elevado, sino que también influye en gran medida el saber manejarse en el mundo de las relaciones interpersonales.

Gardner (2009) amplía los límites del concepto tradicional de inteligencia y considera que existen ocho clases diferentes de inteligencia como son la verbal, la lógico-matemática, la espacial, la cinestésica, la musical, la ecológica, la interpersonal y la inteligencia intrapersonal.

De acuerdo a Gardner usamos la inteligencia interpersonal para diferenciar a las personas, entender motivaciones, colaborar con ellas de una manera eficaz y, si es necesario, manipularlas (Gardner, 2009)

Los niños en los que predomina este tipo de inteligencia manifiestan placer al estar acompañados por otros niños de la misma edad y por participar en actividades grupales. Normalmente los otros niños buscan su compañía ya que tienen habilidad para solucionar conflictos y para integrar a diferentes personalidades en el juego. Les gusta, cuando tienen capacidad de hacerlo, explicarles a los otros niños (Serrano, 2008).

Lo anterior, nos permite inferir que el éxito en las relaciones con los demás radica en tener en cuenta aquellas habilidades que se incluyen dentro de la inteligencia emocional: la empatía, la expresión y comprensión de sentimientos, la simpatía, la capacidad de resolver problemas en forma interpersonal, la cordialidad, la amabilidad, el respeto, la persistencia, la independencia, el control de nuestro temperamento y la capacidad de adaptación. Dichas habilidades se harán presentes en el niño de acuerdo a los hitos que haya alcanzado en relación a su desarrollo socioemocional.

En este sentido, los comportamientos tienen significados distintos en varios momentos del desarrollo. Un recién nacido puede llorar intensamente cuando tiene hambre, pero

esperamos que un niño de dos años pueda esperar durante unos pocos minutos o tal vez hasta ayudarnos a poner la mesa. Una niña de veintiún meses puede tirarse al piso al dar un berrinche, pero para sus tres años, esperamos que pueda expresar la frustración de una manera más apropiada para la edad, como por ejemplo, diciendo: “Eso no me gusta. Me haces enojar”.

Hacia el final del primer año, los niños comienzan a interesarse por otros niños, como lo demuestran las sonrisas, vocalizaciones, cuando intentan tocar a otro niño que esta junto a ellos. Desde ese momento en adelante los niños adquieren habilidades sociales muy rápidamente, de tal manera que entre los dieciocho meses y los tres años desarrollan intensas interacciones sociales, gracias en gran parte a la adquisición de la locomoción y de la comunicación.

2.3.4. La solución al conflicto en los infantes.

En el mundo de los infantes cada objeto, cada persona, cada experiencia es fascinante, por ello emplean toda su energía en explorar lo que les rodea. Lo hacen empleando todos sus sentidos y realizando la misma actividad una y otra vez, a través de la exploración y gracias a los descubrimientos que realizan aprenden e interactúan con sus pares y con el entorno, en esa interacción surgen, en ocasiones, conflictos entre ellos.

El papel que el agente educativo debe desempeñar consiste en brindarles amor, apoyo y el cuidado apropiado para que los pequeños desarrollen confianza, así como ayudarlos a resolver los posibles conflictos que se presenten. Lo ideal es actuar para prevenir, para lo cual es importante tener en cuenta el ambiente en el que se desarrolla el niño, los materiales y las actividades que va a realizar. Por ejemplo, que haya suficientes objetos iguales para los niños que se desenvuelven en ese lugar; que el espacio, tanto al interior como en el exterior, corresponda al número de niños que se atiende (el Currículum High Scope especifica que el espacio debe medir 3.2 m. por niño); establecimiento de rutinas, tanto de actividades de aprendizaje, lúdicas o

asistenciales, como de despedida de sus padres porque van a ser dejados en los centros de cuidado, de manera que esta actividad no sea dolorosa para los infantes y asimilen que sus padres tienen que partir, los van a dejar ahí y después van a regresar.

Cabe señalar, que si existe una concordancia y un apoyo entre el padre y el otro agente educativo para saber qué actividades le gusta realizar al niño y estas se llevan a la práctica, el infante sabrá que es escuchado, que se toman en cuenta sus gustos y necesidades, lo que le permitirá desarrollar confianza en sí mismo convirtiéndose en un ser curioso y autónomo que aprende por sí solo.

Cuando los adultos se involucran en los juegos o en las actividades que los niños están realizando, pueden notar fácilmente cuando un conflicto está por venir, es decir, están pendiente porque están involucrados en el desarrollo del juego o de las actividades. Una estrategia para prevenir el conflicto consiste en describir a los niños las acciones que los otros están haciendo,. Esta acción ayuda a que los demás estén, de alguna manera, alertas a las cosas que están sucediendo y puede reducir el riesgo de que el conflicto aparezca.

Al observar, los adultos deben tomar ideas o “pistas” que los niños comunican a través de gestos o expresiones físicas para realizar actividades que sean atractivas para ellos y entonces crear ese vínculo afectivo y un ambiente de confianza en el que ellos se sientan queridos y felices, dándoles la sensación de que están bien cuidados.

Otro aspecto a tomar en cuenta, es la importancia de ayudarles a ganar confianza y de que puedan expresar libremente lo que están sintiendo es reconocer sus sentimientos, es decir, si están tristes, enojados, felices. Hay que reconocer y utilizar estas palabras para hacérselos saber. Decirles, por ejemplo, entiendo que estás enojado o entiendo que debes estar triste o que esto te moleste, tal vez, cuando estén realizando una actividad y estén sonriendo, decirles que están felices, para que ellos reconozcan también sus sentimientos y los puedan expresar de manera libre, el reconocer los sentimientos de los niños nos ayuda a desarrollar la sensibilidad o habilidad para reconocer lo que está sucediendo o lo que los niños están sintiendo.

En un ambiente en donde los materiales son seguros y la parte emocional brinda seguridad y confianza, se reducen los conflictos con el ambiente y con otros niños. Por ello, es importante evaluar continuamente el ambiente de cuidado infantil y los materiales con los que se cuenta.

Este punto es muy importante, porque de acuerdo al número de niños que se encuentran en el Centro de Desarrollo debe tenerse el material suficiente para que esto evite conflictos como el de que los niños quieran el mismo objeto. Tener varios objetos iguales reduce este tipo de conflictos o problemas. Espacio, materiales, número de niños y calidad en la relación cuidador-niño, son factores que deben tomarse en cuenta para evitar conflictos y que los niños aprendan a desarrollarse de manera saludable y aprendan a convivir con otros niños.

Algunas de las estrategias que se deben de utilizar para limitar, prevenir o manejar los posibles conflictos en un centro de cuidado son los siguientes:

- En su afán de descubrir las cosas que hay a su alrededor, algunas veces, los niños llegan a lastimar a otros ya que no son conscientes del daño que pueden causarle a otro compañero. Para ayudarle a los niños a expresar sus necesidades o lo que desean es importante hacerles saber que hay maneras de pedir algo necesitan o de expresar lo que desean sin tener que lastimar a otros niños.

Esta es una estrategia que busca prevenir o manejar el problema cuando ya se ha presentado. El agente educativo debe hacerles ver que hay comportamientos que no son aceptables y que pueden ser tomados como malos por otros niños, es decir, que lo que están haciendo o expresando es, de alguna forma, dañina para otros. No se debe regañar o castigar a los niños que realizan estas acciones, a veces, sin querer molestar a los demás.

- Los agentes educativos deben establecer límites de manera positiva, es decir, explicar las razones simples de lo que se quiere que los niños realicen o del uso que les deben dar a los objetos y no hacer énfasis en las cosas que no debería hacer.

- El describir que las cosas están realizándose de manera correcta les ayuda a los niños a entender que las actitudes que tienen son importantes y que hay una convivencia mejor porque las cosas que realizan están dentro de los límites o son aceptadas por los demás. Esto les ayuda a mantener una convivencia más sana.

- Además de establecer límites de manera positiva, el agente educativo debe seguir teniendo esta relación de amor y cuidado con los pequeños que genere confianza en los niños, de manera que los niños lo acepten como mediador cuando se llegue a presentar algún tipo de conflicto.

Es importante atender estas estrategias para prevenir los problemas y conflictos, pero una vez que ha surgido el conflicto entre los niños es necesario buscar otras estrategias para poder manejar el problema y encontrar una solución. Una de ellas es acercarse al lugar en donde se está desarrollando el conflicto, colocarse al nivel de los niños acercándose de manera tranquila y con una actitud paciente tomar el objeto que está en conflicto porque los dos quieren jugar con él, debe haber mucho cuidado y tranquilidad para que los niños puedan identificar esto y perciban que el agente educativo es el que les va a ayudar a resolver el problema, en el caso de los bebés es importante mantener contacto, apapacharlos si es que están llorando o gritando, tratar de buscar un contacto, un acercamiento para que el niño pueda tranquilizarse y empezar a buscar la solución a ese conflicto.

Otra de las estrategias para solucionar un conflicto consiste en reconocer lo que los niños están sintiendo en ese momento, si están enojados, si están tristes o realmente molestos por lo que está pasando; generalmente estos conflictos son por objetos que se encuentran en el entorno y con los que algunos niños quieren jugar, tomarlos o explorarlos.

El reconocer los sentimientos que los niños están experimentando no solo ayuda a que el niño que está experimentando tristeza o enojo en ese momento pueda sentir confianza en la persona que lo está cuidando, sino que ayudará al adulto a reconocer lo que el niño pueda sentir. No solo en este sentido es importante reconocer o nombrar los sentimientos que se están experimentando, que generalmente son enojo,

frustración, sino que también se le haga saber o describa al otro niño involucrado en el conflicto, lo que su compañerito está sintiendo para que también poco a poco logre desarrollar la empatía.

Con los bebés que aun no pueden expresarse con palabras, el cuidador debe emplear un tono de voz tranquilo, cuidar que los movimientos, la expresión física y corporal les ayude a entender poco a poco lo que se está tratando de explicar, de esa manera los niños que están implicados en el conflicto podrán ir desarrollando esta sensación o este sentimiento de entender lo que el otro está sintiendo, esto, posteriormente ayudará a buscar y encontrar una solución para ese problema entre ambas partes.

Una estrategia más para resolver conflictos entre los bebés es observar las actividades que ellos realizan y describir el problema. Se debe observar su desempeño, sus actitudes, los objetos que toman para explorar, esto ayudará a entender al cuidador el posible problema, después debe utilizar palabras simples para describir lo que el niño está explorando o experimentando en ese momento.

Una vez que se ha observado y se ha identificado el problema o conflicto y que se ha hecho una descripción de lo que está sucediendo, lo que cada uno de ellos está realizando, es importante el tratar de replantear el problema, repetir la descripción, repetir la información de lo que se ha visto como agente educativo o adulto, de lo que se ha escuchado.

Se necesita replantear o reformular el conflicto para que los niños sean conscientes y desarrollen la habilidad de entender que está sucediendo un conflicto, entender que es lo que está pasando, cual es el problema en específico e identifiquen que es lo que está pasando con el otro niño, por ejemplo, tu quieres este carrito, tu también quieres este carrito, ¿Cuál es el problema?, o este es el problema, ¿cómo podemos solucionarlo?.

En muchas de las ocasiones, cuando se presenta el problema, los niños que no han desarrollado el habla expresan de manera corporal, con gestos, con ruidos las acciones que realizan, los agentes educativos deben poner nombre a estas acciones para que empiecen a identificarlas y puedan nombrarlas después, cuando necesiten algo o tengan un problema similar.

Ya que los niños están aprendiendo a resolver un conflicto debemos mencionar que las estrategias que hemos tratado son herramientas que ayudan al niño a reconocerse como personas, como individuos y que se encuentran en una interacción con sus pares, el ayudarlos a desarrollar esta confianza para exteriorizar lo que sienten y también para ayudarlos a entender cuando tienen un problema y promover la solución del mismo, como se ha mencionado, son sólo herramientas. Muchas de las veces una sola estrategia será suficiente para solucionar un conflicto, cuando el conflicto sea más intenso tendrá que hacer uso de varias estrategias para poder encontrar la solución. Cabe mencionar que el cuidador juega un rol muy importante a la hora de la toma de decisiones para solucionar un conflicto⁸

La puesta en práctica de las acciones antes mencionadas ayudará a prevenir o a solucionar conflictos que puedan suceder durante la interacción de los niños con sus pares, sin embargo, una parte de la socialización emocional, es precisamente aprender, en este caso a través de los conflictos, a reconocer y expresar emociones o sentimientos y que ciertas expresiones pueden y deben controlarse (Saarni,1979, citado en Reeve, 2003). Estas relaciones sociales tempranas influyen en la manera en que se acercarán a la gente cuando sean mayores, incluso en las relaciones que formarán con sus propios hijos.

2.3.5. El apego.

El apego se refiere al vínculo afectivo entre dos personas, caracterizado por el afecto mutuo y el deseo de mantener la proximidad. John Bowlby (citado en Shaffer, 2002) conceptualiza el apego como un fuerte vínculo afectivo que sentimos por las personas especiales de nuestra vida y subraya que los apegos entre el niño pequeño y sus padres son relaciones recíprocas, ya que los niños se apegan a los padres y los padres se apegan a los hijos.

⁸ Información sobre Solución al Conflicto extraída de High Scope Educational Research Foundation (Productora). (2003), *Its Mine!* (Video). Michigan: High Scope Educational Research Foundation

Las rutinas sincronizadas, interacciones generalmente armoniosas entre dos personas en las que los participantes ajustan su conducta a las acciones del compañero, contribuyen al desarrollo de los apegos, es decir, cuando el bebé interactúa con el cuidador va aprendiendo cómo es esa persona y cómo puede regular su atención, por su parte, el cuidador debe mejorar su interpretación de las señales del bebé y aprender a ajustar su conducta para atraer y mantener su atención con éxito, de esta manera la relación resulta más satisfactoria para ambos y puede convertirse en un fuerte apego recíproco (Isabella, 1993, citada en Shaffer, 2002).

En el desarrollo del apego pueden distinguirse tres fases (Shaffer, 2007, citado en Trianes y Gallardo, 2008)

- a) Conducta orientativa (de 0 a 3 meses): El bebé se siente atraído por la cara humana, aunque aún no es capaz de discriminar una cara de otra.
- b) Conducta de señalamiento (3 a 6 meses): Puede diferenciar el rostro de personas conocidas e identifica reacciones emocionales de los padres.
- c) Conducta de acercamiento (6 meses a 3 años): El niño busca estar cerca de su madre; busca protección en ella cuando se asusta. Poco a poco decrece su miedo a las personas extrañas.

Mary Ainsworth y colaboradores (citada en Shaffer 2002), realizaron un estudio experimental que consistió en pasar por una serie de separaciones en el contexto de una reunión de tres personajes: el niño, la madre y un desconocido. Observando las reacciones de los niños determinaban el grado de seguridad de su vinculación o apego. Se describieron, como resultado de sus investigaciones, tres tipos: el apego seguro, el ansioso evitativo y el ansioso ambivalente.

Cuando satisfacemos de manera constante y cariñosa las necesidades de los bebés y niños pequeños que cuidamos, se forman relaciones de apego seguras. Los niños con este tipo de apego tienden a buscar la proximidad de su cuidador en las reuniones y a explorar activamente en su presencia, mientras la madre conversa con otra persona.

Esto quiere decir que los niños consideran a su cuidador como la base segura desde donde explora un nuevo ambiente. Los niños que forman un apego seguro con uno o más adultos, más probablemente desarrollarán una habilidad socioemocional positiva. Aprenden que pueden contar con que los adultos satisfagan sus necesidades, les respondan y consuelen. Se sienten importantes y empiezan a percibirse como aptos y confiados.

Los otros dos patrones corresponden a niños inseguros. Cuando los cuidamos de forma impredecible, insensata o hasta amenazadora, se desarrollan relaciones de apego inseguras. El apego inseguro puede hacer que los niños tengan sentimientos malos hacia sí mismos y perciban que no importan a otros. Experimentan una falta de control en su ambiente y presentan dificultades para desarrollar relaciones positivas con otros.

Los niños con apego ansioso – evitativo alternaban de un modo impredecible entre buscar y mantener la proximidad con sus cuidadores y resistirse o evitar su proximidad. Estos niños buscan el contacto pero no se sienten confortables con él. El cuidador no era capaz de proporcionar una base segura de experiencias. En el patrón ansioso ambivalente los niños rechazan el contacto y la interacción. Después de separarlos del cuidador no daban muestras de inquietud o inseguridad.

Otra investigación realizada por Main y Solomon (1986, citada en Papalia, 2005) identifica un cuarto patrón: el apego desorganizado-desorientado. En este patrón los bebés se muestran confundidos y atemorizados, además de presentar conductas incongruentes y contradictorias, es decir, el bebé puede saludar a la madre alegremente cuando regresa, para luego alejarse o aproximarse sin mirarla. Es

posible que se presente en bebés cuyas madres son abusivas, insensibles o impertinentes.

De acuerdo con la “hipótesis de cuidado”, formulada por Ainsworth (citada en Shaffer 2002), las madres de niños con apego seguro son sensibles y atentas desde el principio, por lo tanto, si un cuidador responde positivamente a las señales del bebé, lo apoya emocionalmente y le proporciona una amplia estimulación, el niño estará en condiciones de desarrollar un apego seguro, por el contrario, si los bebés muestran un patrón de apego resistente o ambivalente, puede deberse a que posee un temperamento irritable, aunque lo más probable es que tengan padres que no se comporten de forma consistente en el cuidado de los niños, si está de buen humor se comportará con entusiasmo, por el contrario, si está enojado reaccionará con indiferencia o molestia y será insensible la mayor parte del tiempo.

