

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA
DE MÉXICO**

FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

**LA ACTIVIDAD DEL PSICÓLOGO EN EL
DISEÑO, PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE
UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL**

REPORTE DE TRABAJO PROFESIONAL QUE PARA
OBTENER EL TÍTULO DE:

LICENCIADO EN PSICOLOGÍA

P R E S E N T A:

ELIZABETH AVILA ZAMORANO

ASESORES:

DR. ALFONSO VALADEZ RAMÍREZ

DRA. PATRICIA ORTEGA SILVA

MTRA. PATRICIA PLANCARTE CANCINO

TLALNEPANTLA EDO. DE MÉXICO.

2004



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

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

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

DEDICATORIA

A Salvador:

*Por ser mi pareja y mi amigo, por el camino andado...
y lo que nos falta por recorrer. Por tu amor incondicional
Con el que has dado sentido a mi lucha
¡Lo logramos!*

Te Amo.

A mi madre:

*Por tu fortaleza y amor, tenacidad y
lucha
En tu ejemplo me forjé, y mis logros
Son parte de ti.*

A mis hijas Arianna y Tania:

*Por que son la fuente inspiradora del amor,
La ternura y la responsabilidad, por la infinita
Dulzura y paciencia con la que han sido hijas.*

Las amo

A mis hermanos Ricardo, Iván

Alberto y Licha:

A Fer: Un lucero en mi vida

*Por acompañarme en este camino...
Por su amor y apoyo incondicional
Por estar ahí en los buenos y malos
momentos.*

A Isa y Gerardo:

*Por que en su valor encontré la fuerza
para el último empujón.*

A mis amigas:

*Por ser más que eso, por que siempre
que me caí encontré su mano para
apoyarme.*

Con todo mi amor, gracias: Elizabeth Avila Zamorano

AGRADECIMIENTOS

ASESOR:

Al Dr. Alfonso Valadez Ramírez

Por creer en mi, por su invaluable apoyo y guía en la dirección del presente trabajo.

DICTAMINADORAS:

Ala Dra. Patricia Ortega Silva

Ala Mtra. Patricia Plancarte Cansino

Por su apoyo en la asesoría y revisión

A Happy Time:

Por constituir el sustento de éste proyecto.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN

Capítulo 1

PSICOLOGÍA Y DESARROLLO

- 1.1 Antecedentes históricos al estudio del desarrollo 12
- 1.2 Características de las etapas del desarrollo infantil 16
- 1.3 Prospectiva del desarrollo infantil 26

Capítulo 2

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

- 2.1 Historia del desarrollo de la estimulación temprana 30
- 2.2 Conceptos y definiciones de estimulación temprana 35
- 2.3 Características de la estimulación temprana 38

Capítulo 3

EL PSICÓLOGO EN EL AMBITO EDUCATIVO

- 3.1 El papel de la psicología en la educación 47
- 3.2 Características del director escolar 52

Capítulo 4

LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL DISEÑO, PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL

- 4.1 El crecimiento de un centro de desarrollo infantil durante los tres primeros años 72

CONSIDERACIONES FINALES 99

BIBLIOGRAFÍA 106

ANEXOS 110

RESUMEN

La psicología tiene una gran influencia en el estudio del desarrollo humano, de manera específica del desarrollo infantil, un periodo que se establece como crucial o determinante para el desarrollo posterior del ser humano.

Es incuestionable que la atención a la primera infancia es una inversión en la que vale la pena seguir trabajando y desarrollando nuevos proyectos.

A las diversas aproximaciones del trabajo con niños pequeños desde edad lactante se le denominan programas de estimulación temprana. Dichos programas pueden constituir hoy en día una oportunidad de desarrollo adecuado para los niños en edad preescolar.

Una de las áreas por excelencia psicológicas es el desarrollo y la educación infantiles, aspectos todos del área de la psicología educativa.

El psicólogo con los elementos que sustentan su formación profesional, tiene la capacidad de trabajar en la elaboración de estos proyectos educativos que incluyen también el trabajo multidisciplinario con padres y maestros.

El presente reporte de trabajo profesional constituye la descripción de las funciones del psicólogo dentro del área educativa, considerando como parte de dicha función; el diseño planeación y desarrollo de un centro de desarrollo infantil, así como la dirección del mismo.

En general, el inicio de cualquier micro empresa en México es difícil, sin embargo encontramos puntos clave que fueron determinantes: la experiencia y conocimiento del área en la que se pretende incursionar, trabajo multidisciplinario e innovación y perseverancia en las acciones.

INTRODUCCIÓN

Desde hace algunas décadas se ha resaltado la importancia de estudiar el desarrollo infantil y en muchos sentidos la psicología del desarrollo está estrechamente ligada a la psicología educativa.

El campo del desarrollo humano ha evolucionado como una disciplina científica en sí misma. Inicialmente se orientó a registrar el comportamiento observable, del cual se derivaron las edades normativas para el crecimiento y desarrollo, actualmente los especialistas del desarrollo intentan explicar por qué ocurren ciertos comportamientos e intentan predecirlos (Papalia y Olds, 1990).

El psicólogo como estudioso de la conducta encuentra uno de sus ámbitos de estudio en la valoración y desarrollo infantiles. Las aportaciones de la psicología a el conocimiento del desarrollo infantil ha sido muy valiosa, con diferentes enfoques y diferentes perspectivas se ha conformado lo que hoy conocemos como desarrollo infantil.

La psicología puede contribuir al establecimiento de prioridades en la educación infantil temprana, por medio de las teorías del desarrollo y las teorías del aprendizaje. Los resultados preelminares de educación infantil son lo suficientemente alentadores para apoyar la investigación continua de las prácticas de intervención durante la infancia (Evans, 1997).

En la actualidad existen una gran cantidad de concepciones que hablan acerca de la estimulación temprana, desde nuestro punto de vista, debemos considerarla más como una filosofía de desarrollo que como una serie de técnicas y pautas a seguir. Ésta se refiere al abordaje del desarrollo infantil desde los primeros meses de vida, a la creación de proyectos y programas que fundamentados en desarrollo infantil propongan una serie de actividades (dosificadas considerando la edad de los pequeños a quienes es dirigido el programa) que promuevan el desarrollo normal de los niños, en un ambiente rico en estímulos, sin “acelerar” el desarrollo, sino teniendo como único objetivo que el niño logre lo que le corresponde

hacer cuando le corresponda, cuando su ritmo de maduración y sus precurrentes le permitan realizar lo esperado.

Se considera como estimulación temprana al conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psicológico (Bralig, 1977; como se cita en Alvarez, 2000).

El ambiente en el cual crece el niño afecta el ritmo con el que pasa por la secuencia, si el cambio de una secuencia a otra requiere objetos o acontecimientos que no vayan con su sistema, entonces debemos entender que el ambiente que no ofrezca muchos estímulos o que no requiera de adaptaciones hará que la secuencia sea más lenta comparada con la secuencia en un ambiente rico en experiencias nuevas y de estimulaciones (Bee, 1978).

El niño posee la capacidad innata para ser alertado por muchos estímulos, desde bebé busca la estimulación y se siente atraído por la acción. Cada éxito alcanzado provoca un refuerzo en la autoestima del niño y le predispone para iniciar un nuevo contacto o acción, por medio de la habilidad cognoscitiva interna, el niño se forma conceptos no solo de los objetos que percibe, sino también de los conceptos abstractos (Almenzar, Gervilla & Merino, 1993).

La definición de aprendizaje hace referencia a un proceso mediante el cual se incorporan los estímulos nuevos a esquemas psicológicos previos, y en virtud del cual se modifican estos mismos esquemas, en este sentido, la interacción Desarrollo-Aprendizaje es la dimensión que sirve tanto para comprender el desarrollo como para interpretar el aprendizaje (Pérez Gómez, 1989 como se cita en Almanzar, 1993). De las teorías del aprendizaje deriva en muchos casos la metodología con que han sido construidas, en este sentido, las teorías del aprendizaje son más aprovechables para la enseñanza cuanto más consideren a la enseñanza como variables o condiciones óptimas para el aprendizaje.

Un gran número de psicólogos educativos se esfuerzan en elaborar teorías de la instrucción que reduzcan la distancia entre las teorías del aprendizaje y las situaciones de aprendizaje, tal y como se dan los hechos en el contexto escolar. Un campo fértil para la investigación psicológica se encuentra en el área educativa, la problemática actual en educación inicial en nuestro país, la dificultad en el desarrollo de técnicas y la poca riqueza de elementos con los que se cuenta para desarrollar los programas brindan una extensa posibilidad de investigación psicológica.

El cómo aprende mejor un niño, cuáles han de ser las técnicas de aprendizaje, en que momento se debe enseñar que concepto y cuáles conductas o habilidades serán necesarias para el aprendizaje de conductas más complejas, como ha de estar conformado el ambiente para propiciar el aprendizaje, etc. son algunas de las cuestionamientos que se hace un psicólogo educativo, de hecho el qué, el cómo y el cuándo son planteamientos para los que está preparado el psicólogo, sin embargo parece ser que el papel del psicólogo educativo se circunscribe al departamento de quejas, donde se canalizan todos los alumnos que no “aprenden” .

A medida que un mayor número de psicólogos ingresa en las escuelas públicas o privadas, se complica la problemática de la función del psicólogo, se debe determinar el papel básico del psicólogo escolar, esto ayudaría a aclarar innumerables problemas. El psicólogo escolar deberá tener como objetivo ayudar a aumentar la calidad y la eficacia del proceso educacional a través de la aplicación de los conocimientos psicológicos.

En este momento se debe hacer énfasis en resaltar la importancia de la profunda y detallada investigación acerca de las actuales actividades del psicólogo educativo en México, entender por que causas su posicionamiento se aleja aún de las posibilidades reales que tiene para ayudar a la solución de innumerables problemas en la educación de nuestro país, y probablemente replantear algunos de los contenidos de los programas para la formación de psicólogos.

La responsabilidad de lograr una educación de calidad, debe recaer en un trabajo multidisciplinario, en donde el psicólogo forma parte de tal equipo. El compromiso de los profesionales de la conducta consiste en conocer y contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas, atendiendo a la interacción entre educando, maestro y padres de familia. Las tendencias contemporáneas en psicología educativa y psicología escolar asumen la necesidad de contribuir al desarrollo integral del niño, tanto en los aspectos cognoscitivos, como en los afectivos y sociales. (Proyecto de residencia en psicología escolar, documento consultado en Internet www.psicol.unam.mx)

El objetivo del presente trabajo es describir las actividades realizadas por el psicólogo en el área directiva de un centro de estimulación temprana y desarrollo, éste representa la función del psicólogo dentro del área educativa, no solo como un profesional que apoya la labor docente en todos sentidos, sino el funcionamiento del psicólogo en el

diseño de un centro educativo, involucrándose en la planeación de una propuesta de desarrollo infantil y en la habilitación o desarrollo de dicha propuesta, así como en la concreción de un centro de desarrollo infantil.

A lo largo del primer capítulo del presente reporte de trabajo, se describen los antecedentes históricos que subyacen al estudio del desarrollo humano, que parece ser un fenómeno relativamente reciente.

En el desarrollo del segundo capítulo se abordan conceptos de estimulación temprana así como características de la misma, en este sentido podemos asegurar que en la actualidad ya nadie duda acerca del papel que juegan los primeros años de vida en la formación ulterior del ser humano.

En el tercer capítulo, se revisarán aspectos relacionados con las características profesionales del psicólogo, su desempeño laboral dentro del área educativa, un área por excelencia psicológica. En la actualidad el psicólogo del área educativa funciona en algunas grandes escuelas como asesor psicopedagógico o de dirección, tiene ingerencia no solo en el desempeño deficiente de los alumnos, sino se incluye directamente en la planeación de contenidos programáticos, el diseño de técnicas y métodos que favorezcan el aprendizaje, el abordaje con padres de familia y por su puesto en el apoyo y capacitación al equipo de docentes.

El psicólogo tiene la capacidad de desarrollar una gran cantidad de tareas dentro del área educativa, más aún cuando funge como micro empresario, de tal suerte que su labor tendrá que ver con la planeación y diseño de programas, la evaluación de los mismos a través de la valoración infantil, lo que sugiere una detección oportuna de problemas de desarrollo y canalización, así como el manejo selección y capacitación del personal, y por último el asesoramiento y apoyo directo a padres de familia. En todas estas áreas el psicólogo puede poner en práctica los conocimientos adquiridos durante su formación profesional, sin duda apoyados por el camino recorrido en el área laboral.

La crisis económica en la que se encuentra nuestro país urge la necesidad de profesionales que estén preparados para emplearse y autoemplearse, más aún profesionales emprendedores que logren concretar proyectos donde se generen fuentes de empleo para ellos mismos y para otros.

El trabajo multidisciplinario juega un papel importante, los equipos de profesionales logran metas conjuntas que difícilmente se obtendrían desde una sola disciplina, la posibilidad de enriquecerse desde la perspectiva multidisciplinaria incrementa también las posibilidades personales de crecimiento y desarrollo.

Resulta interesante realizar estudios acerca de la actividad y campo laborales del psicólogo en nuestro país, en especial el psicólogo educativo que no ha sido aprovechado por los sistemas económicos y políticos actuales como su formación profesional le permitiría.

CAPITULO 1. PSICOLOGIA Y DESARROLLO

1.1 Antecedentes históricos al estudio del desarrollo

El estudio del desarrollo humano se centra en las formas cuantitativas y cualitativas en que las personas cambian a través del tiempo. (Papalia y Olds, 1990).

Los cambios cuantitativos pueden ser más evidentes y fáciles de medir, sin embargo los cambios cualitativos resultan más complejos por que incluyen “saltos” en el funcionamiento, éstos como resultado de pequeños “pasos”.

El desarrollo no se detiene en la adolescencia o en la edad adulta, continúa a lo largo de toda la vida permanentemente influido por algunas de nuestras características genéticas y por otras adquiridas a través de nuestras experiencias.

La psicología del desarrollo se encarga de explorar todos aquellos aspectos psicológicos del desarrollo y cambios del ser humano, en cuanto a comportamiento, pensamiento y sentimiento humano (Berryman, 1991).

El interés en el estudio del desarrollo humano es un fenómeno reciente, Aries sostiene que la infancia es un periodo valioso e importante para ser estudiado, data de hace mas o menos 200 años. Hasta entonces se consideraban a los niños como adultos en miniatura o inferiores (como se cita en Berryman, 1991).

La historia del estudio del desarrollo humano se centra en primer lugar en los niños, luego en los adultos y finalmente en el transcurso total de la vida (Papalia y Olds, 1990).

Las personas han mantenido diversos puntos de vista acerca de la forma en que deben crecer los niños, éstos no eran considerados como seres cualitativamente diferentes a los adultos con necesidades especiales. Por ésta razón durante siglos se consideró a los niños como versiones pequeñas, débiles y estúpidas de los adultos (Loft, 1971, citado en

Papalia y Olds, 1990). Aún los artistas, considerados seres mucho más sensibles fueron incapaces de darse cuenta de que los niños eran diferentes de los adultos, con proporciones diferentes y con rasgos faciales distintos.

Con excepción de los Griegos, los primeros pintores y escultores representaron a los niños como adultos empequeñecidos. A partir del S. XIII se empezaron a mostrar obras que les representaban como eran realmente, y no fue hasta el S. XVIII que el concepto de la infancia llegó a sobresalir tanto en el arte como en la vida. En ésta época, los padres comenzaron a darse cuenta de lo dulce y sencilla que se mostraba la naturaleza infantil, los vistieron diferentes a los adultos y empezaron a disfrutar de los juegos con sus niños (Papalia y Olds, 1990).

Durante el siglo XVIII bajo el surgimiento de la combinación de tendencias religiosas, económicas, científicas y sociales, se gestó un campo fértil para un nuevo enfoque del estudio del desarrollo infantil. Los científicos habían descubierto los misterios de la concepción, también se dio el descubrimiento de microbios que mataba a una gran cantidad de niños, deteniendo el flujo de plagas y fiebres que acababa con la vida de los infantes en edades muy tempranas. Ahora los padres podían atreverse a cuidar y amar a sus niños (Papalia y Olds, 1990).

El surgimiento del protestantismo trajo consigo, la responsabilidad que se volcó en el desarrollo de los pequeños. Es a partir de la revolución industrial que las familias se conformaron nucleares, los niños se hicieron más visibles dentro de la familia y la atención de sus padres hacia ellos aumentó. También aumentó la tendencia a dar más educación y a mantener a los niños ocupados en actividades dentro de la escuela, lo que llevó a un creciente interés de parte de los maestros para conocer y atender mejor a los niños (Papalia y Olds, 1990).

El espíritu democrático se filtró al interior de las familias, se buscaron nuevas actitudes para educar y comprender mejor a los hijos. Sumado a ello la ciencia de la psicología, estudiosa del comportamiento humano, aportó valiosa orientación sobre la comprensión de las diferencias individuales, y comprensión del comportamiento infantil.

Hacia el siglo XIX se habían reunido todas estas corrientes e iniciaron diferentes aproximaciones al estudio de los niños.

Históricamente los niños eran personas que llegarían a ser adultos sin considerar una transición, Papalia y Olds, (1990) citan a Hall, 1904 quien fuera pionero en los estudios de la adolescencia, y estimuló a la reflexión de éste período de la vida, aunque creía que solo a partir de la adolescencia el ser humano podía ser formado por la sociedad.

Durante el siglo XIX también inicia el interés por estudiar la vejez que inicia en 1835, con las publicaciones de Quetelet, quien estaba interesado en la relación de la edad con la creatividad. Casi medio siglo más tarde Hall realiza aportaciones hacia el estudio de la psicología del envejecimiento, y en 1922 a los 78 años de edad publica su libro “Edad senil: la segunda mitad de la vida. (Papalia y Olds, 1990).

A pesar de que la psicología del desarrollo se interesa en el estudio de las personas a lo largo de sus vidas, muchas investigaciones se centran en la explicación del comportamiento dentro de un periodo de tiempo relativamente limitado (Berryman, 1991).

El interés por el estudio del desarrollo inicialmente se circunscribe al desarrollo infantil, más adelante al desarrollo del adolescente y hasta hace relativamente poco al estudio del desarrollo de la vida adulta y vejez.

El desarrollo humano resulta complejo, debido al crecimiento y a los cambios que se dan en diferentes aspectos del concepto de sí mismo, por ello se ha dividido en etapas de desarrollo que permiten un abordaje relativamente más sencillo, aunque estas divisiones resultan hasta cierto punto arbitrarias y poco claras, puesto que cada área de desarrollo afecta el desarrollo de las otras.

En algún momento la Psicología del desarrollo y la psicología infantil se consideraban una misma cosa. En la actualidad el campo del desarrollo humano ha evolucionado como una disciplina científica en sí misma. Inicialmente se orientó a observar el comportamiento observable del cual se derivan las edades normativas para el crecimiento y el desarrollo. Posteriormente, la investigación científica abordó la compleja tarea de la predicción del comportamiento. Finalmente la predicción se encaminó hacia la modificación del desarrollo. (Berryman,1991; Papalia y Olds, 1991)

Existen ciertos principios en el desarrollo que se aplican a todos los seres humanos. También existen diferencias individuales. Aunque el desarrollo avanza a través de estadios siguiendo la misma secuencia y con la misma cronología, existen variaciones en el desarrollo “normal” que permiten un gran número de diferencias individuales. Otro

principio nos habla de que el desarrollo es ordenado, no aleatorio, va de lo simple a lo complejo, de lo general a lo específico. (Papalia y Olds, 1990).

El desarrollo infantil es un estudio que examina el modo en que el niño cambia con el tiempo, se refiere al crecimiento físico, intelectual, emocional y social de los niños (Papalia y Olds, 1991).

La orientación desarrollista adopta como supuestos varios constructos relativos a la naturaleza y las causas del crecimiento y del cambio. Esta postura supone que los cambios importantes en desarrollo son jerárquicos y secuenciados. Es decir, por un lado, el avance en el desarrollo de un niño implica la integración y reorganización de las conductas previamente adquiridas y, por el otro el desarrollo ocurre en un orden secuencial por lo general uniforme. Esta posición considera que muchos cambios importantes en el desarrollo resultan de la resolución del desequilibrio entre el nivel actual de desempeño y las exigencias del medio ambiente (Bricker, 1991).

En la actualidad diferentes autores han hecho hincapié en la relevancia del estudio del desarrollo en las primeras etapas de la vida, por considerarse determinante en el desarrollo ulterior del ser humano.

Los primeros años de la vida del ser humano han sido identificados como cruciales para su futuro afectivo, social e intelectual, parece ser evidente que durante los primeros años de vida se construyen la inteligencia y la personalidad individual.

Estos conceptos son el resultado de la importancia que se le ha dado en los últimos años al análisis del niño y a las posibles formas de intervenir sus estructuras cognitivas, para augurarle, de manera preventiva, un mejor desarrollo de todas sus potencialidades. (Alvarez, 2000).

A continuación revisaremos de manera sucinta, algunas características de las etapas y del desarrollo infantil.

I.2 Características de las etapas del desarrollo infantil

El inicio del desarrollo para cualquier ser humano tiene lugar durante la fecundación dentro del proceso de reproducción, en ese momento quedan determinados, también un sinnúmero de características genéticas que tienen que ver con la combinación de cromosomas masculinos y femeninos, pero también tienen que ver con que éstos sean dominantes o recesivos.

El nuevo ser recién concebido pasa por tres estadios de desarrollo:

Estado germinal.- ocurre desde la fecundación hasta las dos semanas de embarazo, ocurre un periodo de división celular rápida y crece más rápidamente de lo que crecerá en cualquier otro momento de su vida.

Estado embrionario.- tiene lugar de la segunda a la octava semana, y es determinante en el desarrollo de los principales órganos y sistemas corporales. Casi todos los defectos del desarrollo ocurren durante el primer periodo crítico de embarazo.

Estado fetal.- de la octava semana al nacimiento, donde se desarrollan las células óseas, y también el crecimiento total con la formación de los mínimos detalles (Papalia y Olds, 1990).

Ahora bien, el desarrollo infantil propiamente dicho se puede dividir en tres periodos principales; El periodo prenatal (descrito anteriormente) abarca desde la concepción hasta el nacimiento. El periodo perinatal que abarca del nacimiento a las tres o cuatro semanas de nacido, éste periodo ha tenido mucha importancia en los últimos años desde el punto de vista de la conducta socioemocional del infante (Klaus y Kennell, 1976, como se cita en Bricker, 1991). Finalmente, el periodo posnatal suele subdividirse en infancia, primera infancia y segunda infancia.

Los recién nacidos son tan indefensos que sería imposible pensar en su subsistencia sin la supervisión y cuidados del adulto, si se comparan con las crías animales. Los infantes humanos son inmaduros en términos de desarrollo motor, pero son precoces en el desarrollo sensorial.

El sistema nervioso se inicia en los sentidos que reciben información del mundo, éstos representan ventanas a través de las cuales entra información que se verá enriquecida ante el uso de mayor número de canales.

Cuando la información entra por varios canales sensoriales; olfato, gusto, tacto, visión, podemos asegurar que dicha información tiene más posibilidades de ser aprendida.

Las primeras áreas en madurar son las que recogen sensibilidades táctiles, después las áreas motoras que producen movimiento como respuesta a las sensibilidades recogidas. En el ser humano hay poca corteza primaria sensitiva y motora, y casi toda es asociativa, ya que tiene que ver con el desarrollo humano y su complejidad, con la plasticidad cerebral y con las funciones intelectuales de alto nivel. (Sáinz y Argos, 1998).

El cerebro posibilita el habla, la creatividad, el arte, la técnica, la percepción del mundo. El razonamiento abstracto sólo es posible en la especie humana, y es posible la adaptación y desarrollo del ser humano gracias a la plasticidad neuronal, que se entiende como la capacidad anatómica y funcional por la que diferentes aprendizajes, presiones, experiencias, estímulos, etc. El sistema nervioso se modifica, cambia sus conexiones neuronales. (Sáinz y Argos, 1998).

Uno de los fundamentos acerca de los programas de desarrollo infantil temprano es básicamente la cantidad de evidencia que existe al respecto de estimular el desarrollo en los primeros años de vida, este fundamento tiene relación con el desarrollo del sistema nervioso humano y con la plasticidad cerebral, parece claro que la estimulación sensorial tendrá una repercusión importante en el desarrollo ulterior del niño. En este sentido es necesario mencionar cómo ocurre esta estimulación durante los primeros años de vida.

LA VISIÓN. El ojo es el órgano más importante para los seres humanos, por ello un décimo de la corteza cerebral recibe estímulos visuales. Aproximadamente el 80% de lo que se codifica entra por el sistema visual. La visión es un proceso, se aprende a ver, ese desarrollo se facilita si hay estímulos visuales, si otros sentidos refuerzan lo informado. El ojo de un recién nacido no solo es un ojo pequeño, también es inmaduro, la corteza cerebral no está desarrollada, pues la visión de los objetos luminosos que le rodean es inexacta. El color se capta en el siguiente orden; primero los tonos blancos y negros, luego los tonos

rojos, después los verdes azules y amarillos, de los tres a los siete meses se desarrolla la función binocular y se enriquece la imagen visual.

Actualmente existe evidencia de que ciertas clases de experiencia visual, o la carencia de ella, pueden ser cruciales para dar forma al desarrollo de la visión y percepción visual (Berryman, 1994).

A los cuatro meses el niño se observa las manos.

A los seis meses muestra interés por estímulos que están a un metro de distancia.

A los nueve meses hay percepción de profundidad.

De los doce a los dieciocho meses, es capaz de mirar fotografías con interés.

A los dos años acomoda bien la visión.

De los cuatro a los seis, la visión es semejante a la del adulto.

LA AUDICIÓN. Desde el punto de vista social, el oído es el órgano más importante, sin la audición, solo estando alerta activo y dirigido al estímulo se puede entender lo que pasa alrededor.

Al nacer se mieliniza el nervio acústico.

A los tres meses existe seguimiento ocular de los sonidos.

A los cinco meses, reacciona positivamente a la música, hace sonidos guturales y hasta deja de llorar.

A los ocho meses, localiza la fuente de sonido.

A los diez meses, suspende una actividad al oír, ¡NO!

A los doce meses responde a cuestiones sencillas

Al año y medio, entiende preguntas sencillas.

A los dos años atiende cuentos y entiende razonamientos sencillos.

De los cuatro a los cinco años es capaz de interesarse por las palabras, juega con ellas, dice chistes, trabalenguas, e historias.

EL HABLA. Las zonas de expresión y comprensión del lenguaje se dan en ambos hemisferios cerebrales, para que haya funcionamiento de los músculos de la fonación se requiere un hemisferio en supremacía. La asimilación de la lengua materna se hace a través de la experiencia diaria por un proceso de imitación, para ello debe haber puntos de referencia, es decir, sonidos que se repiten y están en relación con acciones concretas. Una madre expresiva, que habla mucho, cuenta cuentos e interactúa con verbalizaciones, será

una excelente primera maestra. El desarrollo del habla ocurrirá afinando su motricidad bucal y sus percepciones, progresa también la pronunciación y con el tiempo aumentará el vocabulario.

Al mes expresa sonidos guturales.

A los dos meses, sus sonidos son vocales.

A los tres meses balbucea.

A los siete meses, imita sonidos del habla.

A los quince meses dice más de una docena de palabras.

A los dos años, elabora frases cortas.

A los tres años entiende más de seiscientas palabras.

A los seis años su diccionario supera dos mil palabras.

Se debe tomar en cuenta que para fines descriptivos, el desarrollo se ha segmentado en áreas. Por lo regular los programas de desarrollo se encuentran divididos en cuatro apartados correspondientes a las áreas de desarrollo propuestas por Gesell, esto se hace con fines prácticos, para facilitar la observación y valoración de cada una de éstas. Cabe destacar y como se puede apreciar en la tabla 1, todas las áreas se encuentran en estrecha relación.

El desarrollo infantil está integrado por mucho más que sensopercepción, aunque en los primeros años de vida a través de ésta se le provee de la mayor parte de la estimulación que se irá integrando en el desarrollo de su aprendizaje. A continuación se muestra una descripción de las características de desarrollo de los 0 a los 6 años de edad, contemplando las diferentes aproximaciones que han aportado elementos valiosos para el entendimiento más claro acerca del desarrollo infantil.

