



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA COMO MEDIO PARA LA DISMINUCIÓN DE LA
CONDUCTA AGRESIVA EN LA ETAPA MATERNAL.**

MARIA LETICIA CORDERO ALARCÓN

DR. LUÍS FELIPE BADILLO ISLAS

MÉXICO D.F. 2007



**SECRETARIA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE**

**LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA COMO MEDIO PARA LA DISMINUCIÓN DE LA
CONDUCTA AGRESIVA EN LA ETAPA MATERNAL.**

MARIA LETICIA CORDERO ALARCÓN

**PROYECTO DE INNOVACIÓN DOCENTE (Pedagógico de Acción Docente)
PRESENTADO PARA OBTENER EL TÍTULO DE LICENCIADA EN EDUCACIÓN**

MÉXICO D.F. 2007

DICTAMEN DEL TRABAJO PARA
TITULACION

México, D.F., 26 de enero del 2007

C. PROFRA. MARIA LETICIA CORDERO ALARCON
P R E S E N T E

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad y como resultado del análisis realizado a su trabajo, intitulado: LA ESTIMULACION TEMPRANA COMO MEDIO PARA LA DISMINUCION DE LA CONDUCTA AGRESIVA EN LA ETAPA MATERNAL a propuesta del asesor **DR. LUIS FELIPE BADILLO ISLAS** manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos al respecto por la institución.

Por lo anterior, se dictamina favorable su trabajo y se autoriza a presentar su examen profesional.

A T E N T A M E N T E
“EDUCAR PARA TRANSFORMAR”



PROFR. ALBERTO LUNA RIBOT
PRESIDENTE DE LA COMISION
DE TITULACION
DE LA UNIDAD 096 D.F. NORTE
UNIVERSIDAD PEDAGOGICA NACIONAL
UNIDAD 096 D.F. NORTE

c.c.p. Archivo

DEDICATORIA

Dedico esta tesis primeramente a **Dios** por permitirme ver la luz de cada día, mirar y estar con las personas que amo.

Por el milagro más grande que me ha dado mi hija **IXCHEL** a quien le agradezco la paciencia y el tiempo para continuar mis estudios.

Por darme a los mejores padres **RAÚL Y MARTHA**, que con su ejemplo de amor y respeto me han enseñado a triunfar y han confiado en mí, además de darme nueve maravillosos **hermanos**, a quienes agradezco el amor y la ayuda en los buenos y malos momentos.

A mi abuela **MARÍA**, que aún me da su amor, ejemplo de fortaleza y entusiasmo.

En memoria a mis abuelos **TEODORO Y JUAN**, quienes me dieron todo para ser una buena persona.

Gracias Dios por poner en mi camino a personas buenas a quienes amo, **FERNANDO**.

A mis amigos y amigas **ELIAS, MARIANA, SANDRA, MARY C. EDUARDO, GRACIELA Y LUPITA** quienes agradezco su amistad y honestidad hacia mí y a los cuales quiero mucho, admiro y respeto Y al mejor de ellos quien me apoyo y fortaleció para sacar adelante mi trabajo de tesis **MANUEL**.

A mis asesores **LUÍS FELIPE BADILLO, VALENTÍN FERRUSCA Y MARGARITA MALDONADO** a quienes agradezco su paciencia, dedicación y conocimiento para el logro de este trabajo. Finalmente a la gran casa que me dio todo su conocimiento la **UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL** por permitir consolidar mi licenciatura.

Dios sólo te pido que no apartes tu vista de mí, marca tus pasos delante de mí ahora y siempre **P.N.J.**

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	7
CONTEXTO.....	9
CAPITULO 1	
1.1 La violencia intrafamiliar.....	15
1.2 ¿Qué entendemos por violencia?.....	17
1.3 Hijos problema y padres problema.....	19
1.4 La agresión en el ámbito escuela.....	21
1.5 La agresión en el aula.....	24
1.6 La agresividad, peleas y disputas infantiles.....	26
CAPITULO 2	
2.1 ¿Qué son? y cómo se educan los hábitos.....	30
2.2 Los hábitos aportan a las personas.....	32
2.3 ¿Qué es un limite?.....	34
2.4 ¿Cómo deben ser los límites?.....	35
2.5 ¿Qué son los valores?.....	37
CAPITULO 3	
3.1 El origen de los CENDI.....	39
3.2 Antecedentes de los CENDI en México.....	39
3.3 Los CENDI en el marco de las políticas educativas.....	44
CAPITULO 4	
4.1 La educación inicial.....	50
4.2 Servicios que brinda la educación inicial.....	51
4.3 Sistema de la educación inicial.....	52
4.4 Estrategias de trabajo del CENDI.....	59
4.5 Políticas de la educación inicial.....	65
4.6 Estructura de la Dirección General.....	66
4.7 ¿Qué significa brindar educación inicial en un CENDI?.....	69
4.8 Los CENDI y el programa de educación inicial.....	74
CAPITULO 5	
5.1 La estimulación temprana.....	75
5.2 Teorías Gollen, Kaplan, C: Cotman.....	76
5.3 Las células cerebrales o neuronas en los recién nacidos.....	77
5.4 Investigaciones.....	79
5.5 La estimulación temprana en la educación inicial.....	81

ÍNDICE

5.6 Como inicia la estimulación temprana.....	83
5.7 Estimulación precoz.....	89
5.8 Tres características para promover la E.T.....	97
5.9 Plan para la estimulación temprana.....	103
5.9.1 Contenidos del programa de E.T.....	107
5.9.2 Tiempo dedicado a la estimulación temprana.....	110

CAPITULO 6

6.1 Proyecto pedagógico de acción docente.....	114
6.2 Planteamiento del problema.....	116
6.3 Plan para la propuesta en práctica.....	120
6.4 Cronograma de actividades.....	121
6.5 Plan de actividades.....	122
EVALUACIÓN.....	138
GRÁFICAS.....	139
LOGROS.....	152
CONCLUSIONES.....	153
BIBLIOGRAFÍA.....	155
GLOSARIO DE ABREVIATURAS.....	157

INTRODUCCIÓN

Una de las problemáticas que se presentan actualmente en la escuela es la agresión, en los juegos, en el salón de clases, en subgrupos, en los recreos, y hasta con el maestro. Esto hace que la clase sea muy pesada, pues los niños se distraen, lloran, discuten, y gran parte de la clase dedica el profesor a hablar con los alumnos y tratar de corregirlos.

Hay niños plácidos, tranquilos, que se enojan con dificultad, y otros más irritables o malhumorados, con mayor tendencia a la agresión. Un niño muy agresivo en la escuela muchas veces es etiquetado y aislado de los demás, y rechazado por todos. En este caso el niño se desconcierta.

Algunos factores que puedan ser parte de la agresividad del niño son: su micro ambiente, la armonía o conflicto entre los miembros de su familia, los modelos familiares de conducta, cercanía afectiva o alejamiento que tienen con los integrantes de su familia y o los programas de televisión.