Por otra parte, los bebés que desarrollan apego evasivo, pueden tener madres insensibles, rígidas o egocéntricas que suelen rechazarlos, en otros casos, puede tener padres demasiado entusiastas, que les proporcionan altos niveles de estimulación aún cuando los niños no los requieran y, entonces, los bebés podrían estar respondiendo de forma adaptativa porque están aprendiendo a evitar a los adultos que los bombardean con estimulación que no pueden soportar. “Mientras que los niños resistentes hacen grandes esfuerzos para lograr apoyo emocional, los bebés evitativos parecen haber aprendido a estar sin él” (Isabella, 1993, citada en Shaffer, 2002).

Por último, los bebés que desarrollan apegos desorganizados-desorientados, buscan a sus cuidadores, pero también les temen debido a que en episodios pasados quedaron abandonados, sufrieron abusos físicos o negligencia. Puede tratarse de niños con madres sumamente deprimidas, que en ocasiones se inclinan al maltrato o abandono de sus bebés.

Son varias las prácticas que propician que el niño establezca un apego inseguro, por ejemplo, cuando los adultos significativos para el niño presentan un cuadro clínico depresivo, ignoran las señales sociales del bebé y son incapaces de establecer con ellos relaciones satisfactorias.

En este caso, los niños se muestran enfadados ante la insensibilidad de sus cuidadores y son propensos a padecer tempranamente los síntomas depresivos, aún con otros adultos no deprimidos.

Otro grupo de cuidadores insensibles lo constituyen aquellos adultos que no se sintieron queridos de pequeños o que se han enfrentado a abusos o negligencia. En los casos de los embarazos no deseados, los bebés suelen encontrarse con padres particularmente insensibles a su cuidado afectándolo. De esa manera, su desarrollo se ve comprometido. La calidad de las relaciones del cuidador con su conyugue puede tener también un efecto importante en las interacciones entre el niño y su padre o madre.

Por último, puede darse el caso de que el cuidador no sea consciente de la importancia de atender las señales del niño y le niegue cuidado y afecto debido a causas como: problemáticas cognitivas, percepciones inadecuadas, su inapropiada solución a los problemas y situaciones estresantes por las que pasan los adultos significativos para el niño.

Siguiendo esta línea, en 1971, Ainsworth (citada en Lojo, 2007) clasificó las conductas de cuidado en cuatro dimensiones:

- Sensibilidad/insensibilidad: Los cuidadores muestran sensibilidad ante la demanda de alimento, llanto, contacto corporal y ante las interacciones cara a cara del niño. Hay sincronía entre las acciones del cuidador y del niño. Los

cuidadores insensibles supeditan sus respuestas hacia el bebé a sus propias actividades y estados de ánimo, lo que impide que el bebé prediga el ambiente.

- **Aceptación/rechazo:** La aceptación engloba a los cuidadores que manifiestan placer ante la tarea de crianza. Quienes son considerados como rechazantes son aquellos que consideran al niño molesto, le regañan, se oponen con frecuencia a sus deseos sin razón aparente.
- **Cooperación/interferencia:** Los cuidadores que son cooperadores respetan la autonomía del bebé e intentan que las interrupciones en las actividades y rutinas del niño sean lo menos molestas posibles. Por el contrario, los interferentes imponen sus deseos y restan importancia al estado de ánimo del niño o a la actividad que esté llevando a cabo.
- **Accesibilidad/ignorancia:** Quienes son accesibles brindan una atención permanente al bebé, aún cuando estén realizando otra tarea o estén alejados de él. La ignorancia ante las necesidades del bebé suponen una preferencia por los propios pensamientos y actividades.

Los estudios llevados a cabo por Ainsworth con respecto a la clasificación de las conductas de cuidado antes citadas, dan pie para abordar las investigaciones realizadas por el Dr. Spitz en relación a las enfermedades defectivas emocionales del infante, que a continuación se detallan.

2.4. Distorsiones en el desarrollo socioemocional del Infante.

Después de hacer un recuento del desarrollo socioemocional del infante durante su primer año de vida desde la perspectiva de un desarrollo “normal”, señalado por Spitz (1965) como una construcción ideológica a quien asigna, por una parte, un valor práctico apegado a la psicología académica y por otra un postulado metodológico acorde a la teoría y la práctica psicoanalítica que permite inferir el funcionamiento

“sano” del sujeto a partir del análisis de las desviaciones y perturbaciones psíquicas, el Dr. Spitz (p. 152) clarifica el término niño normal aseverando que: “...el niño normal es de apariencia sana, activo, dando en conjunto la impresión de ser feliz, y da a sus padres pocos motivos de preocupación. Come bien, duerme bien, crece como corresponde, su peso aumenta de modo regular, así como su talla, y de mes en mes se vuelve más listo y más activo, siendo cada vez más un ser humano. Emocionalmente, disfruta con sus padres y con su medio más y más y, viceversa, sus padres y su medio disfrutan cada vez más con él”.

De estas afirmaciones se derivan los indicios sobre el ambiente afectivo en el que el niño se desenvuelve, si la madre observa al niño como objeto de amor y fuente de satisfacción, el desarrollo socioemocional del infante resultará favorecido, lo que no sería posible si la madre manifestará rechazo o desamor por su hijo.

De la misma manera, si hablamos de un infante que debe alternar su día en un ambiente familiar y un ambiente educativo, el agente educativo funcionará como sustituto de la madre y se espera que éste sea capaz de brindar al pequeño la calidez y seguridad que una madre puede ofrecer. Es por ello que se debe tener presente en todo momento que el organismo del niño está en un proceso de rápido desarrollo, de necesidades de satisfacción cambiantes pasando desde el nivel más primitivo en el que las relaciones satisfactorias se acercan más a lo fisiológico que a lo psicológico.

La satisfacción de estas necesidades brindan al niño seguridad y eliminan la tensión. En otro nivel de desarrollo las satisfacciones que requiere el infante se cubre con relaciones cada vez más variadas y complejas. Las respuestas del adulto a cargo facilitan y hacen posible la integración del proceso de maduración del infante.

Con el propósito de evidenciar las distorsiones en el desarrollo socioemocional del niño causadas por relaciones insatisfactorias con el adulto a cargo, Spitz (p. 155) parte de la hipótesis de que “las influencias psicológicas dañinas son la consecuencia de relaciones insatisfactorias entre la madre y el hijo”, dividiendo las relaciones insatisfactorias en dos vertientes: 1) relaciones madre-hijo incorrectas; 2) relaciones

madre-hijo insuficientes. A la vez que señala al niño como un recipiente pasivo y a la madre o el adulto a cargo como la parte activa y dominante.

2.4.1. Relaciones madre-hijo incorrectas:

En este tipo de perturbaciones la personalidad de la madre actúa como una toxina psicológica, por ello el Dr. Spitz las denomina: enfermedades psicotóxicas de la infancia, en las cuales se identificaron una serie de patrones específicos:

- a) Franca repulsa primaria: La madre manifiesta repulsa al embarazo, al infante y probablemente a la sexualidad genital. El niño con frecuencia muere, es abandonado o cedido en adopción.

- b) Tolerancia excesiva angustiosa primaria: Es una actitud maternal caracterizada por una protección maternal excesiva (Levy, 1943, citado en Spitz, 1965). Relacionada con la perturbación conocida por los pediatras como el cólico del tercer mes, cuyo cuadro clínico inicia a la tercer semana de vida y culmina en la última semana del tercer mes, el infante empieza a quejarse a gritos y deja de hacerlo después de cierto tiempo sin que se haya encontrado una razón ni una solución para calmarlo. Weil, Finkelstein, Alarcón y Spock (citados por Spitz, 1965) describieron este estado bajo el nombre de diátesis espástica o dispepsia transitoria del lactante. Investigaciones de Alarcón (1929, 1943) y posteriormente Soto (1937) llevaron al Dr. Spitz a investigar sobre esta perturbación encontrando que el cólico del tercer mes nunca se presentó en los niños privados del cuidado maternal por lo que se infirió que los cólicos eran causados por los mimos excesivos que incluían además, alimentar al niño siempre que este lo solicitaba y no en los horarios específicos. Milton Levine y Ana Bell (1950, citados por Spitz, 1965) sugieren la terapia del chupón porque proporciona al bebé un medio de descarga sin necesidad de introducir alimento innecesario en el sistema digestivo, otros métodos de descargar al infante de las tensiones, sugerido por Spitz, es la cuna y mecer al niño.

- c) Hostilidad enmascarada de ansiedad: En las investigaciones llevadas a cabo por el Dr. Spitz se encontró que la actitud de las madres cuyos hijos sufrían de eczema infantil era de angustia manifiesta que se correspondía a la presencia de una gran hostilidad inconsciente reprimida, eran madres a las que no les gustaba tocar a sus hijos, se mostraban preocupadas por la vulnerabilidad del niño y solían encargarle a alguien el baño, el cambio de pañales, darle el biberón , en fin, los actos de la madre contradecían sus palabras. El estudio de los infantes que padecían eczema puso de manifiesto dos anormalidades: 1) tenían madres de personalidad infantil que no gustaban de tocar a sus hijos y que le privaban del contacto cutáneo en forma sistemática y 2) El infante mostraba predisposición congénita a respuestas cutáneas crecientes. Spitz (1957, p. 174) concluyó que cuando la madre hace difícil la identificación primaria al rehusar la experiencia táctil, obstruye dos logros importantes del desarrollo: el de la formación del yo y el de las identificaciones secundarias que se relacionan con el proceso de separación- individuación señalado por Mahler (1957, 1960, citado por Spitz, p. 173).
- d) Fluctuaciones entre el mimo y la hostilidad (cabeceo de los infantes): Esta perturbación de la movilidad es frecuente en el ambiente institucional. Prácticamente todos los niños experimentan el cabeceo en una u otra ocasión, pero cuando esta actividad se convierte en patológica se convierte en la principal acción del niño y sustituye la mayoría de las actividades habituales de esa edad. Las relaciones entre los niños cabeceantes y sus madres no eran estrechas ni equilibradas. Sus madres mostraban una personalidad extravertida, carentes de control sobre su agresividad, con explosiones frecuentes de emociones negativas, manifestando hostilidad abiertamente e incapaces de darse cuenta de las consecuencias de su conducta, por lo tanto sus hijos se veían expuestos alternativamente a explosiones de cariño, de “amor” y a otras también intensas de cólera y hostilidad. Los niños cabeceantes mostraban retraso en el sector de adaptación social y de habilidad manipuladora.

- e) Oscilaciones cíclicas del humor de la madre: En el primer año de vida, la coprofagia es covariante con la depresión de la madre, cuyo cuadro presenta dos elementos que provocan la patología del infante: 1) la naturaleza periódica de sus cambios de humor y 2) la tendencias oral-incorporativas inconscientes, características de la depresión. Para comprender los orígenes de esta perturbación es importante señalar que durante el primer año de vida, los actos y actitudes del infante en su mayoría proceden de los actos y actitudes de la madre, por lo que Anna Freud (citada en Spitz, 1965, p. 194) concluyó en relación a la coprofagia que “el hijo sigue (o imita) a la madre en la depresión”. Por otra parte, el Dr. Spitz (1965) afirma que el niño coprófago “pone en acción la actitud inconsciente de su madre depresiva”.
- f) Hostilidad conscientemente compensada: La conducta de las madres que manifiestan hostilidad hacia sus hijos perciben al infante como “una vía de desahogo para sus satisfacciones narcisistas y exhibicionistas, no como objeto amoroso” (Spitz, 1965), sabe que su conducta es impropia e intenta compensar al pequeño con mimos excesivos. Son aquellos niños rodeados de juguetes que los padres les proveen para redimirse de sus sentimientos de culpa, de manera que esos niños se familiarizan más con objetos inanimados que pueden manipular con facilidad pero muestran un retraso notable en el ámbito de su desarrollo socioemocional, son hiperactivos, no muy sociables y destructivos con los juguetes. Su personalidad es denominada por John Bowlby (citado en Spitz, 1965, p. 196) como “hipertímicos agresivos”.

2.4.2 Insuficiencia de las relaciones madre-hijo:

Los estudios llevados a cabo por el Dr. Rene Spitz concluyeron que si se priva a los infantes de sus relaciones con las madres y no se les ofrece un sustituto adecuado, que el niño pueda aceptar, se presentan graves perturbaciones emocionales dando la impresión de haber sido privados de cierto elemento vital para la supervivencia. El Dr. Spitz compara esta deficiencia con la avitaminosis, por ello denomina a estas

perturbaciones como “enfermedades defectivas emocionales”, variando de acuerdo a la extensión de privación del infante en:

- a) defectividad parcial, causada por la privación emocional parcial, ocasionando que el niño experimente una depresión anaclítica.
- b) defectividad total, originada cuando la privación emocional es completa llevando al infante al marasmo.

Cabe mencionar que estos dos esquemas no están separados de modo tajante, sino que existe un proceso de transición del uno al otro.

2.4.2.1 Privación emocional parcial (Depresión anaclítica).

En un estudio de la conducta infantil realizado a largo plazo, por el Dr. Spitz en una institución denominada “casa cuna”, se evidenció que cuando los niños son privados de su madre entre el sexto y el octavo mes de vida del infante y no había un adulto a cargo que brindara el afecto y atención que suplieran adecuadamente esta ausencia, los niños presentaban una conducta de retraimiento lloriqueón, perdían peso, sufrían insomnio entre otros indicadores perturbadores. El progreso medio de este síndrome se esquematiza de la siguiente manera:

Primer mes de separación: conducta lloriqueante, exigente, los niños tienden a asirse del observador cuando éste hace contacto con ellos.

Segundo mes de separación: El lloriqueo se torna en gemidos, inicia la pérdida de peso. Hay una detención en el índice de desarrollo.

Tercer mes de separación: Los niños se niegan al contacto. Inicia el insomnio, pierde aun más peso, retraso motor generalizado, tendencia a contraer enfermedades interrecurrentes. Se inicia la rigidez facial, los niños pasan la mayor parte del tiempo acostados en sus cunas.

Después del tercer mes queda establecida la rigidez facial, el índice de desarrollo empieza a decrecer.

Spitz afirmó que: "...cuando el niño que padece una depresión anaclítica permanece privado de su madre, sin que le proporcionen un sustituto aceptable para un periodo de que dura de tres meses a cinco meses, se inicia entonces un empeoramiento del infante". Después de los tres meses de separación hay un periodo de transición de dos meses, si durante este periodo regresa la madre cabe esperar una mejoría del niño, aun cuando esta no sea completa. Cuando la separación excede de cinco meses, el infante transita hacia el síndrome denominado por Spitz como "hospitalismo", que abordaremos a continuación:

2.4.2.2 Privación emocional total (hospitalismo).

Cuando el niño carece de los cuidados maternos adecuados por mas de cinco meses durante el primer año de vida se presenta una detención en el desarrollo psicológico, posteriormente inician las disfunciones psicológicas y somáticas, después, se observa una predisposición a las enfermedades infecciosas; en el caso de que la privación emocional continúe en el segundo año de vida se registra una tasa creciente de mortalidad, como lo demuestran las investigaciones realizadas por el Dr. Spitz en una casa de expósitos que albergaba a 91 infantes (Spitz 1945, 1946).

Estos niños eran separados de sus madres después de los tres meses y quedaban a cargo de las niñeras, quienes atendían oficialmente a su cargo ocho niños pero que en realidad atendían a más de doce, por lo cual no lograban brindar al niño la aportación afectiva que una relación normal entre madre e hijo podía proporcionar, Spitz refiere que en estos infantes:

“Los síntomas de la depresión anaclítica seguían unos a otros en rápida sucesión y pronto, después de un periodo relativamente corto de tres meses, aparecía un nuevo cuadro clínico: el retraso motor se hacía evidente por

completo, los niños se tornaban pasivos por completo yaciendo postrados bocarriba en sus camitas.

No lograban alcanzar la etapa de control motriz requerida para darse vuelta en la posición que tenían hasta quedar bocabajo. El rostro se tornaba inexpresivo, la coordinación ocular era defectuosa, la expresión muchas veces de imbecilidad....” (p. 205).

Cuando reaparecía la movilidad, mostraban movimientos de cabeceos espasmódicos y movimientos digitales extraños. Al final del segundo año, el promedio de su índice de desarrollo se detenía en el 45% de lo normal.

De los 91 niños observados en la Casa de Expósitos, 34 infantes habían muerto al final del segundo año, este dato pone de manifiesto la importancia de la calidad y cantidad de las relaciones que el adulto a cargo sostiene con el infante serán determinantes en su desarrollo y en la formación de su personalidad.

CAPITULO 3. DESCUBRIENDO EL RETO A VENCER EN EL CDYBI No. 3 DEL SMSEM.