Desarrollo de 0 a 6 meses.

Según Piaget (1976) los niños llegan al mundo, provistos de un conjunto de conductas reflejas que se activan automáticamente por causa de los estados internos o de los estímulos ambientales. A medida que el niño ejercita éstos reflejos, cambia la forma de respuesta, por respuestas controladas simples, como la exploración con los ojos, las manos o la boca. Mediante la interacción ulterior del niño con los objetos y las personas, las respuestas de acción simples se transforman y enriquecen hasta llegar esquemas más complejos y coordinados, como la coordinación ojos-manos.

Tabla 1. Características de las áreas de desarrollo infantil.

AREA DE DESARROLLO	CARACTERÍSTICAS
AREA MOTORA GRUESA MOTRICIDAD FINA	Está integrada por todo el movimiento corporal y el control que el niño va teniendo sobre su propio cuerpo. Las adquisiciones motoras durante la primera infancia son de gran importancia para el desarrollo global del niño, pues nos dan una buena referencia de la maduración neurológica. Incluye la coordinación visual, y el uso de manos y dedos para manipular objetos.
AREA COGNITIVA	Esta constituida por la formación de conceptos e incluye el desarrollo de las funciones cognitivas que dan pie a las construcciones intelectuales superiores.
ÁREA DEL LENGUAJE	Hace referencia a la capacidad de hablar y transmitir contenidos por medios no verbales, así como comprender y responder al medio, se divide en respuesta auditiva, lenguaje expresivo y lenguaje receptivo.
AREA SOCIAL-EMOCIONAL	Considera toda la conducta que permite al niño relacionarse consigo mismo y con los demás. Incluye diversas formas de interacción y hábitos básicos de autosuficiencia personal, y la formación de la personalidad.

Piaget describe la base del desarrollo como la sucesión inevitable de estados de desequilibrio que se producen como consecuencia natural por el conocimiento de nuevos objetos y sucesos ambientales (tanto físicos como sociales) para los que el niño no dispone de un repertorio. Como resultado de sus interacciones el niño comienza a conocer las consecuencias que producen ciertos objetos, en respuesta a determinadas conductas. (Bricker, 1991).

Como consecuencia de las interacciones con el ambiente, el niño aprende consecuencias que ciertos objetos producen en respuesta a cierta conducta, de esta forma el niño diferencia entre los objetos y los acontecimientos.

El comienzo de las respuestas diferenciadas como consecuencia de la retroalimentación del ambiente, conforman las bases del conocimiento del niño acerca de su ambiente físico y social. (Bricker, 1991).

Las primeras respuestas afectivas del infante tienen su raíz en la atención al rostro y a la voz humana. En las primeras etapas de desarrollo, el niño sonríe cuando se le presenta una situación agradable, y muestra disgusto ante un estímulo aversivo o muy novedoso.

Durante los primeros meses de vida, el infante identifica la sonrisa social, se amplía la gama de expresión de sus emociones y respuestas sociales, volviéndose más capaz de diferenciar contextos sociales. A medida que esto ocurre también aprende a dar diferentes respuestas socioemocionales y posteriormente adquiere conductas socioafectivas de importancia potencial para el posterior desarrollo del lenguaje.

Los niños aprenden, como lo vimos en el apartado de visión, a través de la observación de los objetos de su entorno, de hecho los lactantes son grandes observadores del ambiente, aprenden también a localizar las fuentes de sonido volviendo su cabeza, esto ocurre alrededor del cuarto mes.

En estos momentos la imitación empieza a jugar un papel importante, por ejemplo cuando el niño al observar a un adulto mover el brazo tiende a mover los suyos de la misma manera (Uzgiris y Hunt, 1975, como se cita en Bricker, 1991).

Investigaciones realizadas durante los 70s. demuestran que durante las pocas semanas de vida, los bebés pueden imitar gestos faciales y manuales. Encontraron que los bebés de dos semanas de vida podían imitar algunos movimientos de la cara en adultos (Moore y Meltzoff, 1975, como se cita en Papalia y Olds, 1990).

Durante los primeros seis meses, el niño adquiere mayor control de su sistema motor. El uso continuo de las partes del cuerpo produce un aumento de control que avanza de la cabeza hacia las extremidades. Primero aprende a controlar el movimiento de los ojos, luego a estabilizar y mover la cabeza, posteriormente el del tronco. El pequeño se va haciendo hábil en el uso de sus manos y pies y alrededor de los seis meses puede tomar objetos que estén a su alcance (Bricker, 1991).

Desarrollo de 6 a 12 meses.

Entre los siete y los diez meses de edad, los niños emiten vocalizaciones repetitivas conocidas como balbuceo, hacia los once o doce meses éste balbuceo ha adquirido

características de las inflexiones del adulto. La fuerza y el timbre característicos de la conducta vocal se denominan rasgos prosódicos.

Hacia los nueve meses, las vocalizaciones y los gestos primitivos del infante aparecen como esquemas no convencionales, las señales comunicativas del infante se orienta más a la consecución de objetivos inmediatos, que a propósitos sociales.

También se observan cambios en la conducta del infante a medida que coordina sus acciones con personas y objetos, esta capacidad se muestra al utilizar instrumentos sociales, como al emplear a un adulto como medio para obtener un objeto que está fuera de su alcance. Hacia el final del primer año, el bebé integra acciones sociales a los esquemas de objetos, y utiliza gestos convencionales que hablan del interés por la socialización.

La conducta afectiva se encuentra interrelacionada con los sistemas cognoscitivos, Kagan y Cols. (1978, citados en Bricker, 1991). describieron la función de crecimiento de un aspecto de la conducta afectiva: la angustia de separación. Parece ser que antes de los ocho meses el llanto o la inhibición del juego como respuesta por la ausencia de la madre no se hacen presentes. De los nueve a los dieciocho meses se presentan, y parece ser que después de los dieciocho meses dichas conductas empiezan a disminuir, esto debido a la capacidad del niño para retener estructuras de experiencias pasadas (el recuerdo de que la madre regresará) y simultáneamente hacer anticipaciones del futuro (esperar a que la madre regrese).

Entre los seis y nueve meses, el infante logra un desarrollo considerable del sistema nervioso, y por ello un mayor control de su cuerpo en el espacio. Aprende a sentarse con ayuda, después lo logra solo, se arrastra, gatea, y se desplaza de formas que le permitan estar mas libre para descubrir todo lo que le rodea. Se logra levantar deteniéndose de algo, y vence por fin la fuerza de gravedad, la postura erecta del bebé habla de una complejidad gradual del sistema motor.

En esta etapa el bebé se hace diestro en el uso de las manos para alcanzar objetos, ha desarrollado un preciso asimiento de pinza.

Desarrollo de 1 a 2 años.

Durante este segundo año de vida se observan todos los sistemas del niño más complejos y coordinados, los niños pueden utilizar un objeto (medios) como un medio para

lograr un objetivo (fines). Esta diferencia entre el yo y los otros coincide con la distinción entre medios y objetivos. Conforme va aumentando el número de respuestas diferenciadas del niño, así como la coordinación, empieza a buscar experiencias diferentes para probar los repertorios existentes (Bricker, 1991). El lenguaje receptivo del niño se amplía notablemente. El desarrollo de palabras convencionales tiene básicamente dos funciones: Las funciones sociocomunicativas.- que incluyen ruegos, demandas, saludos, y Las funciones referenciales.- que sirven para nombrar, clasificar y hacer referencia acerca del mundo (Nelson, 1979, como se cita en: Bricker, 1991).

La mayoría de los niños comienza a secuenciar palabras entre los dieciocho y veinticuatro meses de edad, se considera que la secuencia de dos palabras constituye la primera etapa del desarrollo gramatical o sintáctico (Prutting, 1979; como se cita en Bricker, 1991).

Durante este periodo, los niños aprenden a caminar con facilidad e incluso con rapidez y coordinación, las múltiples respuestas motoras de gran complejidad que posee las utiliza poco y procede por ensayo y error.

Una de las características distintivas de éste periodo es la capacidad del niño para anticipar sucesos a partir de indicios del medio ambiente, y regular y organizar su conducta con base en la predicción de los acontecimientos sucesivos (Usgiriz, 1975, como se cita en Bricker, 1991).

Desarrollo de 2 a 3 años.

En esta etapa se completa el periodo de la infancia y el repertorio de conductas motoras y cognitivo-lingüísticas se vuelve más organizado, diferenciado y complejo, el niño puede realizar manipulaciones mentales y puede resolver problemas mediante lógica elemental. En esta edad el niño inicia la etapa preoperacional o preconceptual. (Papalia y Olds, 1990).

Las nociones de tiempo y espacio, son incipientes y están interiorizadas en él.

El repertorio del niño se vuelve más diferenciado, organizado y complejo desde el punto de vista motor, cognoscitivo y lingüístico. En éste momento, es capaz de realizar manipulaciones mentales, utilizar con creciente eficiencia el lenguaje no solo con los

familiares, sino también con otras personas. Aprende a emplear artículos y a usar posesivos, arma rompecabezas y forma diseños.

Arma torres de seis y siete cubos y alinea más de veinte, imita algunos trazos e intentará ponerse los zapatos

En el área social, el niño es capaz de reconocerse a sí mismo, le gusta jugar con otros niños, aunque disfruta mucho jugando solo, pues se encuentra en una etapa de creciente egocentrismo, utiliza el juego simbólico, dice su nombre, puede lavar sus manos, comer con cuchara o tenedor, abotona y desabotona y se desviste solo.

En esta etapa dos procesos importantes tendrán lugar entre otros, el inicio del control de esfínteres y el desarrollo del lenguaje con un gran crecimiento del vocabulario.

Desarrollo de 3 a 5 años.

El niño de ésta edad ya está listo para ingresar al primer año de jardín. En lo que respecta a su motricidad, es capaz de caminar armoniosamente, saltar con los dos pies, permanece en un solo pie, posee gran estabilidad y equilibrio. En la parte fina de la motricidad posee un buen nivel de coordinación ojo-mano, realiza trazos con dirección e imita los que están plasmados.

De los tres a los cinco años ocurre el dominio de varias habilidades preacadémicas: adquiere nociones de asociación y reproducción de formas, discierne las diferencias de tamaño y es capaz de secuenciar, ordenar o clasificar objetos aplicando reglas lógicas.

Dentro del área cognitiva, reconoce nociones espacio-temporales, y de lateralidad, clasifica los objetos por color, tamaño y forma, identifica figuras geométricas, arma rompecabezas de más de seis piezas

El ensanchamiento del área cognoscitiva lo llevará a cabo mediante ensayo y error de múltiples posibilidades para conseguir el mismo fin. (Arango, Infante & López, 2000).

Puede utilizar verbos, posesivos y plurales. El entorno y los hechos del mismo llaman su atención y pregunta constantemente el por qué de los mismos.

Dentro del área social-emocional, la independencia se hace presente, depende menos de su madre y familia, y puede empezar a confiar en otros adultos. Le agrada compartir con más niños juegos y actividades.

Durante éste periodo inicia el desarrollo de la autorregulación o el autocontrol. El niño a pasado de ser un organismo que responde indiscriminadamente a los impulsos, a uno que ha aprendido a esperar o inhibir ciertas reacciones. Este proceso supone cambios en dos aspectos; en primer lugar, la regulación pasa de otras personas al niño, y en segundo término pasa de ser verbal a no verbal (Bricker, 1991).

Por ser de nuestro interés particular, solo abordaremos las características descriptivas del desarrollo contenidas en la primera infancia, comprendida de los 0 a los 5 años de edad. Esta etapa, como ya hemos visto, se caracteriza por un rápido crecimiento y cambios notables. La asimilación de información nueva proporciona al infante las bases para elaborar sus esquemas posteriores, e ir reemplazando sus respuestas habituales por formas más eficaces de interacción con el medio. En este apartado, se presentó un breve panorama del desarrollo temprano, considerando el inicio de éste en el momento de la gestación. Las características propuestas por los teóricos en desarrollo, nos alientan a considerar el desarrollo infantil temprano como un periodo crítico que tendrá repercusiones en el desarrollo ulterior del ser humano de una forma determinante.

En el apartado siguiente se abordan las nuevas tendencias en desarrollo infantil y hacia donde se está encaminando la investigación. Como lo describiremos en el siguiente apartado, resulta estéril hablar de desarrollo si no concebimos programas que cubran las necesidades de los niños y que nos acerquen más al plano de la prevención que del tratamiento. Este tema será abordado en el siguiente capítulo.

Así mismo, debemos considerar que el desarrollo normal, puede dejar de serlo por un sin número de factores. La mayoría de los niños siguen las secuencias generales descritas, sin embargo el desarrollo de algunos niños se desvía lo suficiente de la norma como para generar una preocupación que puede ser de leve a intensa. (Bricker, 1991).

Cuánto puede desviarse un niño de la norma y continuar siendo considerado normal desde el punto de vista del desarrollo, es evidente que los repertorios de algunos niños pequeños se desvían tanto del desarrollo normal que no constituye problema detectarlos como atípicos, sin embargo, la mayoría de los niños que muestran desviaciones puede caer dentro de un margen de incertidumbre que hace dudoso su desarrollo pero no claramente atípico. Solo a través del tiempo puede hacerse un diagnóstico adecuado, el desarrollo normal tolera desviaciones significativas

¿Cuántos de estos casos pudieron ser evitados o disminuidos sustancialmente con programas preventivos de desarrollo infantil?

1.3 Prospectiva del desarrollo infantil

En la actualidad las concepciones de desarrollo infantil y estimulación infantil se encuentran íntimamente entrelazadas, resulta difícil hablar del desarrollo óptimo sin considerar programas de estimulación infantil, de igual forma cuando hablamos de estimulación temprana debemos circunscribirnos a las etapas y áreas del desarrollo.

El desarrollo del niño en la primera infancia comprende, por una parte atender a las necesidades básicas de salud y seguridad, y por otra, favorecer el crecimiento multidimensional de su desarrollo mental, emocional y social. El cuidado infantil, es decir, las medidas necesarias para la custodia del niño y su desarrollo, su estimulación social y psicológica, no debe considerarse por separado. Los programas que proporcionan atención infantil también deben incorporar metas de desarrollo. Así mismo, los programas destinados a mejorar el desarrollo en la primera infancia, deben considerar las necesidades de las familias. En síntesis se debe responder al bienestar completo del niño. Esto incluye la familia y la comunidad. (Kotlitarenco, Nobili & Cortes citado en: Banco mundial, 2003).

En abril de 1996 el Banco Mundial organizó una conferencia mundial que se realizó en Atlanta Georgia, denominada “El desarrollo infantil: Inversión en el futuro” Representantes de gobiernos, organizaciones no gubernamentales, fundaciones, el mundo académico y agencias multilaterales, se reunieron para afirmar la importancia de promover un compromiso mundial más profundo con los derechos de los niños y responder a las necesidades de desarrollo de ellos. Al final de la conferencia se definieron una serie de necesidades básicas para el crecimiento en los niños, respaldadas por UNICEF y OMS. Estos principios reconocen la importancia y el efecto conjunto del desarrollo físico, cognitivo y emocional. Se resaltaron los puntos que a continuación se resumen: (Young, citado en Banco mundial, 2003).

Los esfuerzos para apoyar el desarrollo saludable de un niño dependen de:

- Una madre saludable que se alimente adecuadamente con cuidado pre, peri y post natales.
- Un parto seguro con apoyo y cuidado obstétrico.
- Lactancia materna para facilitar la interacción intensa y el vínculo madre-hijo
- Nutrición y micronutrientes apropiados.
- Interacción cuidadosa con la familia y otros adultos, considerando algunos contactos y juegos afectivos y de acuerdo a su edad.
- Protección contra accidentes y otros peligros ambientales.
- Interacción preescolar con compañeros de su edad, cuidado adulto y supervisión adecuados, en un ambiente que conduzca al aprendizaje y al fomento de relaciones positivas con los compañeros
- Acceso a salud básica preventiva y curativa.
- Nutrición apropiada desde la infancia.

Muchas de las descripciones del desarrollo temprano inician subrayando la necesidad de entender el desarrollo normal. Al estudiar las normas de desarrollo para la mayoría de las pautas conductuales, destacan las diferencias individuales, ya que la adquisición de ciertas pautas de conducta puede variar considerablemente, no todos los niños caminan o hablan a la misma edad, existe un rango de diferencias que aún se considera dentro de la norma. (Cohen y Gross, 1979. como se cita en: Bricker, 1991).

Existen varios modelos para explicar las variaciones del desarrollo infantil según Lewis (1984, como se cita en Bricker, 1991). A continuación se resumen las perspectivas de cada modelo:

Modelo médico o de estatus; éste modelo sostiene que el estado relativo del niño permanece estable, ya que el ambiente influye poco en la integridad biológica básica del organismo.

Modelo ambiental; afirma que el desarrollo está controlado principalmente por las influencias ambientales, excepto cuando se trata de niños con daño extremo.

Modelo transaccional el desarrollo de un niño está influido continuamente por la interacción entre el medio ambiente y la condición biológica.

Un modelo que explica claramente las diferencias en el desarrollo es el propuesto por Fischer (1990, como se cita en Bricker, 1991). Señala que el dominio cognoscitivo de la conducta, así como otros está integrado por diversas funciones, la adquisición de dichas funciones sigue una jerarquía de desarrollo que va de lo concreto, pasando por la representación y llegando a la abstracción. Las funciones que se desarrollan y la rapidez con la que se adquieren dependen del grado de influencia de los factores del ambiente, y de la cantidad de información recibida.

Lewis (como se cita en Bricker, 1991) señala que se pueden establecer cinco principios importantes a partir de las bases generales del desarrollo infantil:

1. El infante es un organismo con capacidades.
2. El infante es un organismo social.
3. El infante es un organismo activo
4. El desarrollo del infante es un proceso que abarca funciones indiferenciadas y otras diferenciadas
5. El desarrollo es un proceso de interacción entre la condición del infante en cualquier momento y el ambiente en que está inmerso.

Se reconoce cada vez más la capacidad de respuesta social del infante, que al acariciar, sonreír, balbucear, inicia y suscita una retroalimentación. En la actualidad el interés casi exclusivo por el desarrollo de las capacidades intelectuales está siendo desplazado por una creciente atención al contexto sociocultural del aprendizaje infantil.

La mayoría de los teóricos del aprendizaje humano han destacado la necesidad de que la persona que aprende participe activamente en dicho aprendizaje, para que realmente se adquiriera la nueva información.

Los investigadores más reconocidos dentro del área del desarrollo cognoscitivo como Piaget, Uzgiriz y Bruner, están de acuerdo en un conjunto de hipótesis que dan énfasis al papel activo del niño en el desarrollo y los cambios secuenciales en sus estrategias para interactuar con su ambiente (Bee, 1978).

Skinner (1961), Bruner (1966), y Piaget (1970) coinciden en que para que se dé un aprendizaje eficaz, el individuo que aprende requiere de su intervención activa

en él. La exploración activa permite al niño adquirir detalles sobre las propiedades físicas de su mundo perceptible.

Uno de los aspectos rescatables de la teoría Piagetiana acerca del desarrollo es el planteamiento de que el niño aprende gradualmente a discriminar entre unas condiciones ambientales y otras, primero por azar, luego por ensayo y error, más tarde por medio de la exploración deliberada y finalmente a través de manipulaciones mentales.

Otro principio señalado por Lewis (1984, como se cita en Bricker, 1991) destaca que el desarrollo está determinado por las continuas interacciones entre el niño y el ambiente. Las variables de madurez o las variables ambientales no pueden dar cuenta por separado del desarrollo; para ello se debe examinar la interacción entre el niño y el ambiente.

CAPÍTULO 2

ESTIMULACIÓN TEMPRANA

2.1 Historia del desarrollo de la estimulación temprana

Según Lazerson (1972, como se cita en Bricker 1991). Las raíces históricas de la educación en la infancia temprana, se desarrollaron en Inglaterra alrededor de tres puntos fundamentales:

1. La escolaridad temprana como posible instrumento del cambio social
2. El carácter único e importante del periodo del desarrollo temprano
3. Los programas para la infancia temprana considerados por algunos como el medio para reformar los métodos educativos rígidos y limitados que se concentran con frecuencia en las escuelas públicas.

Desde la segunda guerra mundial, la convicción de la importancia de las experiencias tempranas ha sido el modelo más difundido para concebir e interpretar el desarrollo normal y anormal, el modelo basado en las experiencias tempranas ha influido la práctica educativa y la política social (Ramey, 1982 como se cita en Bricker, 1991)

Dicho concepto está basado en la creencia de que el desarrollo se determina genéticamente, y que los resultados finales y el ritmo del desarrollo están controlados exclusivamente por la maduración.

Esta opinión era acorde con la idea de la constancia del CI sostenida por muchos educadores y psicólogos de finales de siglo pasado (Hunt, 1961 como se cita en Bricker, 1991).

El final de la década de los 60s. fue determinante en los inicios de la investigación de la educación infantil temprana este desarrollo estuvo determinado por una serie de variables que a continuación se describen.

Para muchas personas las referencias más importantes de la década de los 60s. son el conflicto internacional, la inconformidad estudiantil, la preocupación por la ecología. Sin

embargo uno de los hechos más trascendentales que llamaron menos la atención de la población en general, fue surgimiento de un importante movimiento en el pensamiento educativo y psicológico vigente durante la década de los 70s.

Este pensamiento aunado al catalizador social conocido como la guerra de la pobreza dio como resultado un renacimiento en el campo de la educación infantil temprana. (Evans, 1997)

También en la década de los sesenta, se iniciaron dos importantes movimientos: una nueva manera de contemplar a los niños de corta edad y una preocupación para mitigar el efecto de la pobreza en los niños pequeños. Varios autores comenzaron a plantear argumentos a favor de plasticidad del desarrollo intelectual del niño y la enorme influencia del ambiente en él. (Hunt, 1961).

Durante los primeros años de la década de los 60s., el punto de vista de la sociedad acerca de las necesidades educativas de los niños pequeños se fortaleció con nuevos modelos de discurso filosófico e investigación empírica, Evans (1997) cita a los siguientes autores y sus perspectivas sobre la naturaleza del desarrollo psicológico durante la infancia; (Kessen, 1963). Una revisión de los conceptos de motivación (White, 1959). Los insights creativos en los procesos del pensamiento en los niños y las variables que los afectan (Piaget, 1969). Nuevas interpretaciones de la estructura del conocimiento y la relación que existe entre el aprendizaje temprano y el aprendizaje en edades ulteriores (Bruner, 1960).

La influencia creativa de estos y otros modelos de investigación dio lugar a una sólida base psicológica para la educación de niños menores de seis años, denominada intervención temprana (Evans, 1997).

Los estudios de Spitz (1946) y Bowlby (1973), señalaron los efectos catastróficos de ubicar a los niños en ambientes poco estimulantes, lo cual favoreció el argumento de la importancia de la experiencia temprana y del efecto perdurable del primer ambiente del niño.

Barnard (1976), investigó la relación entre el infante y la persona encargada de su cuidado, relación que muchos autores denominan vínculo o apego.

Por fortuna varios factores parecen ser la causa del cambio de opinión acerca de la importancia de la influencia del medio en el bienestar del niño y del papel predominante de las experiencias tempranas, estos factores consideran las influencias ambientales, las

investigaciones acerca del efecto de las experiencias tempranas en animales y el replanteamiento de la influencia del medio. (Bricker, 1991)

En la actualidad, los psicólogos y educadores han llegado a reconocer la importancia del ambiente en el desarrollo infantil. La posición que se prefiere, es la de reconocer las limitaciones genéticas y aceptar que el desarrollo potencial del organismo puede verse reducido o aumentado por las variables ambientales; posición que genera poderosos argumentos teóricos que apoyan la intervención temprana. (Sameroff, 1982).

Un ejemplo fue el estudio del enriquecimiento cognoscitivo temprano realizado por Fowler en 1963. La revisión analítica inicial de estos estudios conduce a varias conclusiones de importancia; la primera fue que el potencial de los años que anteceden a la edad escolar para maximizar el desarrollo cognoscitivo nunca había sido explotada en la educación en Estados Unidos. Otra conclusión fue que los primeros años de vida son mas apropiados que los siguientes en la secuencia de desarrollo, para la construcción de estructuras conceptuales, intereses y hábitos, y que el aprendizaje temprano puede facilitar el aprendizaje ulterior (Fowler, 1963. como se cita en Evans, 1997).

Anteriormente se definía a la estimulación temprana como un proceso terapéutico dirigido al recién nacido considerado de alto riesgo, ya sea por problemas genéticos o hereditarios. Actualmente este pensamiento cambió radicalmente ya que se refiere a un proceso terapéutico preventivo que sirve de apoyo, de sostén y rehabilitación al recién nacido “regular” y también a aquel con necesidades especiales. También se ocupa de su familia y de la comunidad (Szymanczyk, 2001).

Los programas de estimulación temprana se integran exitosamente en las curriculas de los centros de desarrollo infantil o centros de educación inicial que trabajan con niños “regulares” e incluso a los gimnasios de estimulación temprana donde se capacita a los padres para trabajar con sus pequeños.

Los programas de estimulación temprana parten de guías de desarrollo infantil y constituyen una aportación de gran utilidad y creatividad para las madres, educadoras y niñeras quienes se encargan del cuidado y desarrollo de los niños.

Finalmente, es importante destacar el papel del jardín de niños y las guarderías en el desarrollo y aplicación de las teorías acerca de la estimulación temprana.

El movimiento de guarderías en Estados Unidos tuvo también raíces Europeas y su desarrollo estuvo sometido a fuerzas políticas y económicas. Durante la década de los 20s. había pocos programas de guarderías disponibles, pero después de la gran depresión tuvieron un importante crecimiento. La atención de las guarderías proporcionó empleo a maestros sin trabajo, y también lugares donde las madres trabajadoras podrían dejar a sus hijos (Bricker, 1991).

La historia del desarrollo de los centros educativos infantiles o escuelas de educación inicial tiene sus orígenes en los descubrimientos sobre el desarrollo infantil, y la necesidad de aproximarse a éste de una manera más eficaz. A continuación se describen de forma breve las distintas aproximaciones y condiciones sociales que dieron pie a la creación de lo que hoy conocemos como centros desarrollo infantil.

Los orígenes más importantes de la educación infantil temprana contemporánea se remontan a pensadores Europeos como Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), defensores de los derechos de los niños. Sin embargo, a partir de Froebel (1752-1852) surgió el primer enfoque sólido de la educación para niños pequeños. Su atención al estudio del niño preescolar y el entrenamiento desarrollado para mujeres jóvenes que enseñaran a niños pequeños fue una contribución que persiste hasta ahora. (Evans, 1997).

El jardín de infantes en un primer momento solo tuvo un carácter filantrópico, pero muy pronto y a partir de la concepción de Froebel acerca de la educación infantil, adquirió sentido pedagógico orientado dentro de principios y normas precisas (Bosch, Menegazo & De Gali, 1998).

Froebel derivó sus principios educativos de la observación de niños al formular una filosofía construida en la espontaneidad y naturalidad de los niños. El juego y el trabajo manual eran los medios para desarrollar la necesidad natural del niño. El fin de la educación era ayudar a ese proceso de realización poniendo al niño en contacto con una serie de materiales y procedimientos como: pelota, cubo cilindro ladrillos o bloques, tablillas figuras geométricas y papeles de colores, materiales para modelado, también desarrolló un sistema de cantos y juegos, y actividades de jardinería que ponían al niño en contacto con la naturaleza Todo ello construyó el kindergarten Froebeliano.

La orientación de Froebel basada en el niño ha persistido entre sus sucesores y proporciona en teoría la médula de las prácticas de la guardería y el jardín de niños

modernos, sin embargo no fue sino hasta después de la muerte del autor que se formalizó el jardín de niños en la escuela pública regular (Evans, 1997).

Seguidora de las ideas de Froebel, Susan Blow (1843-1916, como se cita en Evans, 1997) realizó experimentos educativos en jardín de niños, poco después de la guerra civil en San Luis Misuri, estableciendo en 1874 un departamento de jardines de niños, lo que fue seguido de una recomendación de la NEA (Asociación Nacional para la Educación) para ser incluidos en los programas públicos de educación regular.