Cuando se habla con los padres de familia y se les plantea la cuestión de la agresión ignora o evaden el problema, no quieren enfrentar el problema y todo se lo dejan al maestro.

Ayudar a los niños a que expresen sus sentimientos, es difícil pero hoy en día hay muchas estrategias materiales, libros, cursos que nos brindan la oportunidad de ayudar al niño a expresar sus impulsos por distintos medios, dibujando, escenificando, manipulando jugando, haciendo ejercicios y hablando a esto se le llama estimulación temprana.

La estimulación temprana que tiene por objeto facilitar sensaciones, movimientos y posturas normales, para que el niño llegue a alcanzar el desarrollo integral, dentro de sus capacidades y posibilidades. Los procesos que estimulan la maduración están ligados a la parte afectiva y a la parte de relación con el mundo que lo rodea.¹

Este programa orienta a los padres de familia para que lleven acabo actividades en las que sus hijos jugando y compartiendo experiencias, adquieran vivencias fundamentales para su formación, es decir brindar a los padres de familia los elementos necesarios acorde con su realidad socio-cultural, para que proporcione una educación formativa a sus hijos y pretende crear conciencia entre ellos de la importante tarea que tienen que cumplir en la educación de sus hijos y de la influencia determinante que ejerce la familia en la formación del niño.

La metodología de trabajo en los Centros de Desarrollo Infantil tiene la intención de permitir el empleo creativo de distintos procedimientos didácticos, ya que el uso de estrategias variadas, contribuye a valorar los diferentes estilos de aprendizaje, tomarlos en cuenta y proporcionar un mejor ambiente educativo.²

¹ GARCÍA de Ortiz Tere, *Manual de Intervención Temprana*, Obra nacional de la buena prensa A.C. México 1998 pág. 62

² SEP *¿Qué es un Centro de desarrollo Infantil?* Dirección de Educación Inicial México 2002 p 18

Contexto

El Centro de Desarrollo Infantil 09DD10012G que lleva por nombre Jesús Reyes Heróles turno matutino de la secretaria de Educación Pública ubicado en la colonia San Juan de Aragón avenida 505 y 507, Delegación Gustavo A Madero, Distrito Federal, en la que se encuentra el grupo de maternal 1 donde se llevaron a cabo los trabajos correspondientes al Proyecto Pedagógico de Acción Docente se describe a continuación: El Centro de Desarrollo Infantil, 09DD100012G, fue el primer plantel ex profeso construido por el Departamento del Distrito Federal, sus instalaciones fueron entregadas a la Secretaria de Educación Pública- Educación Inicial en mayo de 1986 aún sin concluir la obra. A partir de esa fecha el personal asignado a este plantel se presentó paulatinamente y participo en la remodelación, adaptación y ambientación de los espacios para finalmente, dar servicio a partir del día 24 de noviembre de 1986, hasta la fecha no se ha inaugurado. Un detalle importante del CENDI, es que el mismo personal organizó actividades para recaudar fondos económicos y elaborar materiales didácticos y de ambientación. El servicio inicio con 75 niño(as) que provenían por cambio del CENDI No. 21 y la planilla de personal, también incluían personal derivado de otros centros, llegaron a crear una imagen errónea de que se trataba de personal castigado por Área Central.

Sin embargo, desde entonces y aun con los cambios a la plantilla a través de 18 años de funcionamiento del servicio el personal se ha caracterizado por su disposición e iniciativa. Este CENDI ha sido dirigido por tres directoras.

El Centro de Desarrollo Infantil No. 12 forma parte de una zona escolar, integrada por Primarias, Jardín de Niños, Secundarias y Preparatorias oficiales y particulares, ubicado en la Unidad Habitacional San Juan de Aragón, la cual se fundó hace 44 años donde del Departamento del Distrito federal construyo 9,937 viviendas económicas en 7 unidades, así como un deportivo, conformado por áreas verdes, lagos artificiales y un zoológico que abastecieran de zonas de esparcimiento a las colonias ya establecidas y a los habitantes de las Unidades Habitacionales en construcción.³

³ <http://www.sma.df.gob.mx/sma> pág. 2 08/04/2005

Su localización geográfica permite la influencia de una variedad de medios de transporte durante el día y parte de la noche, cercano a la zona escolar se encuentra el metro Oceanía y avenidas importantes como: Río Consulado y Avenida Central 608, esta colonia cuenta con todos los servicios, agua, luz, drenaje, alumbrado público, todas las calles están asfaltadas, existe un gran número de negocios y comercios particulares como: tiendas, papelerías, fondas, estéticas, puestos ambulantes situados alrededor de las escuelas, mercados y hospital que pertenece a la S.S.A. Desafortunadamente la zona donde se localiza el CENDI, son consideradas con problemáticas de delincuencia y drogadicción, se han presentado robos con violencia, a padres de familia, al personal y al interior del Plantel, los vecinos piensan que no es muy segura sobre todo por las áreas verdes que existen en la colonia, ya que se prestan a puntos de reunión para delincuentes que se aprovechan del lugar, la mayoría de las casas y negocios cuentan con alarma vecinal, rejas, barrotes o mayas con alta tensión para proteger su patrimonio.

El CENDI da servicio pedagógico- asistencial a los hijos (as) de madres trabajadoras para la Secretaría de Educación Pública cuyas edades fluctúan entre los 45 días de nacidos y los 5 años 11 meses de edad, en un horario matutino de las 7:30am a las 16:hrs. Y se rige por el calendario escolar. La comunidad escolar, una pequeña parte reside en esta zona, la otra gran parte viene de Ecatepec Estado de México, debido a que el CENDI ofrece un buen servicio, comentarios que han hecho los padres de familia y también a que la escuela se encuentra inscrita en el programa de escuelas de calidad tiene una gran demanda de inscripciones durante todo el ciclo escolar. Sus instalaciones son de estructura exprofesa, en una sola planta, con buenas condiciones de mantenimiento, ya que además del permanente compromiso del personal para realizar trabajos de mantenimiento, se ha contado con el apoyo de la Delegación Gustavo A. Madero y de Edificios, sin embargo aún se requiere de algunas obras mayores de reparación al inmueble en espacios utilizados cotidianamente por los niños(as.)