*“Las familias piden a la escuela que de más y que compense las deficiencias familiares y sociales. La escuela se convierte en un lugar de sociabilización, de recuperación, de terapia...”
(Tonucci, M. 2012)*

Con el fin de profundizar en el análisis de los factores y prácticas de los adultos a cargo que inciden en el desarrollo socioemocional del niño de cuarenta y cinco días a doce meses de edad dentro del ámbito escolar, concretamente en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles” del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México, se hace necesaria la presencia de una actuación diagnóstica que conduzca esta investigación a considerar la información epistemológica en torno al tema, buscando con ello llegar a una valoración que posibilite la intervención preventiva y/o perfectiva de los profesionales y de las personas involucradas en el desarrollo y educación del niño.

3.1 Perfil Problemático.

Françoise Dolto (1991) afirmó que es una suerte que se hayan creado “lugares de educación” en los que el educador es un agente encargado de guiar al niño y de insertarlo en la sociedad, resaltando la importancia de actuar desde la infancia, antes de los cuatro años: “todo se decide antes de los seis años...¿o antes de los cuatro?” (p.320), porque a esa edad ya está adquirida la estructura. Es responsabilidad de quien está a cargo de los niños proveerles de un ambiente cálido y seguro que permita al pequeño comprender al mundo.

Partiendo de esta premisa la Directora del Centro, Elidet Domínguez Huerta, se dio a la tarea de investigar, en el año 2004, que programa de educación inicial era el más apropiado para guiar el aprendizaje de los niños, encontrando que la curricula

HighScope cubría las expectativas que en ese momento se tenían, sin embargo, la base de cualquier programa de educación inicial eficaz lo constituyen las relaciones positivas de apoyo entre los agentes educativos, los niños y las familias.

La relación que establezca el niño con el adulto a cargo debe hacerlo sentirse seguro, aceptado, valorado y querido por ser como es, transmitirle confianza en sí mismo y en sus posibilidades de éxito, de manera que se establezca entre ellos un vínculo de apego seguro.

La calidad de esa primera relación determina la relación con los demás, actúa como un patrón que los pequeños seguirán al entablar relaciones con los demás y que formará las expectativas sobre lo que puede esperar de quienes lo rodean (Bowlby, 1958, citado en Escribano, González, Ortiz, Simón, Tarragona, Uribe, 2010).

Al detectar, con ayuda del instrumento aplicado y con las observaciones realizadas durante el acompañamiento en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles”, el ámbito en el que se registran mayores dudas y se cometen más errores es precisamente en el que corresponde a la interacción adulto-niño se generó la presente investigación en donde el problema central se enuncia de la siguiente manera:

Las prácticas inadecuadas, por parte de los agentes educativos, en relación a la interacción adulto-niño, propician dificultades en el desarrollo socioemocional de los infantes de cuarenta y cinco días a doce meses de edad que asisten al Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr. Herminio González Robles”.

Por ello la pregunta de investigación gira en torno a:

¿Cómo propiciar una interacción adulto-niño que favorezca el sano desarrollo socioemocional en los infantes de cuarenta y cinco días a doce meses de edad?

De lo anterior se desprende el siguiente supuesto de investigación:

Es necesario proveer a los agentes educativos de la información teórica pertinente, brindarles acompañamiento, y propiciar la reflexión sobre el tipo de relación que establece cotidianamente con los infantes para que su intervención se transforme positivamente, pues son los responsables de proporcionarle a los pequeños un andamiaje social adecuado que posibilite una interacción positiva con el mundo, tomando en cuenta, además, que el aspecto socioemocional está inmerso en todas las áreas de desarrollo y que es precisamente durante los primeros años cuando los niños desarrollan un sentido de confianza con las personas y los objetos de su entorno.

3.2. Objetivos.

General:

- Analizar las practicas que inciden en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de cuarenta y cinco días a doce meses en un ambiente educativo con el fin de que los educadores y los padres de familia se percaten de las capacidades y potencialidades de los niños que se encuentran en ese rango de edad y trabajen para acrecentarlas.

Particulares:

- Contextualizar los antecedentes de la educación inicial en el ámbito internacional, nacional y local.
- Analizar qué practicas de los agentes educativos inciden en el desarrollo socioemocional del niño de los cuarenta y cinco días a los doce meses de edad dentro del ámbito escolar.
- Generar una propuesta de intervención para atender la aplicación de prácticas de interacción adulto-niño que favorezcan el sano desarrollo socio-emocional del pequeño.

- Fundamentar teóricamente los factores que inciden en el desarrollo socioemocional del niño de los cuarenta y cinco días a los doce meses de edad.
- Analizar la importancia que revisten las relaciones de los infantes con el adulto a cargo en el desarrollo de su personalidad a la luz de las investigaciones realizadas por el Dr. René Spitz.

3.3 Tipo de Estudio.

Dado que la presente investigación gira en torno a la construcción de la personalidad del niño como elemento importante en su desarrollo socioemocional, en donde las primeras interacciones serán determinantes, y que esas interacciones provienen de los diversos agentes educativos, llámense padres, hermanos, tíos, abuelos, cuidadores, educadoras, etcétera, además de las importantes experiencias con sus pares, se puede encuadrar este trabajo como una investigación de carácter cualitativo.

La lógica de la investigación cualitativa nos remite a su análisis, de acuerdo con Deslauriers (2004), se enfoca en los procesos sociales, en el sentido que las personas y los colectivos dan a la acción que realizan y en la construcción de la realidad social, es decir, trabaja con las cualidades de los seres humanos a quienes considera capaces de pensar, reflexionar, construir conocimientos con otros, de entender las realidades que viven y que ellos contribuyen a transformar.

Este tipo de investigación exige que el trabajo sea interactivo, que haya interlocución con los actores para ir construyendo el conocimiento y para comprender la realidad, es por ello que la pregunta de investigación se derivó de la aplicación del Programa de Evaluación de la Calidad, en donde participó el personal implicado en el quehacer educativo, es decir, no es un problema que haya surgido del marco teórico o de la mente del investigador autor de esta tesis, sino de la vida cotidiana dentro del Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3.

Cuando se detectó a través del instrumento y de la observación en el acompañamiento diario al personal dentro del C D y B I No. 3, que las interacciones del agente educativo con los niños eran perfectibles, se procedió a realizar el marco teórico que fue emergiendo y construyéndose a lo largo del proceso de investigación.

Este trabajo esta basado en el respeto al infante y a los agentes educativos, es un producto social construido con la intervención de quienes ahí laboran y que requirió del contacto directo y permanente con los actores, de ahí que el abordaje desde el punto de vista de la investigación-acción es el que predomina en esta investigación.

Elliot (1989) ubica el surgimiento del método investigación- acción durante los años sesenta en Gran Bretaña, con el objeto de mejorar la practica antes que producir conocimiento destacando cuatro planteamientos en torno a los cuales giran las acciones a emprender bajo el enfoque investigación-acción:

- a) Mejorar la práctica comprendida como una actividad ética y no instrumental
- b) Es un proceso de reflexión sin final preestablecido que conduce a otro momento de experimentación que a su vez requiere ser reflexionado.
- c) Gracias a estos ciclos de experimentación reflexiva la practica, los participantes y los escenarios se modifican de manera que den lugar al desarrollo de capacidades, a la discriminación y al juicio de sus acciones.
- d) Se hace necesario el diálogo, el debate, las aportaciones de observadores externos y el enriquecimiento con experiencias y teorías ajenas a fin de modificar la practica.

El estudio investigación-acción presenta episodios que son porciones de la vida cotidiana, en este caso en las salas de lactantes A y B del Centro de Desarrollo antes citado, documentados con un lenguaje natural y que representan lo más fielmente posible como se siente la gente, que sabe, como lo conoce y cuáles son sus creencias,

percepciones y modos de ver y entender, por ello se considera como una estrategia empírica de investigación que utiliza la técnica de la observación participante como una manera de obtener información cualitativa en el campo. En este caso, no solo se realizaron entrevistas a los participantes sino que también se realizaron talleres y se llevó a cabo una observación directa, continua e intensiva lo cual permitió comprender holísticamente las situaciones que se viven al interior del C.D.y B.I.

3.4. Participantes.

En esta investigación se trabajo primordialmente con los agentes educativos que laboran en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, “Profr Herminio González Robles” del Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México que atienden a las salas de Lactantes “A” la Srita. Ana Cristina Sánchez Nuñez, quien tiene estudios a nivel de preparatoria y la sala de Lactantes B que esta a cargo de la Srita. Nallely Jazmín Hernández Huerta quien tiene preparación de técnica en programación, así como con la Directora del Centro, la Lic. Elidet Domínguez Huerta y el personal que tiene contacto con los pequeños de 45 a 12 meses de edad inscritos en la estancia, dado que el acompañamiento y por ende la observación de la vida cotidiana y la atención a los infantes se había brindado desde el año 2009 en estas salas.

Es importante mencionar que también se realizó una entrevista individual a los padres de familia de las salas implicada en la investigación (Anexo 1), con objeto de contar con un marco de referencia sobre el desarrollo del niño desde su concepción hasta el momento de integración al centro de desarrollo; sus posibles experiencias previas en otros ambientes escolarizados; los hábitos de higiene, alimentación y sueño del pequeño; las expectativas de los padres con relación a la atención del niño y posibles problemas de salud o capacidades diferentes que el infante pudiera presentar.

3.5. Técnica e Instrumento.

En concordancia con el objetivo de esta investigación se utilizó la técnica de la observación participante, definida por DeWALT & DeWALT, (2002) como: “el proceso que faculta a los investigadores a aprender acerca de las actividades de las personas en estudio en el escenario natural a través de la observación y participando en sus actividades, toda vez que, merced al acompañamiento diario por parte del investigador a los agentes educativos, se estuvo en posibilidad de rescatar las vivencias y experiencias del día a día tanto en forma audiovisual como narrativa”.

Mediante el uso de esta técnica se pudieron revisar expresiones no verbales, sentimientos y expresiones. También sirvió para verificar la calidad de las interacciones, medir tiempos y valorar la comunicación entre los diferentes actores de la investigación.

En relación con el instrumento empleado, cabe señalar que, en el CDyBI No. 3, “Profr. Herminio González Robles” el currículum que guía la educación de los niños pequeños se conoce con el nombre de HighScope, dicho programa utiliza un instrumento de evaluación diseñado para valorar y medir la calidad de los programas para la primera infancia e identificar las necesidades de mejora en el centro infantil de que se trate, conocido como: “Programa de Evaluación de la Calidad” (PQA por sus siglas en inglés), elaborado por la Educational Research Foundation⁹ (s/a), traducido por Mariana Carvajal S. y Verónica Aedo G., bajo la revisión de Silvia Lavanchy B., que abarca siete ámbitos:

1. Ambiente de Aprendizaje
2. Rutina diaria
3. Interacción adulto-niño
4. Planificación del currículo y evaluación
5. Compromiso de los padres y servicio a la familia
6. Calificación y desarrollo del equipo educativo
7. Administración del programa

⁹ Fundación de Investigación Educativa.

Dicho instrumento se enfoca en el nivel preescolar pero también es apropiado para su uso en todos los ambientes de la niñez temprana, e incluye pero no se limita a aquellos centros que utilizan el enfoque HighScope educativo. Su aplicación brinda una visión clara de las áreas de oportunidad que se presentan en las salas de Lactantes A y Lactantes B que corresponden a los rangos de edad que revisamos en el presente trabajo de investigación y en donde la encargada del programa es, desde el año 2004 y hasta la fecha, la Profra. Elidet Domínguez Huerta, quien funge como Directora del C.D y B.I No. 03, “Profr. Herminio González Robles”, ubicado en la calle de Tarascos No. 32 de la colonia Sta. Cruz Acatlán, en el estado de México.

La aplicación del Programa de Evaluación de la Calidad” (PQA) marcó el rumbo de la presente investigación al delimitar claramente el ámbito que requeriría apoyo y atención por parte del equipo profesional conformado por la Profesora jefe Elidet Domínguez Huerta, la profesora ayudante Isabel Cristin Ortiz Muñiz y la auxiliar administrativa Arian Domínguez Huerta, así como las educadoras de las salas evaluadas. Ana Cristina Sánchez Nuñez, con estudios a nivel preparatoria; Karen Adriana Gómez Moctezuma, estudiante de pedagogía; Victoria Isabel Sánchez Pérez, quien estudió la carrera técnica de asistente educativo; Nallely Jazmín Hernández Huerta, técnica en programación; y la Profra. Mariana Alatorre Contreras, Lic. En Educación Preescolar, quienes también participaron en la aplicación del Programa antes citado.

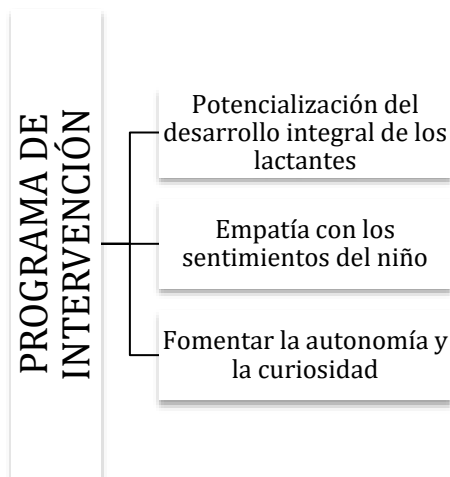
Al identificar que el área de oportunidad en las salas antes mencionadas era la mejora de las interacciones del agente educativo con el infante se procedió a realizar un plan de intervención con el propósito de propiciar la reflexión sobre la practica cotidiana, que contempló la asesoría teórica en donde se autoevaluaron y socializaron los productos obtenidos a través del acompañamiento diario y el registro de anécdotas tanto del infante como de los agentes educativos (Anexo 2).

3.6. Procedimiento.

El Programa de Evaluación de la Calidad, consta, como ya se ha dicho, de la evaluación de siete ámbitos claramente diferenciados que van siendo revisados en mesa redonda por los responsables de la aplicación del programa y por quienes lo ponen en práctica. Cada una de las personas tiene a su cargo, además del cuidado y educación de los niños, la ambientación y aseo de algunas salas asignadas por la Directora de la Escuela, quien toma fotografías y videos de los ambientes y algunos momentos de la rutina a lo largo del día para conformar el material que servirá para realizar la evaluación, apoyándose también con el diario de la Educadora en donde cada una de ellas consigna sus experiencias y vivencias.

A continuación se procede a revisar y evaluar cada uno de los ámbitos consignando las conclusiones por escrito y asignándole un valor numérico conforme a la tabla de valores, que después será consignado en una hoja resumen para tal fin buscando obtener mayor claridad en el nivel de calidad en el servicio y evidenciar las áreas de oportunidad de manera objetiva y clara para posibilitar su perfeccionamiento.

Las asesorías que derivaron de la aplicación del Programa de Evaluación de la Calidad se impartieron semanalmente en tres sesiones que abarcaron la siguiente temática:



La efectividad del programa de intervención se evaluó a través de su incidencia en la práctica diaria de las educadoras a través de una evaluación al final de cada sesión (Anexo 3) y mediante el proceso de reflexión que cada educadora plasmó en la bitácora para este fin. (Anexo 4).

CAPITULO 4. RESULTADOS.

La presente investigación tiene como objetivo analizar las prácticas que inciden en el desarrollo socioemocional de los niños y niñas de cuarenta y cinco días a doce meses en un ambiente educativo con el fin de que los educadores y los padres de familia se percaten de las capacidades y potencialidades de los niños que se encuentran en ese rango de edad y trabajen para acrecentarlas.

Dicho objetivo se planteó a partir de las observaciones llevadas a cabo en el acompañamiento diario y la aplicación del instrumento para evaluar la calidad del servicio que se brinda en el C.D.y B.I. No. 3, el cual puso de manifiesto que las interacciones de los agentes educativos con los niños no eran perfectibles y que por lo tanto, se hacía necesaria la intervención con el fin de concientizar a los agentes educativos de la importancia de la calidad de las interacciones con los niños, sobre todo durante los primeros meses de vida. A continuación se muestran los aspectos que se contemplaron en cada ámbito para valorar la situación actual del centro en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Ambiente de Aprendizaje.

- **Ambiente seguro y saludable:** El inmueble en el que funciona el C.D y B.I es una casa adaptada para el fin y no cuenta con la extensión que se requiere, sin embargo, los espacios están bien aprovechados, hay ventiladores y calefactores en donde se requiere y los riesgos para la seguridad y la salud de los niños se han reducido al mínimo mediante evaluaciones y acciones continuas.
- **Áreas de interés definido:** Los niños no solo ocupan una sala a lo largo del día sino que van recorriéndolas conforme lo marca la rutina para cada una de las salas. Las siguientes imágenes ilustran los espacios que componen la sección que ocupan los lactantes y steps.

SALA DE JUEGOS



SALA DE DESCANSO



SALA DE CASITA



SALA DE MOVIMIENTO



CUNERO



ATELIER



SALA DE MÚSICA



AREA ALTERNA



PATIO



COMEDOR



- **Áreas de interés lógicamente ubicadas:** El lactario es un área en la que además de alimentar a los pequeños de Lactantes B se realizan otras actividades grupales, además se almacenan mochilas y zapatos y el calentador de gas se encuentra en ese espacio. También es el paso de una sala a otra y a las escaleras por lo que es una zona muy conflictiva. Otro espacio que genera estrés en los niños por ser el paso de un área a otra durante las transiciones y en donde se trabajan actividades para favorecer el lenguaje es el área alterna.
- **Espacio exterior, equipamiento y materiales:** Si bien se cuenta con un patio, éste debe ser dividido en dos partes para que en una tengan su periodo al aire libre algunos grupos y en donde se coloca el material como mesas, resbaladillas y otros juegos, en la otra mitad se imparten clases de educación física. Los niños de Step 1 y Step 2 que ansían caminar y desplazarse en carros ven muy limitado el espacio y chocan con los juegos.
- **Organización y etiquetado de los materiales:** Se tiene especial cuidado en clasificar los materiales y etiquetarlos, sin embargo, las fotografías llaman la atención de los niños y constantemente las desprende y las rompen, después de

reponerlas varias veces se opta por hacer dibujos y entonces se observan dos tipos de etiquetas o algunos objetos sin etiquetar.