Posteriormente la influencia desarrollada a finales del siglo XIX y principios del siglo XX por Maria Montessori con su casa de bambini en Italia 1907 donde creó un ambiente de libertad con una gran posibilidad de elegir diversos tipos de materiales, se le reconoce también el uso de instrumentos para ejercitar la vida práctica y satisfacer el nivel de independencia de los pequeños, también introdujo en este nivel la enseñanza de la lecto-escritura y aritmética. Basándose en las concepciones imperantes de la época; el naturalismo y experimentalismo en biología y el asociacionismo en psicología orientan su labor, Decroly seguidor de las ideas de Montessori a quien se le reconocen la organización de las actividades en forma globalizada en los llamados centros de interés, así como sus juegos y loterías que actualmente se utilizan para discriminación de formas y tamaños. (Bosch, Menegazzo & De Gali, 1998). Dewey (1859-1952) ganó apoyo a principios de éste siglo con las controversias filosóficas y pedagógicas sobre el propósito y el contenido de los programas de jardín de niños.

El jardín de niños es una institución de creación relativamente reciente, sus orígenes se encuentran en los profundos cambios sociales y económicos que trajo consigo la revolución industrial.

A las aportaciones de la pedagogía de fines de siglo XIX y principios del siglo XX que estructuraron el desarrollo del jardín de infantes, se sumaron las de la psicología que progresivamente permitieron conocer la evolución de la personalidad infantil, las etapas de su desarrollo y los factores que inhiben o estimulan en desarrollo. Esto contribuyó a que la orientación pedagógica y didáctica fuera de avanzada siempre, aunque el jardín de infantes surja en último término con respecto a los demás sistemas educativos. Sin embargo no fue sino hasta hace poco que empieza a notarse un interés creciente por la educación del niño

pequeño fuera del hogar, una insistencia en su necesidad y una proliferación de jardines de infantes. (Bosch, Menegazzo & De Gali, 1998).

El reconocimiento de que el jardín de niños cumple con funciones educativas únicas e insustituibles dentro del contexto socio-cultural en la actualidad ha logrado que el jardín de niños se incorpore a los sistemas escolares, siendo éste la primera aproximación del niño a la escuela.

2.2 Conceptos y definiciones de estimulación temprana

Los orígenes de éste concepto se remontan a los trabajos realizados por educadores con respecto al retardo mental. Entre médicos, educadores y profesionales de la conducta existía el criterio de que la capacidad cognitiva era fija, invariable y que su desarrollo estaba predestinado genéticamente.

Eisember (1977, como se cita en Alvarez, 2000) en su trabajo denominado el cultivo de los niños explica: “el granjero experto sabe que el éxito de una cosecha dependerá de la semilla que sembró y de las técnicas de cultivo que emplee. Las técnicas agrícolas estándar no serán igualmente apropiadas para todas las variedades diferentes de trigo. Todos los niños no son iguales. El respeto por su individualidad temperamental y cognitiva demanda métodos de crianza que sean sensitivos y respondan a éstas diferencias individuales...lo resultante del desarrollo varía en idénticos ambientes por la diversidad genética y, a la inversa, ambientes diferentes conducirán a resultados diferentes de desarrollo a pesar de una relativa identidad genética.” (p.23).

La estimulación temprana es toda actividad que oportuna y eficazmente enriquece al niño en su desarrollo físico y psíquico. La actividad puede involucrar objetos, pero siempre exige la relación entre el niño y el adulto (padres, educadoras, psicólogo, médico) (Bueno, Rosales y Alvarez, 1994).

Montenegro, 1977 (como se cita en Alvarez, 2000), define la Estimulación Temprana “como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesite desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Esto se logra a través de la presencia de personas y objetos en cantidad y oportunidad

adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad que generen en el niño un cierto grado de interés y actividad, condición necesaria para lograr una relación dinámica en su medio ambiente y un aprendizaje efectivo” p.37

Otros autores manejan términos distintos como: estimulación precoz, estimulación oportuna o estimulación adecuada. El término “precoz” fue utilizado inicialmente en el abordaje de las patologías orgánicas, para identificar las acciones tempranas orientadas a prevenir mayor daño en una lesión. El término “temprano” ha sido utilizado en la literatura científica para hacer referencia a las intervenciones que contemplen cambios en el ambiente y dirigidas a sujetos sanos para cuidarlos preventivamente de un retraso en el desarrollo físico y mental, también engloba aspectos de estimulación psicológica, de salud y nutrición.

Estos términos hacen referencia al empeño de proporcionar experiencias ambientales de cuidado, salud y nutrición en la etapa más temprana de la vida, especialmente en el periodo en el que no se ha completado la maduración neurofisiológica, éste periodo ha sido identificado en los dos primeros años de vida, sin que esto sugiera que la estimulación en edades posteriores no sea importante. (Alvarez, 2000).

La problemática de la terminología, está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación. Se habla de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna, pero también se mencionan los términos de educación temprana o educación inicial, en estrecha relación con los anteriores. Este lenguaje confuso es algo más que un simple problema gramatical o mera cuestión semántica. Tiene que ver con la conceptualización de la edad, y de hacia donde se dirige el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo, y con las causas que explican el mismo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y la educación. (Martínez, 2003).

El término **estimulación precoz** cada vez se utiliza menos, a pesar de que en un primer momento surgió con gran fuerza, esto se debe a que el término sugiere precocidad, adelantarse al momento que la estimulación es apropiada. El término **estimulación temprana** ha sido el más difundido, y hace referencia al periodo de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas para propiciar el desarrollo del niño correspondiente a ese momento, sin embargo recibió críticas por no considerar la oportunidad en que esta estimulación se imparta. Por **estimulación oportuna** se entiende

no solo el tiempo relativo en el que se considere funcional desde el punto de vista social. Cuando se habla de **estimulación adecuada** se indica el momento y la oportunidad de aplicarla. Al hablar de **educación temprana** el término nos conduce a las relaciones entre la estimulación y la educación, en lo que se refiere a la educación que se promueve en toda la etapa preescolar, no solo durante los tres primeros años. Así se considera a la **educación inicial** a la educación de los niños del nacimiento a los seis años. Finalmente se considera la **educación temprana** al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años. Partiendo del criterio de la definición de educación, tiene que estar inmerso el de estimulación temprana. (Martínez, 1990).

Finalmente, debe quedar claro que la estimulación temprana se establece como la consecución de los logros en todos los niños, con necesidades especiales o sin ellas, e implica no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implican el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Estas diferencias lo son más a nivel semántico que conceptual, pues la constante habla de que a más temprana sea la acción son mejores los resultados.

Así, entonces se delinea que es un conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que éste necesita desde su nacimiento, para desarrollar al máximo el potencial psicológico (Bralig, 1977; como se cita en Alvarez, 2000).

Se convierte en una estrategia de prevención primaria, que debe ser iniciada desde que nace el niño, considerando acciones ambientales de protección al niño, y educativas hacia la madre.

De este modo se incorpora a los patrones de crianza adecuados y certeros que introducen al niño a su medio, mediante una seguridad efectiva, una motivación para que aprenda y un interés en su desarrollo (Bueno, Rosales y Alvarez, 1994).

La preocupación por la educación sistemática del lactante y del preescolar es todavía incipiente y son escasos los esfuerzos orientados a mejorar las condiciones ambientales en que los niños se desarrollan. En efecto, se sigue suponiendo que la mayoría de los padres saben instintivamente lo que el niño necesita para su normal desarrollo, y que no requieren de información ni orientación para proporcionar a sus hijos experiencias adecuadas.

2.3 Características de la estimulación temprana

Los programas de estimulación temprana surgen como una alternativa eficiente para atender a niños con capacidades especiales o en riesgo ambiental.

La intervención temprana de infantes en riesgo o disminuidos como resultado de factores médicos o ambientales se ha convertido en una alternativa importante en el siglo XX. Se fundamenta en la creencia de que las experiencias tempranas son útiles para el futuro desarrollo del niño por que existe una continuidad entre la conducta temprana y la posterior.

Se utiliza la clasificación de riesgo ambiental, biológico y establecido (Tjossen y De Lorenzo, como se cita en Alvarez, 2000.) y se refiere a la falta de experiencias que el niño pueda tener tanto en lo físico como en lo social. El riesgo biológico se produce por infecciones, traumas y alteraciones metabólicas que pueden afectar tanto a la madre como al niño desde el embarazo, parto y después del embarazo. El riesgo establecido es causado por anomalías genéticas de tipo cromosómico.

En este sentido se debe señalar que estas clasificaciones son arbitrarias en algunos sentidos, pues en la práctica se ve que el riesgo biológico y el ambiental mantienen una estrecha relación en las poblaciones con problemas económicos y sociales, población a la que se le debe ofrecer el programa de estimulación precoz de forma prioritaria. (Naranjo, 1991).

En este sentido, Bowlby (1951, como se cita en Alvarez, 2000). declaró que era necesario proporcionarle al niño, durante los primeros años de vida, un ambiente especialmente rico en estímulos y crearle un cálido afecto y relaciones emocionales satisfactorias con su madre biológica o con una madre sustituta. En los países del tercer mundo la carencia de la madre física, ya sea por abandono o por necesidad de trabajo es común; por ello, es urgente formar profesionales para que en las instituciones y guarderías infantiles enfatizen el enriquecimiento del ambiente y eviten daños en la estructura cognitiva de los niños. El tipo de estímulo cognitivo y el cuidado físico no debe ser anárquico, si no apoyado en bases científicas, considerando las pautas de desarrollo físico y mental del niño. Esta estimulación y cuidado deben ser sistemáticas y secuenciales y tener

control periódico para su evaluación bajo esquemas acordes con la edad de desarrollo. Es muy importante no forzar las actividades del niño en edades que no le corresponda, para no crearle ni su rechazo, ni la frustración ni pérdida del estímulo que produce el no poder realizarlas. Finalmente es muy adecuado poseer elementos de control rutinario para poder evaluar lo que sucede con la conducta del niño.

Los primeros años de la vida del ser humano han sido identificados como cruciales para su futuro afectivo, intelectual, social y de salud personal. Parece evidente que durante éstos no sólo existe un proceso de maduración neuronal, si no una construcción de la inteligencia y de la personalidad individual. (Álvarez, 2000).

Todas las corrientes mencionadas han influido en las tendencias seguidas por la educación infantil temprana, formando compromisos filosóficos y pedagógicos entre la mayoría de las personas que participan en el diseño, elaboración e implementación de los programas de educación temprana en los Estados Unidos.

Dichos compromisos podrían resumirse en tres aspectos básicamente: (Lazerson, 1972 citado en Evans, 1997).

1.- La ética de la reforma social, que se refiere a una fuerte expectativa acerca de que la escuela en los primeros años de vida favorece la calidad general de las prácticas de crianza infantil, como movilidad social de los niños, lo que permitirá éxito escolar ulterior.

2.- Libertad del niño para aprender, hace referencia a que los ambientes en donde el niño aprende deberán ser apropiados y flexibles, se ha pensado en el cuestionamiento de las formas de trabajo autoritarias en los salones de escuelas tradicionales, dado que si el personal que participa en la educación inicial elabora a través de las críticas, un enfoque más permisivo de la educación.

3.- Este punto se encuentra relacionado con el anterior y se fundamenta en la creencia de que la infancia es un periodo único, precioso y crítico para el desarrollo afectivo.

La estimulación temprana busca alcanzar el máximo potencial de desarrollo integral, en otras palabras, que el niño logre lo mejor de sus capacidades físicas, emocionales sociales y cognitivas, apoyando el desarrollo de cada una de éstas áreas. En éste propósito, vale tanto la habilidad de las manos, como el gateo, las expresiones del

rostro, como los intentos de comunicación oral, las relaciones socializadoras, como el llanto que avisa una necesidad.

Aunque como ya hemos visto, los orígenes de la estimulación temprana se circunscriben inicialmente a niños en riesgo ambiental o capacidades diferentes. La realidad es que la estimulación temprana puede ser aplicada exitosamente a niños “regulares”. Dado que cada pequeño es distinto, su ambiente, su dotación genética, su situación afectivo-emocional, también lo son y en cada espacio de éstos hay una posibilidad de tener un pequeño en riesgo en donde la intervención temprana puede asegurarle un ambiente escolar más homogéneo y facilitador para el desarrollo óptimo de cada niño.

En la actualidad el medio físico y social en el que se desarrollan nuestros niños, es muy distinto, las familias reducidas viviendo en espacios reducidos, donde la mayoría de sus miembros se encuentran absorbidos en sus ocupaciones. Donde los niños tienen acceso a la tecnología, a la televisión, el radio, la computación e incluso a los juguetes de creación más sofisticada, hace que los padres se sientan asombrados de la “inteligencia” de sus hijos de cómo pueden controlar un aparato o manejar un juguete, e incluso de cómo logran responder a situaciones complejas con aparente facilidad.

El desarrollo cultural de nuestra época, facilitado por los medios masivos de comunicación, ha permitido la difusión de muchos de los principios pedagógicos y psicológicos infantiles, creando conciencia en el seno de la familia actual de la necesidad de proveer al niño de las mejores condiciones para su educación a través de las instituciones preescolares. Este desarrollo también ha incidido en el grado de interés, información y participación de los padres de familia.

Uno de los cambios más radicales que se observan en nuestra cultura es la importancia que se le está dando a la educación infantil cada vez mas temprana, con la convicción de que entre mas temprana sea la atención integral, será mayor el grado y la calidad de desarrollo personal.

Según la declaración de los derechos del niño aprobado por la O.N.U. en 1989, se reconoce la educación infantil como prerrequisito indispensable para el desarrollo armónico físico y psíquico de cualquier persona, tanto para lograr su normal integración social, como para lograr el acceso eficaz al conocimiento básico.

El derecho a la educación se refiere al derecho del individuo a desarrollarse normalmente en función de las posibilidades que posee y a la obligación de la sociedad de transformar estas posibilidades en relaciones afectivas y útiles (Sáinz y Argos, 1998)

Desde el punto de vista pedagógico se puede señalar que el ser humano es educable con la posibilidad de “irse haciendo”. Su plasticidad y su capacidad de aprendizaje le permiten hacerse cada día más valioso. La plasticidad-educabilidad permite llevar a cabo su proyecto y vocación. (Sáinz y Argos, 1998).

Recientes investigaciones médicas han demostrado que el periodo más rápido de crecimiento cerebral ocurre en los primeros años de vida, y que las experiencias de la infancia temprana tienen efectos duraderos en la futura capacidad de aprendizaje del individuo. El desarrollo saludable del cerebro tiene un impacto duradero sobre las habilidades cognitivas, la nutrición inadecuada durante el embarazo y los primeros años de vida pueden influir seriamente en el desarrollo cerebral y desencadenar desórdenes neurológicos y trastornos de conducta (Carnegie Corporation, 1994).

El cerebro se diferencia de la mayoría de otros órganos del cuerpo por su rápido crecimiento durante el periodo prenatal y en los primeros años de vida, alcanza la mitad de su peso final a los seis meses de vida y el 90% de su peso total a la edad de ocho años. En comparación el cuerpo humano en su totalidad alcanza la mitad de su peso maduro a la edad de diez años. (Rutter y Rutter, 1993).

Lo señalado anteriormente implica que el cerebro es más vulnerable al daño durante este rápido crecimiento, y que los daños difieren de acuerdo a cuando estos ocurren, ejemplo de ello puede ser el daño cerebral prenatal o perinatal, que tiende a causar una disminución en las habilidades intelectuales y escolares, que a causar deficiencias específicas (Rutter y Rutter, 1993). También es posible que los efectos del daño temprano no sean evidentes hasta años más tarde, como en el caso de las dificultades escolares observadas en algunos niños nacidos con bajo peso y coeficiente intelectual normal. (Rutter y Rutter, 1993).

El cerebro de un recién nacido está compuesto por trillones de neuronas, todas esperando para ser tejidas en el intrincado tapiz de la mente. Algunas neuronas ya están fuertemente conectadas, millones más están puras y con potencial infinito. Las experiencias de la infancia determinan que neuronas se usan, las cuales conectarán los circuitos del

cerebro, aquellas neuronas que no sean utilizadas pueden morir. Las experiencias de la infancia temprana determinan si el niño crece inteligente o lento, miedoso o seguro de sí mismo, locuaz o callado (Begley, 1996).

Este paradigma sugiere que el desarrollo tiene “periodos críticos”, en cuanto a la influencia del entorno y cómo se conecta el cerebro de un ser humano para funciones tales como: matemática, lenguaje, música y actividad física. Si estas oportunidades se pierden, si el cerebro no recibe la estimulación apropiada durante estos “periodos críticos” puede ser difícil, aunque no siempre imposible, reconectarse mas tarde. Hechos conocidos como el que un estrabismo en la infancia desatendido puede llevar a la pérdida permanente de la visión, o como la pérdida pasajera de la audición en la infancia esté asociada al deterioro del lenguaje, son ejemplos que hablan de la necesidad de realizar acciones oportunas durante estos periodos críticos (Rutter & Rutter, 1993).

Un periodo crítico en el desarrollo es el lapso en el cual determinado hecho puede tener su mayor efecto. El mismo hecho (como en el caso de la radiación) puede no tener tal influencia si se produce en un momento distinto del desarrollo (Papalia y Olds, 1990).

Los periodos críticos para el desarrollo de algunas actividades han sido descritos de la siguiente manera: control emocional de 0 a 2 años, visión de 0 a 2 años, apego social de 0 a 2 años, desarrollo del lenguaje de 0 a 3 años, lógica matemática de 1 a 4 años, música de 3 a 10 años (Begley, 1996).

La estructuración del sistema nervioso es parcialmente inducida por el entorno, el aprendizaje y la educación. Existe un reloj biológico, hay periodos de maduración que han de darse en un momento o ya no se producirán, pero el reloj biológico no es común para todos los seres humanos, ni el ritmo es fijo para cada individuo (Sáinz y Argos, 1998).

La plasticidad cerebral definida por Kaplan como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas. Cotman la define como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, es decir, la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales, y que permite que aunque el número de neuronas pueda mantenerse invariable, las conexiones o sinapsis entre éstas pueden variar, e incluso incrementarse como respuesta a determinadas exigencias. (citados en: www.oei.org.co/celep/grenier.htm, 2003).

Hasta ahora se ha hablado de la importancia de estimular de forma temprana el desarrollo bio-psico-social del niño, se ha señalado como estos factores se encuentran estrechamente relacionados entre sí. También se ha resaltado la importancia de la intervención temprana como una forma de prevención de riesgo de cualquier índole, e incluso hemos ponderado la trascendencia de estimular oportuna y adecuadamente con bases en los fundamentos neurodesarrollistas. Resumiendo, la estimulación temprana como filosofía, surge como una alternativa eficaz para atender, supervisar, intervenir y modificar el desarrollo infantil.

La psicología histórico-cultural hace referencia a la posibilidad de apropiarse de la experiencia social (considerando no solo la asimilación, sino la reproducción en sí mismo) de la experiencia cultural de la humanidad que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones de plasticidad cerebral, pues todas refieren una particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio sobre las estructuras corticales conocido como maleabilidad o plasticidad cerebral. Esta función no sería posible si la corteza cerebral estuviera impresa de conductas genéticamente determinadas como en el caso de los animales (Martínez, 2003).

Es justamente la indefensión del recién nacido, lo que marca la diferencia de la especie humana, al ascender en la escala animal, se complican las áreas de asociación, áreas integradoras que dan lugar a una conducta reflexiva y crean acciones concretas en las experiencias sensibles. Desarrollo neurológico es equivalente a mielinización, a aumento de neuronas de asociación y sinapsis; una gran parte de todo esto, depende de los estímulos exógenos (Sáinz y Argos, 1998).

De lo anterior podemos resumir que la estructuración del sistema nervioso es parcialmente inducida por el entorno, el aprendizaje y la educación.

Las investigaciones en el campo de la educación temprana insisten en dar importancia a las experiencias que el niño adquiere en el hogar. La socialización primaria posee una gran carga emocional, el individuo se socializa en contacto y comunicación con los otros, es un recurso de la sociedad para transmitir pautas de comportamiento. Este proceso dura toda la vida, pero su mayor incidencia está en los primeros años, es imposible

lograr el desarrollo personal sin el soporte de los contenidos culturales. (Yela, 1979. como se cita en Sáinz y Argos, 1998).

La socialización primaria contempla una gran carga emocional, existe una adhesión emocional a los “otros significantes”. Sin esa internalización sería muy difícil o casi imposible. Al identificarse con los otros, el niño acepta sus roles y actitudes, además, se acepta a sí mismo ya que la primera imagen suya que percibe es la que los otros tienen de él. El niño se ve como le ven los otros, median el mundo para él, lo modifican a través de esa mediación (Pérez, 1998).

Es importante considerar también que el criterio planteado para cualquier acción preventiva por medio de estimulación temprana, implica una didáctica especial, y no la aplicación de rígidas técnicas. Esto nos lleva a considerar que los procedimientos metodológicos que se deben incluir en un programa de estimulación temprana tienen que contemplar la diversidad cultural, las particularidades del grupo al que se aplicarán (Martínez, 2003).

Por lo general los programas de estimulación temprana suelen estar estructurados en cuatro apartados correspondientes a las áreas de desarrollo propuestas por Gessell. Aunque el objetivo del programa es conseguir el crecimiento global de las potencialidades del niño, la división por áreas solo se hace con fines prácticos, para facilitar el registro y control de las conductas. Nunca debe perderse de vista que el niño es un todo, y que el objetivo final es lograr un desarrollo integral del mismo.

Las actividades a realizar en un programa de estimulación temprana, considerado para niños regulares o en riesgo, tienen que tomar en cuenta que la evolución psíquica es una construcción progresiva en la que una conducta prepara la siguiente, y las primeras conforman las bases de las ulteriores. Este enfoque implica el conocer profundamente el desarrollo de cada área para promover la estimulación en los momentos propicios (Martínez, 2003).

Dichas actividades, dependen de diversos factores como: maduración del equipo sensoriomotor, la información dada por el medio físico y social y por supuesto la actitud espontánea del niño, lo cual hay que relacionar con el agente mediador que imparte la estimulación (Martínez, 2003).

Desde el punto de vista general un programa de estimulación que promueva el desarrollo deberá tomar en cuenta los niveles de creatividad de los niños, las características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado, y finalmente que quien imparta estimulación disponga de los conocimientos y materiales necesarios para lograr los cambios en el desarrollo. (Martínez, 2003).

Los niños deberán ser el eje central de los programas, considerar sus intereses, su ritmo y destrezas individuales. En este proceso de la acción donde el niño se autoconstruye, procesando, renovando, transformando, reconstruyendo, todo ello sobre las condiciones que el educador propicia. Solo a través de la propia acción se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas. No existe un acto intelectual desprovisto de su componente afectivo, como tampoco existe una vivencia afectiva que no implique elementos cognoscitivos. Y en este punto coinciden teóricos del desarrollo infantil como Piaget, Vigotski y Brunet.

Un aspecto de vital importancia que debe ser tomado en cuenta es la capacitación ofrecida a los integrantes del medio más cercano al niño. En investigaciones realizadas en México, Cuba y Ecuador, la capacitación a la familia ha tenido un impacto que se revierte no solo en el niño, sino en los cambios conductuales del propio hogar, que se convierten en cambios perdurables en la familia (Martínez, 2003).

Un programa actual de estimulación temprana, deberá involucrar a los padres en el proceso de desarrollo de sus hijos, aunque el programa haya sido diseñado para llevarse a cabo en el entorno infantil. Ha de contemplar actividades que los padres realicen en el hogar para hacerlos partícipes de los logros de sus pequeños.

En conclusión, podemos decir que los progresos de la investigación científica en el campo de la clínica y de la psicología del desarrollo han confirmado y ampliado un vasto número de evidencias que nos permiten concebir la edad de la lactancia y la infancia temprana como un periodo crucial en el desarrollo de las características emocionales y sociales, así como de las funciones cognitivas

Es pues, la tarea actual no solo presentar un programa de estimulación sensoriomotriz, sino estructurar la interacción que se da entre los niños y el mediador de la estimulación; padre, madre o educador.

Cualquier programa de estimulación verdaderamente completo, deberá considerar no solo aspectos de sensopercepción, también deberá contener aspectos, cognoscitivos, motores, afectivos sociales, de formación de hábitos y organización de la conducta.

Los procedimientos metodológicos incluidos en los programas de estimulación temprana deben contemplar la diversidad cultural, las particularidades del grupo al que se aplicará, y sobre todo la aplicación creadora de técnicas, sin moldes ni la posibilidad de variaciones.

Considerando lo anterior, se manifiesta como indispensable un conocimiento claro del desarrollo, de cada propiedad o cualidad física o psicológica, para distinguir el momento propicio de la estimulación, este enfoque dialéctico del desarrollo plantea que nada puede surgir de la nada, y lo que hoy es una función, tuvo sus premisas en momentos o etapas anteriores.

Estas actividades dependerán de factores como: los niveles de reactividad del niño, las características cualitativas de su comportamiento en un momento dado.

Finalmente, debemos considerar la estimulación temprana una filosofía más que una serie de estrategias y pasos a seguir dentro de un gimnasio de estimulación. Desde que el niño nace y aún antes, recibe la primera y más temprana estimulación de su madre, la posibilidad de brindarle al niño experiencias, contactos, eventos, diversidad de materiales, situaciones, afectos, efectos, sonidos, olores, sabores, texturas, formas, conceptos, límites, reglas, relación con otros, y aún más, mucho más que se logra con la interacción de dichos elementos y la parte humana del guía y los pequeños, constituye una propuesta de intervención que valdría la pena aprovechar en todo lo que vale.

En síntesis podemos decir que los resultados de los programas de educación temprana son lo suficientemente alentadores para apoyar la investigación continua de las prácticas de intervención durante la infancia.

CAPÍTULO 3

EL PSICÓLOGO EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.1 El papel de la psicología en la educación

Los principios de aprendizaje se aplican a todas las prácticas del salón de clase. El psicólogo puede contribuir a resolver muchos de los problemas pedagógicos con el apoyo de sus conocimientos acerca de capacidades, procesos, motivación y aprendizaje por descubrimiento o recepción; significativo, o mecánico. (Ausubel, 1978).

“Dado que la psicología y la psicología educativa se ocupan del problema del aprendizaje, la psicología educativa no trata de las leyes generales del aprendizaje en sí mismas, sino tan solo, aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con aquellas maneras eficaces de efectuar cambios cognoscitivos estables que tengan valor social” (Ausubel, 1978,p.22).

La educación por consiguiente se relaciona directamente con el aprendizaje, y las técnicas para llevar a cabo el proceso. Estos fines pueden definirse como la aplicación permanente de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento.

El interés del psicólogo en el aprendizaje es más general. Le conciernen muchos otros aspectos del aprendizaje, el Psicólogo investiga la naturaleza de experiencias de aprendizaje simples, fragmentarias o de corto plazo. (Ausubel, 1978).

Pertenecen a la investigación psicoeducativa cuatro aspectos fundamentales; primero, determinar la naturaleza de aquellos aspectos que afectan en el alumno, como lo son la adquisición y retención a largo plazo de conocimientos organizados. Segundo el desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas. En tercer lugar, averiguar cuales características cognoscitivas y de personalidad del alumno, y que aspectos sociales del ambiente de aprendizaje afectan los resultados del aprender. Finalmente determinar las maneras adecuadas y eficaces de presentar y organizar los materiales, así como motivar y dirigir el aprendizaje hacia metas concretas (Ausubel, 1978).

La responsabilidad de lograr una educación de calidad, es una tarea que exige la participación de trabajo multidisciplinario entre las que se destaca la psicología.

Los desarrollos recientes de la psicología en materia de atención a los niveles educativos básicos (preescolar, primaria, secundaria) hablan de un abordaje interactivo y multidimensional. El compromiso de los profesionales consiste en conocer y contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas, atendiendo la interacción entre alumno, maestro y padres de familia. (Proyectos de residencia en psicología escolar, consultado en: Internet www.psicol.unam.mx).