Descripción física del Edificio

El inmueble que alberga al CENDI fue construido especialmente para ser una escuela, esta dividido en 6 módulos que se conectan entre sí por pasillos, esta rodeado de áreas verdes que tienen parcelas, el espejo de agua, el arenero y un juego tubular, se tiene un patio central en donde se encuentra el asta bandera, otro patio es para realizar actividades de educación física, en este espacio se construyo una bodega que guarda el material de educación física, hay una cisterna dentro de un módulo aislado que también guarda herramienta de trabajo del personal de intendencia. En la entrada principal que es el primer módulo se puede ver el filtro, consultorio medico, área secretarial, dirección computación, trabajo social y Psicología. A un lado en un segundo módulo están las tres salas de lactantes que cuentan con un patio para uso exclusivo de ellos también cuentan con una pequeña jardinera, el salón de lactantes 3 tiene sanitarios para uso de los pequeños al iniciar el control de esfínteres, también se ubica en esta zona el lactario. Otro tercer módulo que cuenta con otras tres salas, dos de maternal y la de preescolar 1-A, cada una cuenta con sanitarios para el uso de los niños(as) junto de estas salas se encuentra el aula de usos múltiples en donde una parte esta destinada a ser el comedor de maternal 11. al fondo esta el cuarto módulo conformado por otros tres salones de preescolares y los sanitarios para uso de éstos grupos. En el quinto módulo se aprecia la pared de la conserjería, baños de mujeres y hombres y la lavandería, a estos espacios sólo se tiene acceso por el estacionamiento es una zona de transito exclusiva para adultos. En esta área hay otra entrada al plantel que se ocupa para los trabajadores y para la entrega de víveres. El último módulo esta conformado por la bodega de enseres y material de aseo, almacén de vibres, comedor y cocina de personal, comedor y cocina de niños(as) a lo largo del plantel se tienen zonas de seguridad para en caso de algún siniestro, así como extintores, botiquín de primeros auxilios y herramientas para utilizarse en caso de emergencia. El personal que labora en el CENDI es un equipo multidisciplinario conformado por una directora, una jefe de área pedagógica, 7 educadoras 3 puericultistas, 25 asistentes educativas, una trabajadora social, una psicóloga, un medico una enfermera, una odontóloga, un

maestro de educación física, un maestro de música, 8 personas de intendencia, una ecónomo, 8 personas de cocina, una encargada del lactario, una persona encargada de lavandería, tres secretarias, tres personas con cambio de función. La capacidad instalada es de 251 niños(as) aunque por lo general se rebasa a 300 inscripciones por ciclo escolar es un CENDI con alta demanda de solicitudes, por lo que todos los grupos están saturados. Por lo anterior se destaca como principal problemática, la sobrepoblación infantil. Sin embargo han sido importantes las estrategias implementadas para lograr la optimización en el uso de espacios del plantel, para trabajar con los niños(as) por equipos y brindarles mejor atención.

Diagnóstico

Surge de observar las conductas de los niños y niñas que se reflejan dentro y fuera del salón de clases, entre las relaciones niño –niño(ña) entre niño –adulto y que cada uno experimenta de diferente forma en su vida familiar dando como resultado conductas muy marcadas en el aspecto afectivo emocional, en el desinterés de los padres de familia por sus hijos, en las relaciones familiares, familias desintegradas, estrictas o que se percibe violencia intrafamiliar e incluso descuido de los menores que llegan a provocar desgano, indisciplina, desorden, agresividad, desinterés, apatía. Los niños de hogares disfuncionales, los problemas familiares tanto en lo económico como en lo afectivo proyectan casi siempre en el niño consecuencias que afectan el desarrollo y aprendizaje de los pequeños.

El análisis de los datos obtenidos de entrevistas realizadas por trabajo social y psicología, en las cuales los padres de familia se les pregunto lo siguiente. Nombres completos, lugar de trabajo, puesto desempeña o desempeñan, sueldo, dirección de trabajo y casa, cuantos viven en casa, con quien más convive el niño(ña) estado civil, como es la convivencia entre los padres y el niño, el desarrollo del embarazo, si fue un embarazo deseado, si tuvo problemas durante éste, alimentación (leche materna) cuidados etc.

Estos datos y la observación durante el periodo de adaptación el cual fue de 15 días a un mes me permitió obtener lo siguientes datos: el grupo de maternal 11 del CENDI 12 cuenta con 29 niños y niñas, con edad de 1 año 7 meses a 2 11 meses, el 50 % son hijos únicos de padres separados, un 20% son hijos de padres de edad adulta (40, 50 años) otros 20% son hijos pequeños después de 5 o 10 años y éste es el segundo o tercero de los hermanos grandes, un 10% son hijos de madres solteras, el 90% de los padres de familia son maestros y ambos trabajan en dos escuelas (todo el día) sólo un 10% son administrativos. La mayoría de los niños después de las cuatro de la tarde son atendidos por los abuelos, tías, vecinos o sirvientas, en las áreas de desarrollo se observo lo siguiente: Área personal sólo seis niños saben ir al baño y los demás usan pañal (23), todos debieron de haber dejado el biberón a partir del año y la mayoría continua tomando, en las actividades físicas comienzan a correr, permanecen parados sin escuchar ordenes, no comen con la cuchara meten los dedos, no permanecen sentados en la mesa, suben los pies a la silla o se levantan constantemente. En el Área social, a un no comparten juguetes, algunos muerden, rasguñan o pegan, por cualquier cosa, el lenguaje es muy escaso, normalmente gritan, emiten algún sonido o señalan con los dedos para dirigirse a alguien o a algo, llega a repetir palabras después de escuchar a la maestra, sólo algunos repiten su nombre y otros no hacen caso de éste, tratan de seguir las palabras y movimientos de algunas canciones conocidas, no tienen límites muestran poca aceptación a las actividades u ordenes dirigidas, lloran cuando entra algún desconocido a la sala, algunos se acercan a saludar pero la mayoría no les gusta sentir muestras de cariño(palmaditas tomarlos del brazo, acariciarles) tiran los materiales de los escenarios, hacen berrinche, no se integran a las actividades, otros se aíslan, se chupan el dedo o toman su mantita o muñeco para sentir seguridad. En el Área ambiental, no les gusta estar fuera de la sala, en el recreo permanecen sentados sin desplazarse a otros lugares del CENDI, les gusta mojarse, no les gusta sentir pintura u otras texturas en las manos, conocen pocos animales, cuando miran alguna lámina emiten el sonido de éstos, les gusta escuchar y mirar cuentos de colores muy vistosos y música con diferentes ritmos.

Por lo anterior al identificar de que manera se ve involucrada la afectividad y la estimulación temprana , en la personalidad de un ser humano, como sus emociones y sus sentimientos dependerán de manera importante del trato recibido desde antes de nacer , significando que el ambiente principalmente el hogar y en este caso el CENDI donde pasa gran parte del día. Son determinantes en la formación de su carácter, desarrollo físico, emocional e intelectual.

CAPITULO 1

DE LA VIOLENCIA INTRAFAMILIAR A LA AGRESIÓN EN LA ESCUELA

1. 1 La Violencia Intrafamiliar

"Pese a que la violencia es uno de los problemas actuales que más preocupa a la sociedad entera, ésta tiene una pesada y vieja historia."⁴ La humanidad, a lo largo de toda su existencia, ha padecido guerras que han durado muchos años.

A esta larga historia de la violencia directa se suma otra aún más grave, silenciosa y cotidiana que es la violencia estructural, la cual produce el empobrecimiento, el hambre y la miseria de las grandes capas de población, así como el analfabetismo, la discriminación, una endeble democracia y escasa participación de la ciudadanía en la toma de decisiones, la violación a los derechos humanos y la falta de aprecio por la diversidad de las personas. Estos problemas entre otros muchos, son la causa estructural de una realidad injusta que impide una sólida paz social y el desarrollo equitativo e integral del ser humano.