- **Materiales variados y de múltiples usos:** La sala de clases proporciona muchos materiales para la manipulación y que permiten variados usos, son atractivos a múltiples sentidos e incluyen tanto materiales naturales como manufacturados.
- **Abundante material:** Constantemente se integran nuevos materiales y se reponen los que están dañados, los padres aportan 50 pesos quincenales para tal fin.
- **Material relacionado con la diversidad:** Los materiales reflejan un amplio rango de modelos no estereotipados, materiales multiculturales son integrados a la sala, clase y a la rutina diaria.
- **Exposición del trabajo de los niños:** Hay lugares destinados para la exhibición de los trabajos de los niños e incluso ellos deciden si quieren que su trabajo sea expuesto o no pues dichos lugares están a su alcance.

Rutina diaria.

- **Rutina diaria consistente:** Los adultos y los niños siguen una rutina consistente con periodos determinados para cada parte del día. Los adultos nombran los periodos de la rutina. Los niños comprenden totalmente que hay una rutina y pueden anticipar que actividades vienen después.
- **Partes del día:** Las partes de la rutina en las salas de lactantes y steps se dividen en periodos y son: de grupo, de elección, de transición, al aire libre, de siesta, de alimentación y de aseo. Los niños ubican que periodo corresponde en determinadas salas, por ejemplo, en la sala de descanso, al entrar y si pueden desplazarse, buscan un lugar para acostarse y se acomodan para relajarse o dormir una siesta.

- **Tiempo apropiado para cada parte del día:** Cuando el niño se presenta sano es impresionante ver cómo pasa de una actividad a otra en las diferentes salas y disfrutan las interacciones con los materiales y con los compañeros, llega a suceder que cuando sus papás van a recogerlos ellos se niegan a irse, esta reacción ha ido disminuyendo en las últimas semanas.
- **Tiempo para la planificación del niño:** Los adultos usan una variedad de estrategias para apoyar los planes de los niños. Los niños indican sus planes en forma consistente con su nivel de desarrollo. Ej. indicando, trayendo objetos a la mesa de planificación, desplazándose hasta el área elegida, imitando acciones de lo que hará. Las educadoras de las salas de lactantes A y B, propician la elección en los lactantes por medio de objetos que se le muestran al niño o poniendo los objetos a su alcance para que el seleccione y explore libremente; en el caso de los niños de Step 1 se hace lo mismo pero se les provoca para que repitan los nombres de los objetos o ubiquen por medio de palabras como allá, aquí, arriba, abajo. Los pequeños de la sala de Step 2 utilizan varias de las alternativas señaladas y su planificación es más consistente.
- **Tiempo para las actividades iniciadas del niño:** Durante un tiempo establecido los niños inician actividades y llevan a cabo sus intenciones, por ejemplo eligen áreas, personas, materiales y actividades, inventan actividades y usan los materiales creativamente, lleva el material de un área a otra y son libres para cambiar de actividad.
- **Tiempo para grupo grande:** Las actividades de grupo se planean en torno a los intereses de los niños pero no hemos logrado que, cuando hay dos adultos a cargo en la sala, se involucren ambos en el juego de los niños, a veces ceden el control y atienden a la documentación o aprovechan para ir al baño o simplemente se sientan a observar.

- **Opciones durante los periodos de transición:** A pesar de que si se tienen contemplados periodos de transición en la rutinas de las salas de Lactantes y Steps, solo los niños de Step 2 eligen la forma de realizar la transición de acuerdo a su etapa de desarrollo, en las salas de lactantes y Step 1 la transición aún debe ser inducida por el adulto a cargo y en ocasiones se omite.
- **Tiempo de limpieza con opciones razonables:** En el caso de los lactantes los adultos son quienes hacen la limpieza ya que el niño aún no tiene capacidad de hacerlo, sin embargo, se le invita a meter los juguetes o materiales que se usaron y se le explica lo que se está haciendo. En el caso de los Steps 1 y 2 son ellos quienes toman en ocasiones la iniciativa o se involucran en la actividad cuando el adulto les modela y conversa con ellos sobre lo que se está haciendo.
- **Interacción durante la colación o almuerzo:** Los niños tienen dos periodos de alimentación: una para el desayuno y otro para la comida, además del periodo de hidratación a media mañana. Tanto en el desayuno como en la comida hay buffet, es decir, se ofrecen dos opciones de sopa, dos de guisado, dos de agua, y dos de postre para que, tanto los niños como los adultos elijan. Quienes ya se desplazan caminando llevan su plato y su vaso de agua a la mesa y al terminar depositan sus trastes en el contenedor indicado. Los lactantes no tienen esa opción y deben concretarse a su papilla salada y dulce, buscando variar las frutas y verduras.



- **Tiempo al exterior:** Aunque el espacio resulta pequeño para realizar algunas de las actividades que son del interés de los niños, la diversidad de materiales, además de las estrategias planteadas por los adultos a cargo, hacen que el periodo al aire libre sea interesante y provechoso para ellos. Los niños juegan una variedad de formas. Ej. trepar, correr, saltar, manejar, resbalar, trotar, columpiarse, cavar, moldear, vaciar, ordenar y pretender. Los niños usan una variedad de equipamiento y materiales portátiles y fijos.
- **Rutina:** La rutina diaria expuesta y la rutina diaria observada coinciden en todas las salas. Para que los niños identifiquen mejor cada una de los periodos se ilustran con fotos. Por ejemplo:



En las imágenes se puede observar la rutina que se lleva a cabo en las distintas salas que ocupan el edificio de los lactantes y Steps.

RUTINA EXPUESTA QUE SE LLEVA A CABO EN LAS SALAS DE LACTANTES A, LACTANTES B, STEP 1, STEP 2, STEP 3

RUTINA: Lactantes / Step's

HORARIO	LAC - B	STEP 1	STEP 2	STEP 3
6:45 a 7:45	Recepción: Movimiento	Recepción: Descanso		Recepción: Área Alterna
7:45 a 8:00	Gym Baby	Activación Física Área Alterna		
8:00 a 8:05	Colocar baberos y bajar al comedor			
8:05 a 8:40	Desayuno Lactario o Área Alterna	Desayuno Comedor		
8:40 a 9:00	Lavado de Encías, cepillado de dientes, W.C.			
	Lactario Área Alterna	Lavabos	Lavabos	Atelier L-M-V
9:00 a 9:30	Área Alterna	Casita	Movimiento	Descanso
9:30 a 10:00	Movimiento	Juegos	Área Alterna Lenguaje	Aire Libre
10:00 a 10:30	Descanso	Lactario o Música	Aire Libre	Juegos
10:30 a 11:00	Descanso	Aire Libre	Juegos	Movimiento
11:00 a 11:30	Juegos	Movimiento o Descanso	Atelier	Casita
			Martes Rondas	Lunes Rondas
11:30 a 12:00	Aire Libre	Descanso	Casita	Atelier
			Viernes Música	Miércoles Música
12:00 a 12:30	Comida Lactario	Comida Comedor		
12:30 a 14:00	Aseo General Cunero	Aseo General Descanso	Aseo General Área Alterna	Aseo General Movimiento
14:10 a 15:10	Área Alterna *Sacar 4 colchonetas de Atelier		Movimiento	
14:10	Aseo primer turno			
15:10	Aseo segundo turno			

Interacción adulto - niño.

- **Atención a las necesidades físicas básicas:** Todas las acciones asistenciales se llevan a cabo con eficiencia y prontitud, cuando el niño requiere atención médica se canaliza con la enfermera quien permanece en el Centro durante toda la jornada. En caso de ser necesario se avisa a los padres telefónicamente y se traslada al menor al Centro de Salud. Los alimentos no son empleados ni como recompensas ni como castigos.
- **Manejo de la separación diaria del hogar y el ingreso al C.D y B.I:** Las educadoras no le dan la importancia que debería a ese proceso de separación por dos razones: la primera es que la recepción está a cargo del personal de guardia (el personal labora en horarios escalonados) y al recibirlos los va integrando a la sala que le corresponde al niño mientras saca pañales, baberos y acomoda mochilas; la segunda es que los padres deben llegar a tiempo a su trabajo y los agentes educativos no consideran prudente instigarlos a acompañar al niño para no afectar su rendimiento laboral.
- **Atmósfera cálida y acogedora:** En ocasiones se ha observado que la educadora se maquilla, se duerme o platica con otros adultos mientras los niños deambulan o exploran a su alrededor; también es fácil deducir, por el tono de voz y la intolerancia manifiesta hacia los niños, el estado de ánimo de los adultos a cargo. En caso de que algún niño sea agredido por otro o sufra algún accidente pequeño, éste recurre a un adulto de confianza que no forzosamente es el adulto que está a cargo de él.
- **Apoyo a la comunicación del niño:** En el caso de los bebés de las salas de lactantes A y B se observa que las educadoras responden a los balbuceos y señales de los niños, aunque cuando lloran se desesperan y al no lograr controlar el llanto de los niños optan por dejarlo de lado para atender a los demás. En el caso de los pequeños de Step 1 y 2 en ocasiones la educadora hace su propia interpretación de

lo que el niño dice sin preocuparse por saber si eso era lo que el niño quería expresar, es decir, simula entenderlo. Esto provoca en el niño frustración y desencanto y lo manifiesta intentando comunicarse con alguien más.

- **Apoyo a las personas que hablan otro idioma:** Hasta el momento no se ha inscrito ningún niño que hable un idioma diferente. No se tienen acciones diseñadas para tal fin.
- **Los adultos como compañeros en el juego:** Se observó que las educadoras en las salas de Step 1 y 2 gustan de jugar e interactuar con el niño, no obstante no abandonan su posición dominante y no demuestran empatía ya que modelan al niño como jugar e impiden jugar con sus compañeros a quienes muerden o agreden frecuentemente; en el caso de las salas de Lactantes los adultos a cargo proveen de materiales diversos al niño y les permiten jugar y explorar libremente celebrando sus logros con aplausos, porras y palabras afectuosas, sin embargo no se involucran en el juego, por lo cual fungen solo como espectadoras llegando, en ocasiones, a aprovechar los momentos de juego del niño para realizar actividades de carácter administrativo
- **Estimulación a las iniciativas de los niños:** Se tiene la creencia de que al ser tan pequeños carecen de iniciativa y se les debe ir marcando el camino durante cada jornada, apoyan las iniciativas sólo en algunas ocasiones, además, también buscan impedir que el niño se lastime o se ensucie mientras explora pues eso, tal vez, generaría problemas con los padres.
- **Oportunidades para la exploración de los niños:** Se permite a los niños explorar los materiales libremente, pero cuando el niño se lo lleva a la boca, lo muerde, lo golpea contra el piso o lo avienta se le retira para que no dañe ese material.

- **Reconocimiento de los esfuerzos de los niños:** Se reconocen los logros individuales aplaudiéndoles, con porras y gestos, pero se tiene muy arraigado el etiquetar esos logros con adjetivos calificativos como: muy bonito, que buen niño, etc. es decir, con elogios en lugar de estímulos.

- **Estimulación para la interacción entre pares:** Se favorece la interacción entre pares, sin embargo, el niño que muerde o pega es señalado por la educadora como un peligro provocando que, al interactuar con él, sus compañeros manifiesten temor y desconfianza.
- **Resolución de problemas en forma independiente:** En las salas de Step 1 y 2 es común observar que el niño es lento al bajar escaleras o ponerse los zapatos, la educadora opta por cargar al niño o ponerle ella misma los zapatos desestimando el esfuerzo que el niños hace. En las salas de lactantes A y B, las educadoras, dan tiempo al niño de solucionar el problema, como por ejemplo, alcanzar un objeto del gimnasio, una pelota en el piso, sentarse cuando logró pararse sosteniéndose de un objeto, dar la vuelta sobre si mismo mientras está acostado y lo ayuda si es que éste no lo logra para evitar que el niño se frustre ofreciéndole alternativas de solución.
- **Participación de los niños en la resolución de conflictos:** Se observa que separar al niño del grupo y/o etiquetarlo como una amenaza es una práctica constante, sobre todo en el caso de los pequeños de Step 1 y 2, la educadora incita al niño a pedir perdón por la acción y le da la solución diciéndole que cuando lastime debe pedir una disculpa. Retirar los juguetes y materiales que son motivo de pelea también es usada como alternativa de solución cuando inicia el conflicto.

Planificación Curricular: Asesoría.

- **Modelo curricular:** Las educadoras en las salas de Step 1 y Step 2 planifican en equipo tomando en cuenta el interés de los niños o las áreas de oportunidad detectadas en las observaciones, pero se observa que al realizar las actividades solo uno de los adultos participa mientras el otro realiza otro tipo de labores. En el caso de las salas de Lactantes en donde solo hay una educadora por sala se ha

observado que ocasionalmente se cae en la simulación y aunque las actividades se planean no se realizan argumentando diferentes situaciones.

- **Equipo educativo:** Se maneja una entrevista inicial y se conforma un expediente junto con los documentos del niño (acta de nacimiento, fotografías), pero no se actualiza cuando el niño pasa de una sala a otra, solamente se transfieren los documentos al siguiente adulto a cargo.

- **Registros claros de los niños:** El equipo usa las anécdotas para planificar para los niños en forma individual Si bien hay días en que dejan de hacerlo, por ejemplo, cuando está en puerta algún festival y hay muchos distractores en la rutina diaria. La información se comparte ocasional y brevemente con los padres. es en los meses de diciembre y junio cuando se planifica una sesión de entrega de evaluación con los padres de cada niño.

- **Uso de instrumento de evaluación del niño:** La evaluación es continua, se realiza a través de la observación y la toma de anécdotas con base en los Indicadores Claves del Desarrollo (ICD), (Anexo 5). El instrumento utilizado es el Registro de Observación del Niño (RON) para lactantes y maternas.

Compromiso de los padres y servicio a la familia.

- **Oportunidades para el compromiso:** Así como los niños tienen calendarizadas sus actividades, los padres también tienen un calendario de eventos como círculos de lectura, conferencias, talleres, festivales, etc., y en las dos sesiones de evaluación de los niños que se llevan a cabo durante el ciclo escolar se les entrega también una boleta de evaluación de su participación como padres (Anexo 6)

- **Participación de los padres en reuniones y toma de decisiones:** El reglamento que rige nuestro C.D y B.I emana del S.M.S.E.M y son los padres que pertenecen al gremio, quienes en reuniones de consejo y en las reuniones generales al interior del Centro, han ido conformando las políticas a seguir.

- **Participación de los padres en las actividades de los niños:** En la Primera Reunión de Padres de Familia se les hace saber a los padres que en el momento que ellos decidan pueden visitar a sus hijos e interactuar con él y sus compañeros en alguna de las actividades o en una mañana de trabajo, también se organiza un evento titulado: “Un Paseo por la Escuela”, en el que los padres visitan el Centro por la tarde y trabajan en las salas como lo harían sus hijos. Son invitados con oportunidad a los diferentes eventos realizados por la escuela.

- **Información curricular compartida:** En las reuniones, talleres y durante la entrevista hay intercambio de información, pero en ocasiones por la premura del tiempo o porque quien entrega y recoge a los niños es un familiar y no el padre o la madre no hay intercambio de información frecuente. Lo que hemos implementado como prueba piloto es un blog (<http://cimentandomifuturo.blogspot.mx/>), que los padres visitan conforme sus actividades se los permiten.

- **Interacciones informales entre el equipo y los padres:** El equipo y los padres en forma frecuente interactúan informalmente, para ponerse al día acerca de las experiencias recientes de los niños. En algunos casos no es posible interactuar directamente, pero se hace a través de otros medios, como el diario del niño, el blog antes mencionado o la mochila viajera.

- **Extender el aprendizaje al hogar.** Equipo y padres intercambian muchas ideas o materiales para apoyar el aprendizaje de los niños y el desarrollo social en el hogar. Hay padres muy participativos y que disponen de tiempo para intercambiar ideas y opiniones, de ellos se obtiene apoyo para guiar el trabajo con los niños y a su vez ellos se nutren de las actividades que realizamos en el Centro, partiendo siempre del interés del niño.

- **Reuniones formales con padres:** No se han implementado visitas a los hogares y solamente se programa una entrevista al inicio del ciclo escolar.

- **Diagnóstico y servicio de educación especial. NOTA: Los servicios pueden ser entregados directamente o a través de otras agencias de la comunidad:** Cuando se observa en uno de los niños algún indicio de discapacidad se entrega a los padres un seguimiento de los hallazgos que apoyan las sospechas para que se le brinde al niño la atención y personal especializado diagnostique si efectivamente hay algún problema. Los padres deciden quién y en donde se puede atender al pequeño.