Las tendencias actuales en psicología escolar y educativa, están tomando en cuenta la necesidad de contribuir al desarrollo integral del niño, tanto en aspectos cognoscitivos, como en los aspectos afectivos y sociales, en estas investigaciones se sostiene que el papel del psicólogo debe centrarse en la planeación y prevención, y no únicamente en la corrección de problemas educativos. Deben ser estudiadas las situaciones educativas de las cuales se desprenden principios, modelos, teorías, métodos de enseñanza y evaluación, sin dejar de lado el estudio de los procesos afectivos, sociales y culturales en los que se desenvuelve el alumno.

El uso de las tecnologías modernas de la enseñanza y la aplicación de los principios del aprendizaje, de motivación, de reforzamiento, de retroalimentación, etc. Traerán resultados prácticos inmediatos en los ambientes escolares. Los servicios prestados dentro de las escuelas estimularán, no solo el desarrollo intelectual de los niños, sino también su desarrollo emocional y social (Alvarez, 1979)

De manera especial, la psicología reconoce la importancia de promover la vinculación de la escuela y la casa. En los últimos 30 años se ha demostrado que el ambiente familiar es un importante indicador del desempeño intelectual y escolar, por lo que el psicólogo educativo deberá trabajar con los padres para promover interacciones más eficientes en el hogar, y en estrecha relación con el entorno escolar (Proyecto de residencia en Psicología escolar, documento consultado en Internet www.psicol.unam.mx)

La demanda de psicólogos educativos está en aumento, dada la posición clave que tienen para acelerar los cambios que requiere el abordaje de la educación en la actualidad.

La psicología educativa tiene un extenso campo de acción y aún falta mucha investigación por llevar a cabo, que nos aclare el complejo mundo del niño y de los

procesos que intervienen en el campo del aprendizaje de una manera más eficiente, logrando un desarrollo integral y asegurando una mejor calidad en la vida educativa, que se vera reflejada en el desarrollo integral del ser humano.

Finalmente, podemos decir que si en algún ámbito el psicólogo tiene oportunidad de incidir tan profunda y permanentemente, es precisamente dentro de las áreas de desarrollo infantil y educación, en donde deberán estar cifradas las esperanzas de los requerimientos educativos de nuestro país.

La necesidad de elevar la calidad de vida en nuestro país, requiere de cambios profundos que solo se pueden dar a través de la educación, que hoy por hoy constituye la oportunidad de prepararse para enfrentar activamente los desafíos del futuro.

Son innegables, en cualquier sentido y desde cualquier perspectiva teórica, las aportaciones de la Psicología a la educación. Desde tiempos remotos el hombre se ha preguntado como es que puede reproducir una serie de esquemas e incluso enseñar a alguien mas lo enseñado. ¿Cómo es que aprendemos los seres humanos? ¿Cómo enseñamos lo aprendido? ¿Qué aprendemos, ¿Cuándo lo aprendemos y como lo hacemos?

De todas éstas cuestiones ha podido dar cuenta la psicología, y más aún se ha encargado de descifrar y comprender todos los procesos implicados en la relación enseñanza-aprendizaje, reconociendo todos aquellos factores que le determinan.

A continuación enmarcaremos brevemente las aportaciones al terreno educativo de dos de las más importantes corrientes psicológicas; el conductismo y el humanismo.

Una de las psicologías predominantes en el terreno educacional es el Conductismo, se considera la psicología académica por excelencia. Considerando que conductismo es la españolización del concepto “behaviorism” y que se autodefine como el estudio de la conducta, resulta ser un enfoque de la actividad bastante amplia debido a que casi todo lo que hacemos es conducta (Roberts, 1978).

Existen dos principios que nos hablan de cómo la psicología del comportamiento contribuye a la práctica educacional; 1) Las personas aprenden aquello por lo que son recompensadas. 2) Tener claridad acerca de lo que se está haciendo.

El deseo de claridad, habla de la habilidad humana para pensar, y las ideas sobre el aprendizaje nos habla de clarificar nuestros objetivos educativos, de reflexionar acerca de las actividades docentes, y también habla de la medición, cuanto más confiable sea lo que

reporta la medición del aprendizaje de nuestros alumnos, tendremos mejor oportunidad de mejorar nuestra enseñanza.

El término objetivos visibles, habla de lo que los alumnos hacen no de lo que los profesores hacen

La idea principal de la psicología del comportamiento es el refuerzo, una vez que éstos se planean, el profesor ideará las experiencias necesarias para lograrlos.

Los refuerzos, son la idea principal de esta corriente psicológica. Un refuerzo es la consecuencia de una acción que hace que probablemente esa acción sea repetida, refuerzo es sinónimo de recompensa. Estos pueden ser clasificados de diferentes maneras; Reforzamiento intrínseco o extrínseco, hace la diferencia en el refuerzo que se encuentra en la conducta en si misma u otro que no es parte del comportamiento.

Otra clasificación es la que habla de los refuerzos positivos y negativos; los positivos se refieren a que el estímulo es agradable o satisfactorio, el negativo evita una situación desagradable. Ambos logran que el comportamiento deseado se repita.

Finalmente una manera más de clasificarlos es por la forma en que son administrados; los reforzadores sociales, que provienen de otras personas o los impersonales, como objetos distintivos, etc.

La instrucción de los nuevos profesores, los procedimientos de reforzamiento que hacen más efectivo el control de clase, nos apoyan dentro del aula de una manera eficiente. Para elegir dichos reforzadores se deben tomar en cuenta los siguientes aspectos:

1. Elegir el reforzador apropiado, asegurarse de su eficacia
2. El reforzador debe darse inmediatamente después de que ocurra la conducta.
3. Muchas recompensas pequeñas son más eficaces que unas pocas grandes.

Existen variantes al refuerzo, denominado castigo una conducta inadecuada conducirá a una situación desagradable.

Cuando el comportamiento no es reforzado ni penalizado, después de algún tiempo se hará menos frecuente, hasta llegar a la extinción, ésta es útil cuando el profesor sospecha que su castigo está funcionando como reforzador. Una forma especial de extinción es la llamada desensibilización, en ésta es una extinción gradual de eventos que van del menos al mas desagradable (Roberts, 1978).

Los elementos que hemos revisado hasta ahora, nos producen formas de enseñanza, se usen solos o en combinación lograrán modificar la conducta, todos de algún modo durante nuestra vida fuimos educados a través de refuerzos involuntarios, sin embargo de nosotros dependerá si los usaremos con la claridad de lo que pretendemos hacer o dejando que se den de forma involuntaria esperando que promuevan comportamientos adecuados en nuestros alumnos.

Desde la perspectiva humanista, los educadores están más interesados en desarrollar las habilidades, estas habilidades positivas son denominadas potenciales humanos, y los educadores humanísticos centran su enseñanza en dichas habilidades. Probablemente uno de los grupos de habilidades de mayor interés para los humanistas sea el de las relaciones humanas, frecuentemente esto incluye también el conocimiento de uno mismo, y como a través de éste se puede conocer mejor a los otros. En las relaciones humanas o dinámica de grupos (Roberts, 1978).

Bajo ésta tendencia, los educadores desearían incluir en el currículum escolar, actividades que nos permitan desarrollar nuestra habilidad para percibir, imaginar, sentir, intuir, crear, fantasear y experimentar. Los nuevos humanistas intentan considerar un amplio concepto del comportamiento humano, preguntándose cuantas cosas pueden hacer los humanos, y como ayudarlos a hacerlas mejor.

El enfoque humanístico más importante es sin duda el de las emociones. Los educadores humanísticos destacan los beneficios de la educación de las emociones, puesto que pensar y sentir casi siempre está asociado en la experiencia humana, dejar a un lado la educación de los sentimientos es anular uno de nuestros mayores potenciales (Roberts, 1978).

En este sentido, los humanistas se fijan en el comportamiento puramente humano, de aquí surge el concepto de motivación, y la teoría de Maslow nos da una explicación sobre la jerarquía de motivaciones que originan la motivación humana, incluye en su clasificación; los deseos del hombre por compartir con otros hombres, con los que tiene que competir, sentirse aceptado, y auto realizarse.

Los educadores deben considerar las necesidades superiores de los niños y planear el curso escolar intentando cubrirlas. La escuela tiene que procurar no forzar a aprender al niño materias concretas antes de que estén preparados para hacerlo, pues si uno de los

rasgos instintivos de la naturaleza humana es el deseo de saber, si tenemos que forzar a un niño a aprender un determinado currículo en un tiempo preciso, podemos estar obligándolo a asumir algo para lo que probablemente aún no esté preparado psicológicamente, por lo que no sea su momento ni su interés de aprenderlo.

Otra aportación importante es el concepto de profesor como facilitador, su papel consiste en ayudar a los alumnos a aprender lo que ellos quieren aprender. Los psicólogos humanistas consideran uno de los propósitos de la educación capacitar a las personas para vivir una vida tan plena y satisfactoria como les sea posible.

En resumen, este enfoque psicológico pone de relieve la posibilidad para un crecimiento positivo. El concepto de los potenciales humanos implica la búsqueda constante de habilidades latentes en cada persona que deben ser desarrolladas, y se centra en fomentar ese desarrollo, estas capacidades son de distintas naturalezas. (Roberts, 1978).

En la actualidad, los tiempos y problemas educativos modernos implican considerar de forma plural las diversas posturas teóricas, e incluso enriquecerlas y completarlas, con una perspectiva abierta, realista no excluyente, sino todo lo contrario, integradora.

Sería muy difícil concebir a la educación actual sin tomar en cuenta las valiosas aportaciones de la psicología en general y posteriormente de la psicología educativa como especialidad.

A continuación se detallan las características que debe poseer el director escolar y de manera específica las del director de centros de desarrollo infantil.

3.2 Características del director escolar

En el buen funcionamiento de la dirección escolar confluyen diversos factores: las características o rasgos singulares del director, su formación y experiencia, su madurez personal y de la institución y los factores contextuales (Pla, Lorenzo & Cano, 1996).

Diferentes autores entre los que destacan Delgado, Blanco, y cols. (como se citan en Pla, Lorenzo & Cano, 1996). Defienden la postura de que el director escolar debe tener un perfil determinado.

Delgado (1996), analiza la evolución histórica de la dirección de centros educativos, en donde se resaltan tres tipos de habilidades que están relacionadas con la función directiva:

1. Las que hacen referencia a la función de formador y motivador
2. Las que se refieren a la función simbólica o de representación
3. Las que resaltan las funciones de comunicador e integrador.

Existen también tres perspectivas al abordar el tema de la dirección escolar:

En primer lugar, la perspectiva clásica, que se caracteriza por una visión mecanicista de la organización, en donde los conceptos básicos son; la división del trabajo, autoridad/ responsabilidad/ delegación, cadena jerárquica, organigrama, departamentalización, y estructuras lineales.

En segundo lugar aparecen las ideas de Mayo, Bernard & Simon (como se citan en Pla, Lorenzo & Cano, 1996). que plasman las ideas que dan fundamento a la cultura organizacional, resaltando la importancia de las relaciones personales, los grupos, sus dinámicas, la motivación, juego de roles y choque de intereses entre la organizaciones y las necesidades de los individuos.

Finalmente a partir de los años 50s. aparecen los conceptos de organización como sistema social, y cobra importancia el liderazgo de la organización para adaptarse constante y positivamente a las situaciones cambiantes.

Blanco (1995, como se cita en Pla, Lorenzo & Ramírez, 1996), considera que el director tendría que poseer las siguientes características contempladas dentro de tres apartados:

- Capacidad personal resumida como: capacidad de liderazgo, organizar el trabajo en equipo, hacer participe al equipo de maestros de un proyecto común, tener iniciativa personal, capacidad de innovación y facilidad de palabra.
- Una formación pedagógica, con conocimiento de técnicas directivas, que presupone habilidades para la creación de estructuras pedagógicas que den sentido que de coherencia al proyecto educativo del centro, habilidades para planificar su propio trabajo y el de su equipo y coordinar toda la actividad, también visión para llevar a cabo una evaluación general del centro.

- Una fuerte motivación hacia el lugar de trabajo, considerando motivadores intrínsecos y extrínsecos.

Por su parte Morrison y Ridley (1988, como se cita en: Pla, Lorenzo & Cano, 1996), señalan que los directores escolares aptos al cambio son: 1) los que saben claramente lo que desean conseguir, 2) tienen la posibilidad de trasladar los deseos a las acciones prácticas, 3) pueden considerar los cambios propuestos, no únicamente desde su propio punto de vista, sino desde el punto de vista del resto del equipo, 4) se muestran irreverentes a la tradición y respetuosos con la experiencia, 5) planifican con flexibilidad, 6) utilizan todas las oportunidades que faciliten la innovación educativa, misma que hacen extensiva a los miembros del equipo 7) planean los cambios dando su tiempo a que las personas los asimilen, intentando que las personas encuentren lo positivo de los mismos 8) comparten siempre la información sobre los logros institucionales.

Antúnez (1991, como se cita en: Pla, Lorenzo & Cano, 1996), considera que quienes ejercen funciones directivas escolares deben poseer capacidad para influir en el trabajo de otros, así deberá poseer habilidades tales como: Dirección de sí mismo (autodesarrollo, planificación de las acciones propias y control de tiempos). Dirección de las demás personas (selección, desarrollo de equipo, comunicación, solución de conflictos, negociación y dirección del grupo). Dirección del currículum (planificación y desarrollo, seguimiento y valoración en el aula), dirección de recursos (equipamiento, edificio, material, control presupuestario, dirección financiera. Dirección del cambio y desarrollo (estrategias de planificación a largo plazo, innovación y puesta en marcha de los cambios.) Dirección de las relaciones externas (relativas al sistema local, padres de familia, comunidad). Y finalmente liderazgo (papel del directivo en un centro educativo democrático, estilos de dirección).

A la dirección del centro escolar se le atribuyen diferentes roles y funciones, aunque sea por distintos motivos todos los modelos comparten un común acuerdo; identificarla como factor clave para la calidad educativa y para el óptimo funcionamiento del centro.

“La dirección escolar constituye una dimensión de la educación institucional, cuya práctica pone de manifiesto el cruce de intenciones reguladoras y del ejercicio del control por parte de la administración educativa, las necesidades sentidas por los profesores de enfrentar su propio desarrollo profesional en el ámbito más inmediato de su desempeño y

las legítimas demandas de los padres de familia de tener un interlocutor próximo que les dé razón y garantía de la calidad de la prestación colectiva de ese servicio educativo” (Gimeno,1995. como se cita en: Gairín y Villa, 1999. p.32).

Hablaremos ahora de las características subespecíficas que deberá poseer un director de jardín de niños, haciendo hincapié en sus funciones especializadas dentro del centro educativo.

En el jardín de niños el papel del director es determinante para la seguridad y estabilidad física y emocional de todos los que se encuentran dentro, esto implica que al director le cabe la responsabilidad de crear el clima emocional adecuado para el centro (Bosch, Menegazzo & Galli, 1983).

La dirección puede estar en manos de una sola persona o pueden dividirse las responsabilidades entre más personas, en éste caso y sobre todo cuando se trata de un centro de horario completo, cabe señalar que las labores deberán coordinarse correctamente a fin de evitar incongruencias o suposiciones.

Actualmente se plantea una triple acción de: la función directiva, la función de supervisión y la de liderazgo. El director deberá ocuparse de la organización material y pedagógica, de las acciones del personal docente, de la relación con los niños y con los padres de familia. En lo que respecta a la organización material; le corresponde disponer de la distribución de las salas de acuerdo con las necesidades de los grupos, de igual forma deberá asignar los mobiliarios y materiales con que cuenta el jardín (Bosch, Menegazzo & Galli, 1983)

Igualmente coordina los horarios, para el uso de los espacios compartidos. Vela por la conservación de las instalaciones equipos y materiales, y se preocupa por que el ambiente físico sea lo más amable y alegre posible. Además le corresponde cumplir o supervisar tareas administrativas que varían en complejidad según se trate de un centro privado u oficial, o cuando esté establecido dentro de una institución mayor.

En lo que respecta a la organización pedagógica la directora interviene en la formación de los grupos, y es ella quien orienta y supervisa la labor de todo el personal docente.

Es especialmente importante el papel de la coordinación de las actividades que tienen lugar en las diferentes secciones. Esta tarea, lleva implícita la preparación de la guía

didáctica de todo el jardín, la de supervisar cuidadosamente la labor preparada por cada una de las maestras, y de orientarlas en la aplicación a sus distintos grupos.

Muchas de las actividades se repiten y es necesario asegurar su graduación y variación.

De igual forma el material empleado, debe ser diferente para cada sección no solo en función del avance de aprendizaje, sino también, para asegurar el interés renovado por la actividad en algunos pequeños que concurren durante varios años al jardín.

El tipo de organización de las actividades del jardín, derivado de sus propios objetivos, hacen necesario que las maestras programen su tarea libremente, sin embargo la dirección escolar debe dar los lineamientos generales de la labor a cumplir en cada sección y controlar la forma en que se realiza para asegurar la integración y dar sentido orgánico a toda la acción (Bosch, Menegazzo & Galli, 1983).

En las últimas décadas se han realizado un sinnúmero de estudios llevados a cabo por los teóricos de la educación y los estudiosos de las organizaciones educativas, para resaltar la colaboración como una condición imprescindible de la dirección educativa actual. Ello no ha sido más que una consecuencia de la nueva conceptualización del currículo y de la consiguiente materialización en los sistemas educativos. (Gairín y Villa, 1999),

Los procesos de colaboración en la escuela constituyen un punto clave dentro de la dirección escolar. Escudero (1990) aporta una caracterización de lo que debe considerarse una escuela colaboradora y de los principios y propósitos que la inspiran:

1. La escuela como un todo constituye un lugar y un foco preferente para el desarrollo de procesos, mejoras y cambio educativo. Dichos procesos han de tener lugar, mediante el compromiso y la apropiación, por parte de la escuela, de su propio proceso de renovación. Este ha de constituir el contenido y el contexto mas adecuado para el desarrollo y perfeccionamiento de los maestros.
2. Como meta fundamental del proceso de desarrollo escolar hay que situar la promoción de la cultura escolar que estimule la construcción conjunta de una filosofía que identifique a la escuela, de unos procesos de trabajo apoyados en el cultivo de la comunicación y relaciones profesionales. Así

colaboración, participación, implicación, pertenencia, progreso; que permite ir aunando visiones y esfuerzos, aunque ello imponga ritmos necesariamente lentos, son principios y criterios a cuya luz deben decidirse, realizarse y evaluarse acciones.

3. Una escuela colaboradora ha de ser además una escuela que vaya aprendiendo una determinada cultura innovadora en la que priven más los procesos que los contenidos.
4. Para hacer que vaya emergiendo esa cultura colaboradora y ese estilo procesal de desarrollo, la escuela necesita utilizar, aprender y adaptar técnicas y procedimientos que contribuyan a hacer disciplinado y metódico el trabajo, que faciliten en la acción los principios y valores que persigue. Las técnicas o procedimientos diversos no tienen, ciertamente, valor en sí, pero en el contexto del desarrollo colaborativo de la escuela representan recursos que contribuyen a hacer posible el recorrido del trayecto que se desea seguir.
5. Orientación a la resolución sistemática de problemas. En este sentido, se aspira a una escuela con capacidad para revisar y problematizar su propia realidad organizativa y educativa, a no dar por sentadas las cosas ni las ideas habituales, a hacer frente a los conflictos en vez de camuflarlos.
6. El desarrollo colaborador de la escuela aspira, como meta más importante, a potenciar la disposición, el compromiso y la capacidad de la misma institución escolar y de sus miembros para el mantenimiento de la cultura colaboradora innovadora, así como para el cultivo permanente de su orientación hacia la resolución de problemas (Escudero, 1990, como se cita en Girín y Villa, 1999).

Es muy importante lograr que el personal trabaje en equipo, intercambiando experiencias, colaborando en la selección y preparación del material, cooperando en el ordenamiento general de las tareas. El éxito de esta forma de trabajo dependerá en gran parte, de cómo ejerce la función de liderazgo que en el mismo le corresponde cumplir a la directora. Dicha función exige por igual, preparación pedagógica y capacidad para el manejo de las relaciones interpersonales (Bosch, Menegazzo y Galli, 1983).

La preparación psicopedagógica de la directora debe ser amplia, actualizada y abarcará no solo lo que corresponde al jardín de infantes, cuyo dominio es obvio, sino también lo referente a los problemas de la educación y de la cultura en general. Su función orientadora, implica conocimiento de la pedagogía y de la didáctica contemporánea y una posición clara en lo que a la filosofía de la educación de nuestros días se refiere, ya que ésta determinará en última instancia, el sentido de toda la acción educativa. Una buena experiencia como maestra de preescolar hará más completa y eficaz su preparación. La seguridad que le darán su buena preparación profesional le permitirá lograr la necesaria autoridad frente al personal a su cargo. Dicha autoridad ha de emanar, por otra parte, del tacto en sus relaciones personales, de su capacidad receptiva para las opiniones ajenas, de una equilibrada actitud entre las exigencias de hacer y la comprensión ante las dificultades.

Estas condiciones han de evidenciarse en el trato diario con las maestras y, particularmente, en las reuniones periódicas que realizará con todo el grupo. Las reuniones con el personal han de hacerse, por lo menos una vez por mes. En las mismas además de considerarse asuntos de rutina, se incluirán temas que contribuyan a la actualización y mejoramiento de la maestra de preescolar, en este sentido, se consideran diversos aspectos de la acción concreta, tales como por ejemplo las técnicas de narración de cuentos, o técnicas para trabajar texturas.

La directora podrá suministrar una información ampliada de cualquier tópico que genere duda o incongruencia, e incluso proporcionar bibliografía adecuada para que la maestra por sí misma amplíe sus conocimientos.

En síntesis, desde el punto de vista pedagógico la directora da el sello al jardín, lo cual no implica que imponga su voluntad o que coarte la libertad de acción de las maestras que deben asegurarse como medio para estimular la labor creadora que en este nivel es quizá más que en ningún otro de fundamental importancia.

Otra función en la cual tiene gran responsabilidad la directora del jardín de infantes es la de establecer una adecuada relación de ésta con los padres de familia. En el momento de la inscripción le corresponde mantener con los padres una conversación orientadora acerca de la conveniencia o inconveniencia en cada caso particular del ingreso de sus pequeños. De igual manera es la encargada de organizar las primeras reuniones generales para dar información a los padres acerca de los objetivos del jardín de niños, de las

actividades que se realizan en el mismo, de la importancia que reviste la colaboración de aquellos con sus hijos, además siempre ha de estar dispuesta para responder a las consultas, para esclarecer la duda o para orientar a los padres en la acción educativa que debe cumplir en hogar con la relación que se lleva a cabo con el jardín (Bosch, Menegazzo & Galli, 1983).

Su relación y contacto con los niños es fundamental, debe conocer a todos y a cada uno en particular, para ello se valdrá al principio del registro individual que debe existir en el jardín y, paulatinamente de las observaciones directas que hará cuando se reciben a los niños, a medida que van llegando. En sus visitas a las salas, en sus recorridos por los patios, al presenciar distintos momentos de las actividades que realizan individualmente o en grupos.

Un gesto afectuoso, una palabra de estímulo, una sonrisa es lo que siempre esperan los niños, que impone al igual que el sello psicopedagógico, el clima afectivo del jardín.

Esta breve revisión nos habla de la gran cantidad de demandas que se le hacen al director escolar, quizá no existen muchos docentes dispuestos a ejercer la dirección escolar, sin contar con que los docentes no están formados para ejercer el cargo. Actualmente existen en nuestro país algunos estudios que se ofrecen a los directores educativos, estos cursos de dirección o gestión educativa se imparten bajo la consideración de muchos de los que ejercen como directores escolares son profesionistas egresados de diferentes carreras.

Actualmente la Secretaría de Educación Pública marca en el acuerdo 278, que emite para la incorporación de escuelas particulares a nivel preescolar, en el artículo 15 sección I, que se refiere al perfil requerido para directores escolares lo siguiente; Los directores de los centros escolares deberán ser egresados de la carrera de Licenciatura en educación preescolar, Licenciatura en Educación primaria, Licenciatura en Pedagogía, Licenciatura en ciencias de la educación, Licenciatura en Psicología. También deberán tener tres años como mínimo de experiencia docente, y en todos los casos, salvo La licenciatura en Educación preescolar o Licenciatura a nivel primaria, deberán tomar un curso de nivelación docente.

Como se puede apreciar, la máxima autoridad para entregar nombramientos directivos, S.E.P., reduce sus criterios de manera considerable, cuando menos en relación con la revisión que se presentó anteriormente para los perfiles directivos. Esto puede deberse a un sinnúmero de factores entre los que destacan; la carencia de profesionales

especializados en nuestro país, la poca atención que se le da a la educación en general, y de manera particular al nivel preescolar. Y la creencia persistente de que un docente puede brincar del aula a la dirección escolar sin ninguna capacitación especializada que no sea la que obtuvo dentro de la misma aula.

El perfil profesional del director escolar basado en un liderazgo situacional y colegiado, nos habla de la complejidad que implica la tarea directiva, en donde ha de hacer compatible la integración de personas y la administración del centro, para lograr tales fines hacen falta más que buenas intenciones, por lo que se apunta a la necesidad de formación específica diferenciada de la docente, se debe hacer un intento por profesionalizar el ejercicio del cargo, esperando que una mayor formación, ejercicio y competencia favorezcan la función directiva (Gairín y Villa, 1999).

Sin embargo, este no será un tema del presente trabajo, por lo que se dejará solo como reflexión.

Como hemos visto, dentro de los profesionales “autorizados” para ejercer la dirección educativa se encuentra el Psicólogo, ¿cuáles son las características del perfil del psicólogo que le posibilitan desempeñarse dentro de la dirección escolar? En el siguiente apartado se hará una breve revisión de las habilidades y capacidades del psicólogo, así como de su relación con la educación.

El campo laboral del psicólogo en el área educativa se ha visto afectado por la falta de planeación educativa. La incorporación de los psicólogos a la estructura ocupacional desde mediados de los años setenta se había definido por aptitudes de carácter individual, que ocupe niveles jerárquicos básicos al ser contratado en las áreas de instrumentación y evaluación de programas, indican que los niveles de jefatura, gerencia y coordinación son poco accesibles para los psicólogos (Herrera, 2003).

La participación laboral del psicólogo dentro del área educativa se circunscribe al profesionista que hace el trabajo sucio de la escuela, al que le encargan solucionar los casos complicados. En todo caso la función deberá ser de consejero del profesor, su labor es ardua y tiene que convencer en muchas ocasiones a los profesores y directivos, para que les permitan realizar su trabajo.

Las escuelas, como otros sistemas institucionales, intentan conservar su equilibrio predicando el conformismo, a los que no embonan o constituyen una amenaza no se les

acepta, se le hecha aunque no siempre de manera literal, sino a través del aislamiento o la denigración, se le intenta excluir de las tomas de decisiones. El propósito, y probablemente el resultado, consiste en hacer que la persona en cuestión se vuelva ineficaz (Osborne, Enciclopedia de la educación infantil).

Este panorama del desempeño laboral se explica a partir de los factores que configuran a la psicología como profesión, los que no son consecuencia de la aplicación de un cuerpo de conocimientos de una disciplina científica, sino de la acción práctica frente a demandas sociales particulares en un momento determinado (Ribes, como se cita en Herrera, 2003).

En este sentido, podemos decir que las áreas de formación y de aplicación de la psicología fueron creadas en forma reactiva, a partir de demandas externas y hasta cierto punto ajenas a su bagaje teórico y a su proyección social. (Herrera, 2003).

Según la apreciación de algunos autores, destacan que la posición de la psicología en el país se debe al no haberse producido procesos de planeación sistemáticos, el estudio de ésta disciplina es resultado de un súbito interés universitario por su estudio, la imposibilidad de las universidades por acoger esa demanda, y finalmente una sociedad muy poco preparada para captar y valorar en su conjunto la gran cantidad de psicólogos egresados de las universidades (Almeida, 1999, como se cita en Herrera, 2003).

Estos planteamientos condujeron a generar análisis profundos al interior de las instituciones de educación superior, mismos que influyen actualmente en las reformas educativas que se están viendo reflejadas en las jóvenes generaciones.