México, en los últimos años, ha vivido un proceso acelerado de cambios y exigencias en lo económico y en lo político que han repercutido y modificado nuestros comportamientos y formas de pensar y vivir. Esto ha generado muchas tensiones, problemas e intolerancia, los cuales se traducen en altos índices de violencia.

⁴ VALENZUELA Maria De Lourdes, *Contra la violencia eduquemos para la paz*, Unicef 2003 Pág. 11

Los hechos de violencia que se presentan en las calles, en los centros de trabajo, en las familias, incluso en las escuelas son cada vez más frecuentes. Pareciera que ninguna persona de cualquier sexo, edad, condición económica, religión o ideología esta exenta de vivir momentos de violencia física y verbal. Esta situación repercute en mayor medida en las niñas y los niños, de la misma manera que en aquellas mujeres y hombres que no tienen acceso a la justicia, ya sea por desconocimiento o por su condición de dependencia las victimas de la violencia son personas vulnerables que no pueden defenderse no exigen sus derechos.

En nuestra sociedad, se ha convertido en un tema de conversación de todos los días y al mismo tiempo de análisis en foros, conferencias y reportajes de los medios masivos de comunicación; sin embargo y pese a ello, las formas de resolver los conflictos y las grandes tensiones sociales que vivimos son también violentas, por lo que se convierte en un círculo vicioso.⁵

En el cuadro siguiente aparecen los tipos de violencia con sus formas de expresión y algunas manifestaciones:

Tipo de violencia	Formas de expresión	Manifestaciones
EMOCIONAL	Insultos	Cuerpo (pareces un tonel) género (tenías que ser mujer) Inteligencia (eres tonta.) Etnia o raza (los negros apestan) Discapacidad (cuatro ojos)
	Amenazas	Cuerpo (te voy a pegar...) Género (como hombre te puedo Aniquilar)

⁵ Id.

		Inteligencia (sí sigues preguntando, te saco de la clase) Etnia o raza (eres indio, por eso te sacamos de la clase) Discapacidad (a ese inválido le pagamos menos)
Sexual	Desprecio	Burlas (eres igual de fea que tu madre) Desvalorización (tu trabajo es el peor de todos) Descalificación (tus opiniones políticas no cuentan)
	Exclusión	Rechazo (con esa mujer ni a la esquina)
Emocional	Interrupciones	En el trabajo o en clase cuando se dan opiniones (espérate, ahora no opines)
Emocional Física Sexual	Golpes	Golpes que dejan huella física

Caracterización de la violencia UNICEF

1.2. ¿Qué entendemos por Violencia?

Entendemos por violencia aquellos actos u omisiones que atentan contra la integridad física, psicológica, sexual y moral de cualquier persona. Estos actos pueden ser tangibles, como una violación, maltratos y golpes, o bien intangibles, es decir, que no se ven ni dejan huella, pero que de igual forma lesionan a las personas en su vida emocional. También se considera violencia las acciones o actitudes negligentes que denotan falta de atención con calidad y oportunidad. Toda acción violenta tiene la intención de causar daño y ejercer

abusos de poder, pueden provenir de personas o instituciones y puede realizarse en forma activa o pasiva⁶.

Los niños sufren numerosas frustraciones en el transcurso de su nacimiento, la agresión es una reacción común ante la frustración.

Las fuentes de la agresión pueden ser extremas, como las barreras que se oponen al avance hacia una meta importante, o internas como los propios sentimientos del individuo miedo o ansiedad.

Entre los niños existen formas de agresión, física, emocional y sexual.

Inicialmente agresión física: en este caso los golpes pueden ser exploratorios o de juego poco a poco se pierde el control.

La agresión emocional: algunos niños son Debido a su pasividad, desdeñados o victimados. Con frecuencia los rechazan sus compañeros que ven en ellos poco o nada que merezca interés o respeto.

El estatus socioeconómico también puede marcar diferencias comportamentales, en este estatus es posible que exista mayor agresividad en el medio familiar y que los niños estén más tiempo en la calle y ahí aprendan conductas violentas.

⁶ Ibid Pág. 14

Algunas de las conductas agresivas están asociados al vínculo patológico que se establece entre padres e hijos.

1.3 Hijos problema y Padres problema.

El niño problema no existe, existen únicamente los padres problemas, la peste emocional en la vida data desde la hora del nacimiento, o probablemente desde meses antes del mismo pues nadie sabe cuál es el desarrollo de un bebé en las entrañas de una madre infeliz y frustrada, en su amor hacia su compañero, deposita mucho (odio) en sus hijos⁷.

Cuando la madre reemplaza a su esposo por su hijo, el niño queda fuertemente ligado a ella, y dado el carácter opresivo de ésta surge en él un vehemente deseo de liberarse, que se manifiesta en odio e intensa irritación contra su madre.

Los sufrimientos serán infinitamente mayores para el hijo mimado por la madre o el padre, Este, por lo general, es odiado por el padre o la madre, lo cual causa celos del propio hijo.

Algunas de las características de los niños agresivos son las siguientes:

Los niños problema se caracterizan por ser agresivos, antisociales, ladrones; Mientras las niñas son rencorosas, maliciosas e infelices. Al considerar a los niños problema, debemos tener en mente que los niños se interesan más por las cosas, en tanto las niñas muestran mayor interés por las personas. De ahí que en la escuela resulta más difícil la convivencia con niños problema, pues se dedican a construir y romper cosas, mientras que las niñas se empeñan en agruparse para tratar de provocar en forma odiosa, a los demás⁸.

⁷ NELLY A. S. “*Padres problema y los problemas de los Padres*” Editores Mexicanos Unidos S.A. Pág. 14

⁸ Id.

Este comportamiento puede ser imitado por los otros niños y causar bajo nivel de aprendizaje o provocar que éste sea ignorado por sus compañeros y maestros.

Los problemas de aprendizaje se ubican en factores contextuales o en el ambiente en que se desenvuelve el sujeto, estos pueden ser la pobre motivación, la ausencia de modelos en el seno familiar, o un ambiente escolar inadecuado.

Todas las personas tienen sentimientos de agresividad. Como adultos, nosotros aprendemos a controlar esos sentimientos. Sin embargo, los niños, a menudo demuestran agresividad física, muerde y arañan a otros. Este comportamiento relativamente común poco explorado, a menudo aparece cuando el niño cumple un año. Los padres se esfuerzan tratando de manejar el comportamiento agresivo y/o destructivo del niño

Krown nos dice que el niño agresivo permanece en un estado constante de tensión y ansiedad, que neutraliza mediante actos impulsivos y actividad motriz intensificada, los niños agresivos con bastante frecuencia interpretan actos de conducta impulsiva tales como arrojarse al suelo, patalear, chillar, morder cuando se les obliga a aceptar restricciones(límites)⁹

Mientras que muchos pelean ocasionalmente con otros o les dan, la agresión física frecuente y /o severa puede significar que el niño tiene serios problemas emocionales o de comportamiento. Muchos niños comienzan a morder agresivamente entre la edad de uno a tres años. La acción de morder puede ser la manera por la cual el niño esté probando su

⁹ WOLFGANG H. CH., *Como ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el Juego*, Paidós Buenos Aires pp.20,21

poder para llamar la atención. Algunos niños muerden por sentir infelicidad, ansia o celos. Algunas veces esta acción puede ser resultado de una disciplina excesiva o severa o por haber estado expuesto a la violencia física. Sus modalidades sensoriales se mantienen agudamente conscientes; en todo momento esta preparado para defenderse

Los pequeños y los niños de edad preescolar a menudo se pelean por los juguetes. Puede que un niño empuje a otro niño, tirándolo al piso y quitándole un juguete. Si el otro niño llora y se aleja, el niño agresivo se siente victorioso ya que consiguió el juguete, esto retoma su conducta agresiva.