- **Referir a los padres a los servicios que requieran:** Se le brinda apoyo y orientación a los padres en el caso de que estos requieran de alguna ayuda en especial, como por ejemplo, llevar el programa de vacunación en el Centro, mantener cita abierta en ISSEMYM de Naucalpan para atender a los niños con prontitud si estos llegan a requerirlo, si la urgencia se da durante el horario en el que el profesor labora se le avisa telefónicamente y la educadora responsable del servicio médico junto con la enfermera trasladan al niño, esto entre otras acciones.

- **Transición a Jardín de Niños:** Los padres de los niños que asisten al C.D y B.I son maestros por lo que hay comunicación y apertura para facilitar el tránsito de los niños de un nivel educativo a otro.

Calificación y desarrollo del equipo educativo.

- **Nivel educacional del Director del programa:** La Directora del programa tiene título universitario en educación preescolar ya que la licenciatura en educación inicial es nueva en nuestro país, pero ha realizado estudios sobre el desarrollo del niño, aprendizaje activo, el currículum de High Scope, el sistema Montessori, la escuela de Reggio Emilia, entre otros.
- **Nivel de experiencia del Director del programa:** La Directora tiene 20 años de servicio de los cuales 12 ha estado al frente de este C.D y B.I. A la fecha imparte asesoría a los C.D y B.I del S.M.S.E.M con el fin de dar a conocer la metodología de trabajo de acuerdo al currículum High Scope y unificar acciones. Su trabajo es reconocido ampliamente por los líderes del gremio y por sus compañeros maestros.
- **Nivel educacional del equipo pedagógico:** Las personas que están a cargo de estas salas tienen la siguiente formación:
 - Lactantes A: Preparatoria concluida
 - Lactantes B: Técnica en computación
 - Step 1: La educadora responsable tiene estudios de Normal elemental y es pasante de la licenciatura en Psicología, la educadora auxiliar es estudiante de la licenciatura en Pedagogía.
 - Step 2: La educadora responsable es Lic. en Educación Preescolar, la educadora que funge como auxiliar tiene la carrera técnica en Asistente Educativo.

- **Experiencia de la Profesora Jefe:** La educadora jefe cuenta con treinta años de servicio en el magisterio, de los cuales nueve ha laborado en el C.D y B.I realizando labores como planificación y seguimiento de actividades a realizar con los niños de las salas de Lactantes y Steps, apoyo en la evaluación a través del Registro de Observación del Niño, acompañamiento al personal que ingresa a laborar y con quienes presentan dudas en la aplicación del programa o en la interacción con los niños, coordinando el servicio de salud, colaborando en la planeación de menús nutritivos e impartiendo asesoría sobre nutrición al personal de lactario y cocina, dirigiendo círculos de lectura con los padres de familia, brindando asesoría al personal de las salas de Lactantes y Steps sobre la aplicación del programa y el desarrollo del niño.

- **Evaluación para identificar las necesidades de entrenamiento:** Independientemente de las reuniones ocasionales que se realizan diariamente con el objeto de intercambiar experiencias e información se llevan a cabo dos sesiones semanales para evaluar la aplicación del programa y evidenciar los conflictos que se van presentando en la práctica diaria.

- **Desarrollo profesional permanente:** La capacitación es permanente a lo largo del ciclo escolar, tanto de forma práctica como teórica, impartida desde el Centro o en instancias ajenas a él. El personal es roldado para asistir a los eventos que tiene lugar fuera del centro tomando en cuenta la sala que atienden y la temática del curso. El C.D y B.I es considerado como la escuela piloto y es encargada de impartir capacitación al resto de los C.D y B.I que dependen del S.M.S.E.M.

- **Entrenamiento en servicio sobre el desarrollo de los niños:** El acompañamiento y la capacitación abarcan aspectos relacionados con el Curriculum High Scope para Lactantes y Maternales (Steps) y con el desarrollo del niño de acuerdo a la edad de los niños que se atienden en cada una de las salas. Hay otro equipo que trabaja con los adultos a cargo

de los niños de Step 3 y escolar A, además de un tercer equipo que brinda asesoría a los adultos a cargo de la sala de escolar B.

- **Entrenamiento en servicio combinando teoría y práctica:** El entrenamiento le da a la educadora ambos: un marco teórico para entender el desarrollo del niño y estrategias prácticas para su implementación. La información teórica se analiza y se complementa con las experiencias de las educadoras, se brindan soluciones prácticas para que sean aplicadas y se comenten los resultados obtenidos en las siguientes sesiones.

- **Continuidad en la capacitación:** La Directora del Centro es la entrenadora del personal de la sala de Escolar B y ha capacitado a la entrenadora de Lactantes y Steps 1 y 2, así como a la entrenadora de la sala de Step 3 y Escolar A. Las tres laboran en C.D y B.I y están en contacto permanente con el personal, lo que propicia una retroalimentación constante.

- **Capacitación en servicio participativa y activa:** El aprendizaje activo es el eje que regula el Programa High Scope y las sesiones se imparten en ese sentido, propiciando que el adulto vaya construyendo el conocimiento a través del manejo y elección de materiales, consignas claras, aprendizajes significativos.

- **Oportunidades para reflexionar y compartir:** El equipo es apoyado regularmente a pensar acerca de lo que están haciendo y a compartir sus experiencias. Se propicia la participación de todos los miembros del equipo, incluso de aquellos que son tímidos por naturaleza y no gustan de expresar sus vivencias o externar sus dudas, por ejemplo, mediante un juego.

- **Observación y retroalimentación:** Los integrantes del equipo son evaluados por el entrenador a cargo quien, a su vez, es observado y evaluado por la Directora del C.D y B.I que tiene un manejo y conocimiento

de la curricula HighScope, del desarrollo de los niños así como del programa de educación inicial

- **Supervisión del equipo suplementario:** Todas las personas que laboran en el Centro son considerados como agentes educativos porque los niños también interactúan con ellos y hay partes de la rutina en donde ese personal tiene injerencia, además de que los padres de familia se dirigen a ellos cuando tienen alguna duda en lo que se refiere a su área de trabajo, por esa razón también reciben capacitación en cuanto al Programa HighScope, así como el entrenamiento y supervisión que sus funciones requieren.

- **Afiliación a una organización profesional:** La directora del C.D y B.I fue alumna de uno de los diplomados sobre el currículum HighScope y asiste a las sesiones de actualización. Actualmente está buscando la certificación como capacitadora. Una de las educadoras es pasante de la Licenciatura en Psicología por la UNAM. Ambas asisten a las jornadas, conferencias y talleres impartidos por el Programa Puentes para Crecer de la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, así como a diferentes cursos y conferencias impartidos por otras instancias que posteriormente se imparten a las educadoras del Centro y a los diferentes C.D y B.I del S.M.S.E.M.

Administración del programa.

- **No hay más de ocho niños por adulto:** En la sala de Lactantes A y B la inscripción es de 5 niños, en las salas de Step 1 y 2 dos adultos a cargo atienden a 11 niños, la proporción es de 5 o 6 niños por adulto.
- **Continuidad en el equipo pedagógico.** El porcentaje de rotación en los últimos doce meses alcanza el 16% considerándose éste un índice moderado (Porcentaje obtenido contando 25 miembros que conforman

totalidad de la plantilla. No obstante, si consideramos que las cuatro personas que dejaron el empleo estaban a cargo de los niños de las salas de Lactantes A, B, Step 1 y Step 2 (una de cada sala) la afectación recae directamente sobre estas salas.

- **Plan de inscripción o matrícula:** Al ser una institución que fue creada para brindar atención a los hijos de los maestros afiliados al Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México la inscripción está abierta para ellos, la única causa que podría impedir que un niño fuera aceptado es que el número de niños de cada sala se encuentre cubierto. No se han tenido alumnos que hablen un idioma diferente al nuestro ni pequeños con discapacidad por lo que no se tienen contempladas acciones para manejar estos casos.

- **Política de atención al niño:** La política de atención es conocida por el equipo y por los padres y es consistentemente implementada, En el momento de la inscripción se le entrega al padre de familia el reglamento del Centro en donde se especifican las causas que podrían originar una suspensión, en la entrevista de la educadora con los padres se explica nuevamente la política de atención del C.D y B.I.

- **Política de confidencialidad:** En el C.D y B.I priva el respeto hacia la comunidad educativa, así como una política de confidencialidad que contempla sanciones para quienes incurran en desacato a ella. La política de confidencialidad asegura que la información acerca del niño y la familia no será dada a conocer sin el consentimiento escrito de los padres o apoderados, excepto en caso de sospecha de abuso o negligencia. La información confidencial es compartida solo con los miembros del equipo que requieren tener la información para desarrollar su trabajo.

- **Accesibilidad al programa a las personas con discapacidad:** La infraestructura del lugar presenta barreras para personas con discapacidad, No hay presupuesto contemplado para tal fin ni proyecto a corto plazo para realizar las adecuaciones necesarias.

- **Fondos para mantenimiento, equipamiento y seguridad de las salas:** Se cuenta solo con la cooperación de los padres de familia ya que el S.M.S.E.M solo se encarga de cubrir los sueldos del personal, no obstante, se tienen contemplados los factores que ponen en riesgo la seguridad de los niños y poco a poco se han ido eliminando aunque no con la prontitud que se debiera.

- **Fondos para contratación del personal con entrenamiento apropiado o experiencia. NOTA: Personal del equipo significa adultos remunerados que tienen responsabilidades relacionadas con los niños y sus familias:** El S.M.S.E.M cubre los salarios de las auxiliares de sala, secretaria, intendente, vigilante y cocineros, no así el del personal médico, nutriólogo o psicólogo, por lo que los centros no cuentan con personal de estas ramas.

- **Fondos para cubrir gastos de apoyo al desarrollo del equipo tales como: Talleres, conferencias, transporte, comisión y reemplazo:** Los fondos para el desarrollo del equipo son muy limitados, razón por la cual se escalona la asistencia a conferencias, talleres y comisiones, debiendo, en ocasiones, cubrir parte de los gastos el personal que es designado para asistir.

- **Fondos para apoyar el compromiso de los padres:** Cuando son eventos en donde los costos de los materiales es alto se cobra una cuota a las personas que acompañan a los padres de familia a los eventos, de esa manera se recuperan gastos. Cuando el costo del material no resulta oneroso la aportación la realiza el Centro.

4.1. Análisis e Interpretación del Programa de Evaluación de la Calidad (PQA).

La aplicación del Programa de Evaluación de la Calidad del currículum HighScope, con el que se trabaja en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 03, pone de manifiesto, de manera clara, cuáles son las áreas de oportunidad a las que se debe prestar atención en cada uno de los ámbitos. No obstante, resulta evidente, como lo demuestran los datos de la hoja resumen¹⁰, que el ámbito No. III que se refiere a la interacción adulto niño, es el que presenta mayor deficiencia. .

A continuación se muestran los puntajes obtenidos por ámbito, en donde 5 corresponde al mejor nivel de calidad, 4, 3 y 2 son los puntos intermedios de acuerdo a lo que marca el PQA y 1 corresponde al nivel de calidad que presenta más áreas de oportunidad. Los resultados se concentraron en el siguiente formato:

PROGRAMA DE EVALUACIÓN DE LA CALIDAD DEL PROGRAMA HIGH/SCOPE P.Q.A.

HOJA RESUMEN

Nombre del Establecimiento: C.D y B.I No. 03, “Profr. Herminio González Robles” Nombre del Observador: Isabel Cristin Ortiz Muñiz

Fecha de la Observación: 13 de Febrero de 2016

÷

Registre un valor numérico del 1 al 5 para cada ítem. Si un ítem no obtuvo un valor ponga N/O

¹⁰ Concentración de los puntajes obtenidos en cada uno de los aspectos que se evaluaron en los siete diferentes ámbitos de acuerdo al PQA.

I. AMBIENTE DE APRENDIZAJE	PUNTAJE	I. AMBIENTE DE APRENDIZAJE	PUNTAJE
A. Ambiente seguro y saludable	4	F. Materiales variados y de múltiples usos	5
B. Áreas de interés definido	5	G. Abundante material	5
C. Áreas de interés lógicamente ubicadas	3	H. Material relacionado con la diversidad	5
D. Espacio exterior, equipamiento, materiales	3	I. Exposición del trabajo de los niños	5
E. Organización y etiquetado de los materiales	4	SUMA PARCIAL	39
		PROMEDIO DEL AMBITO I	4.33

II. RUTINA DIARIA	PUNTAJE	II. RUTINA DIARIA	PUNTAJE
A. Rutina consistente	5	G. Tiempo para grupo grande	4
B. Partes del día	5	H. Opciones durante los periodos de transición	5
C. Tiempo apropiado para cada parte del día	5	I. Tiempo de limpieza con opciones razonables	5
D. Tiempo para la planificación del niño	5	J. Interacción durante la colación y el almuerzo	5
E. Tiempo para las actividades iniciadas del niño	5	K. Tiempo al exterior	5
F. Tiempo para grupo chico	N/O	SUMA PARCIAL	49
		PROMEDIO DEL AMBITO II	4.45

III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO	PUNTAJE	III. INTERACCIÓN ADULTO-NIÑO	PUNTAJE
A. Atención a las necesidades físicas básicas	5	H. Oportunidades para la exploración de los niños	3
B. Manejo de la separación del hogar	2	I. Reconocimiento de los esfuerzos de los niños	4
C. Atmósfera cálida y acogedora	2	J. Estimulación para la interacción entre pares	4
D. Apoyo a la comunicación del niño	2	K. Resolución de problemas en forma independiente	3
E. Apoyo a las personas que hablan otro idioma	N/O	L. Los niños participan en la resolución de conflictos	2
F. Los adultos como compañeros de juego	3	SUMA PARCIAL	33
		PROMEDIO DEL AMBITO III.	2.75
G. Estimulación de las iniciativas de los niños	3		

IV. PLANIFICACIÓN CURRICULAR: ASESORÍA	PUNTAJE	IV. PLANIFICACIÓN CURRICULAR: ASESORÍA	PUNTAJE
A. Modelo curricular	4	C. Registros claros de los niños	4
B. Equipo educativo	3	D. Uso de instrumento de evaluación del niño	5
		SUMA PARCIAL	16
		PROMEDIO DEL AMBITO III.	4.00

V. COMPROMISO DE LOS PADRES Y SERVICIO A LA FAMILIA	PUNTAJE	V. COMPROMISO DE LOS PADRES Y SERVICIO A LA FAMILIA	PUNTAJE
A. Oportunidades para el compromiso	5	G. Reuniones formales con los padres	2
B. Participación de los padres en reuniones y toma de decisiones	5	H. Diagnóstico de servicio de educación especial	4
C. Participación de los padres en las actividades de los niños	5	I. Referir a los padres a servicios que requieran	5
D. Información curricular compartida	4	J. Transición a Jardín de Niños	5
E. Interacciones informales entre el equipo y los padres	4	SUMA PARCIAL	43
		PROMEDIO DEL AMBITO V.	4.30
F. Extender el aprendizaje al hogar	4		

VI. CALIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL EQUIPO EDUCATIVO	PUNTAJE	VI. CALIFICACIÓN Y DESARROLLO DEL EQUIPO EDUCATIVO	PUNTAJE
A. Nivel educacional del Director	5	I. Continuidad en la capacitación	5
B. Nivel de experiencia del Director	5	J. Capacitación en servicio participativa y activa	5
C. Nivel educacional del equipo pedagógico	3	K. Oportunidades para reflexionar y compartir	5
D. Experiencia de la Profesora Jefe	5	L. Observación y retroalimentación	5
E. Evaluación para identificar las necesidades de entrenamiento	5	M- Supervisión del equipo suplementario	5
F. Desarrollo profesional permanente	5	N. Afiliación a una organización profesional	3
G. Entrenamiento en servicio sobre el desarrollo de los niños	5	SUMA PARCIAL	66
H. Entrenamiento en servicio combinando teoría y práctica	5	PROMEDIO DEL AMBITO VI	4.71

VII. ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA	PUNTAJE	VII. ADMINISTRACIÓN DEL PROGRAMA	PUNTAJE
A. No hay más de ocho niños por adultos	5	G. Fondos para equipar y mantener la sala de clases	3
B. Continuidad del equipo pedagógico	4	H. Fondos para contratar personal profesional adecuado	3
C. Un plan de inscripción o matrícula	4	I. Fondos para apoyar el desarrollo del equipo de profesores	3
D. Políticas de atención	5	J. Fondos para apoyar el compromiso de los padres	4
E. Confidencialidad	5		
F. Accesibilidad para aquellos que tienen discapacidad	1	SUMA PARCIAL	37
		PROMEDIO DEL AMBITO VII	3.70
TOTAL DEL PUNTAJE PQA:		283 / 69 =	4.10

La tabla 5 nos permite realizar un análisis comparativo de los promedios por ámbito¹¹

¹¹ La parte sombreada representa el ámbito objeto de la investigación

Concentrado de Promedios por Ámbito al aplicar el PQA		
	ÁMBITO	PROMEDIO
I.	Ambiente de Aprendizaje	4.33
II.	Rutina Diaria	4.45
III.	Interacción Adulto-Niño	2.75
IV .	Planificación Curricular: Asesoría	4.00
V.	Compromiso de los Padres y Servicio a la Familia	4.30
VI.	Calificación y Desarrollo del Equipo Educativo	4.71
VII.	Administración del Programa	3.70

Tabla 5. Promedios obtenidos por ámbito al aplicar el PQA correspondiente a las salas de Lactantes A, B Y Step 1 y 2. (El ítem IIF no se consideró para la evaluación dado que el Programa High Scope no contempla periodo de grupo pequeño para la rutina de Lactantes y Steps. El ítem IIIE si fue considerado, ya que constituye un área de oportunidad en el C.D y B.I No. 3.)