El modelo psicológico aplicado a la educación, se basa en la concepción del alumno en constante interacción con el medioambiente, y el compromiso profesional de descubrir y contribuir al mejoramiento de las condiciones educativas, atendiendo a la interacción entre el alumno, maestro y padres de familia (www.psicol.unam.mx:8082/Posgrado1/RePSIEsc/)

Lograr una educación de calidad, dando atención primordial a la educación básica (preescolar y primaria) es una responsabilidad donde se exige la participación multidisciplinaria, entre ellas de la psicología.

“Las tendencias contemporáneas en psicología educativa y psicología escolar asumen la necesidad de contribuir al desarrollo integral del niño, tanto en los aspectos

cognoscitivos, como en los afectivos y sociales. En congruencia con los desarrollos psicológicos recientes, se sostiene que el papel del psicólogo debe centrarse en la promoción y prevención, más que en la mera corrección de problemas (Wittrock, 1992) afirma que el foco de atención consiste en el estudio psicológico de las situaciones educativas, de lo cual se desprenden principios, modelos, teorías, procedimientos de enseñanza y métodos prácticos de instrucción y evaluación, así como métodos de investigación apropiados para estudiar el pensamiento y los procesos afectivos de los estudiantes en el marco de los complejos procesos sociales de las escuelas” (citado en: www.psicol.unam.mx:8082/posgrado1/RePSIEsc/).

Actualmente, se le da énfasis a la formación de estudiantes autónomos, críticos y creativos. La tendencia hoy en día en cuanto a la instrucción de los alumnos resalta no solamente el dominio de contenidos a los alumnos sino también en enseñarles a aprender (Fullan & Hargreaves, 1992. como se cita en: www.psicol.unam.mx:8082/Posgrado1/RePSIEsc/).

A lo largo del presente capítulo hemos revisado aspectos relacionados con las características profesionales del psicólogo, su desempeño laboral en el área educativa, un área por excelencia psicológica, y hemos considerado también cuál es el perfil psicológico del director escolar, haciendo hincapié en las características específicas del perfil directivo de una institución preescolar. Finalmente hemos hablado de la influencia de la psicología hacia la educación, y describimos algunas de las aportaciones de las diversas corrientes psicológicas a la educación.

La formación profesional del psicólogo le provee de elementos que le permiten no solo planear y diseñar programas educativos, sino también implementarlos, supervisarlos y dirigirlos con éxito.

En la tabla 1 se aprecian algunas de las características del perfil profesional del psicólogo y de los requerimientos del perfil directivo según los autores revisados, como se puede apreciar existe una gran similitud entre éstos, lo que perfila la dirección escolar como uno de los campos de trabajo del psicólogo.

Tabla 1. Comparación de algunas de las características del perfil profesional del psicólogo con el perfil directivo escolar.

CAPITULO 4

LA FUNCIÓN DEL PSICÓLOGO DENTRO DEL DISEÑO, PLANEACIÓN Y DESARROLLO DE UN CENTRO DE DESARROLLO INFANTIL.

Como se ha señalado en capítulos anteriores, el psicólogo en específico y la psicología en general tienen una gran relación con el desarrollo y educación infantil, son innumerables las aportaciones que se han hecho al conocimiento del niño desde ésta disciplina, incluso hablar de desarrollo infantil en muchos sentidos es hablar de psicología o teoría psicológica infantil.

El psicólogo, por su formación profesional, posee elementos y herramientas que le permiten abordar las distintas áreas del desarrollo infantil, y también de las problemáticas que se deriven del mismo. Pero no solo tiene la posibilidad de intervenir, también la capacidad para diseñar y planear y dirigir todo lo concerniente a los programas de intervención en desarrollo infantil.

JUSTIFICACIÓN SOCIAL Y DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

El trabajo desarrollado en la comunidad del fraccionamiento Ojo de Agua dentro del área educativa a nivel de dirección escolar, permitió acumular un buen número de experiencias aplicables a la comprensión del desarrollo infantil así como de los procesos educativos y sus factores determinantes.

Esta práctica también permitió, por un lado, estar en contacto con un sinnúmero de problemas escolares derivados del desconocimiento profundo acerca del desarrollo infantil, y de técnicas educativas tradicionales, y por otro lado captar muchos puntos de vista de padres de familia con diferentes problemáticas en donde la constante era la falta de escuelas con “un mejor nivel” que se preocuparan por actualizar y modernizar sus programas de

estudio, para que los niños de la comunidad pudieran obtener la misma “educación de calidad” que en los colegios particulares del D. F.

En los últimos años, un número importante de padres de familia han optado por enviar a sus hijos a escuelas ubicadas en el distrito federal, con el desgaste físico, tiempo y riesgo que esto implica, esto ante la inexistencia de propuestas educativas que se centren más en el niño y sus necesidades que en el ambicioso programa que se pretende cumplir.

A decir de los padres sus inconformidades expresadas se podrían resumir de la siguiente manera:

- Preocupación por la sobreexigencia escolar que los profesores ejercen sobre los niños, con el sentimiento de incapacidad que le sobreviene.
- Preocupación por el “bajo nivel académico” obtenido que a pesar de la sobreexigencia se obtenía. (escuelas que no están a la vanguardia en adelantos y métodos de aprendizaje)
- Malestar generado por el manejo del profesor ante tales eventos.
- Poca o nula confianza hacia la institución escolar como apoyo para el desarrollo de sus hijos.
- Quejas relacionadas con las altas cuotas considerando la calidad del servicio, equipo y materiales con los que cuentan las escuelas.
- Finalmente se encontró una tendencia general a pedir a la escuela más comunicación, estar más informados de las actividades de sus hijos y poder tener mayor acercamiento hacia los logros y avances de sus pequeños.

También se consideraron aspectos socio-económicos que tienen una repercusión directa en los hogares, tal es el caso de la “desaceleración económica” que en la actualidad a enviado a un gran número de familias al campo laboral. Esto independientemente del cada vez mayor número de madres solteras que salen a trabajar como fuente única de subsistencia. En Ojo de Agua el 69% de madres de niños entre 1 y 6 años trabajan (CRECE, 2000) generando la necesidad de un centro escolar con horarios y servicios extendidos, de acuerdo a los horarios de trabajo de las madres.

Durante el ciclo escolar 2000-2001 surge el proyecto del Centro de Estimulación Temprana, con la idea de poner en práctica los conocimientos adquiridos, pero también, era

la posibilidad de integrar algunas teorías y métodos educativos con tendencias actualizadas, como los programas de estimulación temprana.

Pensando en que un programa de estimulación temprana se va convirtiendo en una actitud natural que se ve reforzada continuamente con los logros y progresos de los niños, con la certeza de que ello contribuye en gran parte a un mejor desarrollo físico, social y mental, y esto a su vez a que se desempeñe con más éxito en sus aprendizajes escolares futuros, aumentando sus posibilidades de ser feliz (Arango, Infante y López, 1994).

Para ello se lleva a cabo una propuesta educativa apegada a las necesidades de desarrollo del niño, que se fundamente en programas de estimulación temprana, con inclusión de métodos vanguardistas, respetuosa de las diferencias individuales, y abierta a los programas de integración educativa, fundamentada en el disfrute de las actividades, con preponderancia en el juego.

La base de la concepción pedagógica de Froebel, fue el reconocimiento del valor que para el niño tiene el juego, y lo definió como “La más pura actividad del hombre en esa etapa” (Citado en Bosch, Menegazzo y Galli, 1998).

Se considero que el fundamento del programa esté basado en la concepción del niño como un todo. Y que los programas estén planeados pensando en el desarrollo como un continuo, que se divide para fines prácticos por áreas.

El niño es un ser integral, cuyo desarrollo afectivo, cognoscitivo y conductual conforman un todo, la división en áreas para la propuesta de actividades obedece solamente a criterios metodológicos, que faciliten a los padres y profesores el mundo maravilloso del niño (Arango, Infante y López, 2000)

Tendría también que incluir una propuesta de atención a padres, donde la constante sea la comunicación, donde la escuela juegue un papel incluyente del padre en el proceso educativo de su hijo y con conocimiento de causa oriente y asesore a los padres. Todo ello imprimiendo un sello de calidez humana.

Finalmente se consideró que los padres de familia son en si mismos una piedra angular de la escuela, y que un nivel de comunicación más eficiente, les daría suficiente información para mantenerse más activos ante el proceso educativo de sus hijos, y aumentar el nivel de compromiso y apoyo para las tareas educativas que se les encomiendan.

FUNCIONES DEL PSICÓLOGO EN LA PLANEACIÓN Y EL DISEÑO DE UN CENTRO EDUCATIVO

Durante el ciclo escolar 2000-2001 se crea un Centro de Estimulación Temprana como una propuesta educativa a nivel lactantes, maternal y preescolar.

La propuesta educativa está fundamentada en una concepción del niño como un sistema integral, centrando el programa en sus necesidades. El programa reconoce que los primeros años de la vida del ser humano han sido identificados como cruciales para su futuro afectivo, intelectual, social y de salud personal. Parece evidente que durante los primeros años de vida no solo existe un proceso de maduración neuronal, sino una construcción de la inteligencia y personalidad individual (Alvarez, 2000).

Igualmente se han demostrado los efectos negativos que la desnutrición y la pobreza en el ambiente psicosocial ejercen sobre el desarrollo psicomotor, cognitivo, social, y los efectos positivos que programas de enriquecimiento del medio ambiente han tenido sobre el desarrollo intelectual y físico de los niños (Alvarez, 2000)

El programa está planteado sobre una triada: niño, padres, escuela., y está planeado en la concepción del niño como un todo en donde el desarrollo se da de forma continua y para fines prácticos se ha dividido por áreas de desarrollo, a saber:

Área cognitiva

Área del lenguaje

Área socio-emocional

Área motora fina y gruesa

Dentro de las teorías desarrollistas ninguna área tiene preponderancia sobre otra, ni pesa menos ni es más importante para el desarrollo, puesto que se entrelazan de forma interactiva. Muchos autores como Piaget con su psicología evolutiva o Gesell y Spitz con su preponderancia por el desarrollo psicológico, han aportado elementos de interés para entender al niño como un todo complejo que tiene que ser estudiado de igual forma.

El programa se estructuró pensando en plantear actividades que cubran las necesidades de desarrollo de cada etapa, mismas que propongan la estimulación de cada

área del desarrollo infantil, basándose para ello en programas de estimulación temprana, cuidadosamente diseñados, en función de las necesidades de desarrollo de cada grupo, éstos se dividieron por edades, como se muestra a continuación:

Lactantes	50 días a 12 meses
Maternal I	13 a 24 meses
Maternal II	25 a 36 meses
Kinder I	3 a 4 años
Kinder II	4 a 5 años
Preprimaria	5 a 6 años

Para diseñar los programas, se revisaron las guías de desarrollo de Brunet-Lezine, Uzgiriz Hunt, y la guía Portage. Se analizó cada etapa por periodos de 12 meses y se complementaron con la observación de grupos, dando como resultado un perfil de desarrollo para cada grupo, dividido por áreas con el listado de las conductas más clásicas a lograr en el transcurso del año escolar.

Esto permitió planear las actividades fundamentadas en pruebas estandarizadas para niños Mexicanos, y por otra parte, tener un instrumento que describiera de forma cualitativa la supervisión individual del desarrollo de los niños.

Cuando se trabaja en la elaboración de programas para maternas y preescolares, se requiere de un marco de referencia, así como de conocimientos precisos acerca del desarrollo infantil, esto también implica, la necesidad de valorar si lo que se está haciendo a nivel planeación de las actividades cubre con las necesidades de desarrollo de los niños.

Desde éste punto de vista, y enfatizando la filosofía en que se fundamenta el programa, de respeto a las diferencias individuales, la no etiquetación y la no calificación, se estructuró un instrumento que sin calificar describiera de forma cualitativa los avances en el programa de estimulación temprana, que diera cuenta a los padres de familia de éstos avances en forma clara y de sencilla comprensión, poniendo al papá en contacto con los logros de su hijo, informándole e involucrándole en los mismos, pero al mismo tiempo referenciándole las metas por alcanzar. Debía también, ser un instrumento de fácil aplicación, considerando que se lleva a cabo de forma individual. Por último contendría características que le hagan suficientemente sencillo en su comprensión, para que cualquier

maestra de nivel preescolar pudiera aplicarlo con un entrenamiento previo, obteniendo de él información valiosa de cada uno de sus niños (ver anexo 4, perfil de desarrollo).

Para la planeación propiamente dicha, se diseñaron una serie de unidades temáticas que tuvieran que ver con los intereses del niño dentro de su vida cotidiana, para abarcar cada mes, a su vez, cada unidad temática está dividida por sub-temas semanales y desglose de contenidos.

Para el trabajo por áreas se diseñaron espacios propicios para favorecer el desarrollo de éstas, dichos espacios contienen el equipo y materiales necesarios para lograr un diseño de actividades más creativas y estimulantes.

Al personal siempre se le consideró como un apoyo determinante para el logro o fracaso del programa, por lo que se le dio especial énfasis a la selección y capacitación del mismo.

La escuela de infantes actual, tiene la misión de hacer conciente a la familia de su papel y cometido. La comunicación entre la familia y la escuela parece un medio eficaz de salvar la distancia entre éstos, la iniciativa de ésta organización puede provenir de los dos medios, de tal suerte que debería de ser reconocido como normal que un padre quiera implicarse en la escuela, como que un profesor establezca contacto personal con los padres o familiares que se encargan del cuidado del niño. La razón estriba en que el niño es el centro de interés común (Bosch, Menegazzo y Galli, 1998.)

Se diseñaron una serie de estrategias que mantuvieran a los padres de familia en contacto con lo que sus hijos hacen dentro de la escuela, y los logros que van obteniendo. Suficientemente eficiente para transmitir solo la información relevante al padre, y que no distraiga por mucho tiempo al personal docente de sus actividades.

Se pensó en definir entonces, cuál es la información más importante para dar a conocer al padre, considerando la información que sería en ambos sentidos y definir también que formato y con que regularidad se enviará dicha información.

Los formatos para éstos fines se han ido rediseñando y mejorando con el tiempo, en función de las necesidades de información de los padres.

Finalmente se desarrolló un área de extensión de servicios que considera: el servicio de comedor, y horario extendido, de gran apoyo a padres de familia que trabajan.

El servicio pediátrico institucional con programas de salud preventiva, revisión mensual por niño y orientación a padres y maestras.

Y por último escuela para padres, con un enfoque hacia el crecimiento personal, con talleres vivenciales y temas de apoyo para la educación de sus hijos.

CARACTERÍSTICAS DE LA INSTITUCIÓN

El fraccionamiento Ojo de Agua se encuentra ubicado en el municipio de Tecamac en el estado de México, en el Km. 32.5 de la carretera México-Pachuca.

Tecamac es un municipio cuya actividad económica se ubica dentro del área agrícola preponderantemente, durante los últimos 15 años ha tenido un crecimiento poblacional y económico importante, y un gran auge en el área industrial y de servicios.

El fraccionamiento Ojo de Agua, es la tercera localidad en tamaño del municipio de Tecamac. Actualmente cuenta con una población de 50,000 personas. El total de la población del municipio de Tecamac al año 2000 fue de 172,813 habitantes, el crecimiento de la población se manifestó a una tasa del 3% anual.

La población de niños de 0 a 4 años representa un 11% del total (18,174) y la cantidad de niños entre 5 y 6 años es de 7,423 (Datos de INEGI año 2000 y porcentajes estimados por CRECE).

El nivel socioeconómico es variable considerándose la media clase media con ingresos superiores a 5 salarios mínimos. Existen 14,319 madres de familia económicamente activas con hijos en edades entre 1 y 6 años.

En la actualidad Ojo de Agua está constituida como una comunidad de notable crecimiento poblacional, tiene 34 años de antigüedad. Dentro del fraccionamiento existe una gran variedad de actividad informal.

Ojo de Agua cuenta con un gran número de escuelas en su mayoría privadas, especialmente a nivel preescolar y primaria, la mayoría de ellas oferta educación de corte

tradicional y en menor número ofrecen sistemas educativos de vanguardia pero no cuentan ni con las instalaciones, ni personal y materiales adecuados.

El Centro de Estimulación surge como una propuesta educativa dentro de la comunidad de Ojo de Agua que ofrece una alternativa a la enseñanza tradicional. Se instaló en una casa habitación y el terreno contiguo. Se realizaron adaptaciones y ampliaciones al plano original. Inicia sus actividades en Julio del 2000.

Está constituido como un centro de estimulación temprana y desarrollo que acepta a niños de 1 a 5 años de edad. El centro está seccionado en maternal y preescolar, con servicio de estancia de 7:00 a 16:00 hrs. Cuenta también con servicio pediátrico institucional y comedor supervisado por dietista.

Cada grupo de maternal cuenta con una maestra titular y una asistente, los grupos de preescolar cuentan con una maestra titular de español y una maestra de inglés. El personal se complementa con una secretaria administrativa, una coordinadora académica, una cocinera y personal de intendencia, incluyendo la dirección, en el Centro laboran 18 empleados en diferentes horarios. El centro se constituye como Sociedad Civil desde el 2001.

Actualmente, el centro cuenta con 8 grupos y una matrícula de 115 niños en edades de entre 1 y 5 años de edad.

4.1 El crecimiento del centro de desarrollo durante los tres primeros años.

El proyecto de Happy Time se echa a andar en abril del 2000 con meses previos de trabajo en el diseño del programa, la elaboración de los objetivos, la estructuración de las formas de trabajo y la planeación de la publicidad y papelería que contemplan nombre del centro y logo del mismo. Durante este mes se renta una casa habitación con un terreno anexo y se lleva a cabo la planeación de los espacios, la compra de los equipos y materiales considerando las edades para las cuales se ofertaba el servicio, paralelamente se inició la publicidad que hacía énfasis en un programa de desarrollo integral y en programas de estimulación temprana. La selección del personal se llevo a cabo en dos formas; por un lado se contrataron profesoras con quienes ya se tenía un conocimiento previo de su forma de trabajo responsabilidad y experiencia, por otra parte se seleccionó personal nuevo para lo que se desarrollo el siguiente procedimiento:

1.- Entrevista inicial con presentación de currículum y solicitud de empleo elaborada, durante éste procedimiento se verifican las referencias laborales y personales de la aspirante al puesto.

2.- Periodo de observación, éste comprende una semana e implica que la candidata al puesto rote diariamente por cada uno de los grupos en calidad de observadora del trabajo de las maestras titulares.

3.- Periodo de prueba, que también contempla una semana de trabajo en grupo con intervención directa y supervisión de la coordinación y observación de la dirección

4.- Una vez aceptada, se asigna grupo y se elabora contrato de trabajo a la entrega de la documentación requerida. A partir de la contratación entra a curso de capacitación general o a inducción individual en caso de entrar extemporáneamente, así mismo se le entrega carpeta con la papelería correspondiente a cada grupo, uniforme y reglamentos. En caso de no cubrir el perfil o las cualidades requeridas, se le paga el salario correspondiente a una quincena de trabajo.

El perfil solicitado es el siguiente:

Sexo femenino, entre 20 y 30 años

Presentación impecable

Sin problemas de horario

Escolaridad mínima de asistente educativo o puericultora con bachillerato (en el caso de asistentes de grupo)

Escolaridad licenciatura concluida o estudiantes de 5º semestre en adelante de las carreras de psicología, pedagogía, educación especial, educación preescolar o normalistas (en el caso de titulares de grupo).

Tener experiencia mínima de un año en el trabajo con niños de 0 a 6 años

Presentar documentación que acredite su último grado de estudios

Durante las observaciones de prueba se pueden constatar las siguientes habilidades tales como: tener facilidad para contactar con los niños, ser respetuosa en su trato y en la forma de dirigirse a los niños, no incomodarse al modelar las actividades y seguir las rutinas de los pequeños, ser creativa, propositiva, muy dinámica, abierta a recibir observaciones y respetuosa de las reglas del centro, mostrar responsabilidad por los niños y por su trabajo y disfrutar del trabajo con los pequeños. Tener actitudes de compañerismo y apoyo con las demás compañeras y poderse relacionar adecuadamente con el resto del equipo de trabajo.

Durante el primer ciclo escolar se realizaron los trámites correspondientes a permisos de radicación, de bomberos y protección civil, alta ante hacienda como persona física con actividad empresarial y pagos de impuestos. Hubo también la necesidad de contratar los servicios de un contador que de forma externa llevara la contabilidad del centro.

El centro inicia sus actividades en julio del año 2000, durante el primer ciclo escolar se forman 5 grupos; lactantes, maternal 1, maternal 2, kinder 1 y kinder 2. Se contratan dos puericultistas, dos maestras, dos estudiantes de psicología, una secretaria y una ayudante de limpieza. Se inician las labores con horarios extendidos de 7:00 a.m. a 18:00 hrs.

El primer año el centro funcionó con un salón por grupo, compartiendo únicamente el salón de psicomotricidad o gimnasio, el comedor y patios de recreo. Las áreas se asignaron tomando en cuenta las características de éstas y las necesidades de cada grupo por edades, se trabajo por “rincones”¹ en donde los salones fueron provistos de materiales que apoyaran el

¹ Se define como trabajo por rincones a la asignación de diferentes espacios dentro del salón que están provistos con materiales que se disponen de acuerdo a las edades; arte, lenguaje, dramatización, construcción, en donde el niño libremente elige el rincón y desarrollo su actividad espontáneamente.

trabajo de cada una de las áreas que contemplaba el programa; lenguaje, cognitiva, socialización, motricidad fina y gruesa.

Organizar la clase por rincones supone organizar la clase en pequeños grupos que efectúan simultáneamente actividades diferentes.

Con la finalidad de partir de un marco de referencia para la elaboración de los programas y contenidos de los mismos se revisaron diferentes autores, poniendo énfasis en la teoría de Piaget y de otros investigadores sobre el desarrollo cognoscitivo como Bruner, Vygotsky y Kagan. que hablan del desarrollo cognitivo como de un avance gradual a través de secuencias de habilidades y descubrimientos.

Según Helen Bee (1978) existen algunas hipótesis que resumen el desarrollo del razonamiento del niño:

1. Todos los niños nacen con ciertas estrategias para interactuar con el medio ambiente, ver, oír, tocar, oler, aprehender objetos. Al parecer, los niños están programados para explorar el mundo a través de sus sentidos.

2. Estas estrategias primitivas son el punto inicial para el desarrollo cognoscitivo, el niño interactúa con el ambiente a través de las estrategias básicas y éstas cambian como resultado de esa interacción, poco a poco el repertorio de habilidades progresa así como el control de su cuerpo.

3. Con el paso de los meses y los años las estrategias básicas se vuelven menos automáticas o reflejas y más sujetas al control voluntario del niño, explora los objetos con propósito y experimenta nuevas formas de manipulación, descubre que los objetos son constantes, que pueden ser agrupados y clasificados, que las cosas pueden ser sumadas o sustraídas, etc.

4. Estos redescubrimientos parecen ocurrir en una secuencia fija, en este sentido, un niño no puede descubrir los principios de la suma y la resta hasta que no haya descubierto que los objetos son constantes, esta secuencia se desarrolla lentamente, el niño de cualquier edad tiene una lógica para explorar y manipular el mundo, esta base lógica cambia a medida que se encuentra con objetos o sucesos que no encajan en su sistema.

5. El ambiente en el que crece el niño es determinante en el ritmo que pasa por la secuencia, el ambiente que no ofrezca suficientes estímulos o que requiera de muchas

adaptaciones hará que la secuencia sea más lenta comparada con la secuencia en un ambiente rico en experiencias nuevas y estimulación.

Considerando estas premisas y para fines de la planeación del programa, se definieron las habilidades a desarrollar de cada una de las áreas, en cada una de las etapas de desarrollo como a continuación se presentan, cabe señalar que cada una de las maestras titulares de grupo elabora su avance programático en base a los temarios y contenidos que se les proporcionan, para lo que se desarrolló un formato donde vacían sus avances y son revisados previamente por la coordinación (Anexo 1).

Materno 1 (12 a 24 meses)

Durante esta etapa, las posibilidades de interacción y crecimiento son mayores. Dentro del área motriz, se inicia un periodo donde el niño se dedica a perfeccionar aún más sus destrezas motrices gruesas; caminar, correr, subir y bajar escaleras, brincar, etc. Por otra parte le es más fácil tomar objetos pequeños y mover con agilidad sus dedos. Su lenguaje es más amplio y podrá con pocas palabras nombrar, señalar y expresar cuando no se sienta a gusto, es capaz de lograr nuevos medios para lograr fines, su comprensión del mundo es más amplia y todo esto le permite tener una mayor capacidad de interacción con el mundo que le rodea. Disfruta de los libros con ilustraciones y cuentos, canciones y juegos que cobran vida enriqueciendo su imaginación y fantasía y ampliando su mundo cognoscitivo.

Materno 2 (25 a 36 meses)

En esta etapa los niños juegan todo el tiempo, simbolizando su pensamiento a través de éste, aún cuando juegan juntos cada uno juega su propio juego paralelo, sus habilidades motoras los convierten en activos por excelencia, todo el día corren, trepan, brincan y en cuanto a su lenguaje llega a ser fluido, y aumenta más que en cualquier otro año de su vida, logra formar frases completas expresa con claridad sentimientos y necesidades comprende instrucciones, cuentos canciones y puede pasar periodos cortos entretenido en una actividad. Este pequeño requiere de más ayuda y demostraciones cuando aprende algo nuevo, el maestro debe usar palabras ademanes y acciones estos le ayudarán a entender más fácilmente. Para algunos niños la entrada a la escuela puede ser difícil, por lo que el maestro debe jugar un papel afectivo que le de seguridad y confianza para apoyarle en el proceso de adaptación (Vargas, 1998).

Objetivos para Maternos

Visuales

- Identifica por el nombre los objetos conocidos cuando se le indica, manifestándolo por medio de una acción.
- Entra en contacto con formas geométricas agrupándolas por apareamiento.
- Identifica colores primarios agrupándolos.
- Identifica la distancia en relación a su propio cuerpo.
- Acomoda objetos en una misma dirección por ensayo y error siguiendo indicaciones
- Sigue con la vista el movimiento de objetos y después puede decir donde esta.

Auditivas

- Identifica sonidos de animales, objetos o eventos significativos para él.
- Identifica la voz de algunos compañeros, la de su maestra y la de sus papas
- Identifica sonidos fuertes y suaves por contraste.
- Imita sonidos graves y agudos.
- Identifica ausencia del sonido (silencio), por medio de una acción, sigue ritmos rápidos y lentos.

Tactiles

- Utiliza el sentido del tacto para establecer contacto con diversas texturas.
- Manipula objetos de diferentes consistencias: duro, blando, grueso, delgado.
- Reconoce la temperatura frío-caliente.
- Compara pesado y ligero por grandes contrastes, manifestándolo por acción.

Olfativas

- Identifica olores agradables y desagradables

Gustativas

- Saborea intencionalmente diversos sabores contrastando los básicos: dulce-salado, ácido-agrio.

Funciones Mentales Superiores

- Mantiene su atención por periodos cortos, siguiendo instrucciones.
- Identifica objetos o eventos en el momento de su presentación.
- Identifica un elemento por alguna de las partes que lo forman.
- Reúne objetos por características perceptivas semejantes.

Kinder 1 (de 3 a 4 años)

En esta etapa el niño entiende mejor las cosas y se da cuenta más rápido de las acciones que ocurren a su alrededor, en general los periodos de angustia son más breves por que han tenido más oportunidades de relacionarse con los demás, también se muestra más curioso acerca de lo que hacen los demás y empieza a hacer más preguntas de lo común, entiende más vocabulario del que puede expresar, tiene un rápido crecimiento en el razonamiento y estructuración de conceptos. Sus periodos de atención son mayores, el incremento en su capacidad verbal y motriz son notorios, suele mostrar lo que le agrada y lo que le desagrade con firmeza, los niños de ésta edad juegan mucho entre ellos y el juego paralelo se convierte poco a poco en juego cooperativo, la hora de la siesta empieza a cambiar por un descanso (Vargas, 1998).

Objetivos para Kinder I

Visuales

- Identifica por el nombre objetos, figuras geométricas y superficies que se le indiquen.
- Identifica por el nombre colores primarios, manifestándolo por una acción.
Identifica posición vertical, horizontal e inclinada a través de acciones con objetos siguiendo indicaciones.
- Localiza objetos orientándose por puntos de referencia visuales que se le indiquen.
- Localiza objetos y lugares, estableciendo puntos de referencia visuales por medio de instrucciones verbales.