Las investigaciones han demostrado que los niños que son físicamente agresivos a temprana edad tienen la tendencia a continuar dicho comportamiento cuando son mayores. Los estudios también han demostrado que los niños que son expuestos a la violencia y a la agresión repetidamente en la televisión, los videos, las películas o en el hogar actúan de manera más agresiva.

1.4. La Agresión en el Ámbito Escuela

La agresividad surge entre iguales como consecuencia, casi siempre, del choque entre dos necesidades básicas del niño que no es capaz de satisfacer de manera equilibrada en etapas iniciales de la existencia:

La necesidad de afirmación del Yo.

La necesidad de relacionarse con los otros.

Es necesario entender esta manifestación en los pequeños e interpretarla como un índice de su proceso de socialización. Las peleas y disputas infantiles son una manifestación de agresividad.

Los estudios realizados, al respecto, han puesto en evidencia que las mismas están en la relación directa con la actividad infantil. Cuanto más se mueve el niño y más contactos establezca con otros niños es mayor el número de peleas y disputas. (Oreen) observó que hay más peleas y disputas entre amigos, llegando a afirmar que las peleas constituyen una parte de la amistad.

En las edades correspondientes a la escuela infantil las peleas acostumbran a surgir como consecuencia de la necesidad exploratoria de los pequeños (tirón de pelo para ver que pasa, empujón para medir su fuerza...) o por problemas de propiedad, después de los motivos de las mismas se irán diversificando.

Entre los 3 y 4 años, hay claras semejanzas entre los niños y niñas, pero a partir de estas edades se inician claras diferencias.

Durante los primeros meses de vida del bebé se le satisfacen cada una de sus necesidades; pero cuando comienza a madurar, la sociedad se apresura a pedirle que demore la gratificación inmediata y que socialice su conducta. Por consiguiente, su reacción inicial ante las primeras exigencias sociales es de sorpresa y alarma. Bien pronto la fase de pasividad da lugar a otra de agresión física. El niño patea,

muerde y chilla o ataca a la persona u objeto que, en cierto modo, son la causa de su frustración. A medida que crece, gradualmente la agresión física cede el paso a la verbal, en particular con el punzante “no” que caracteriza al pequeño de dos a tres años. En los niños aparecen mayor número de peleas con agresividad de tipo físico, mientras que en las niñas es mayor la de tipo verbal (ya no soy amiga tuya, mi muñeca es más bonita que la tuya...) esto se debe a causas como las siguientes:

En los niños domina la motricidad gruesa, lo que les lleva a movimientos más amplios y bruscos y a mayores posibilidades de entrar en conflicto físico con otros niños.

En los niños se valora positivamente en la vida social la respuesta agresiva de tipo físico, como medio para afrontar sus conflictos con otros niños, cosa que no ocurre en el caso de las niñas.

Es importante conocer cada etapa de desarrollo del niño, retomando a Piaget el cual desarrollo cuatro estadios y en el que retomamos la etapa 1 sensoriomotriz la cual esta vinculada el movimiento con los estímulos percibidos por medio de los sentidos. Esta etapa abarca los meses desde el nacimiento hasta los dos años. Es un periodo de reflejos y en el que la inteligencia existe sin lenguaje o símbolos.¹⁰

Durante estos dos años, el niño aprende a explorando corporalmente el espacio y manejando y examinando los objetos, tocándolos, probándolos, viendo, oyendo y oliendo. También retomamos la etapa preoperacional, y que sigue a la sensoriomotriz, dura aproximadamente desde los dos a los siete

¹⁰ PIAGET Jean *Psicología de la inteligencia* Psique, SEP, México, 1995 pág. 21

en la cual el niño(ña) está centrado en sí mismo es egocéntrico. su aprendizaje requiere de experiencias con los objetos y las cosas Piaget afirma que un niño recibe estímulos del ambiente y actúa sobre los estímulos con cualquier experiencia previa que posee, en un proceso denominado asimilación. Que ésta nos guiara para conocer sus necesidades físicas, afectivas y cognitivas.

“En el proceso de desarrollo, los niños buscan identificarse como individuos y también como miembros de un grupo, aunque a veces esta se vea afectada por situaciones, externas e internas, que conflictúan el expresar algo que necesita, o bien busca la manera de desquitarse de acciones injustas¹¹”.

La educación de los niños de edad temprana no es fácil realizarla, es necesario comprender su comportamiento, regular nuestras intervenciones, rectificar nuestros errores, y aprender que son diferentes a nosotros y por tanto son capaces de actuar, sentir y pensar por ellos mismos.

La escuela se ve cada vez más afectada por éste tipo de conducta, afectando el desarrollo social, emocional, físico, e intelectual.

5. La Agresión en el Aula

¹¹ www.Educar.org/articulus/disciplina.asp pág. 3 14/04/2005

Mientras los niños no causen problemas o conflictos, pensamos que todo está bien y no pasa nada, pero si el niño se muestra inquieto, o agresivo lo consideramos un niño grosero. Sin embargo necesitamos tener claro que hacer en el momento en que se presenta esta conducta.

La acción de pelear o morder se presenta con frecuencia cuando el niño asiste a la escuela. A esa edad los niños tienen mucho contacto con sus pares y se espera que ellos sean capaces de hacer amigos y llevarse bien con ellos.

Hoy sabemos que la violencia se enseña, se aprende, se legitima, se repite. La violencia se promueve de diferentes maneras, la televisión, radio, periódicos, y revistas. En muchas ocasiones, éstos presentan la violencia como una forma válida para relacionarse con los demás y para resolver problemas.

Cuando la agresión es constante en clase los niños y las niñas pierden interés en las actividades. El maestro tiene la necesidad de trabajar algo que no estaba programado y la motivación o área de desarrollo queda interrumpida ya que los niños se muestran muy distraídos y confusos.

La necesidad de plantear este problema a los padres de familia es precisamente para trabajar en equipo y ayudar a los niños que tienen este comportamiento agresivo, a expresarlo de otras maneras.

Como profesor me siento comprometido con los niños y las niñas con deseos de ayudarlos e integrarlos ya que normalmente

son etiquetados e ignorados como niños malos. Esto es motivo de baja autoestima y causante de bajo nivel de aprendizaje.