Tomando en cuenta estos resultados, se considera que el acompañamiento aunado a las sesiones de asesoría teórica y práctica deben continuar en forma permanente, dado que el aspecto socioemocional requiere no solo de atención oportuna, atinada y coherente, sino del compromiso por parte de las educadoras para seguir las pautas de conducta adecuadas en cuanto a la interacción con los niños.

Resulta también revelador, el hecho de que, en las sesiones de asesoría e intercambio de experiencias, las educadoras manifiesten inseguridad para abordar los conflictos socioemocionales que se presentan en el día a día, al interactuar con los niños o cuando estos interactúan con sus pares, ya que, durante el acompañamiento diario manifestaban dudas sobre cómo abordar situaciones como la agresión y la solución al conflicto entre los niños que aún

no hablan, cómo reaccionar ante el berrinche y los espasmos del sollozo, cómo manejar la ansiedad por la separación en el niño y generar seguridad y confianza, cómo ayudarlo a desarrollar habilidades sociales, cómo reaccionar cuando el niño muerde constantemente a sus compañeros, en fin, situaciones, todas ellas, enmarcadas dentro del ámbito socioemocional, ya que, a decir de la educadora de la sala de Lactantes B, Nallely Jazmín Hernández Huerta: *“Cuando el niño tiene logros en el aspecto motriz, de lenguaje o cognoscitivo podemos palparlo, pero cuando tiene un problema socio-afectivo a veces no nos damos cuenta o no sabemos qué hacer.”*

Otra de las acciones pendientes de atender es la realización de visitas domiciliarias con el fin de conocer el entorno familiar del niño, afianzar lazos entre la familia y el C.D y B.I, compartir información de manera directa acerca del niño.

Una vez detectada el área de oportunidad a abordar en el citado Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil se procedió a realizar un programa de Intervención basado en el “Manual de Implementación” del Subprograma “Construyendo Comunidades de Aprendizaje” cuyas autoras son la Mtra. Roxanna Pastor Fasquelle, el Lic. Miguel Ángel Pérez Figueroa y la Lic. Rosa María Nashiki Ángulo. Este programa de formación de educadoras de niños y niñas de 0 a 6 años que depende del Programa “Puentes para Crecer”, cuya directora es la Dra. Ileana Seda Santana.

El programa de intervención que se llevó a cabo para la realización de la presente tesis consistió en la impartición de tres sesiones con una duración de 90 minutos cada una, cuya finalidad fue la concientización de las educadoras a cargo de los niños de entre 0 a 12 meses de edad, en este caso, de las salas de Lactantes A y Lactantes B, acerca del impacto de las primeras interacciones y relaciones en el desarrollo socioemocional del niño. El tema que se desarrolló en cada una de las sesiones fue:

1. Potencialización del desarrollo integral de los lactantes
2. Empatía con los sentimientos del niño

3. Fomentar la autonomía y la curiosidad

Al concluir cada una de las sesiones el agente educativo se autoevaluó con el fin de propiciar la reflexión sobre su quehacer educativo y se socializaron las experiencias dando como resultado el rediseño de acciones a emprender en la interacción con los infantes a su cargo.

En la primera sesión se solicitó a las dos agentes educativas que escribieran su autobiografía, con el fin de recopilar información sobre sus motivaciones en relación al trabajo en una estancia infantil, la experiencia previa y los retos y satisfacciones que han experimentado en el día a día, encontrando que ambas han sido madres una vez y que la experiencia que tienen en el trato con infantes proviene de esta circunstancia, pues ambas tienen una formación ajena a la puericultura o a la pedagogía, además de que solicitaron el empleo básicamente porque necesitaban trabajar y sus conocidos les habían mencionado que en esta estancia estaban solicitando personal. Después de abordar la temática sobre el desarrollo integral del niño y evaluar la sesión reconocieron la importancia de cada una de las interacciones con los niños a su cargo, el impacto de las mismas en su desarrollo integral, la razón de cuidar la salud emocional de sí mismas para estar en posibilidad de transmitir seguridad, afecto y confianza al infante, así como la importancia de la observación y el registro como guía objetiva que muestre las particularidades, avances y áreas de oportunidad en cada uno de los ámbitos de desarrollo del niño.

Después de una semana se realizó la sesión dos con el tema: “Empatía con los sentimientos de los niños y niñas de los cero a los doce meses de edad”, en la cual se evidenció que a través de la empatía se generan apegos seguros con los infantes, sin importar la cultura o condición social a la que pertenezcamos, las agentes educativas compartieron algunos temores y mitos como la creencia de que no se deben cargar a los bebés porque su cuerpo se deforma, nuevamente se mostraron sorprendidas por el impacto que sus interacciones tienen en el desarrollo socioemocional del niño, comprometiéndose a relacionarse con cada uno de ellos bajo la perspectiva

de que todos son seres humanos diferentes y por lo tanto precisan de diferentes formas de atención, responden de diferente manera y tienen diferentes reacciones ante un mismo estímulo, recalcaron también la importancia de acoger a un pequeño que se integra al grupo sin descuidar para ello a los demás integrantes. Ponderaron también la posibilidad de disminuir la carga administrativa a favor de una mayor calidad y cantidad de tiempo con los infantes a su cargo.

Posteriormente tuvo lugar la tercera y última sesión con las agentes educativas de las salas de lactantes A-B. En esta sesión el trabajo consistió en implementar estrategias de apoyo al desarrollo socioemocional de los niños de cero a doce meses, apoyándonos como se mencionó con anterioridad, en los estudios realizados por la fundación “Puentes Para Crecer”, y en especial en el trabajo realizado por la maestra Roxana Pastor Fasquelle y su equipo de colaboradoras en la Facultad de Psicología de la Universidad Nacional Autónoma de México, en donde nos dan a conocer las señales que el niño emite para manifestar una necesidad o una emoción (Anexo 7), como se establece el círculo de la confianza entre el adulto a cargo y el infante (Anexo 8) y los diez regalos que un educador puede brindarle a un niño o niña a su cargo (Anexo 9).

Así mismo se confrontó el punto de vista de los agentes educativos a partir de su perspectiva como madres y su posición como educadoras en láminas que muestran diferentes interacciones entre los infantes a su cargo, con el fin de que analizarán las diferencias entre una y otra actuación y así evidenciar la importancia de emprender actividades con intención evitando con ello la improvisación para aprovechar al máximo el tiempo de los infantes, privilegiado durante este primer año de vida por la plasticidad cerebral de la que gozan en ese momento de su ciclo vital .

Es pertinente señalar que las sesiones de intervención se diseñaron con el fin de concientizar a los actores educativos de la importancia que las relaciones tienen para el infante en el desarrollo de su personalidad, lo que a su vez influye en los demás ámbitos de desarrollo del niño, por lo que

mientras mas coherentes, cálidas y seguras sean esas relaciones se posibilitará el desarrollo integral y sano de los niños y niñas que asisten a la antes citada institución.

Otro de los propósitos fue el de rescatar el valor de la observación, la reflexión y el acompañamiento en el día a día, buscando con ello el bienestar y la salud emocional tanto de los infantes como de las agentes educativas a través de la interacción en un ambiente de confianza y respeto. Cabe mencionar que semanalmente se brindan asesorías a todo el personal en forma permanente al interior del Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No.3, tanto por personal calificado del mismo centro como por personas ajenas al mismo.

CAPITULO 5. CONCLUSIONES

La educación inicial ha recorrido un largo camino para acceder al derecho de ser reconocida y valorada como una alternativa que favorece la construcción de capacidades y habilidades en la primera infancia. En nuestro país, la Ley General de Educación, en su artículo noveno, señala que el Estado “promoverá y atenderá” todas las modalidades educativas incluyendo la educación inicial, considerando que la edad más importante para educar es la primera infancia. Aún y con todo, la cobertura de la educación inicial es todavía insuficiente y sigue conservando un carácter de no obligatoriedad, lo que propicia que un sector de la población infantil no acceda a este nivel educativo.

En la concepción de la Educación Inicial como una acción educativa, se presentan dos retos a vencer: por una parte, superar la división que existe entre las acciones asistenciales y las acciones educativas para unirlos en un modelo con enfoque integral; por otra parte, se hace necesario cambiar la concepción de que la educación inicial es un derecho de la madre para reconocerla como un derecho del niño, de esta manera, siguiendo a Loris Malaguzzi, se transita de una “infancia de las necesidades” a “una infancia de los derechos”, en donde se reconocen las potencialidades de los niños desde el momento de nacer, y se dota al niño de voz, es decir, se conforma una naciente cultura de la infancia.

No se debe perder de vista que el desarrollo socio-emocional se inicia desde el momento de nacer y continúa durante toda la vida, es un cimiento para las relaciones importantes y el aprendizaje, por lo que si el adulto a cargo no provoca que el infante adquiere habilidades socioemocionales de manera adecuada, ese ser humano tendrá dificultades para crear vínculos afectivos y seguros con adultos y compañeros, explorar su entorno, aprender a desarrollar su autonomía, así como regular, expresar y reconocer las emociones que experimenta de forma social y culturalmente apropiada

En este tenor, la labor de la educadora como agente educativo, es la de contribuir a la construcción de un ambiente educativo en el que la

comprensión, el respeto, el cariño y la solución pacífica de los conflictos se constituyan en los pilares de toda interacción en pro del sano desarrollo socioemocional del infante.

Considerando lo anterior, la autorreflexión sobre la práctica educativa con respecto al desarrollo socioemocional del niño, debiera ser el punto de partida del agente educativo sobre su forma de desarrollar la inteligencia emocional en el aula, en virtud de que el bebé o el niño pequeño, al enfrentar el proceso de separación de su madre, deposita su confianza y establece lazos afectivos con el nuevo adulto que se hará cargo de él. Si dicho agente educativo no es capaz de establecer un vínculo afectivo, duradero y sólido que permita al niño desarrollar confianza, autonomía y empatía, estará comprometiendo el sano desarrollo socioemocional del infante, como lo demuestra el estudio longitudinal de Carolee Howes (1990, citada en Papalia 2005), sobre las familias de clase media en California quien señala que, ingresar pronto en el cuidado externo, está asociado con resultados intelectuales, emocionales y sociales pobres en la infancia posterior, cuando los cuidados recibidos por los niños fueron de poca calidad.

Sin duda alguna, los trabajos realizados por el Dr. René A. Spitz, quien inicia sus investigaciones sobre la psicología psicoanalítica de la infancia en 1935, teniendo como base las proposiciones y consejos de Sigmund Freud, esclarecen cualquier duda que pudiera albergarse acerca de la importancia de la cantidad y calidad de las primeras relaciones del infante con su madre o, en su caso, con el adulto a cargo. Algunas de las reflexiones del Dr. Spitz que se consideran en este apartado y que posteriormente fueron retomadas por pedagogos e investigadores de la infancia se exponen brevemente a continuación :

- a) Cada uno de nosotros ha nacido como un individuo por derecho propio y es diferente de cualquier otro individuo.
- b) Para el recién nacido el medio circundante consiste en un solo individuo, la madre o quien la sustituye. Este único individuo no es percibido por el infante como una entidad distinta de él, sino como parte de la totalidad de

sus necesidades y satisfacciones. Esta situación cambia en el transcurso del primer año de vida. Es por ello que una exploración psiquiátrica de la primera infancia debe considerar los patrones de la dinámica y la textura de las relaciones madre-hijo.

- c) En el infante la región oral y la cavidad oral tienen dos funciones diferentes e importantes para la supervivencia: la primera es la ingestión y la segunda es la percepción que desde allí se ramifica en cinco modalidades ejecutivas: el tacto, el gusto, el olfato, la vista y el oído. El desarrollo de esta percepción está también relacionada con el afecto.
- d) Tanto la madre (o quien la sustituye) como el hijo viven en un medio económico, social, en donde los exponentes primarios están constituidos por la familia y los exponentes distantes lo constituye el grupo étnico, la cultura, la tecnología, el encuadre nacional, el periodo histórico y tradicional e influyen en el modo de establecer la relación madre-hijo.
- e) Las señales afectivas generadas por la disposición anímica de la madre (o quien la sustituye) constituyen la forma de comunicarse entre ella y el infante .
- f) Es muy importante que la primera relación del infante sea con un congénere humano, pues todas las relaciones posteriores estarán sustentadas por esa primera relación. Aquí inicia el proceso que convertirá al infante en un ser social.
- g) Para la formación del aparato psíquico y la personalidad del niño experimentar tanto el placer como el displacer son de igual importancia . Los niños no deben ser educados de acuerdo a un esquema de consentimiento incondicional. La importancia de la frustración no puede ser sobreestimada.
- h) La actitud de la madre (o quien la sustituye) , el clima emocional con el que atiende las necesidades del niño son de vital importancia para el

desarrollo de la imitación, lo cual capacita al niño para proporcionarse el mismo todo lo que su madre le proporcionaba antes, es decir, genera autonomía en el infante.

- i) Las relaciones de la madre (o quien la sustituye) con el hijo incorrectas cualitativamente generan en el infante enfermedades que pueden degenerar en un cólico hasta el estado de coma y en ocasiones la muerte del niño.
- j) Las relaciones de la madre (o quien la sustituye) con el hijo incorrectas cuantitativamente ocasionan que en el infante se presente un cuadro de depresión anaclítica o el marasmo hasta llegar a la muerte del pequeño.

Las aportaciones del Dr. Spitz, así como de muchos otros investigadores de la primera infancia dejan claro que no hay programa, material ni herramienta educativa que tenga tanta influencia en la salud emocional del niño como las interacciones humanas que se establecen en torno a él.

En este sentido, cabe resaltar la importancia de que los grupos de niños que se integran a las diferentes salas, sean atendidos por una pareja educativa con la misma categoría profesional y las mismas funciones, con dos puntos de vista diferentes, que tienen que trabajar juntas; de esta manera se aporta una mayor riqueza al grupo: más modelos, más estrategias, más ilusiones, sonrisas, discusiones y emociones, así como más posibilidades de conectarse afectivamente con el niño y con las familias, es decir, se promueve el acompañamiento y con él se incrementan las oportunidades de otorgar un sentido afectivo a la escuela.

Ahora bien, es importante señalar que en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, "Profr. Herminio González Robles", que es el lugar de donde surgió esta investigación, el desempeño de la labor profesional de las educadoras, no siempre corresponde con su nivel de escolaridad, pues hay quienes, a pesar de contar con un nivel bajo de estudios, muestran entusiasmo, entrega, determinación, conocimiento intuitivo, sólidos valores que les permiten desempeñarse con compromiso y responsabilidad, aunque,

desgraciadamente, también hay mentoras que solo ven el trabajo con los niños como un medio para percibir un sueldo y contar con servicio médico u otros apoyos.

Todos, desde el personal más calificado, hasta quienes cuentan con un perfil bajo de escolaridad precisan de capacitación y actualización con el fin de mejorar la práctica educativa, de ahí que el programa de intervención haya sido implementado en este sentido, pudiendo apreciar su impacto en la práctica diaria y en la mejora en la calidad de las relaciones con los niños. En el momento actual, se ha iniciado un programa de acercamiento a las familias dentro de su ámbito, a través de las visitas domiciliarias, estrategia que surgió a través del reconocimiento de la importancia del trabajo y el respeto por la familia en el mantenimiento de relaciones firmes entre el niño, la educadora y la familia.

Durante el proceso de desarrollo, ciertos problemas considerados como propios de la etapa que el niño atraviesa, se manifiestan en la conducta del niño. En este sentido el trabajo de equipo que realicen los miembros de la comunidad educativa, la educadora del niño y la familia será fundamental para apoyar al niño en la resolución de esos conflictos y en la formación de habilidades sociales. Todos los aprendizajes, incluso aquellos que tienen que ver con la adquisición de límites y estructura, se cimentan en el cuidado afectivo que se le brinda al niño, gracias a ese cuidado los niños pueden desarrollar confianza, apego, empatía, en gran medida porque con ello generan en quienes los cuidan aprobación y respeto. Esto propiciará que, posteriormente, ellos sientan respeto y admiración por sí mismos, lo que incidirá en su desempeño a futuro.

Para dar respuesta a la pregunta que originó esta investigación: **¿Cómo propiciar una interacción adulto-niño que favorezca el sano desarrollo socioemocional en los infantes de cuarenta y cinco días a doce meses de edad?** se concluye que:

Algunos de los principios que sería deseable que el agente educativo asimilara y llevara a la práctica se resumen de la siguiente manera: Actuar bajo la idea de que los niños crean apegos con múltiples adultos que les ayudan en su desarrollo y a sentirse parte de un mundo de amor. Recordar que construir el apego le toma a los bebés y niños pequeños un buen tiempo, son emocionalmente costosos y requieren de mucho tiempo para sustituirse. Promover la continuidad de cuidados, por ejemplo, por grupos familiares de apoyo de maestros y niños que permanecen juntos por un tiempo prolongado a lo largo de muchos años.