Auditivas

- Identifica por el nombre sonidos de objetos, animales o eventos.
- Identifica la voz de sus compañeros, así como el sonido de algunos instrumentos musicales.
- Identifica por el nombre sonidos fuertes y quedas.
- Identifica sonidos graves y agudos por grandes contrastes.
- Identifica oralmente sonidos rápidos y lentos utilizando su cuerpo para ejecutarlos.

Tactiles

- Identifica texturas: liso y áspero.
- Identifica consistencias: duro-blando, grueso-delgado.
- Identifica por medio del tacto diversos objetos.
- Identifica por el nombre temperatura frío-caliente.
- Identifica por el nombre pesado-ligero.

Olfativas

- Identifica por el olor diversos alimentos.

Gustativas

- Identifica, nombrándolos, saborea de alimentos.

Funciones Mentales Superiores

- Mantiene su atención a un estímulo actuando en consecuencia del mismo.
- Describe en forma oral estímulos gráficos o concretos que se le presenten por breves tiempos.
- Integra elementos concretos uniendo las partes que lo forman.
- Selecciona de un grupo el o los elementos que sean diferentes.
- Distingue conjuntos comparativos muchos-pocos.

Kinder 2 (4 a 5 años).

Los niños de ésta edad trabajan fácilmente en grupos, comprenden y usan una gran cantidad de palabras e instrucciones y pueden esperar turnos. Son muy curiosos y se preguntan como funcionan las cosas, son creativos y comparten el juego niñas y niños disfrutando de la compañía de los demás niños, son alegres y muy ruidosos tienen buen sentido del humor. Su coordinación motriz gruesa está bien desarrollada, y la motriz fina es cada vez más precisa, en este momento puede llevar a cabo trazos con menos fracasos, es autosuficiente en las acciones que involucran el autocuidado, prefiere ir al baño solo e intenta experimentar sobre todo lo que le da curiosidad del mundo en el que se mueve (Vargas, 1998).

Objetivos para Kinder II

Generales

- Nombra por su forma objetos y superficies que se le indiquen.
- Identifica por el nombre figuras geométricas y llega a nombrarlas aunque algunas veces se confunden.
- Nombra colores primarios e identifica por el nombre algunos matices.
- Nombra el tamaño grande-pequeño de los objetos que se le indiquen y que representan entre si grandes contrastes.
- Nombra la intensidad de los sonidos graves y agudos.

Tactiles

- Identifica por el nombre texturas liso-áspero, sin ayuda de la vista.
- Identifica por el nombre consistencias: duro-blando, grueso-delgado.
- Identifica por el nombre, por medio del tacto, la forma de las superficies que se le indiquen.
- Nombra la temperatura frío-caliente.
- Nombra el peso de los objetos: pesado-ligero, sin ayuda de la vista.

Olfativas

- Identifica por el olor diversas cosas.

Gustativas

- Identifica por contraste sabores básicos: dulce-salado, ácido-amargo, nombrándolos.

Funciones Mentales Superiores

- Mantiene su atención comprendiendo e integrando el contenido.
- Recuerda contenidos acumulados de las ideas principales.
- Realiza trazos en la dirección que se le indique.
- Identifica hechos pasados, presentes y futuros.
- Aplica secuencias cronológicas en acciones propias.

Preprimaria (5 a 6 años).

Los niños de esta edad en general son muy creativos y muestran una gran curiosidad hacia casi todos los aspectos del aprendizaje, inician la simbolización a través de números letras, dibujos y palabras que representan objetos. Mantienen la atención por periodos más largos lo que les permite realizar tareas impuestas de principio a fin, su habilidad motriz es muy precisa. A los niños de ésta edad les gusta sentirse independientes y de hecho lo son si se les permite tener suficiente responsabilidad en ciertas actividades, son eficaces y selectivos y comparten con los demás niños juegos elaborados con gran cantidad de reglas y fantaseo, pueden elaborar razonamientos lógicos con acciones concretas, están listos para leer y escribir ya que su coordinación ojo-mano le permite trazar lo que pretende. Les gusta demostrar el afecto y que los demás lo demuestren a ellos.

Objetivos para Preprimaria

Generales

- Nombra figuras geométricas, objetos y superficies que se le indiquen y que representen mínimas diferencias en reducción de espacio.
- Nombra los colores primarios y varios matices de los mismos, de los objetos que se le indiquen.

- Identifica la distancia que guardan entre si: próximo-distante, líneas representadas gráficamente.
- Resuelve laberintos en forma grafica orientándose anticipadamente por la vista.
- Resuelve laberintos anticipando su localización visualmente.

Auditivas

- Nombra objetos, eventos o animales por los sonidos que ellos producen.
- Nombra instrumentos y voces por su timbre.
- Nombra la intensidad del sonido.
- Identifica por el nombre sonidos graves y agudos.
- Reproduce patrones rítmicos.

Tactiles

- Nombra las texturas: liso-áspero sin ayuda de la vista.
- Nombra consistencias: duro-blando, grueso-delgado.

Funciones Mentales Superiores

- Mantiene su atención a estímulos específicos eliminando los secundarios.
- Establece relación más que, menos que.
- Narra hechos que impliquen secuencia lógica.
- No confunde el tiempo presente con el pasado y el futuro.

Estos objetivos sirvieron de base para que las maestras pudieran conocer las características del crecimiento y desarrollo de sus niños, y pudieran aprovechar dicho conocimiento en la construcción de actividades que tuvieran que ver con el interés de los mismos.

El proyecto señala que el centro establece una serie de acuerdos acerca de la distribución, secuenciación y organización de los objetivos y contenidos educativos a lo largo de los ciclos escolares, estrategias de intervención didáctica, criterios metodológicos y evaluación.

Las dos funciones más claramente definidas del proyecto son: por una parte recoger las intenciones educativas por las que se ha optado, y por otra parte servir de guía para orientar la práctica educativa (Almenzar, Gervilla & Merino, 1993).

Los programas, temarios y contenidos se desarrollaron con base en la revisión de autores que se enfocan al desarrollo de proyectos de centros y también con la práctica que nos refiere el conocimiento de los intereses de los niños.

Los programas con temarios y contenidos (Anexo 2) a desarrollar por cada grupo se elaboraron con base en las guías de desarrollo, complementándolo con la revisión de bibliografía que muestra diferentes diseños curriculares con diferentes enfoques teóricos.

Aunque el primer ciclo escolar estuvo plagado de cambios sobre la marcha se elaboraron una serie de instrumentos que facilitarían el desarrollo y control de los procesos y acciones dentro del centro, entre los que destacan los siguientes:

Instrumentos y Formatos

Cuaderno de **reporte diario**. Éste se diseñó pensando en un instrumento que comunicara a los padres información importante de su hijo durante la estancia en el centro, inicialmente se utilizaba un cuaderno común presellado por día para reportar la siguiente información: horarios de cambios de pañal, horarios de siestas, cantidad de alimentos ingeridos, tomas con horario y cantidad en onzas, estado de ánimo en general, y un espacio para observaciones importantes, los padres deberían leerlo y firmarlo diariamente, el viernes de cada semana se anexaba una anécdota de la semana donde se describía de forma muy breve cuáles fueron las actividades que el niño más disfrutó durante la semana.

En la actualidad el reporte diario (Anexo 3) es un cuadernillo impreso que mejoró la presentación y que posee algunos elementos más que facilitan el ser llenado por la maestra en un par de minutos, considerando que se elabora diariamente para cada niño.

Perfil de desarrollo. Éste constituye la columna vertebral del programa del centro. Se elaboró a partir de la revisión de tres instrumentos de valoración infantil estandarizados para niños mexicanos: guía Portage, Uzgiris Hunt y Brunet-Lezine. Se analizaron cada una de las etapas de desarrollo por áreas y se complementaron apoyándonos en la observación de los niños a través de los años de ejercicio profesional. Las conductas “meta” constituyen por una parte los objetivos de desarrollo por áreas, y por otra parte, la posibilidad de monitorear el

desarrollo individual. El perfil se diseñó para su aplicación bimestral y pretende describir el desarrollo más que calificarlo. A través de símbolos las conductas se pueden distinguir en tres momentos: conducta por establecer, conducta en proceso, conducta lograda. Las conductas en proceso marcadas como zonas de desarrollo próximo son aquellas que deben ser estimuladas y apoyadas de manera individual.

El perfil es enviado a los padres posteriormente a su aplicación y posee una zona para comentarios hacia sus pequeños, es pues la forma de mantener al padre vinculado con el desarrollo de su hijo, pero al mismo tiempo de hacerlo partícipe en él.

En las políticas del centro, los padres de familia ocupan un lugar determinante, ellos pueden ser facilitadores de los objetivos de la escuela, si los conocen y se les permite una participación bien delimitada, o pueden obstaculizar los logros si no se tiene la suficiente información y la seguridad de que el programa en el que se está involucrando junto con su hijo es de gran calidad. La atención a los padres siempre es prioritaria, las dudas y quejas se aclaran inmediatamente en la medida de lo posible, de hecho todos los instrumentos de los que acabamos de hacer referencia tienen como objetivo principal mantener al padre informado e involucrado con el desarrollo de su hijo, así como con los logros y avances.

Se debe dar información a los padres acerca de los objetivos, plan de actividades y modalidades del centro a fin de que éstos puedan tener una idea del programa total que se ofrecerá a sus pequeños, señalando la importancia que ha de tener a su vez su colaboración en las labores a realizar. Dado que estos aspectos resultan ser nuevos para los padres de familia, resulta conveniente completar la información del niño con un informe impreso en el que se detallan los datos de mayor interés (Bosch, Menegazzo y Galli, 1998).

A los padres de familia se les ofrece información resumida en forma escrita y se les explica ampliamente la función y características del perfil de desarrollo para que les sea asequible la información plasmada en él.

Cabe señalar que para la aplicación del perfil se capacitó a las maestras quienes son las que lo aplican, dicha capacitación comprende una parte teórica con duración de 4 horas y la capacitación práctica que se da a lo largo del primer bimestre, los perfiles son revisados por la dirección antes de ser entregados a los padres (Anexo 4).

El primer año de trabajo en el centro fue arduo y de un enorme aprendizaje, se detectaron una serie de situaciones que deberían ser modificadas y algunas otras que tendrían

que estructurarse a partir del nuevo ciclo. El ciclo escolar 2000-2001 se inició con 25 alumnos y se concluyó con 70. Se llevó a cabo una evaluación que se ha ido puliendo con el tiempo, pero que nos aportó información de que en general los padres se encontraban muy satisfechos con el servicio, pero pedían mayor seguridad y eficiencia en detalles que debían ser pulidos.

Estos elementos, aunados al crecimiento de la población del centro nos llevaron a iniciar el segundo ciclo escolar con más personal, al contratar a una coordinadora para apoyar a la dirección en las labores de planeación y supervisión del centro, así mismo se contrató más personal de limpieza. Este segundo año marcó una serie de cambios de suma importancia para el centro; se ampliaron las instalaciones disponiendo un área exclusiva para preescolares, se construyeron oficinas donde se podía atender mejor a los padres de familia, se adquirió un equipo de circuito cerrado con audio, lo que permitió tener cada una de las aulas y espacios de la escuela monitoreados, los monitores se colocaron en la dirección, esta medida implicó trabajo con las maestras en el sentido del respeto a la privacidad, pero la inminente necesidad de seguridad reportada por los padres. De hecho el monitor nos apoyó para que los padres pudieran ver el trabajo y desarrollo de sus pequeños sin que éstos lo notaran.

En este año se abrió el grupo de preprimaria, con el semillero de los alumnos de kinder 2 del ciclo escolar anterior.

Durante el segundo ciclo escolar se implementaron **los calendarios**, (Anexos 5 y 6) Los primeros, denominados como calendarios anuales, donde se programa el ciclo escolar completo y se entrega a los padres en la primera junta, los segundos que son justamente un calendario mensual que se entrega el primer día de cada mes y que describe en cada día la actividad eje² escrita en forma de verso, con este el padre tiene la posibilidad de saber día a día cuales son las actividades que realiza su hijo y cuales son los temarios semanales y mensuales, así como los temarios para trabajar psicomotricidad e información de eventos o actividades del centro. Los calendarios tienen dos formatos diferentes los que están planeados para lactantes y maternas y los de preescolares que incluyen el temario para trabajar el programa de autoestima y los temarios del área de inglés con un desglose de vocabularios canciones y cancioneros elaborados por la escuela.

² Actividad eje hace referencia a la actividad más importante a partir de la cual se desarrollarán el resto de las actividades del día.

En el área administrativa se elaboró un sistema que permitía tener el control de ingresos y egresos, se perfeccionaron los formatos de tarjetones de pago **formatos para inscripción** y reinscripción, se elaboró un **reglamento escolar** y **reglamento administrativo** o de pago (Anexos 7 y 8), y se abrió una cuenta empresarial para que las colegiaturas fueran depositadas en el banco. En el ámbito laboral se elaboraron contratos, se les dio seguridad social a las profesoras de tiempo completo y se llevó a cabo el trámite ante notario para la constitución como sociedad civil. Así mismo se contrató un acceso empresarial del banco en línea y al personal se le abrieron cuentas para que pudieran cobrar con tarjetas de nómina en el banco.

En este año se contrató a CRECE (Centro regional para la competitividad empresarial) El equipo de dicho centro desarrolló un diagnóstico integral del centro que duró varios meses al entregarnos resultados se nos encomendaron una serie de acciones que deberían ser llevadas a cabo en tiempos predeterminados, durante este proceso se contó con la supervisión y apoyo y dirección de CRECE. La intención de contratar profesionales para el diagnóstico, era básicamente estar en contacto con personas especializadas en la planeación estratégica del centro con conocimientos contables, financieros y de mercadotecnia, de los que carecíamos, debíamos saber cuales eran las fortalezas y cuáles eran las debilidades del centro. CRECE entrevistó a todo el personal, entrevistó vía telefónica a 32 padres de familia, llevó a cabo investigación de mercado con competidores cercanos. Los resultados del diagnóstico se muestran más adelante.

Es importante señalar que el diagnóstico integral efectuado al centro se entregó a través de un reporte oral, una exposición de cada una de las tablas y resultados, y una carpeta con 65 hojas que contienen el resumen escrito de manera explícita de cada uno de los puntos expuestos en el reporte verbal.

Para fines prácticos se seleccionaron algunos de los contenidos del reporte escrito, considerando aquellos que pudieran esquematizar la información de mayor relevancia, mismas que corresponden a las páginas 12, 13, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 32, de la carpeta.

Los formatos se respetaron tanto en su forma original como en sus contenidos y se presentan a continuación.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

CONCLUSIONES

Happy Time es una escuela preescolar que se diferencia por una oferta diferente en a las escuelas tradicionales de Jardines Ojo de Agua.

La escuela es un negocio familiar el cual aceptará a socios que han colaborado en ella para incrementar su operación.

Su rápida evolución y desarrollo se debe a su oferta educativa ya que antes de crearse existían varias escuelas a quienes le ha restado presencia y participación.

Se carecen de controles administrativos para evaluar eficientemente la operación de la escuela.

No se cuenta con una estructura organizacional definida, lo cual impide delegar funciones de forma eficiente.

Se carece de un plan general de trabajo que concentre a todas las áreas de la empresa para el logro y éxito de los objetivos planeados.

No se cuenta con un presupuesto de ventas y gastos los cuales pueden contribuir a una optimización de la empresa y su control.

No se ha realizado una planeación estratégica en donde se involucren a todo el personal para determinar las metas y acciones que ayuden a alcanzar la misión y visión de Happy Time

RECOMENDACIONES

Para poder tener un mejor control y seguimiento de las actividades delegadas y cumplimiento de las metas programadas, se deben



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

elaborar controles y reportes que ayuden a dar información sobre el avance y el grado de eficiencia con el que se han elaborado.

Es importante definir la estructura más eficiente para operar el servicio de Happy Time, proporcionando equilibrio en la carga de trabajo, así como delegar responsabilidades.

Es importante definir la Misión, Visión y Plan de trabajo para su alcance, esto debe ser realizado con el conocimiento y participación de todo el personal.

De acuerdo al punto anterior, se debe difundir y asegurar el conocimiento de la misión y visión de la empresa entre todo el personal.

Para evaluar la eficiencia de la escuela y de las áreas se deben preparar presupuestos de gasto por cada una de ellas. Asimismo, se debe establecer un presupuesto de ventas, con lo que se pretende sustentar dichos gastos.

Se debe realizar un plan estratégico que planteé los objetivos anuales para alcanzar la visión de Happy Time, esta actividad debe concentrar la opinión y participación de todo el personal.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

preprimaria y alimentos son dos líneas atractivas que de acuerdo a la maduración del cliente tendera a incrementar su participación.

5.2. Penetración

5.2.1. Principales clientes y competidores

Los clientes de Happy Time son los hijos de padres que requieren de servicios educativos, desarrollo y estimulación temprana, y que radican principalmente en el fraccionamiento de ojo de agua, municipio de Tecámac. Actualmente la escuela cuenta con una matricula de 114 alumnos.

Por lo que respecta a la competencia:

Escuelas Particulares Nivel Preescolar Estado de México	
Total Públicas y Privadas en el Estado	5231
Escuelas preescolar en Tecámac	48
Escuelas Particulares Tecámac	24

Fuente: SEP 2002, CEDEMUN 2000 y CRECE 2002

Principales Competidores en Ojo de Agua	
Instituto escolar generación 2000 A.C.	
Peters Mother Goose	
Jardín de niños y Colegio Fasinación	
CS (Colegio Shumann)	
Centro Educativo Erich Fromm	

Por lo que corresponde a los clientes, se levantó una entrevista telefónica a una muestra de 32 padres de familia para conocer cual es su percepción de los servicios que ofrece Happy Time.

Cuadro de entrevistados	
Materno I	6
Materno II	1
Materno II A	3
Materno II B	4
Kinder I A	5
Kinder I B	3
Kinder II	5
Preprimaria	5
Total	32

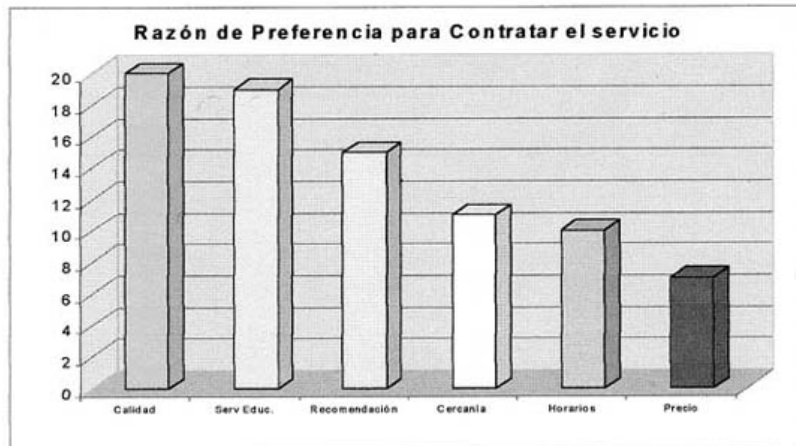
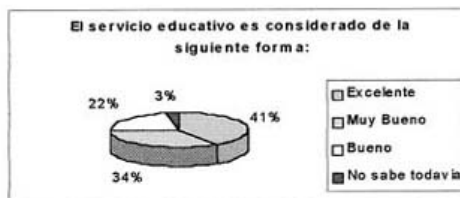


REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

El 94% de la muestra manifestó haber contactado con la escuela para conocer y contratar sus servicios.



El 97% de los clientes califican como buenos a excelentes el servicio que ofrece Happy Time, el resto aún no tienen un criterio de opinión



Entre las Principales razones por la cual se prefieren los servicios de la escuela son la calidad, el servicio educativo y recomendación.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

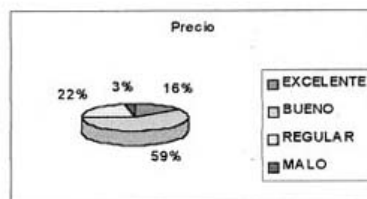
La calidad del servicio fue evaluada como muy buena a excelente, este indicador muestra el buen posicionamiento de la escuela.



Destacó que todos los entrevistados evaluarán como muy bueno la variedad de los servicios.



El precio es un factor de decisión para la compra del servicio, en el caso de Happy Time resultó muy favorable, sin embargo se debe evaluar esta variable constantemente.



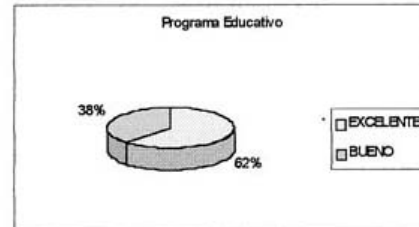
Aunque el resultado fue muy favorable en la atención a cliente, se detectó un bajo porcentaje que no está muy convencido, por lo que se debe conocer las necesidades no satisfechas.



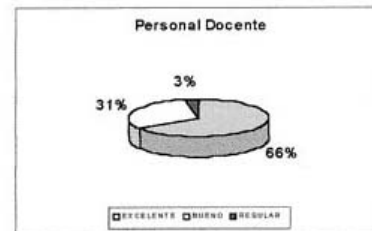


REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

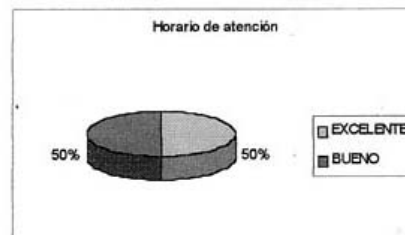
Es claro que el programa educativo es la mayor fortaleza de la escuela, por ello fue un indicador exitoso en el momento de su evaluación.



El personal docente fue reconocido como excelente, sin embargo existió un grado muy bajo de personas que no lo piensan así.



El horario no tiene problema alguno, ya que se calificó como bueno a excelente.



Otro indicador que se cuestionó a la muestra fue si había tenido problemas con la escuela, lo cual fue negativo en el 100% de los casos. Por otra parte, se solicitó servicios adicionales como a) transporte b) Primaria, c) Clases o juntas para padres, d) más clases de inglés e) que se amplíen las instalaciones, f) facilidades de crédito y g) que los padres participen un día al mes en las clases para convivir con sus hijos.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

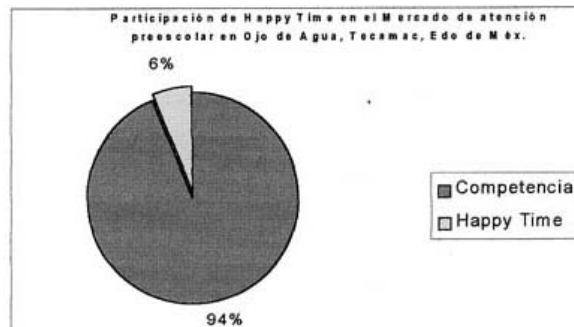
Entre las recomendaciones que destacaron se enumeran las siguientes:

- Ampliar las instalaciones
- Mejorar la Administración y el trato de la Secretaria.
- Ampliar el horario
- Abrir Primaria
- No se pida tanto material ya que es muy costoso
- Se proporcione mayor información sobre el desarrollo de los niños

5.2.2. Ubicación geográfica de clientes y competidores

La zona de influencia de Happy Time es el Fraccionamiento Ojo de Agua, el cual es la tercera localidad en tamaño del municipio, es decir cuenta con más de 50,000 habitantes. Sus competidores también se ubican en el mismo fraccionamiento y se encuentran ubicados desde 100 metros de distancia a 1 o 2 kilómetros dentro del fraccionamiento.

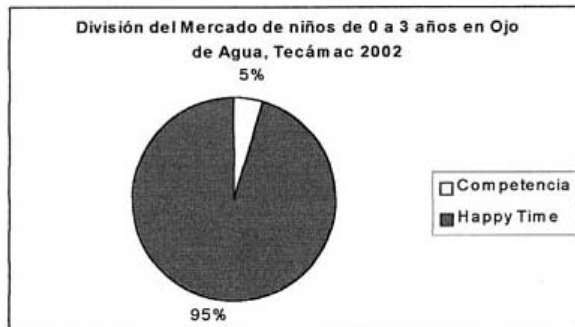
5.2.3. Participación en el mercado



Happy Time tiene una matrícula de 114 alumnos de una población estimada de 1,900 niños en la zona de influencia que requieren de los servicios de preescolar y cuentan con ingresos por arriba de 5 salarios mínimos mensuales en su hogar. La participación de Happy Time se estima en el 6% del total de la población.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time



De acuerdo al número de niños atendidos de 0 a 3 años en la zona de influencia Happy Time atiende a 48 de 960 prospectos.

Por otra parte, se determinaron 24 escuelas privadas a nivel preescolar en Tecámac, entre las cuales se atiende al mercado descrito, teniendo un promedio de 93 niños por escuela, de los cuales 40 son de nuevo ingresos (niños de 0 a 3 años). Se debe aclarar que no todas las escuelas tienen esta matrícula y capacidad de atención, y por otra parte, algunos padres prefieren escuelas públicas.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

CONCLUSIONES

Happy Time es una escuela preescolar que en su corto tiempo en el mercado a logrado un posicionamiento, gracias a su sistema educativo y a las recomendaciones que se han hecho de ella.

Happy Time ha identificado su mercado en la zona de Ojo de Agua, entre la población que requiere de los servicios de educación preescolar. Sin embargo no conoce el tamaño del mercado ni el perfil de la población a la que ofrece sus servicios.

La maduración de la población a la que atiende Happy Time requiere de servicios de educación en grados más avanzados, sin embargo el nicho al cual está dirigido representa el mayor ingreso de sus ventas. Asimismo, la expectativa del mercado indica que existe crecimiento en la demanda del servicio preescolar.

No obstante que existe una amplia competencia en Tecámac de escuelas preescolares, son pocas la que realmente representan competencia, de acuerdo a los servicios que ofrecen. Se identificaron 5 competidores directos de Happy Time en el Fraccionamiento Jardines Ojo de Agua

Como resultado de un muestreo realizado con padres y tutores de alumnos de Happy Time se obtuvo resultados favorables sobre la escuela y su servicio. Destacó el hecho de que los clientes contactaron con la escuela a través de promoción y recomendación; la muestra mantienen una opinión muy buena sobre los servicios, precio, calidad, atención, programa educativo, personal y horario. Cabe destacar que la calidad, el servicio educativo y las recomendaciones fueron las principales variables de decisión para contratar los servicios

Entre las principales necesidades de los padres destacan el contar con servicio de transporte, abrir niveles superiores como primaria, ampliar las instalaciones entre otras. Asimismo destacó las recomendaciones como mejorar el trato del personal, proporcionar más y mejor información sobre los alumnos y ampliar el horario.



REPORTE DEL DIAGNOSTICO INTEGRAL Happy Time

La participación de Happy Time en el mercado puede crecer ya que sólo mantiene, de acuerdo a estimaciones, el 5% del mercado total de la zona. No obstante se tiene una matrícula 20% arriba de la media estimada.

En cuanto a la competencia, existen diferencias en instalaciones y servicios superiores como transporte, clases de cómputo, natación, salidas recreativas, educación física, entre otras. Por lo que respecta al precio, Happy Time se mantiene en el promedio de 750 pesos.

Las estrategias de venta son similares a la competencia, sin embargo no se han considerado becas, descuentos o créditos.

Es importante señalar que no se cuenta con la marca o logotipo registrado, lo que pudiera ocasionar un plagio o que otra escuela por la zona decida aprovechar esta situación y abrir con el mismo nombre o logotipo.

Por el poco periodo de operación, no se ha establecido una tendencia de matrícula, sin embargo se estima un promedio de 100 estudiantes por ciclo, de los cuales 40 son de nuevo ingreso.

RECOMENDACIONES

Se debe definir el mercado objetivo para establecer las estrategias de mercadotecnia, no solo las psicologías y sociales, se deben establecer el perfil económico y geográfico.

Debe Happy Time realizar un sondeo de la oferta educativa de primaria, así como las posibilidades de poder crecer hacia esa línea de negocio.