Si este comportamiento no es atendido cuando comienza a ser manifestado, puede ser en un futuro causa de delincuencia, drogas, y hasta la muerte.

1.6. La Agresividad , peleas y disputas infantiles

A menudo se confunde la violencia y la agresividad, la agresividad es en el origen una fuerza positiva que puede ser en el individuo, una combatividad que le permite estructurarse, afirmarse, hacerse reconocer. Esta combatividad está ligada al amor por la vida. Permite luchar por sus ideas, por sus derechos para ser respetado.

Después de un conflicto en el patio de la escuela, un niño que responde al adulto que lo castiga no es necesariamente insolente. Puede intentar defender su parte de verdad para no dejarse castigar injustamente.

Sin combatividad, somos incapaces de enfrentar los conflictos inherentes a toda vida en sociedad: escogemos generalmente la sumisión o la huida, a veces la violencia.

La violencia es a menudo una desviación de la agresividad; la agresividad que, por razones diversas, no ha podido expresarse, no ha podido ser utilizada positivamente, puede degenerar y transformarse en una fuerza negativa. Volteamos ésta contra nosotros mismos o contra nuestro prójimo.

Para muchos reaccionar es castigar. Pero el castigo es muy a menudo la expresión de nuestra voluntad de poder y de aplastamiento del niño. Por eso lejos de aparecer como merecido por el niño o el joven, a menudo excita nuestro sentimiento de injusticia y hacer nacer ganas de venganza. El castigo ciertamente puede ser eficaz en un corto plazo, incluyendo el castigo corporal. Bruno Bettelheim afirma

Numerosos trabajos científicos muestran que los castigos corporales producen resultados mucho más rápido que el razonamiento. Por otra parte, si fuera lo contrario, el mundo iría mucho mejor. El razonamiento es un largo, muy largo camino, un proceso muy difícil. Pero, es evidente que es también y por mucho el mejor. Los medios por escogerse deben estar en relación con la finalidad perseguida: "Hace falta preguntar, escribe Bettelheim, qué niño se quiere tener, qué clase de ser humano queremos que sea cuando sea grande y cuando nos preguntamos por qué reemplazar una nalgada, el psicoanalista americano responde: La prudencia, la vigilancia. Hace falta impresionar al niño por su mayor inteligencia y no por su fuerza"¹²

Reaccionar no quiere decir, necesariamente, castigar. La infracción a la ley debe ser sancionada: el niño debe entender la significación, debe oír que ha cometido un acto reprobable, que éste afecta a la clase, a su hermano u a otras personas.

A menudo el niño tiene dificultad para reconocer la ley y ésta no siempre está al alcance de su inteligencia: debe ser enunciada, por consiguiente, con claridad y ser ocasión de un "contrato". En la mayoría de los casos, es posible explicar al niño que ha cometido algo peligroso ó desagradable para su entorno y que ha roto un contrato comprometido. El niño sabe

¹² CODHEM *Para una educación no violenta Desafíos Pedagógicos y Sociales*, México, pp. 14

que se ha equivocado y que se expone a una sanción merecida. Poco a poco, aprende a apropiarse de nuevo de sus actos.

La sanción, el recuerdo de la regla, la reparación, permite aliviar la culpabilidad del niño y del adolescente. A falta de ello esta culpabilidad puede hacerse demasiado pesada y el niño buscará los medios de auto castigarse (privarse de comer, tener malas notas en la escuela...) o hacerse castigar en otro lugar. En este sentido la sanción puede tener la misma función que el castigo. Pero ahí donde el castigo humilla, destruye, la sanción tiene el germen de una nueva salida.

La sanción no quiere decir únicamente castigo, esto puede ser un acto positivo, para marcar un límite. El que provoca la pelea por todos los lugares por donde pasa burlándose de nuestra autoridad es irritable suscita el rechazo y a menudo ponen en peligro el buen funcionamiento de los grupos en los que se encuentran. A primera vista, los conflictos nacen de su comportamiento. Pero, la intolerancia de un grupo frente a uno de sus miembros es también factor de tensiones¹³.

El niño marginado o excluido adopta un comportamiento que conduce al grupo a abandonarlo o a rechazarlo. Su comportamiento, inhibido o provocador, puede ser más o menos grave. Más o menos patológico: es la expresión de las confusiones de relación y afectivas cuyas causas pueden remontar hasta la pequeña infancia.

Difícilmente aceptado por sus camaradas, este niño prueba también la paciencia de los adultos: el niño agresivo desafía su autoridad y rehuye muy a menudo el encuentro, el diálogo.

¹³ Ibíd. pág. 15

Sufren de un ostracismo del que son conscientes y que no hace más que reforzar su comportamiento desadaptado porque los encierra en el papel que se han creado, más o menos a pesar de ello...

La intervención del adulto modifica el desarrollo de las peleas infantiles. Se ha estudiado experimentalmente que si el adulto interviene de manera inmediata cuando se pone en marcha la peleas e impide que esta se produzca, hay inicialmente un menor número de peleas pero tienden a mantenerse durante más tiempo en el proceso evolutivo; mientras que si la pelea se desarrolla durante unos minutos y el adulto interviene después, las peleas disminuyen antes de su duración e intensidad en el proceso evolutivo.

Capítulo 2

HÁBITOS LÍMITES Y VALORES EN LA ESCUELA.

2.1. Qué son y cómo se educan los hábitos

Los hábitos son procedimientos de actuación que se han mecanizado o automatizado mediante el ejercicio, también son recursos que puede utilizar el educador para influir, de manera positiva en el crecimiento personal y social, afectivo e intelectual de sus alumnos. Costumbres, actitudes, formas de conducta o comportamientos ante situaciones concretas que conllevan pautas de conducta y aprendizajes. Son mecanismos estables que están formados por un montaje de reflejos condicionados que se encadenan entre sí. Al mismo tiempo son flexibles y posibilitan que nuestros actos se reorganicen en cada momento. Un hábito bien adquirido nos permite hacer frente a los acontecimientos cotidianos¹⁴.

A continuación se presentan elementos constitutivos de los hábitos:

Carácter automático

Uno de los elementos que caracteriza a los hábitos es su automatismo, los hábitos se mecanizan o automatizan mediante la repetición de los ejercicios que lo conforman. en principio, esta mecanización es consciente y exige un buen grado de atención por parte del niño. Progresivamente se va fijando en los esquemas memorísticos y va liberando a la mente de la preocupación de pensar en lo que se tiene que hacer y cómo

¹⁴ ARRIVAS LLEIXA Teresa, *La educación infantil 0-6 años Vol. 1* El descubrimiento de si mismo y del entorno. Paidotribo 2001 pág. 157

hacerlo, de esta manera, la mente puede realizar otras operaciones simultáneamente.

Carácter adaptativo: flexibilidad y constancia

Los hábitos se configuran en las personas conjugando la flexibilidad y la constancia. Estas dos cualidades determinan que sean un valioso recurso para relacionarnos con el medio natural y social en que crecemos y tenemos que vivir.