El currículum de HighScope que se lleva a cabo en el Centro de Desarrollo y Bienestar Infantil No. 3, del S.M.S.E.M, en donde se originó el presente trabajo, es muy claro y pertinente respecto a la actuación de los agentes educativos y lo que se espera de ellos, de manera que el proceso de educación con los infantes se lleve a cabo aún cuando se tenga un nivel bajo de escolaridad pues la fuerza del aprendizaje activo se deriva de la iniciativa personal, tanto del niño o niña como del agente educativo.

Un ejemplo de ello lo constituye el Registro de Observación del Niño que debe llevar a cabo la educadora y que se complementa con una tabla que contiene los aspectos a observar que en este programa reciben el nombre de Indicadores Claves del Desarrollo (ICD). Los ICD (Anexo 9) son conductas del niño que reflejan su desarrollo cognoscitivo, social, emocional y físico que tienen lugar durante las interacciones continuas de los niños con personas, materiales, sucesos e ideas de tal forma que el desarrollo del niño se vea plasmado objetivamente mediante el registro continuo de las observaciones realizadas

Por último, es importante evidenciar el hecho de que el trabajo en educación inicial conlleva demasiada exigencia física, intelectual y emotiva, por lo que se debe asegurar no solo el bienestar de los niños, sino también el de los agentes educativos, pues una persona que no recibe afecto, respeto, capacitación y reconocimiento por su labor difícilmente será cálida, participativa, creativa, empática y amorosa.

FUENTES DE CONSULTA

Referencias Bibliográficas

1. Álvarez, J. (2010). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Paidós
2. Asociación Mundial de Educadores Infantiles. (2009). *Modelo de Atención con Enfoque Integral, versión preliminar*. México.
3. Bauman, Z. (2006). *Vida líquida*. España: Paidós
4. Centros de Desarrollo y Bienestar Infantil. (2013). *Manual de funciones y procedimientos, 2013*. Edo. de México: Sindicato de Maestros al Servicio del Estado de México
5. Craig, Grace J. (2001). *Desarrollo Psicológico*. México: Pearson Educación.
6. Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*: UNESCO
7. Deslauriers, J.P. (2004) *Investigación Cualitativa. Guía Práctica*. Colombia: Pereira
8. Dolto, F. (1991). *La causa de los niños*. México: Paidós
9. Escribano, L., González, a., Ortiz, M., Simón, C., Tarragona, M., y Uribe, E. (2010). *La prevención de conductas desafiantes en la escuela infantil. Un enfoque proactivo*. México: Fundación educación y desarrollo
10. Fierro, Cecilia. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación – acción*. México: Paidós
11. Gallego Ortega, José Luis. (2007). *Educación Infantil*. Málaga. Aljibe.
12. Gardner, H. (2009). *Mentes Flexibles. El arte y la ciencia de saber cambiar nuestra opinión y la de los demás*. México: Paidós
13. Guba, E.G. (1978) *Toward a methodology of naturalistic inquiry in educational evaluation*, Los Ángeles, UCLA

14. Hohmann, Mary. (2003). *Bebés en Acción. El programa de High Scope para lactantes y maternas*. México: Trillas.
15. Hoyuelos, A. (2004). *La ética en el pensamiento y obra pedagógica de Loris Malaguzzi*. Barcelona: Octaedro – Rosa Sensat
16. Jiménez Hernández, Manuel, (2000). *Las Relaciones Interpersonales en la Infancia, sus Problemas y Soluciones*. Málaga: Aljibe S.L.,
17. Lipovetsky, G. (2008). *La era del vacío*. Barcelona: Anagrama
18. Lojo, M. (2007). *El trabajo con bebés en la escuela infantil. Guía práctica para docentes*. España: Ideaspropias Editorial.
19. Marí, R. (2006). *Diagnóstico pedagógico, un modelo para la intervención psicopedagógica*. Barcelona: Ariel.
20. Papalia, Diane E, Wendkos Olds, Duskin Feldman, (2005), *Desarrollo Humano*. México: Mc Graw Hill.
21. Pastor Fasquelle, R, Nashiki Angulo, Pérez Figueroa. (s.f.). *El Desarrollo y Aprendizaje Infantil, y su Observación, Compendio de Lecturas de Información Básica para las Educadoras*. Programa de Formación de Educadoras, Fundación “Puentes para Crecer”. México: Facultad de Psicología de la UNAM.
- 19..Piaget, J. (2005). *Inteligencia y Afectividad/ con prólogo de Mario Carretero*. Buenos Aires: Aique Grupo Editor.
20. Reeve, J. (1997). *Motivación y emoción*. México: McGraw-Hill
21. Rosenzweig, M., y Leiman, A. (2005). *Psicología Fisiológica*. Madrid: McGraw-Hill
22. Serrano, Ana María. (2004). *Ayudando a crecer. Guía para alimentar el desarrollo oportuno de los niños*. México: Producciones Educación Aplicada

23. Serrano, Ana María. (2008). *Competencias e Inteligencias. Desde la educación inicial hacia la vida*. México: Trillas.
24. Shaffer, David R. (2002). *Desarrollo social y de la personalidad*. España: Thomson.
25. Spitz, René A. (1969). *El primer año de vida del niño*. México: Fondo de Cultura Económica.
26. Trianes, M., y Gallardo, J. (2008). *Psicología de la educación y el desarrollo en contextos escolares*. Madrid: Pirámide.
27. Zemelman, H. (1992). *Los horizontes de la razón. I. Dialéctica y apropiación del presente*. España: Anthropos

Referencias de tesis

1. Colmenares, I. (2012) *Desarrollo de habilidades del pensamiento que estimulen la inteligencia para mejorar la comprensión lectora de los niños de 6 y 7 años de la escuela primaria Enrique Flores Magón*. Tesis de Maestría no publicada, Normal de Tlalnepanta. México
2. Monter, S. (2006). *Violetta, un personaje de la posmodernidad en Diablo y Guardián de Xavier Velasco. Un acercamiento a las nociones del narcisismo y vacío de Gilles Lipovetsky*. Tesis de Licenciatura no publicada, UAM Iztapalapa: México.
3. Hernández, R (2016). *¿De qué hablamos cuando hablamos de política?*, Tesis de Licenciatura no publicada. UNAM, México.

Referencias de Revistas

1. Egido, I. (1999). La educación Inicial en el Ámbito Internacional: situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa., *Revista Iberoamericana de Educación*, 022, 119-150.
2. Zacarias, J. (2010). Desarrollo de la personalidad del niño. *Revista Psicología*. Enero-febrero, 9-14.

Referencias de páginas web

1. DeWalt, Kathleen M. & DeWalt, Billie R. (2002). Participant observation: a guide for fieldworkers. Walnut Creek, CA: AltaMira Press. Citado en **La observación participante como método de recolección de datos** de Barbara B Kawulich - 2005 – Recuperado de:
www.qualitative-research.net/index.php/fqs/article/download/466/999
2. Galeano E. (2014). *Investigación cualitativa. Introducción*. Diplomas UCC recuperado de:
<https://www.youtube.com/watch?v=8LFZldYnQRE>
3. Malaguzzi, L. (1994). *Your image of the child: Where teaching Begins*. Child Care Information Exchange, 96, 52-61. Recuperado de
<http://reggioalliance.org/reggio-emilia/reggio-children/>
4. Rojas, H. (12 de julio de 2012). *Desdeña México educación inicial*. Educación a debate, primer portal periodístico sobre la educación en México. Recuperado de <http://educacionadebate.org/38049/desdena-mexico-educacion-inicial/>
5. Santizo, C. (2 de julio de 2012) *Educación Inicial: Prioridad Nacional*. Educación a debate, primer portal periodístico sobre la educación en México. Recuperado de <http://educacionadebate.org/37839/educacion-inicial-prioridad-nacional/>
6. SEP, 2002. *Antecedentes de la educación inicial en México. Programa de Educación Inicial, versión experimental*. Recuperado de:
http://www.sep.gob.mx/es/sep1/documentos_de_apoyo

Referencias de cintas de video

1. Centre of excellence for early childhood development (Productora). (2005). *Origins of aggression: the other story*. [Video]. Ottawa, Canadá: Universidad de Québec.
2. High Scope Educational Research Foundation (Productora). (2003), *Its Mine!* (Video). Michigan: High Scope Educational Research Foundation

Referencias de conferencias

1. Ostrosky, Feggy (2012). Neurociencias. Encuentro de Estancias Infantiles . Estado de México, abril, (paper).

ANEXOS

ANEXO 1.

ENTREVISTA APLICADA A LOS PADRES DE FAMILIA CUANDO EL NIÑO
INGRESA AL C.D.Y.B.I. NO. 3, "PROFR. HERMINIO GONZÁLEZ ROBLES",
DEPENDIENTE DEL SINDICATO DE MAESTROS AL SERVICIO DEL ESTADO DE
MEXICO

¿Tiene algún problema de salud...

Auditivo Sí () No ()
 Visual Sí () No ()
 Motriz Sí () No ()
 Cerebral Sí () No ()
 Respiratorio Sí () No ()
 Digestivo Sí () No ()
 Alérgico Sí () No ()
 De lenguaje Sí () No ()
 Otros: _____

Los problemas señalados en el apartado anterior

¿Han aparecido en otros miembros de la familia? Sí () No ()

¿En quién o quiénes? _____

¿El niño requiere de algún cuidado especial en este momento en relación con su salud física? _____

Grupo o Factor Sanguíneo del niño(a) _____ Servicio Médico que lo atiende: _____

NIÑOS EN TRANSICIÓN.

Control de Esfinter: los niños están listos físicamente para iniciar éste proceso de los 18 a los 24 meses

Edad al día de hoy, Años: _____ Meses: _____

Tipo de vivienda:	Casa propia	Departamento propio	Renta independiente	Compartida con parientes:	Otro:	
Número de habitaciones:	Tiene patio: SI () NO ()		En construcción: SI () NO ()			
Estado Civil de los Padres	Soltero	Casado	Unión Libre	Divorciado	Otro:	
Hermanos: SI () NO ()	Nombre y edad					
Lugar que ocupa en relación a sus hermanos(as):	Único	Primero	Segundo	Tercero	Otro:	
La mamá está embarazada: SI () NO ()	Semana de gestación:		Hay un recién nacido en su familia: SI () NO ()		Hay un recién nacido con parientes: SI () NO ()	
Familiar con el que más se relaciona:						
Tiene tíos solteros: SI () NO ()	Lugar que ocupa en la lista de los nietos:		En la Familia Materna:		En la Familia Paterna:	
¿Cuándo el niño debe quedarse en casa sin los padres, quién lo atiende?:	¿Quién lo cuida al salir de la escuela?:		¿Quién lo cuida por las tardes?:		¿Quién lo cuida los fines de semana?:	
¿El niño tiene espacio para jugar y/o moverse dentro de la casa?: SI () NO ()	Área destinada del hogar donde realiza sus juegos:		¿Cuántos juguetes tiene aproximadamente el niño?:		Tiempo que ve televisión al día:	
Juegos favoritos:	Con quién juega:		Tiene alguna mascota: SI () NO () Cuál:		Es responsable de su mascota: SI () NO () Actividad:	
Objeto de transición: SI () NO ()	Biberón	Chupón	Dedo o Mano	Cobja	Orito	Otro:
¿Con qué frecuencia hace berrinche?:	¿Cuáles son los motivos de los berrinches?:			¿Cómo reaccionan ante un berrinche?:		
¿Qué permite que toque el niño en casa?:			¿Qué no permite que toque en casa?:			
Los niños aprenden por medio de los 5 sentidos; tocando y explorando. ¿Existe algo que dañe su salud y por lo cual no pueda tocarlo?			¿Cuál? ¿Por qué?			
¿Tiene algún espacio en casa donde se dé rienda suelta al Desarrollo Expresivo del niño?:			¿La recámara o área de su hijo(a) cómo están organizados los materiales, ropa, juguetes, etc?:			

SEGUNDA PÁGINA DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS PADRES

¿Tiene algún problema de salud...

Auditivo Sí () No ()
 Visual Sí () No ()
 Motriz Sí () No ()
 Cerebral Sí () No ()
 Respiratorio Sí () No ()
 Digestivo Sí () No ()
 Alérgico Sí () No ()
 De lenguaje Sí () No ()
 Otros: _____

Los problemas señalados en el apartado anterior

¿Han aparecido en otros miembros de la familia? Sí () No ()

¿En quién o quiénes? _____

¿El niño requiere de algún cuidado especial en este momento en relación con su salud física? _____

Grupo o Factor Sanguíneo del niño(a) _____ Servicio Médico que lo atiende: _____

NIÑOS EN TRANSICIÓN.

Control de Esfinter: los niños están listos físicamente para iniciar éste proceso de los 18 a los 24 meses

Edad al día de hoy, Años: _____ Meses: _____

Tipo de vivienda:	Casa propia	Departamento propio	Renta independiente	Compartida con parientes:	Otro:	
Número de habitaciones:	Tiene patio: SI () NO ()		En construcción: SI () NO ()			
Estado Civil de los Padres	Soltero	Casado	Unión Libre	Divorciado	Otro:	
Hermanos: SI () NO ()	Nombre y edad					
Lugar que ocupa en relación a sus hermanos(as):	Único	Primero	Segundo	Tercero	Otro:	
La mamá está embarazada: SI () NO ()	Semana de gestación:		Hay un recién nacido en su familia: SI () NO ()		Hay un recién nacido con parientes: SI () NO ()	
Familiar con el que más se relaciona:						
Tiene tíos solteros: SI () NO ()	Lugar que ocupa en la lista de los nietos:		En la Familia Materna:		En la Familia Paterna:	
¿Cuándo el niño debe quedarse en casa sin los padres, quién lo atiende?:	¿Quién lo cuida al salir de la escuela?:		¿Quién lo cuida por las tardes?:		¿Quién lo cuida los fines de semana?:	
¿El niño tiene espacio para jugar y/o moverse dentro de la casa?: SI () NO ()	Área destinada del hogar donde realiza sus juegos:		¿Cuántos juguetes tiene aproximadamente el niño?:		Tiempo que ve televisión al día:	
Juegos favoritos:	Con quién juega:		Tiene alguna mascota: SI () NO () Cuál:		Es responsable de su mascota: SI () NO () Actividad:	
Objeto de transición: SI () NO ()	Biberón	Chupón	Dedo o Mano	Cobja	Orito	Otro:
¿Con qué frecuencia hace berrinche?:	¿Cuáles son los motivos de los berrinches?:			¿Cómo reaccionan ante un berrinche?:		
¿Qué permite que toque el niño en casa?:			¿Qué no permite que toque en casa?:			
Los niños aprenden por medio de los 5 sentidos; tocando y explorando. ¿Existe algo que dañe su salud y por lo cual no pueda tocarlo?			¿Cuál? ¿Por qué?			
¿Tiene algún espacio en casa donde se dé rienda suelta al Desarrollo Expresivo del niño?:			¿La recámara o área de su hijo(a) cómo están organizados los materiales, ropa, juguetes, etc?:			

¿Qué medidas de seguridad toman en la casa?:	¿Su hijo conoce las medidas de seguridad y las fomenta?:
¿Qué reglas aplica a la hora de comer?:	¿Cuál es la rutina que aplica a la hora de irse a dormir?:
Pega: Sí () NO () Cuándo:	Muerde: Sí () NO () Cuándo:
¿Cómo reaccionan cuando pega o muerde su hijo(a)?:	¿Y cuando le pegan o lo muerden?
¿Educa a su hijo(a) con premios y castigos? Sí () NO () ¿Por qué?:	Hay normas claras en casa, con los abuelos y tíos? Sí () NO () ¿Cuáles?:
Cuando están en el super, en el médico, en una fiesta, etc., ¿Se relaciona fácilmente con los demás?: Sí () NO () ¿Cómo?:	
Le interesa que el niño aprenda a compartir: Sí () NO () ¿Por qué?:	¿Cómo aprende a compartir su hijo(a) en casa?
¿Cuándo no quiere compartir, usted qué hace?:	¿Con qué frecuencia lo llevan a la tienda a comprar golosinas?
¿Está pasando el niño por alguna crisis familiar o escolar que le provoca ansiedad?	¿Qué le provoca a su hijo(a) miedo o angustia?:
¿El menor ha sufrido una violación? Sí () NO ()	¿Toma biberón o vaso entrenador por las noches?