De acuerdo a las necesidades de crecimiento de Happy Time resulta importante realizar la búsqueda de una nueva plaza u otro punto de atención en el cual desplazar el negocio o dividir el servicio.

De acuerdo al sondeo que se realizó con los competidores, se debe considerar ampliar los servicios, clase de música, pintura u otros como cómputo o enseñanza a través de software especializado; asimismo, se puede considerar la alianza con deportivos o escuelas de natación.

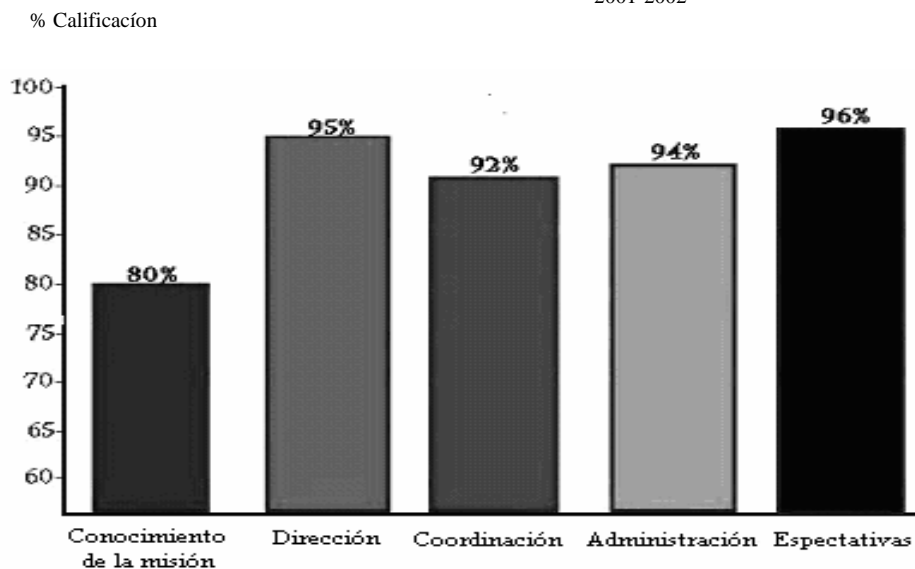
El ciclo escolar 2001-2002 concluyó con una matrícula de 118 alumnos, lo que supuso un incremento del 68%. Se aplicó el cuestionario de desempeño institucional a los 118 padres de familia durante el mes de Enero a medio ciclo escolar, las preguntas sondan el nivel en que el centro cubre sus expectativas así como el desempeño individual de cada una de las profesoras, de la coordinación de la dirección y de la secretaria.

Se anexo al final una pregunta sobre la oferta de extensión de servicios para el próximo ciclo escolar, las tres opciones fueron: servicio médico pediátrico, servicio de transporte escolar y contratación de seguridad privada, en esta respuesta específicamente el resultado fue 73% para el servicio pediátrico, 18% para el servicio de transporte y 9% para la seguridad privada. Los resultados generales muestran los porcentajes obtenidos en relación al desempeño institucional. Éstos resultados arrojan porcentajes que van del 94% al 100% de eficiencia en los diferentes niveles del organigrama del centro, a saber: dirección, coordinación, profesora titular, profesora asistente y secretaria de dirección y administración.

Se sacaron gráficas por cada grupo y con los resultados parciales obtenidos se calculó un promedio general de desempeño institucional.

El cuestionario aplicado a 115 padres de familia se incluye (Anexo 9), así como la gráfica de desempeño institucional global obtenida durante el ciclo escolar 2001-2002. (Figura1).

Fig. 1 Gráfica de Desempeño Institucional 2001-2002



Los resultados obtenidos proporcionaron indicadores de aspectos que debían corregirse, cabe señalar que la encuesta se realizó de manera personalizada después de la junta individual que se hace con cada uno de los padres de familia., dichas juntas se llevan a cabo al finalizar las clases demostrativas durante los meses de Enero y Febrero, en estas citas se revisan los perfiles de desarrollo, los libros y cuadernos, se corroboran los temarios con respecto al programa planeado, adicionalmente se ofrece asesoría psicológica en los aspectos que los padres refieren como problemáticos en el manejo de sus hijos.

El ciclo escolar 2002-2003 se planeó con el ingreso de un pediatra certificado al centro, para ello se montó un consultorio en uno de los salones, las funciones del pediatra se definieron como sigue:

Apoyar el filtro que se hace por las mañanas, que consiste en una revisión rápida en la puerta para descartar enfermedades infecto- contagiosas o lesiones.

Revisión pos salas, donde el doctor pasa a cada uno de los salones a preguntar si existe algún niño con algún síntoma de enfermedad o malestar.

Revisión mensual de cada uno de los niños misma que se reporta en un anexo que durante el tercer año se le adaptó al perfil de desarrollo y se entrega a los padres de familia (Anexo 3).

Aplicación de los criterios de exclusión para niños que por enfermedad no puedan presentarse a la escuela.

Capacitación al personal docente tres veces por año

Pláticas y conferencias a padres de familia sobre salud preventiva y otros temas sugeridos por ellos mismos.

Apoyo médico en casos de accidentes o emergencias escolares.

Durante el tercer ciclo escolar, se concluyeron las tareas marcadas por CRECE también se inició el trámite ante relaciones exteriores de la marca y logotipo registrados. También se elaboraron en conjunto con dos escuelas hermanas libros que contuvieran los temarios planeados, se elaboraron los libros de maternal 1 y 2, libros de trazos previos para la escritura para kinder 1 y 2, y libros de prematemáticas con la consecución lógica de temas y contenidos que desde nuestro punto de vista debían contener los programas en cuestión. Finalmente con el apoyo de la maestra de inglés se elaboraron libros de apoyo a vocabulario y cancionero con la letra de cada una de las canciones que se enseñan mensualmente.

En el ámbito de la organización institucional, se desarrollaron una serie de formatos y mecanismos que facilitarían aún más la supervisión y revisión de los avances programáticos, el trabajo de tres años se puede notar en la organización en todos y cada uno de los procesos del centro. El clima laboral se percibe agradable y aunque siempre quedan cosas por mejorar, el personal ya tiene suficiente conocimiento sobre el desarrollo de sus funciones, y la experiencia y capacitación les han permitido llegar a un grado de eficiencia en las mismas.

El personal que ha sido pieza clave en el éxito del centro, siempre se ha considerado como un equipo, existen programas de incentivos al desempeño del personal. Entre otras cosas se lleva a cabo una evaluación del desempeño donde se evalúan factores como la asistencia y puntualidad, (el personal tiene tarjeta para reloj chocador) la elaboración de programas, el trato con los pequeños, la creatividad en la planeación, el arreglo personal y la disposición para el cumplimiento de comisiones, todo esto se evalúa por mes con diferentes porcentajes y se premia con un bono en efectivo y la publicación en el periódico exterior como la maestra del mes.

La capacitación que se planea por año siempre tiene por objetivo que la maestra adquiera elementos que le sean de utilidad en su labor pero también que sean de su interés, los incentivos son verbales y casi siempre inmediatos, pero también en forma de cartas de felicitación que van al expediente o incluso en su caso notas de extrañamiento cuando así se amerite. Todo lo que se evalúa tiene un gran valor para ellas pues se combina con los resultados obtenidos en la evaluación de padres de familia y se convierte en un puntaje que a finales de ciclo escolar se tabula para el aumento salarial.

El tercer ciclo escolar concluyó con 120 alumnos y 18 empleados, lo que representa un aumento considerable en las nóminas y las obligaciones fiscales, sin embargo el centro es autosuficiente y hoy por hoy se posiciona como una de las mejores escuelas del fraccionamiento.

CONSIDERACIONES FINALES

Al presentarse un reporte de trabajo de un centro especializado en estimulación temprana y desarrollo, se enmarca la importancia de la educación preescolar, así, S.E.P. ha dispuesto que la educación preescolar se regule pasando de ser estudios sin validez oficial a ser obligatorio para la población de niños a partir de tres años en adelante el cursar tres años de preescolar (Acuerdo 287) todo ello por considerar que ésta etapa es de vital importancia para el desarrollo de las capacidades y habilidades futuras, incluso a nivel televisión la S.E.P. promueve el ingreso al preescolar dando los argumentos mencionados (Programa de educación preescolar, S.E.P.).

Un programa de intervención temprana no puede ni debe considerarse como una moda o la última tendencia en abordaje educativo infantil. Le subyacen una serie de sólidos argumentos de diferentes autores y perspectivas que serán desarrollados a lo largo del trabajo. No hablamos de guías enseñando a los padres a “estimular” a sus hijos, o cuando menos no solo hablamos de esto, nos referimos a la concepción de que el abordaje temprano proporciona por sí mismo cambios notables en la conducta, de no ser así ¿Cómo es que se utiliza con niños con riesgo ambiental o discapacitados?

¿Por que si un abordaje temprano resulta efectivo, cuando menos a nivel preventivo, tendríamos que dejarlo exclusivamente para niños discapacitados?

Actualmente los programas de estimulación temprana sugieren que la educación y el cuidado para el desarrollo del niño de tres o menos años de edad sigue siendo una función externa al hogar, sin embargo padres, educadores y psicólogos, muestran cierta inquietud acerca de los efectos de las experiencias tempranas prolongadas en grupos escolares, sin embargo la recesión económica en la que se encuentra nuestro país con la creciente necesidad de trabajo para las madres de familia cambia el panorama, oponer el hogar y la familia a la escuela y los centros puede hacernos perder el punto.

Un creciente cuerpo de evidencias indica que puede obtenerse y mantenerse un desarrollo normal bajo condiciones apropiadas de cuidado en grupo, en comparación con el

cuidado en el hogar. Es deseable que se garantice la existencia de condiciones óptimas en todos los escenarios institucionales (Evans, 1997).

Si bien las tendencias actuales en la formación de estudiantes de psicología concibe alumnos autónomos críticos y creativos, también se deben considerar características que le posibiliten enseñar cómo aprender. El psicólogo tiene las herramientas adquiridas durante su formación que le permiten diseñar, planear y dirigir proyectos educativos. Las capacidades críticas y analíticas en conjunto con el conocimiento de la conducta humana le permiten en un primer plano plasmarlos en proyectos tangibles, que al ir tomando forma constituyen el qué, en éste caso el diseño del centro del que se reporta la actividad profesional.

La capacidad de planear y concretar éstos proyectos se plasma en la revisión teórica que se llevó a cabo para seleccionar la estructura de lo que se conforma como programa del centro, ésta contiene la filosofía y marcos teóricos de referencia, de la que se desprenden las estrategias utilizadas, las técnicas a emplear, es decir, el cómo del programa.

La creación del centro se inspira en el modelo “baby time “, pero crece con sus propias características y medios, con un programa y modelo independientes y resulto ser una experiencia de aprendizaje incalculable, con una gran cantidad de retos y problemas por superar, pero siempre con la sensación que la formación profesional que se obtuvo y la experiencia en el campo docente, nos proporcionaban los elementos para darles solución e incluso para mejorar a partir de los contratiempos.

El primer y más grande reto estuvo constituido por el diseño del proyecto del centro, encontrar los elementos que debían conformarle tanto en la revisión teórica, como en la disposición de espacios, diseño de los mismos, adquisición de materiales haciendo un análisis de los que podrían ser de más utilidad para cada etapa de desarrollo.

Este proceso se llevó tiempo, de hecho el primer año de trabajo en el centro fue de cambios constantes, de innovación en cuanto a la pertinencia de los espacios, de remodelaciones y adaptaciones que tenían que ver con la seguridad, clima, luz y facilitar el desplazamiento de los pequeños.

Con lo que respecta al personal, el proceso de asimilar y dominar una rutina de trabajo se complicaba debido a los cambios constantes, estos cambios derivados siempre de la observación de errores cometidos sobre la marcha, aprendimos que no todo lo que resulta perfecto en el papel de la planeación se puede llevar a la práctica de la misma manera, que

sobre la marcha resultan siempre inconvenientes que por la falta de experiencia no se alcanzan a ver al momento de planear. Sin embargo estos cambios fortalecieron la propuesta, dándole origen a lo que ahora se ha conformado como rutinas bien dominadas, cada proceso tiene sus pasos que invariablemente llevarán a lograr objetivos claros y bien definidos.

Otro aspecto importante dentro de la función del psicólogo es el concerniente a la selección del personal. En éste campo existe una gran problemática laboral a nivel no solo educativo, sino general. Las personas que solicitaban trabajo como maestras en general no tenían la suficiente preparación, la mayoría eran asistentes educativas o auxiliares de educadoras, lo que implica estudios de dos o tres años posteriores a la secundaria, con carencias importantes en conocimientos de desarrollo infantil. Dado que no se tenía mucho presupuesto para sueldos se contrataron inicialmente personas con éste perfil y se optó por la capacitación constante durante casi tres meses, partiendo del supuesto de que el desarrollo infantil no es algo que se logre aprender en unos días, más aún si no se tienen bases académicas que le apoyen, nos dedicamos a trabajar con los temarios y contenidos del programa, con como se debía llevar a cabo el mismo, y de manera muy breve a los fundamentos del por qué. También se instruyeron en cuanto a normas, trato con los niños, tipo de contacto, y una serie de tips para la entrega de los mismos en la puerta, las reglas básicas de funcionamiento de cada espacio así como los “pasos “ a seguir se imprimieron en forma de carteles muy visibles que se encontraban pegados por toda la escuela.

El personal inicial se depuró en función de las habilidades y aptitudes que poseía, y para el segundo ciclo escolar ya se contaba con tres psicólogas, dos licenciadas en educación especial y tres puericultoras con bachillerato, apoyando su trabajo había asistentes educativos. La amalgama fue muy conveniente; por una parte los conocimientos de técnicas, manualidades, canciones, juegos y cuidados personales que poseían las asistentes, por otro lado, los conocimientos sobre desarrollo y manejo infantil, metodología y planeación del trabajo que caracterizaba a las profesionistas. Los resultados fueron notablemente positivos, los padres de familia se mostraban muy complacidos con los mismos. Para el centro uno de los principales medios de publicidad fue la recomendación de los propios padres hacia familiares, amigos o vecinos, por lo que se consideró que la calidad del trabajo repercute directamente en la demanda del servicio educativo.

Los argumentos señalados por los padres de familia para recomendar el centro y para reinscribir a sus hijos fueron los siguientes:

Nuestro hijo ha aprendido mucho desde que está en la escuela

Tiene un mayor repertorio de lenguaje

Es mucho más sociable y se relaciona con seguridad con otros niños

Acata reglas y límites con más facilidad

Ha aprendido hábitos muy importantes para su salud y seguridad

Le encanta la escuela y va con mucho gusto

Lo comparo con otros niños de la misma edad y mi hijo es mucho más independiente

No le asusta el participar en público

Come mejor y prueba de casi todo lo que se le ofrece

En la escuela desplaza tanta energía que en casa ya no hace tantos destrozos

Aprendió a jugar y a recoger y cuidar sus juguetes

Estamos contentos con el programa de la escuela, es muy novedoso

La atención del personal es cordial y afectuosa en general

Los comentarios externados por los padres de familia nos retroalimentaron de manera muy positiva, aunque también se escucharon rumores negativos, sobre todo al inicio, sin embargo el tiempo fue consolidando un perfil de institución innovadora en métodos educativos, vanguardista en programas y respetuosa del desarrollo infantil.

Este posicionamiento también nos exigió estar en la búsqueda de nuevos métodos y estrategias que nos permitieran seguir brindando un servicio de calidad que resultara en frutos tangibles para los padres de familia.

Se elaboró un proyecto de “Escuela para padres” en donde se trabaja un tema diferente por mes, quisimos lograr algo diferente y en ese sentido, evitamos largas conferencias sobre un interminable listado de lo que no se debe hacer, o pláticas sugerentes de poder tener fórmulas precisas para problemas particulares, en contraste se armaron una serie de talleres vivenciales en donde los padres a través de dinámicas grupales encontraban sus propias respuestas en las experiencias de los demás, quisimos seguir con la filosofía de la escuela: no existe mejor método de aprendizaje que el juego por sí mismo, en los talleres los padres juegan se ríen y lloran como lo hacen sus hijos, el aprendizaje es muy enriquecedor.

De hecho la lucha constante siempre fue el convencimiento de los padres de familia, la intención de que conocieran el programa se basaba en el hecho de que un padre informado y conocedor del desarrollo de sus hijos sería por sí mismo un luchador convencido de la pertinencia de respetar las etapas y los procesos de sus hijos y no caer en las atractivas ofertas de la mayoría de los colegios de la zona donde prometían niños genios que leen y escriben a los tres años de edad, entre otras cosas.

Esta política de desprestigio de algunas de las escuelas de la zona (en especial las que habían visto decremento en su matrícula a partir de la creación de Happy Time) donde se vendía la idea de que en nuestro centro los niños solo “juegan” pero no aprenden, implicó mucho trabajo con los padres de familia, juntas, citas individuales y mucha información por escrito.

Aunque hubo algunos padres que optaron por el sistema que aseguraba solo niños exitosos, la gran mayoría apostó al proyecto de nuestro centro, finalmente al salir la primera generación de preprimaria pudieron constatar de forma tangible que sus hijos ocupaban los primeros lugares en aprovechamiento en el primer año de primaria. Esto también nos enseñó que nuestro proyecto estaba enfocado hacia cierto perfil de padres de familia, coincidiendo con aquellos padres en su mayoría jóvenes, que se preocupan no solo por que la escuela de su hijo sea bonita, sino también por la propuesta educativa y programa que llevan.

A partir de esto se hizo el seguimiento de egresados, los resultados siempre han sido alentadores, aunque el comentario de una escuela primaria de la segunda generación era que pese a su buena preparación los niños no sabían trabajar bajo presión. A partir de la siguiente generación se incluyeron exámenes escritos a partir del segundo semestre de preprimaria.

En la tercera generación de egresados la directora de la primaria (escuela que también cuenta con nivel preescolar) nos llamó para felicitar al centro por los “impecables exámenes de admisión” que habían presentado seis de los egresados del centro, cabe señalar que los pequeños en nuestro centro mostraron un rendimiento promedio.

Es muy importante dejar claro que aunque la competencia académica no es el objetivo, se logra a través de un programa que con una secuencia lógica va llevando de la mano grado por grado a los pequeños. Resulta curioso que justamente los argumentos por los que atacaban al programa de nuestro centro sean los que nos den la razón al final del camino. El aprendizaje secuenciado, con un programa respetuoso del desarrollo y fundamentado en el

nos da como conclusión niños que aprenden mejor por que lo hacen cuando están listos para ello.

Aunque no resulta nada fácil dirigir una escuela, lo que hasta ahora ha resultado es la constante autoevaluación de las relaciones interpersonales, en lo futuro se debería ahondar más desarrollando un trabajo de controles específicos que sistematizaran la evaluación constante de las relaciones interpersonales de los miembros que conforman el centro.

No existen fórmulas simples y prácticas para trabajar con las personas, ni existe una solución ideal para los problemas de la organización, todo lo que se puede hacer es incrementar la comprensión y las capacidades existentes para evaluar el nivel de calidad de las relaciones humanas. (Davis, 1983 como se cita en Orihuela, 1993).

El psicólogo es un líder en potencia, pues también interfieren las características individuales. En un centro de desarrollo, donde el contacto con los demás es la cotidianidad, las habilidades de relación interpersonal para dirigir a un equipo, para escuchar y solucionar demandas de padres de familia, las son habilidades que se ponen de manifiesto y dan gran soporte al trabajo directivo.

Un psicólogo puede desempeñar el papel directivo de un centro educativo, pues posee la habilidad de comunicación e integración para el trabajo propio y el de los demás. Pero no solo puede dirigir, también es capaz de crear, diseñar, planear y desarrollar una idea creativa y convertirse en pequeño empresario sin salir del campo de acción de la psicología.

El trabajo multidisciplinario es de gran apoyo para lograr dar calidad en el servicio educativo, el equipo del centro formado por: Pediatra, Lic. en educación especial, Psicólogas, Puericultoras y Educadoras, nos ha permitido acercarnos correctamente a las diferentes problemáticas infantiles con un enfoque integrador y enriquecido.

En el área administrativa el trabajo del administrador, la dirección, el contador y la secretaria administrativa se ha conjuntado conformando también un equipo multidisciplinario.

Las posibilidades de edificar e invertirle a la educación inicial se empiezan a vislumbrar, las investigaciones cada vez aportan más elementos de sustento a una de las etapas crucial del desarrollo humano, la primera infancia.

Hasta hace muy poco tiempo en nuestro país se consideraba que el atender y “cuidar”o “entretener” a niños pequeños no requería de grandes capacidades ni habilidades,

de hecho cualquiera ocupaba esta función, jóvenes menores de edad, señoras sin mayor preparación que la de su propia experiencia como madres. Esta creencia generalizada de que a los niños pequeños basta con entretenerlos y alimentarlos, se veía reflejada incluso en la forma de pensar de padres de familia, quienes preferían en caso de necesitarlo dejar a sus hijos encargados con la vecina o en la “escuelita “ de al lado, pues en esta etapa no vale la pena gastar.

Afortunadamente, la situación está cambiando, y aunque todavía falta mucho por hacer en cuanto a educación inicial se refiere, en la actualidad la información está en casi todos lados, los centros educativos entran en una gran competencia y esto redundará en mejoras a la calidad del servicio recibido, de aquí que sea de vital importancia que los padres se orienten, informen y capaciten al decidir el centro de desarrollo donde su hijo estará. Es indispensable que los padres se vuelvan críticos y cuestionadores de los sistemas, programas y propuestas educativas.

La necesidad de elevar la calidad de vida en nuestro país requiere de cambios profundos que solo pueden ser logrados a través de la educación que en esencia constituye la oportunidad de prepararse para los desafíos del futuro.

Se requieren profesionales solidamente formados y programas que permitan un vínculo entre el desarrollo de la disciplina y las necesidades del entorno educativo.

REFERENCIAS

- Almenazar, M., Gervilla, A. & Merino, C. (1993). Proyecto Curricular de Educación Infantil. Madrid: Escuela Española.
- Alvarez, H. F. (2000). Estimulación Temprana. México: Alfaomega.
- Arango, T. A., Infante, E. & López, M. E. (2000). Estimulación Adecuada. Tomos I, II, III. Colombia: D´vinni.
- Ausubel, D. P. (1978). Psicología educativa. México: Trillas.
- Bee, H. (1978). El Desarrollo del Niño. México: Harla.
- Berryman, J. C. (1994). Psicología del Desarrollo. México: Manual Moderno
- Bosch, L., Menegazzo, L. & Galli, A. (1998). El Jardín de Infantes de hoy. México:Hermes.
- Bowen, J., Hobson, P. (1979). Teorías de la Educación. México: Limusa.
- Bricker, D. (1991). Educación Temprana de Niños en Riesgo y Disminuidos. México: Trillas.
- C.R.E.C.E. Diagnóstico Integral Happy Time 2001. Carpeta con 66 páginas.

Enciclopedia de la Educación Infantil Recursos para el desarrollo del currículum (1998). México: Santillana

Evans, E. (1997). Educación Infantil Temprana. México: Trillas.

Gairín, J., Villa, A. (1999). Los Equipos Directivos de los Centros Docentes. Bilbao: Ediciones Mensajero.

Herrera, A. (2003). El Campo Laboral del Psicólogo en el Área Educativa. Visitado el 20 de Noviembre de 2003 en la World Web. Disponible en: www.cesu.unam.mx/iresie/revistas/perfiles-ant/59-4.htm.

Martínez, F. (2003). La Estimulación Temprana: Enfoques, Problemáticas y Proyecciones. Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar. Consultado en la World Web.

Nobili & Cortes Definiciones de desarrollo infantil temprano Visitado el 5 de Noviembre de 2003 en la Word Web: [http://7www. Worldbank.org/children/nino/que/defin.htm](http://7www.Worldbank.org/children/nino/que/defin.htm).

Orihuela, M.E. (1993). Las actividades del psicólogo en el área de comunicación interna de una aerolínea. Reporte de trabajo profesional no publicado Universidad Nacional Autónoma de México Campus Iztacala, Edo. Méx. México.

Papalia, D. E. Wendkos, O. S. (1990). Desarrollo Humano. México: Mc. Graw Hill.

Piaget, J. (1973). Psicología y Pedagogía. México: Ariel.

Pla, M., Lorenzo, N. & Cano, E. ¿Qué tipo de director necesitamos para el cambio? (1996). Dirección Participativa y Evaluación de Centros. Congreso Internacional en Deusto. Bilbao: Aldecoa.

Proyectos de Residencia en Psicología Escolar (Fundamentación)
Programa de Posgrado de Psicología en la U.N.A.M.
Visitado el 14 de Octubre del 2003 en la World Web:
<http://www.psicol.unam.mx> 0:8082/Posgrado1/RePSIEsc/

Roberts, T. (1978). Cuatro Psicologías Aplicadas a la Educación
II. Behaviorista -Humanística. España: Narcea Ediciones.

Rutter, M. Begley, S Desarrollo Cerebral. Worldbank, Visitado
el 5 de Noviembre del 2003. en la World Web: [http://
www.worldbank.org/children/nino/porque/cerebro.htm](http://www.worldbank.org/children/nino/porque/cerebro.htm)

Sáinz, M.C. Argos, J. (1998). Educación Infantil. Contenidos,
Procesos y Experiencias. España: Narcea Ediciones.

Secretaría de Educación Pública (1992). Programa de Educación
Preescolar. México: Fernández Cueto.

Szymanczyk, S. La Estimulación Temprana Hoy. Proyecto de
Psicología documento consultado el 9 de Octubre del 2003
en la World Web:
<http://www.proyectopsi.com/printversion>.

U.N.A.M. Manual de Titulación Carrera de Psicología (2003).
México: UNAM-FES Iztacala.

Vargas, R (1998). Programa de lecto-escritura material
engargolado.

ANEXO 1

AVANCE PROGRAMÁTICO

*Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo
"Happy Time"*

KINDER I "A"

Tema de la Semana: _____

Tema de autoestima: _____

<u>DÍA</u>	<u>HORARIO</u>	<u>ÁREA DE DESARROLLO</u>	<u>OBJETIVO</u>	<u>ACTIVIDAD</u>	<u>MATERIAL</u>
LUNES	9:00 a 9:45				
	11:15 a 12:00				
	12:00 a 13:00				
MARTES	9:00 a 9:45				
	10:30 a 11:15				
	12:00 a 13:00				

MIERCOLES	9:00 a 9:45				
	11:15 a 12:00				
	12:00 a 13:00				
JUEVES	9:00 a 9:45				
	10:30 a 11:15				
	11:15 a 12:00				
	12:00 a 13:00				
VIERNES	9:00 a 9:45				
	11:15 a 12:00				
	12:00 a 13:00				

ANEXO 2

TEMARIOS Y CONTENIDOS

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo Happy Time

TEMARIO

KINDER I



1.- Mi comunidad

- El niño
- La familia
- La escuela
- La comunidad

2.- Mis sentidos

- Oído
- Tacto
- Vista
- Olfato y gusto

3.- Mi seguridad personal

- Seguridad en casa
- Seguridad en mi comunidad
- Conocidos y desconocidos
- Seguridad en la escuela

4.- Tradiciones mexicanas

- Las posadas (Villancicos)
- La Navidad (Festival Navideño)

5.- Ecosistema

- Tundra
- Desierto

6.- Soy importante y cuido mi alimentación

- La salud
- Comida nutritiva
- Comida chatarra
- Lo que me alimenta me hace crecer sano y fuerte

(2)

7.- Los grandes inventos

- Los inventos antiguos: el teléfono, el auto, la imprenta
- Los inventos modernos: La computadora, los viajes espaciales
- Proyecto tecnológico

8.- Los elementos de la naturaleza

- Aire
- Agua
- Tierra
- Fuego

9.- Las Estaciones del año

- Primavera
- Verano
- Otoño
- Invierno

10.- Las Bellas Artes

- Música
- Pintura
- Escultura
- Teatro

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo Happy Time

Contenidos Kinder I



Septiembre

Color: Rojo y azul

Ubicación espacial: Arriba - abajo

Tamaño: Grande - pequeño

Cantidad: Muchos - pocos

Octubre

Color : Amarillo y verde

Ubicación Espacial: Adelante - atrás

Figuras geométricas: Círculo

Cantidad: Lleno - vacío

Noviembre

Color: Rojo, azul, amarillo y verde

Ubicación espacial: Arriba - abajo
Adelante - atrás

Tamaño: Mediano

Cantidad: Pertenencia - no pertenencia

Diciembre

Color: Anaranjado

Ubicación espacial: Adentro - afuera

Figuras geométricas: Cuadrado

Enero

Color: Anaranjado

Ubicación espacial: Lejos - cerca

Tamaño: Grande, pequeño y mediano

Cantidad: Pertenencia - no pertenencia

(2)

Febrero

Color: Morado

Ubicación espacial: Adentro - afuera
Lejos - cerca

Tamaño: Largo - corto

Figura geométrica: Círculo y cuadrado

Marzo

Color: Morado

Ubicación espacial: Izquierda - derecha

Tamaño: Largo - corto

Figura geométrica: Triángulo

Cantidad: Correspondencia uno a uno

Abril

Color: Anaranjado y morado

Ubicación espacial: Izquierda - derecha

Tamaño: Clasificación

Figuras geométricas: Cuadrado y triángulo

Cantidad: Números del 1 al 15

Mayo

Color: Rojo, verde, amarillo, azul, anaranjado y morado

Ubicación espacial: Lejos - cerca

Tamaño: Clasificación

Formas geométricas: Seriación

Cantidad: Razonamiento lógico

Junio

Color: Rojo, verde, amarillo, azul, anaranjado y morado

Ubicación espacial: Izquierda - derecha

Forma geométrica: Seriación

Cantidad: Razonamiento Lógico

Septiembre

TEMARIO DE INGLES SEPTIEMBRE

KINDER I



Vocabulary

- 1.- Boy
- 2.- Girl
- 3.- Pencil
- 4.- Crayon
- 5.- Open
- 6.- Close
- 7.- Red
- 8.- Blue
- 9.- Yellow

Numbers

- 1.- One
- 2.- Two
- 3.- Three



PROGRAMA DE AUTOESTIMA KINDER I

Septiembre – Octubre

Tema: Autoconocimiento y autoaceptación.