La constancia nos permite elaborar un marco de referencia y unas pautas de comportamiento que nos proporciona seguridad y nos posibilitan contar con unas reacciones y actitudes elaboradas personalmente para poderlas poner en práctica adecuadamente en cualquier situación. Al mismo tiempo, los hábitos son sistemas dinámicos, y mecanismos que se adaptan flexiblemente a situaciones muy diversas.

Cuanto más conscientemente se haya elaborado el hábito, con tanta mayor facilidad se le puede flexibilizar en situaciones distintas.

El Carácter de identidad de los hábitos son:

Todas las personas nos identificamos en gran parte por los gestos y conductas que hemos convertido en hábitos personales y hemos matizado con nuestra peculiar originalidad, Poseemos rasgos de identidad en la forma de dejar y coger las cosas; de palpar y minimizar nuestras reacciones motrices en relación con nuestro cuerpo; en la manera con que saludamos, sonreímos o nos enfadamos... y también en los modos de pensar, crear, trabajar, atender, enjuiciar y valorar.

La cordialidad y el tono de nuestros hábitos definen más que otras cosas, nuestra personalidad original.

2.2. Los Hábitos Aportan a las Personas

*La capacidad de elaborar los propios rasgos personales de forma original, al mismo tiempo que les identifica con el grupo social en el que han nacido, con sus valores y su cultura.

*liberan a la mente para que pueda emplear su energía en otros aprendizajes y se convierten, al mismo tiempo, en uno de sus recursos para dinamizar sus operaciones y hacerlas más creativas.

*dan marco de referencia y pautas de comportamiento ante situaciones diversas y diferentes.

*Proporcionan a la estructura mental del niño, una trama sólida a partir de la que se hace posible el progreso del pensamiento.

*Siendo el hábito un acto complejo del que hay que dominar cada elemento por medio del ejercicio, su adquisición proporciona a la mente la trama de comprensión entre lo global y análisis de sus partes, y viceversa. Por ejemplo, aprender a coger la cuchara para comer, implica poder cogerla con corrección, en la posición adecuada para que la comida no se caiga, elevar a una cierta altura y dirigirla con precisión a la boca. Cada uno de estos actos, da al niño la idea global de lo que significa para él el acto total de comer y de la misma forma,

la comida le recordará cada acto que compone el poder de comer.

*Los hábitos mantienen el equilibrio psíquico de los niños e incrementan sus posibilidades de desarrollo y aprendizaje. Esto hace posible que puedan estar abiertos y dispuestos a realizar en todo momento nuevos aprendizajes.

Incidencia en la relación comunicativa y social

Los hábitos facilitan al niño la comparación de su conducta con la de otros compañeros de su mismo grupo social, también con lo que hacen los adultos. Es decir les proporciona un recurso para poder evaluar, por comparación, su propio aprendizaje y forma de comportamiento¹⁵.

*Poco a poco, dominando ya el mecanismo del hábito, los niños pueden aprender a ser críticos ante las opiniones de los demás niños y de los mismos adultos y a decir cuando la valoración que hacen los demás de su conducta se corresponde con el esfuerzo que él a realizado. Ello le proporciona la satisfacción de saber cuál es su verdadero nivel de adquisición en comparación con otros niños.

- A través del aprendizaje de los hábitos, el niño interioriza y procesa los valores y actitudes de una cultura y unas conductas concretas siempre en relación con los grupos sociales en los que crece.

¹⁵ Ibid pág. 158

2.3. ¿Qué es un límite?

“Un límite quiere decir hasta dónde podemos llegar. El límite es el que permite tener orden y una convivencia armónica entre las personas”¹⁶.

Los niños no se desarrollan solos, aunque genéticamente tengan habilidades para su lenguaje, caminar y aprender lo que ven, Son los adultos los que debemos de inducirlos y darles herramientas necesarias para enfrentar al mundo.

Por su edad y nivel de maduración, no tienen la capacidad para tomar decisiones, para crearse un ambiente seguro y experiencias variadas ricas; tampoco la de esperar para obtener lo que quiere y menos aún sabe lo que es más adecuado para él. Al niño le atraen y le llaman la atención todos los estímulos que se le presentan, no puede distinguir entre lo que le conviene y lo que no y busca satisfacer sus necesidades de manera inmediata con todo lo que encuentra a su alrededor.

Los niños tampoco tienen la capacidad de autorregularse, de controlar sus impulsos, deseos y emociones. No son capaces de formar hábitos por sí mismos, esto sólo lo logran mediante la interacción con los adultos y con su medio ambiente. Las primeras experiencias las dan los padres y los hermanos, posteriormente los compañeros de la escuela, maestros y de ahí van aprendiendo lo que es aceptado y lo que no. poco a poco moldean su personalidad con el fin de ser aprobados.

A un los menores que no viven en un hogar bien constituido buscan siempre refugiarse en alguien mayor que ellos para que

¹⁶ ICAZA ÁLVAREZ V. Ma ANGÉLICA *Cómo poner límites a tus hijos sin dañarlos* México PAX México 2001 pág. 1

les vaya señalando el camino, alguien a quien imitar y de quien aprender las reglas y el comportamiento, a quien parecerse y con quien identificarse.

2.4. ¿Cómo deben ser los límites?

En los límites importa más la consistencia que la intensidad o la fuerza con que los ponemos. Muchas veces confundimos límites con gritar o enojarse, con mal genio. Establecerlos significa hasta donde va a llegar el niño, pero hay que señalarlos muchas veces para que los aprenda, y en ocasiones incluso debemos poner una consecuencia si no los respeta.

“Cuando ponemos límites es indispensable saber primero cuáles vamos a poner y posteriormente cómo lo vamos a hacer. Al niño le debemos decir de antemano qué queremos y sobretodo, nunca pedirle algo que no pueda cumplir”¹⁷.

Podemos emplear premios y recompensas para reconocer los esfuerzos y logros que van teniendo los menores, pero a la larga, si abusamos de ellos, el niño va a pensar que se merece todo sin hacer ningún esfuerzo y tendrá un vacío interno donde nada satisface. La idea es que a medida que pasa el tiempo sustituyamos las recompensas materiales, como juguetes o dulces, por estímulos y reconocimiento social.¹⁸

Asimismo, abusar del castigo (que es diferente a la consecuencia) hace que el niño se vuelva inmune incluso cínico

¹⁷ Ibid Pág. 2

¹⁸ Ibid Pág. 3

y aparentemente insensible o que desarrolle un sentido de injusticia y resentimiento hacia el mundo que lo rodea.

Decir No implica poner un límite claro y que no se va a pasar sobre él. Esto lo hacemos porque es necesario para el desarrollo o aprendizaje del menor. Debemos establecer de antemano límites claros. Cuando el adulto dice que no y se mantiene firme en sus convicciones sirve de ejemplo al pequeño, quien a su vez sabrá decir que no ante situaciones que no le convengan, como cuando se vea presionado a hacer actos indebidos cuando crezca, como pueden ser consumir drogas o cometer actos ilícitos.