Sueño

- ¿Comparte la habitación? Sí () No () ¿Con quién? _____
 ¿Cuánto tiempo duerme durante el día en la casa? _____
 ¿Se despierta por la noche? Sí () No ()
 ¿Suele tener pesadillas o despertarse llorando? Sí () No ()

Lenguaje

- ¿Conversan los integrantes de la familia con él? Sí () No ()
 ¿Le leen cuento frecuentemente? Sí () No ()
 ¿Cuál es su cuento preferido? _____
 ¿Comunica lo que siente? Sí () No ()
 ¿El niño ve leer en casa? Sí () No ()
 ¿Ve escribir? Sí () No ()
 ¿Tiene acceso a los libros? Sí () No ()
 ¿Escucha música? Sí () No ()
 ¿Qué género musical prefiere el niño? _____

Acciones

- Es capaz de seguir instrucciones simples Sí () No ()
 Sustenta la respuesta con observaciones: _____
 Manifiesta un lenguaje entendible Sí () No ()
 Sustenta la respuesta con observaciones: _____
 Psicomotricidad "puede subirse y bajarse los pantalones" Sí () No ()
 Sustenta la respuesta con observaciones: _____
 Le da nombre a las cosas Sí () No ()
 Sustenta la respuesta con observaciones: _____
 Imita modelos. "Imita a los adultos y niños mayores" Sí () No ()
 Sustenta la respuesta con observaciones: _____

CUARTA PÁGINA DE LA ENTREVISTA APLICADA A LOS PADRES

***Preguntas para niños que aún no llenen Contról de Esfínter**

* Se puede mantener seco por lo menos durante dos horas Sí () No ()
Sustenta la respuesta con observaciones:

* Conoce la diferencia entre mojado y seco Sí () No ()
Sustenta la respuesta con observaciones:

* Demuestra interés en aprender a usar el baño Sí () No ()
Sustenta la respuesta con observaciones:

* Avisa cuando está a punto de hacer deposiciones Sí () No ()
Sustenta la respuesta con observaciones:

*Socialización. "Juega y platica con otros niños y adultos que no conoce" Sí () No ()
Sustenta la respuesta con observaciones:

Alimentarios

Regimen Lácteo:

El menor recibió leche materna: Sí () No ()

Edad en que se llevó a cabo el destete: _____

Utensilio que utiliza para proporcionar leche, jugo e hidratación: _____

Tipo de leche que consume el menor en el hogar: _____ Horario: _____

¿El menor consume algún suplemento alimenticio? Sí () No () ¿cuál? _____

Regimen Complementario:

Aparte de leche, ¿qué otros alimentos consume en el hogar?

ACEITES	FRUTAS Y VERDURAS	Mango	GALLETAS, TÉ Y DULCERIA	Harina integral	Consomé en polvo
Acéite de canola	Ajo	Manzana	Chocolate	Pasta hojaldre	Extracto de vainilla
Acéite de oliva	Apio	Mejorana	Dulce de leche	Palvo para hornear	Frijol negro
Acéite en aerosol	Berros	Melón	Amaranto	LÁCTEOS	Frijol bayo
BEBIDAS	Betabel	Naranja	Pepitofía	Crema	Lentejas
Jugo embotellado	Brócoli	Orégano	Galletas marías	Montequirillo	Nueces
Jugo de frutas natural	Calabaza	Papa	Galletas saladas	Mantequilla sin sal	Pan molido
Leche de soya	Cebolla	Pepino	Galletas de nieve	Queso amarillo	Aderezo para ensalada
Leche descremada	Cebolla cambay	Perejil	Gelatina	Queso crema	Posos
Agua natural	Cebolla morada	Pimiento amarillo	Flan	Queso manchego	Sal
CARNES, PESCADOS Y MARISCOS	Cebollín	Pimiento rojo	Caramelos y gomitas	Queso oaxaca	Salvado de trigo
Cerdo	Champiñones	Pimiento verde	Malvaviscos	Queso panela	Tortines
Chorizo	Chicharos	Piña	Posos	Leche ricca	Menú preferido:
Tacino	Cilantro	Plátano	Nutella	Leche entera	
Pescado	Ciruelos	Sandía	Cajeta	Yogurt	
Huevo	Duraznos	Tuna	Memelocá de fresa	PANADERIA Y TORTILLERIA	
Pollo	Ejotes	Guayaba	Crema de cacahuete	Pan	Tortilla de maíz
Res	Elole	Cirueta	Té de limón	Tortilla de harina	
CONGELADOS	Epazote	Uva verde	HARINAS Y ENDULZANTES	SALCHICHONERIA	
Helado	Espinacas	Uva roja	Azúcar refinada	Jamón	
Nieve	Fresa	Pera	Azúcar mascabado	Salchichos	
FRASCOS Y LATAS	Coñilior	Plátano macho	Azúcar morena	Mortadela	
Mayonesa	Col	Poro	Miel de maple	Postre de pollo	
Mostaza	Aguacate	Romero	Miel de abeja	SOPAS, PASTAS, SEMILLAS, ESPECIAS Y CERALES	
Piña en almibar	Kiwí	Tomate	Bicarbonado de sodio	Arroz	
Puré de jilomáte	Laurel	Jilomáte	Fécula de maíz	Avena	
Duraznos en almibar	Lechuga	Tomillo	Harina de arroz	Cacahuates	
Cafesup	Límón	Zanahoria	Harina de maíz nixtamalizada	Canela en raja	
Chile piquín	Mamey	Zarzamora	Harina de trigo	Canela molida	

ANEXO 2

FORMATO PARA TOMA DE ANECDOTAS U OBSERVACIONES

ANECDOTA

CUANDO: _____

QUIEN: _____

DÓNDE: _____

QUE HIZO O QUE DIJO: _____

I.C.D. _____

ANEXO 3

EVALUACIÓN DE LA SESIÓN

PROYECTO DE INTERVENCIÓN

SESION 2. EMPATÍA CON LOS SENTIMIENTOS DE LOS NIÑOS Y LAS NIÑAS DE LOS CERO A LOS DOCE MESES DE EDAD.

CUESTIONARIO DE EVALUACIÓN DE LA SESIÓN⁴

Nombre Ama Cristina Sanchez Nuñez
Grupo: Lactantes A

4. ¿Qué aprendí de esta sesión? Que no importa cual nuestra cultura cual sea nuestra condición social o raza o región el niño pequeño, como los que nosotros atendemos necesita de amor de que hables y platicues con el de que se siente que no lo quieres así no habra motivo para que el bebe no se desarrolle bien
5. ¿Qué facilitó o impidió mi aprendizaje? La pelicula por que aunque la maestra no lo explica nos lo dice de muchas maneras no es lo mismo que verlo y saber que es tan importante darle cariño al niño que hasta hay personas estodiando eso.
6. ¿Qué es lo que me propongo a hacer a partir de lo aprendido? A mi me decian que no debia que no debia cargar los bebes porque se deformaban y se acostumbraban ahora ya se dice se una necesidad para sentir el motivamiento escuchar el corazon sentirse pero tejido y pienso hacer lo y estudiar mas para conocer solo lo que me digan.

^{4 4} Pastor Fasquelle, Roxana, Pérez Figueroa, Nashiki Angulo. Manual de Implementación. Programa de formación de educadoras de niños y niñas de 0 a 6 años.

ANEXO 4

REFLEXIÓN SOBRE LA PRÁCTICA

Bitácora de Reflexión Diaria²

Nombre: Vallely Jazmin Herdández Huerta
 Grupo: Lactante B

Tema de Bitácora	Reflexión	Aprendizajes Adquiridos
<p>Acciones que debo aprender para conocer y comprender a cada uno de los niños y niñas de la sala a mi cargo.</p>	<p>Los niños son diferentes y tienen necesidades y formas de ser diferentes, por eso creo que debo evitar generalizar y pensar que si responde con una caricia el otro también lo hará igual por que que tal si no le gusta que le toquen la cabeza o algo así. Son Requiritos y puedo darle a cada quien lo que, necesito Pero también es importante que yo no empiezo o estresado por eso yo también debo cuidarme.</p>	<p>puedo ver muchas de mis reacciones y de mis acciones vienen desde que era niño todas lo que me rodeo y las personas que me educaron me hacen ser como soy ahora y tengo que ser mejor para Necesidades</p> <p>Disminuir a trabajo de entregar a la dirección por que nos quita mucho tiempo y luego ni podemos descansar en nuestra caja por que.</p>

² Pastor Fasquelle, Roxana, Pérez Figueroa, Nashiki Angulo. Manual de Implementación. Programa de formación de educadoras de niños y niñas de 0 a 6 años.

ANEXO 5

INDICADORES CLAVE DEL DESARROLLO (ICD) PARA LACTANTES Y MATERNALES.

<p>SENTIDO DE SÍ MISMO:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Expresar iniciativa • Distinguir el yo de los demás • Resolver problemas encontrados en la exploración y el juego • Hacer las cosas por sí mismos 	<p>RELACIONES SOCIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Establecer un vínculo emocional con el adulto • Construir relaciones con otros adultos • Construir relaciones con sus compañeros • Expresar emociones • Mostrar empatía hacia los sentimientos y emociones de los demás • Desarrollo del juego social
<p>REPRESENTACIÓN CREATIVA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Imitar y pretender ser • Explorar materiales de construcción y de arte • Responder e identificar imágenes y fotografías 	<p>MOVIMIENTO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Mover las partes del cuerpo (volver la cabeza, asir objetos, patear) • Mover todo el cuerpo (rodar, gatear, atravesar, correr, balancearse) • Moverse con objetos • Sentir y expresar el compás
<p>MÚSICA</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar música • Responder a la música • Explorar e imitar sonidos • Explorar sonidos con tono vocal 	<p>COMUNICACIÓN Y LENGUAJE</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escuchar y responder • Comunicación no verbal • Participar en la comunicación bidireccional • Comunicación verbal • Explorar libros con imágenes y revistas • Disfrutar cuentos, rimas y canciones
<p>EXPLORACIÓN DE OBJETOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar objetos con las manos, pies, boca, ojos, oídos y nariz • Descubrir la permanencia de los objetos • Explorar y percatarse de cómo las cosas son iguales o diferentes 	<p>CANTIDAD Y NÚMEROS INICIALES</p> <ul style="list-style-type: none"> • Experimentar que significa "más" • Experimentar la correspondencia uno a uno • Explorar el número de las cosas
<p>ESPACIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Explorar y percatarse de la ubicación de los objetos • Observar las personas y las cosas desde varias perspectivas • Llenar y vaciar, poner y quitar • Separar y juntar las cosas 	<p>TIEMPO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Anticiparse a eventos familiares • Percatarse del inicio y final de un intervalo de tiempo • Experimentar lo que es rápido y lento • Repetir una acción para hacer que algo ocurra otra vez, experimentar causa y efecto.

ANEXO 6

BOLETA PARA EVALUAR LA PARTICIPACION DE LOS PADRES



Comité Ejecutivo
2012-2015

SINDICATO DE MAESTROS AL SERVICIO DEL ESTADO DE MÉXICO
COMISIÓN DE SEGURIDAD SOCIAL
DIRECCIÓN DEL FONDO DE OBRAS DE BENEFICIO SOCIAL
CENTRO DE DESARROLLO Y BIENESTAR INFANTIL No. 3
"PROFR. HERMINIO GONZÁLEZ ROBLES"
NAUCALPAN

NIVEL DE PARTICIPACIÓN DE LOS PADES DE FAMILIA
CICLO ESCOLAR 2012-2013
Primer Semestre

Nombre: Ortiz Ocaqueda Fernando Sala: Lactantes
Nicolás "B"

ACTIVIDAD	NIVEL	ACTIVIDAD	NIVEL	CUMPLE CON TAREAS
Entrevista		Círculo de Lectura y Estructura para Mamás y Papás		Siempre
"Mañanita Mexicana" 15 de septiembre		Fiesta de las Linternas "El corazón de las familias"		La mayoría de las veces
Un paseo por la escuela		Festival de Diciembre "Una Pitufinavidad"		Sólo algunas veces
Junta de Padres de Familia por Sala		¡Vamos al Bosque! Step 3/Escolares		CUMPLE CON EL UNIFORME (Step 3 y Escolares)
"Día de Muertos y Halloween" Fiesta de Disfraces		Taller de Artes: (Escolares)		Siempre
Tarea visitar "FILIJ 2011" en el CNA		Clase de Música y Danza		La mayoría de las Veces
"Festival Revolucionario"		Educación Física (Escolares)		Sólo algunas veces

ATENTAMENTE

PROFRA. EMIDET DOMÍNGUEZ HUERTA
DIRECTORA DEL C. D. Y B. I. No. 3

ANEXO 7

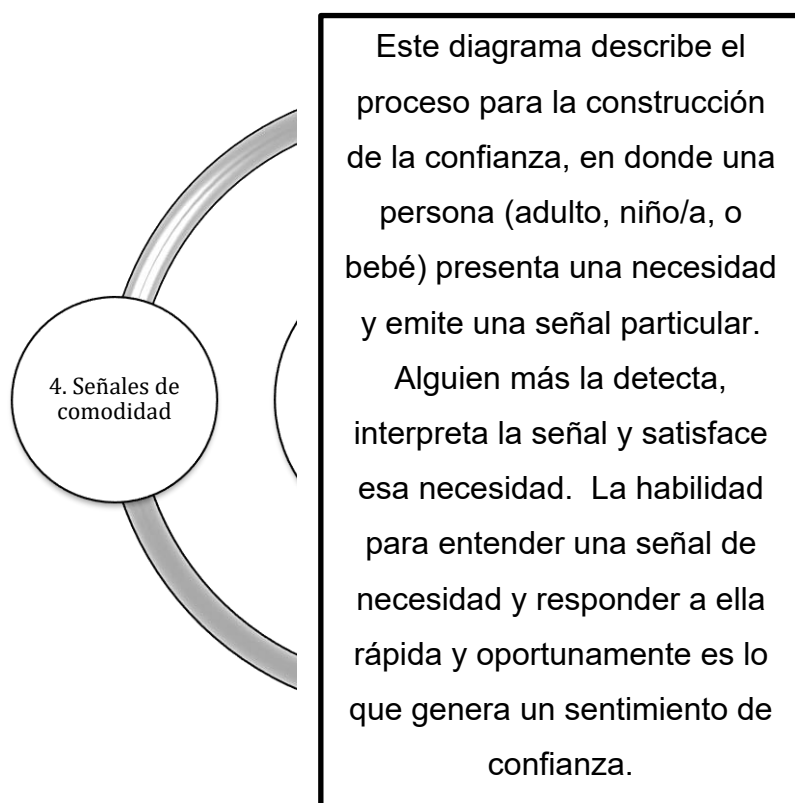
SEÑALES QUE LAS NIÑAS Y LOS NIÑOS UTILIZAN PARA EXPRESAR UNA NECESIDAD O EMOCIÓN*

Al interactuar con bebés que aún no pueden expresarse de forma oral, nos es difícil como educadoras interpretar sus necesidades y lo que expresan con sus movimientos. C. Martin y A. Prairie, citados en “El desarrollo y aprendizaje infantil y su observación”, de Pastor Fasquelle Roxanna y cols., (p. 14) elaboraron una lista de las señales que los niños y las niñas utilizan para comunicarse con otros, advirtiéndonos que, aunque estas son universales, cada uno se comunica con sus propias señales.

Niños y niñas menores de quince meses	
Señales	Significado o interpretación
Expresión facial	
<ul style="list-style-type: none"> • Ojos abiertos ampliamente • Voltearse • Parpadeo constante • Sonrisa • Pucheros 	<ul style="list-style-type: none"> • Interesado, sorprendido. • Aburrido sobre estimulado. • Se defiende contra la estimulación. • Contento, reconoce algo o a alguien. • Triste, confundido
Lenguaje corporal	
<ul style="list-style-type: none"> • Espalda arqueada • Retorcerse • Puños apretados, miembros tensos • Patear, brazos extendidos • Estirar brazos y piernas o dar apariencia de párpados pesados 	<ul style="list-style-type: none"> • Estresado • Incómodo • Tenso, emocionado • Alerta, recién despierto, emocionado. • Cansado
Sonidos	
<ul style="list-style-type: none"> • Llanto, sollozo, jadeo. • Risas • Sonidos rítmicos, balbuceo, sonidos guturales 	<ul style="list-style-type: none"> • Estresado, molesto • Feliz • Feliz, cómodo

ANEXO 8

EL CÍRCULO DE LA CONFIANZA*



CONTINUACIÓN DE ANEXO 8

Estableciendo la confianza:

¿Cómo construir la confianza con los niños y las niñas?	¿Qué es lo que rompe el ciclo de la confianza?
<ul style="list-style-type: none"> ✓ Aprendiendo a identificar cada una de las señales que utilizan para expresar una necesidad. ✓ Satisfaciendo rápida y oportunamente esas necesidades ✓ Proporcionando atención individualizada ✓ Comunicándose con los bebés al mismo nivel que ellos expresan sus necesidades. 	<ul style="list-style-type: none"> x No responder a sus señales x Responder solo a las señales estresantes, como el llanto o los gritos. x Criticar o ridiculizar las señales de los niños. x Responder a las señales del bebé después de un tiempo prolongado. x No permitiendo que el niño o la niña resuelva problemas o experimente, dándole tareas o actividades ya resueltas.

ANEXO 9
LOS DIEZ REGALOS DEL EDUCADOR

1.- Responder a los bebés de manera que les anime a sentir que pueden hacer que sucedan las cosas.

2.- Ayudar a los niños a aprender que hay formas de satisfacer sus necesidades por ellos mismos.

3.- Apoyar a los niños para que puedan desarrollar confianza en otros.

4.- Ayudar a los niños a aprender acerca de la intimidad.

5.- Enseñar a los niños que los adultos no les pueden solucionar todos sus problemas.

6.- Ser tolerante con los deseos y conflictos de los niños.

7.- Ayudar a los niños a comprender las respuestas de los adultos ante sus conductas.

8.- Elegir sus respuestas considerando el temperamento de cada niño.

9. Intercambiar información con los padres acerca de sus hijos.

10.- Ayudar a los niños que están a su cuidado a tener en mente a su familia.

LACTANTES