Objetivo 1: Que nuestros pequeños despierten a la vida con una noción de agrado y aceptación de su persona.

Actividad eje: anexo

Noviembre – Diciembre

Tema: El Autorrespeto

Objetivo 2: Que nuestros pequeños descubran el funcionamiento de su cuerpo y aprendan a cuidarlo.

Actividad eje: anexo.

Enero – Febrero

Tema: Autovaloración.

Objetivo 3: Que nuestros chiquitos descubran que su valor como personas es único y no se mide por las pertenencias.

Actividad eje: anexo

Marzo – Abril

Tema: El regaño

Objetivo: Que nuestros pequeños conozcan lo que es un regaño, a que se debe y como superarlo.

Actividad eje: anexo

Mayo – Junio

Tema: El Error

Objetivo 6: Que nuestros niños descubran que un error es una posibilidad para mejorar y no una ocasión para devaluarnos como personas.

Actividad eje: anexo



PROGRAMA DE AUTOESTIMA PREPRIMARIA

Septiembre – Octubre

Tema: Las acciones agresivas o abusivas.

Objetivo 11: Que los alumnos descubren cuán importante resulta llevarnos bien con los demás para poner una sólida autoestima.

Noviembre – Diciembre

Tema: Don Tache

Objetivo 12: Que los educandos descubran como no auto condenarse cuando las cosas no salen como se desean, sino, por el contrario, aprendan de la experiencia.

Enero – Febrero

Tema: Don Perfecto

Objetivo 13: Que los pequeños descubran que ser "humano" es la maravilla mas importante, que no hay que ser perfecto para aspirar a una alta autoestima.

Marzo – Abril

Tema: Autoestima

Objetivo 14: Que los alumnos reconozcan a los enemigos de la autoestima y aprendan a combatirlos eficazmente.

Mayo – Junio

Tema: Autoestime.

Objetivo 15: Que los niños descubran que su mente puede alentar el sentimiento de agrado por si mismo (a).

CENTRO DE ESTIMULACION TEMPRANA Y DESARROLLO HAPPY TIME



PROGRAMA DE PSICOMOTRICIDAD

SEPTIEMBRE:	EQUILIBRIO
OCTUBRE:	BALANCEO
NOVIEMBRE:	ESQUEMA CORPORAL
DICIEMBRE:	DETECCIÓN DE SONIDO Y MOVIMIENTO
ENERO:	SOCIALIZACION / TEXTURA TAMAÑO, COLOR Y FORMA
FEBRERO:	RODAR, EMPUJAR Y JALAR
MARZO:	NOCIONES ESPACIALES
ABRIL:	FUERZA EN BRAZOS Y PIERNAS
MAYO:	PROFUNDIDAD
JUNIO:	FUERZA DE GRAVEDAD

ANEXO 3

REPORTE DIARIO (BITÁCORA)

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo
" Happy Time "

REPORTE DIARIO

Fecha: _____

*El estado de ánimo de hoy fue:

_____ ☺
 _____ ☹
 _____ 😐

*De lo que se le sirvió,
 el niño desayunó:

_____ Todo
 _____ La mitad
 _____ Nada

*De lo que se le sirvió,
 el niño comió:

_____ Todo
 _____ La mitad
 _____ Nada

🕒 Evacuación: _____

🕒 Micción: _____

🕒 Siesta: _____

📄 Observaciones:

Atte. Miss _____

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo

" Happy Time "

REPORTE DIARIO

Fecha: _____

*El estado de ánimo de hoy fue:

_____ ☺
 _____ ☹
 _____ 😐

*De lo que se le sirvió, el niño desayunó:

_____ Todo
 _____ La mitad
 _____ Nada

*De lo que se le sirvió, el niño comió:

_____ Todo
 _____ La mitad
 _____ Nada

*Control de Esfínteres:

🕒	Micción	Evacuación
10:00 a.m.		
10:20 a.m.		
10:50 a.m.		
11:10 a.m.		
11:30 a.m.		
11:50 a.m.		
12:10 a.m.		
12:30 a.m.		

📄 Observaciones:

Atte. Miss _____



"Happy Time"



A N E C D O T A R I O

Tema de la Semana: _____

Tema de Socialización: _____

Socialización: _____

Alimentación: _____

Anécdota de la Semana: _____

Semana del ____ al ____
del mes de _____

Nota de la Miss:

Nota de la Miss de Inglés:

"Happy Time"

Mi estado de animo durante la semana fue:

Semana del ____ al ____
del mes de _____

LUNES:

MARTES:

VIERNES:

MIERCOLES:

JUEVES:

ANEXO 4

PERFIL DE DESARROLLO



Happy Time

Perfil de Desarrollo





Happy Time

Mi nombre es _____

Mi fecha de nacimiento _____

Mi edad al ingreso _____

Vivo en _____

Mi mamá se llama _____

Mi papá se llama _____

Estoy en el grupo _____

Mi Miss se llama _____

Mi color favorito es _____

Mi alimento favorito es _____

El agua que más me gusta es _____

Lo que más disfruto hacer es _____

Misiones Manz. 114 Lote 30 Fracc. Jardines Ojo de Agua
Tecámac, Edo. de Méx., 55770 Tel./Fax: 59-38-13-57



2



La estimulación ambiental desempeña un papel importante, pues la relación que el niño establezca con el medio durante los primeros meses de vida será determinante.

No sólo se ha demostrado la importancia de una adecuada estimulación en el aprendizaje de conductas y el desarrollo de las capacidades individuales. También se ha demostrado que el desarrollo queda moldeado de forma irreversible por la estimulación recibida tempranamente.

La infancia temprana se define como un período crucial en el desarrollo, no sólo de las características emocionales y sociales, sino también de las funciones cognitivas. De aquí la importancia de proporcionar al niño toda una gama de estímulos físicos y sociales que le permitan desarrollar todo su caudal de habilidades y capacidades de desarrollo.


Las técnicas o procedimientos diseñados para propiciar en el niño toda esta estimulación, se han catalogado bajo el rubro de "ESTIMULACIÓN TEMPRANA" que se define como "El conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que él necesita para desarrollar al máximo su potencial psicológico".

Hablar de estimulación temprana implica el brindarle al niño la oportunidad de que desarrolle sus sentidos, ponerlo en contacto con colores, sonidos, texturas, olores, etc. Y lograr que sus acciones motoras tanto finas como gruesas se desarrollen. Hablamos también de estimular el conocimiento del mundo por medio de palabras, imágenes, relaciones e historias, pero sobre todo a través de la comunicación. Aquí es donde la familia, especialmente los padres, juegan un papel determinante ya que son ellos los encargados de proporcionar las primeras experiencias a los niños, por lo que se debe tener especial cuidado en ofrecer la estimulación adecuada tanto en calidad como en cantidad.



Materno I Área de desarrollo: Cognitiva

Conductas meta	Oct.	Dic.	Feb.	Abril	Junio	Agst.
- Construye una torre con dos cubos						
- Coloca un ficha en un tablero perforado.						
- Llena una taza de cubos.						
- Coloca la pieza circular en su agujero cuando se le ordena.						
- Sacar seis objetos de un recipiente, uno por uno.						
- Hace garabatos cuando se le pide						
- Señala una parte del cuerpo						
- Construye una torre con tres cubos						
- Hace ademanes sencillos cuando se le pide.						
- Pasa las páginas de un libro.						
- Garabatea.						
- Coloca la pieza circular después de girarle el tablero.						
- Hace pares de objetos con ilustraciones de los mismos.						
- Construye una torre con cinco cubos						
- Hace pares de objetos semejantes.						
- Coloca cubos en fila imitando un tren						
- Se señala a si mismo cuando se le pregunta ¿dónde estás _____?						
- Coloca las piezas circular y cuadrada en sus agujeros						
- Voltea dos o tres páginas del libro a la vez para encontrar la figura deseada						
- Construye una torre con seis cubos por lo menos.						
- Señala la figura que se le nombra						

 Conducta por establecer

 Conducta en proceso

 Conducta lograda



Materno I

sigue: Cognitiva

Conductas meta	Oct.	Dic.	Feb.	Abril	Junio	Agst.
- Intenta doblar el papel en dos.						
- Coloca cinco fichas grandes en un tablero perforado.						
- Imita un trazo sin dirección determinada.						
- Coloca las tres piezas en el tablero.						



Materno I Área de desarrollo: Lenguaje

Conductas meta	Oct.	Dic.	Feb.	Abril	Junio	Agst.
- Dice tres palabras						
- Señala tres partes de su cuerpo.						
- Puede "dar" o "mostrar" cuando se le pide						
- Dice cinco palabras						
- Dice no hay más						
- Nombra uno o señala dos dibujos.						
- Obedece tres órdenes diferentes, pero simples que no van acompañadas de ademanes						
- Dice por lo menos ocho palabras.						
- Señala doce objetos familiares cuando se le nombran.						
- Señala de tres a cinco ilustraciones en un libro cuando se le nombran.						
- Responde a preguntas alternativas si/no con respuesta afirmativa o negativa.						
- Señala 5 partes del cuerpo en el dibujo de la muñeca.						
- Dice su propio nombre.						
- Asocia dos palabras.						
- Nombra tres partes del cuerpo en un muñeca o en otra persona.						
- Pide de comer y de beber.						
- Responde a la pregunta ¿qué es esto? con el nombre del objeto.						
- Nombra dos o señala cuatro dibujos.						
- Combina el uso de palabras y ademanes para manifestar sus deseos.						
- Construye frases de varias palabras.						
- Nombra cuatro juguetes.						



Conducta por establecer



Conducta en proceso



Conducta lograda



6

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo Happy Time

Reporte Médico



ANEXO 5

CALENDARIOS MENSUALES

Materno II



Septiembre

Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
1 Un Circuito con llantas haré y mi equilibrio trabajaré	2 En la villa prendas de vestir seleccionaré y mi cabeza y tronco vestiré	3 Las partes de mi cuerpo repasaré y la cabeza y tronco diferenciaré	4 La bandera de mi País haré y el mes patrio festejaré	5 Con el material jugaré y lo grande y pequeño observaré
8 Con mascadas en el gimnasio trabajaré y mis brazos y piernas ejercitaré	9 Jugando en la Villa mucho me divertiré y lo grande y pequeño identificaré	10 Un cuento leeré y mi cuerpo reconoceré	11 La canción de mi carita cantaré y mis ojitos pintaré	12 Hoy disfrazado vendré y una mañanita mexicana tendré
15 Con mis Papitos en casa me quedaré y mucho lo disfrutaré	16 A la escuela hoy no iré y en mi casa el grito de independencia	17 En panderos el ritmo seguiré y arriba - abajo reforzaré	18 Con los pies pintaré y muchas sensaciones tendré	19 Con rojo trabajaré y una linda boquita haré
22 Mi foto en mi libro pondré y como es mi cuerpo observaré	23 En el espejo me veré y mi frente, orejas, mejillas y cuello reconoceré	24 El cuento de Caperucita roja veré y el color rojo identificaré	25 De color rojo engrudo pintaré y en el mural lo embarraré	26 En el salón de cognitiva con cubos jugaré y de grande a pequeño los formaré
29 Con pintura digital mi cuerpo pintaré y estambre a mi pelo le pondré	30 En círculo mágico platicaré y el cierre de mes haré			

Tema mensual: Esquema corporal

Tema de Psicomotricidad: Equilibrio

Tema semanal: Cabeza y tronco (1 - 5) Brazos y piernas (8 - 12) Piernas y pies (15 - 19) Frente, orejas, mejillas y cuello (18 - 30)

FELIZ CUMPLEÑOS : Jonatan Ramses (18 sept.)



Septiembre



KINDER I - A

Tema del mes: Mi comunidad

Tema de Psicomotricidad: Equilibrio

Tema de autoestima: Autoconocimiento y Autoaceptación

Este mes festejamos:



Tema semanal: El Niño	del 1 al 5 de septiembre
Actividad Académica: Con mis amigos platicaré y las partes del cuerpo del niño expresaré.	
Creatividad: En papel kraft mi silueta con gis delinearé y mi cuerpo reconoceré.	
Lenguaje: De mis gustos y necesidades hablaré y a con conocerme aprenderé	
Cognitivo y Motricidad fina: Con el material jugaré y grande-pequeño reconoceré	
Motricidad gruesa: En el gimnasio obstáculos encontraré y mi equilibrio favoreceré.	
Villa Happy Time: En la villa jugaré y todo lo rojo y azul reconoceré..	
Tema semanal: La Familia	del 8 al 12 de septiembre
Actividad Académica: Diferentes tipos de familia conoceré y la mía identificaré.	
Creatividad: En un mural pintaré y mi Familia de grande a pequeño pondré	
Lenguaje: Una canción escucharé y mi autoestima favoreceré	
Cognitiva y Motricidad fina: Con cubos jugaré y de grande a pequeño los acomodaré.	
Motricidad Gruesa: Con la canción de la Familia de Barney el ritmo seguiré.	
Villa Happy Time: En la villa a la familia jugaré y un rol tomaré	
<i>"El viernes disfrazado vendré y una mañanita Mexicana disfrutaré "</i>	
Tema semanal: La Escuela	del 15 al 19 de septiembre
Actividad Académica: En mi libro trabajaré y al realizar mis trazos mi precisión favoreceré	
Creatividad: Con masa jugaré y de rojo y azul la pintaré	
Lenguaje: De mi escuela hablaré y entre todos las reglas básicas propondré	
Cognitivo y Motricidad fina: Una escuela construiré y mis habilidades motoras finas trabajaré.	
Motricidad gruesa: El circuito seguiré y arriba - abajo reconoceré	
Villa Happy Time: En la villa como soy analizaré y me autoconoceré.	
<i>"Lunes y martes en casita estaré y el día de la Independencia con mi familia festejaré"</i>	
Tema semanal: La comunidad	del 22 al 30 de septiembre
Actividad Académica: En mi libro de prematemáticas .trabajaré y mucho aprenderé	
Creatividad: Un collage haré y lo que tiene mi comunidad plasmaré.	
Lenguaje: El cuento de Ricitos de Oro escucharé y grande y pequeño reconoceré	
Cognitiva y Motricidad fina: Con el material jugaré y muchos y pocos reconoceré	
Motricidad Gruesa: Con mascadas y aros trabajaré y mi equilibrio favoreceré.	
Villa Happy Time: En la Villa una comunidad haré y en ella viviré.	

Fechas importantes del mes

**12 de septiembre: Mañanita Mexicana, no enviar lunch
disfraz opcional**

15 y 16 de septiembre: Suspensión de labores



ANEXO 6

CALENDARIO ANUAL

**CENTRO DE ESTIMULACION TEMPRANA
HAPPY TIME
CICLO ESCOLAR 2003-2004**



CALENDARIO ANUAL KINDERS

AGOSTO						
D	L	M	M	J	V	S
					1	2
3	4	5	6	7	8	9
10	11	12	13	14	15	16
17	18	19	20	21	22	23
24	25	26	27	28	29	30
31						

SEPTIEMBRE						
D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30				

OCTUBRE						
D	L	M	M	J	V	S
			1	2	3	4
5	6	7	8	9	10	11
12	13	14	15	16	17	18
19	20	21	22	23	24	25
26	27	28	29	30	31	

NOVIEMBRE						
D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30						

DICIEMBRE						
D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ENERO						
D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

FEBRERO						
D	L	M	M	J	V	S
1	2	3	4	5	6	7
8	9	10	11	12	13	14
15	16	17	18	19	20	21
22	23	24	25	26	27	28
29						

MARZO						
D	L	M	M	J	V	S
	1	2	3	4	5	6
7	8	9	10	11	12	13
14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27
28	29	30	31			

ABRIL						
D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	

MAYO						
D	L	M	M	J	V	S
						1
2	3	4	5	6	7	8
9	10	11	12	13	14	15
16	17	18	19	20	21	22
23	24	25	26	27	28	29
30	31					

JUNIO						
D	L	M	M	J	V	S
		1	2	3	4	5
6	7	8	9	10	11	12
13	14	15	16	17	18	19
20	21	22	23	24	25	26
27	28	29	30			

JULIO						
D	L	M	M	J	V	S
				1	2	3
4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17
18	19	20	21	22	23	24
25	26	27	28	29	30	31

	INICIO CICLO ESCOLAR
	COLEGIATURA PRONTO PAGO
	ULTIMO DIA - COLEGIATURA NORMAL
	VACACIONES DE INVIERNO Y PRIMAVERA

	FESTIVAL NAVIDEÑO
	DIA NO LABORABLE
	ENTREGA DE PERFILES DE DESARROLLO
	CLAUSURA

ANEXO 7

REGLAMENTO ESCOLAR Y ADMINISTRATIVO

**CENTRO DE ESTIMULACION TEMPRANA Y DESARROLLO
"HAPPY TIME"**



REGLAMENTO ESCOLAR

1. Todos los pequeños deberán presentarse en condiciones apropiadas de higiene y arreglo.
2. Los pequeños deberán portar el uniforme completo de forma obligatoria. (chechar reflexiones sobre el sobre el uso del uniforme)
3. Todas las prendas del uniforme, mochilas, vasos y contenedores deberán estar marcados con nombre y grupo del niño, en un lugar visible.
4. No deberán portar objetos de valor como esclavas o cadenas que pudieran extraviarse, ya que la dirección no se hará responsable.
5. Deberán evitar traer juguetes de casa menos que la Miss se lo indique. (la escuela no se hará responsable de perdidas.
6. La comunicación entre los padres de familia y educadores se llevará a cabo a través del "Cuaderno Diario".
7. Para tratar cualquier asunto relacionado con su hijo(a) favor de concertar cita en las oficinas donde se le canalizará con la Coordinadora ó la Directora, quienes les atenderán personalmente cualquier situación.
8. Los desacuerdos o quejas que involucren el buen nombre o funcionamiento de la escuela deberán canalizarse vía dirección.
9. Los pequeños deberán presentarse sin alimentos o golosinas en las manos a la hora de la entrada.
10. En caso de enviar lunch sugerimos sea balanceado de forma sana y nutritiva evitando la comida chatarra, de ser así se le retirarán las golosinas y la escuela dará de desayunar a los pequeños con el cargo extra correspondiente. (recordemos que estamos formando hábitos que permanecerán toda la vida)
11. Los niños serán recibidos y entregados en la puerta de Happy Time por la Miss de guardia.
12. Por su propia seguridad y la de sus compañeritos, los pequeños no podrán presentarse en caso de tener alguna enfermedad infecto-contagiosa ó fiebre. (En caso de ser detectado en la puerta se regresará al pequeño).
13. Queda prohibida el acceso a Padres de Familia a las aulas durante los horarios de trabajo, así como en los festejos de cumpleaños.
14. Los padres de familia deberán respetar los horarios de entrada y salida, con una tolerancia de 15 minutos.
15. Los alumnos que junten tres retardos durante el mes serán regresados a sus casas. (Kinders)
16. Los niños que no sean recogidos a las 13:15 hrs serán entregados hasta las 14:00 hrs.
17. Se deberán asistir puntualmente a las juntas o citas que la dirección indique.
18. Cumplir con las actividades, tareas o sugerencias que sean propuestas por el Centro, con la finalidad de contribuir al desarrollo del pequeño.
19. Es responsabilidad del padre de familia proporcionarle al pequeño evaluación o apoyo terapéutico extra escolar en caso de ser necesario de acuerdo a los perfiles de desarrollo.
20. Es obligatorio contar con el Seguro Escolar contratado por la Escuela.
21. Happy Time se reserva el derecho de admisión.

Nombre y Firma de Conformidad del Padre o Tutor _____

Fecha de Enterado _____



REGLAMENTO ADMINISTRATIVO

- 1.- Todos los pagos correspondientes a colegiaturas deberán efectuarse durante los 5 primeros días de cada mes (según calendario de pagos) en la Cuenta Bancomer No. **0131429523** a nombre de **C.E.T.D. Happy Time Avila Y Villa S.C.**
- 2.- El lunch deberá ser cubierto durante los primeros 5 días de cada mes junto con la colegiatura.
- 3.- Las mensualidades correspondientes a lunch no podrán pagarse parcialmente ni reembolsarse por faltas del pequeño.
- 4.- Las colegiaturas se pagan a 10 ó 12 meses según el plan elegido
- ☺ Quien elija el plan a 12 meses deberá cubrir Julio y Agosto en Diciembre y Marzo respectivamente (aplicable a todos los grupos).
- 5.- Los pagos recibidos posteriores al día 5 de cada mes generarán: Un 5% de recargos del 6 al 15 de cada mes y un 10% del 16 al 30 (31) mensuales acumulables.
- 6.- Las colegiaturas deberán ser cubiertas en su totalidad aun cuando el niño(a) falte por enfermedad o por decisión.
- 7.- Los pagos efectuados con cheques de otros bancos, se considerarán como tales hasta el momento de haber entrado en firme a la cuenta de Happy Time. (Sugerimos hacer este tipo de pago 5 días hábiles antes de la fecha estimada.
- 8.- Cualquier cheque emitido sin fondos, causará un 20% de penalización más los recargos generados en el mes.
- 9.- Cuando se efectúe el pago deberá presentarse el vaucher correspondiente en la oficina para sellar el tarjetón y validar el mismo, durante los primeros 5 días de cada mes. (mientras no se presente el vaucher se marcará como adeudo)
- 10.- Los padres de familia tendrán la responsabilidad de exigir su recibo al hacer cualquier pago. No haciendo responsable a la escuela por pagos que no se amparen con recibos.
- 11.- No se aceptan pagos parciales.
- 12.- En caso de dar de baja al pequeño(a) no habrá reembolso de ningún pago efectuado.
- 13.- No se aceptan pagos a meses posteriores habiendo adeudos anteriores
- 14.- Los pagos correspondientes a inscripción, material didáctico y seguro escolar deberán ser cubiertos antes del inicio del ciclo escolar
- 15.- El adeudo de dos colegiaturas causará suspensión temporal
- 16.- El adeudo de tres mensualidades causará baja definitiva del plantel.
- 17.- Los padres de familia se comprometen a comprar 5 boletos para cubrir los gastos del Festival Navideño, así como el vestuario seleccionado por la Dirección.

Leído el contenido del presente reglamento, acepto de conformidad.

Nombre y firma del Padre o tutor.

ANEXO 8

FICHA DE IDENTIFICACIÓN

CENTRO DE ESTIMULACION TEMPRANA Y DESARROLLO "HAPPY TIME"

FICHA DE IDENTIFICACION

DATOS GENERALES

Nombre: _____

Sexo: _____ Fecha de nacimiento: _____

Dirección: _____

Calle _____ No. _____ Col. _____ Mpo. _____ C.P. _____

Teléfono casa: _____ Cel. _____
(indique clave lada en caso necesario) Nombre del titular del celular _____

En caso de Emergencia avisar a: _____ Tel. _____

Nombre del Padre _____

Edad _____

Ocupación: _____

Escolaridad: _____ Tel. of. _____

Nombre de la Madre: _____

Edad: _____

Ocupación: _____

Escolaridad: _____ Tel. Of. _____

En caso de ser divorciados o separados, que edad tenía el niño(a) cuando esto ocurrió:

Orden de nacimiento del
niño: _____

Con quién pasa la mayor parte del día:

Mamá _____ Abuela: _____ Otros: _____

(2)

Lista de personas que viven en la casa con el niño:

Nombre	Relación con el niño	Edad

Anote por favor el nombre de las personas autorizadas para poder recoger a su pequeño(a)

Nota: Deben ser las mismas que estén registradas en su tarjetón de identificación.

1.- _____ 2.- _____

3.- _____ 4.- _____

Explicar brevemente la rutina de un día común para el niño, marcando horarios:

¿Qué tipo de enfermedades importantes ha padecido el niño(a) :

Alergias: _____

Tipo de sangre: _____

Nombre del pediatra del niño: _____

Dirección: _____

Teléfono: _____

HISTORIA DEL DESARROLLO

¿Fue un niño deseado y planeado por sus padres :

¿Cuál fue la situación familiar durante el embarazo :

¿Presentó la madre alguna alteración de salud durante el embarazo :

¿Llegó el embarazo al término :

El parto fue: espontáneo inducido cesárea

¿Qué tipo de anestesia se utilizó : _____

¿ Cuántas horas duró el trabajo de parto : _____

¿Cuál fue el puntaje APGAR al nacer : _____

¿Cuál fue el peso y la talla del bebé al nacer : _____

¿ Se ha presentado algún problema en la alimentación : _____

¿ Se ha presentado algún problema en el sueño : _____

Marque a que edad el bebé adquirió las siguientes conductas:

CONDUCTAS	EDAD
Control de la cabeza y cuello	
Sentarse con ayuda	
Sentarse solo	
Gatear	
Ponerse de pie	
Caminar sólo	
Señas y balbuceos	
Decir palabras	

El niño ha estado con anterioridad en otra escuela. Si su respuesta es afirmativa describa la experiencia del niño durante su estancia en la misma:

Este cuestionario fue llenado por:

Fecha: _____

¿Existe alguna otra información que usted considera de interés .

ANEXO 9

CUESTIONARIO DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL

Centro de Estimulación Temprana y Desarrollo
Happy Time



EVALUACION SEMESTRAL DE DESEMPEÑO INSTITUCIONAL

PADRES DE FAMILIA

Para la Dirección es muy importante conocer el punto de vista de los padres de familia, conocer a través de éste nuestras fortalezas y desaciertos.

La retroalimentación que nos proporcione será de gran utilidad para seguir creciendo, gracias por su colaboración

1.- ¿ Conoce Usted la Misión de Happy Time

Si

No

2.- ¿ La atención y trato que recibe del personal administrativo de Happy time le parece:

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

3.- El desempeño de la Miss de su hijo (a) le parece:

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

4.- El desempeño de la Miss de Inglés le parece:

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

5.- El desempeño de la Coordinación Académica le parece :

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

6.- El desempeño y atención de la Dirección le parece:

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

7.- El Servicio Médico incluido en este ciclo escolar le parece:

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

8.- En que nivel Happy Time está cubriendo sus expectativas educativas

Deficiente

Regular

Bueno

Excelente

Nos interesa conocer sus puntos de vista, sugerencias o comentarios :