Los niños requieren de la presencia constante de sus padres o de un adulto que los guíe, ya que de otra manera se sienten desamparados y perdidos porque dependen completamente de esto. Necesitan sobre todo amor y cariño, así como la experiencia, el apoyo y la guía de sus mayores¹⁹.

El amor y la aceptación deben ser incondicionales y son requisitos indispensables para que el menor se desarrolle seguro de sí mismo. Esto no quiere decir que vamos a hacer todo lo que él quiera ni a tolerarle comportamientos o demandas inadecuados. Sin este requisito no podemos poner límites ya que los niños no los admiten cuando vienen de personas que no los aceptan. Ellos perciben cuando los queremos y los aceptamos, lo sienten y es difícil, aún para un adulto, fingir aceptación.

Tenemos que separar el ser del hacer: "yo te quiero porque eres mi hijo y no por lo que haces".

¹⁹ Ibid pág. 20

Los pequeños que han sido aceptados y apoyados a lo largo de su desarrollo y del tiempo, acogen más fácilmente los valores, actitudes, normas y creencias de sus padres.

2.5. ¿Qué son los valores?

“El valor es una cualidad del ser, al poseer esa cualidad lo hace más estimable o deseable a las personas o a los grupos”²⁰.

Un hijo es espejo de nuestro amor porque sus anhelos, las expectativas que tienen para crecer, su optimismo, fe en la vida, la energía de su lucha, sus conceptos profundos sobre la existencia, son el resultado de nuestra propia forma de ver las cosas.

Por eso la paternidad y la maternidad son ante todo prestigio, confiabilidad, ejemplo y fuerza educativa, lo cual termina siendo madurez, capacidad de amor, saber querer.

El ser humano, nace sin saber que es lo que lo perfecciona. Posee una indefinición sin saber lo que le conviene. Ignora los valores que lo convierten en un ser pleno. Entonces la dependencia que guarda respecto a sus padres es principalmente un “adiestramiento” del cuerpo, un acostumbrar poco a poco al mundo físico, sobrevivir, adaptarse y funcionar para que sobre la base de ello la persona conozca su realidad y luego aprenda a preferirla, valorarla, elegirla y amarla²¹.

La voluntad se forma con hábitos morales o éticos, que llamamos valores, por que son muy valiosos para el individuo, pero que también se llaman virtudes, porque

²⁰ ARAUJO, Jesús, *Valores en Familia*, Norma España 2002 Pág. 4

²¹ *Ibid* pág. 25

perfeccionan de tal manera a la persona que la dejan apta para elegir correctamente cada elemento, con lo que va logrando esa madurez deseada para encaminar eficazmente a la felicidad que la motiva todo el tiempo.²²

Esos hábitos valores morales o virtudes se educan logrando que la persona repita actos valiosos hasta que, por la repetición pasa a formar parte del Ser y después de hacer y el tener.

No es una repetición inconsciente y mecánica, sino creciente libre, querido, elegida con una buena intención.

²² VÁZQUEZ Sánchez Adolfo *Los valores, en Ética UPN El niño Preescolar y los Valores Antología Básica* pág. 32

Capítulo 3

El contexto de Los Centros de Desarrollo Infantil

3.1. El Origen de los CENDI

En el desarrollo histórico, de lo que actualmente se consideran como Centros de Desarrollo Infantil, se pueden distinguir tres períodos relevantes, de acuerdo al tipo de servicio ofrecido y a los programas educativos vigentes en cada uno de esos momentos:

El primero se caracterizó como eminentemente asistencial, donde el servicio proporcionado consistió en el cuidado y guarda de los niños y las niñas atendidos, a estos establecimientos se les denominó “GUARDERIAS”.

El segundo momento continuó con carácter asistencial y se enriqueció con carácter asistencial y se enriqueció con procedimientos de estimulación al desarrollo de los infantes, a través de la aplicación de un Programa de Estimulación Temprana.

El tercero se distingue por la creciente incorporación del aspecto educativo, tendiente a fortalecer la intervención pedagógica, dirigida a promover las interacciones entre las niñas, los niños y los adultos y el medio ambiente natural y social.²³

3.2. Antecedentes de los CENDI en México

En 1837 Se crea el primer establecimiento de este tipo, en un local del mercado el volador con el objeto de tener un sitio

²³SEP *¿Qué es un centro de desarrollo infantil?* México 2002 Pág. 9

donde jugar y cuidados a los niños y las niñas mientras sus madres trabajan.

En 1865 La Emperatriz Carlota crea La casa de Asilo de la Infancia y en donde las damas a su servicio dejaban temporalmente a sus hijos.

En 1869 Se funda El Asilo San Carlos. Donde los hijos pequeños de las mujeres recibían alimentos y cuidados durante la jornada laboral de sus madres. Este fue el primer intento oficial de brindar servicio.

En 1887 La señora Carmen Romero de Díaz funda la Casa Amiga de la Obrera, en la cual se cuidaba a los hijos menores de madres trabajadoras.

En 1916 La Casa Amiga de la Obrera. Depende de la beneficencia.

En 1928 Se crea La Casa Amiga de la Obrera N° 2

En 1929 La señora Carmen García de Portes Gil, organiza La Asociación Nacional de Protección a la Infancia, la cual instituye y sostiene diez Hogares Infantiles

En 1937 Cambian su nombre por el de Guarderías Infantiles La Secretaría de Salubridad y Asistencia Establece Guarderías para dar servicio a los hijos de comerciantes de mercado de la merced, de las vendedoras de billete de lotería y de las empleadas de Hospital General.

En 1939 El presidente general Lázaro Cárdenas, integra la fundación de una Guardería para los hijos de las obreras de la nueva cooperativa (COVE) antes denominada talleres fabriles de la nación, lugar destinado a la fabricación de uniformes y equipo del ejército.

A partir de este período, la creación de Guarderías, se multiplicaron como una respuesta a la incorporación de la mujer a la vida productiva de la nación.

En 1943 La Secretaria de Salubridad y Asistencia implementa programas de higiene, asistencia materno-infantil y desayunos infantiles.

En 1944 Por decreto presidencial se dispone la elaboración de programas Materno- Infantil y desayunos infantiles.

En 1946-1952 El presidente Miguel Alemán Valdés, establece las “Guarderías” dependientes de Organismos Estatales. Secretaria de hacienda y Crédito Público, Secretaría de Agricultura, Secretaría de Recursos Hidráulicos, Secretaria de Patrimonio Nacional y Presupuesto, entre otras. Mientras que las paraestatales sólo el IMSS y PEMEX.

Se inaugura la primera “Guardería del Departamento del Distrito Federal” creada por iniciativa y sostén de un grupo de madres trabajadoras de la Tesorería, posteriormente el Gobierno se hace cargo y promueve la construcción de una segunda Guardería.

En 1959 El presidente Lic. Adolfo López Mateos, promulga la Ley del Instituto de Seguridad Servicio del estado (ISSSTE) en donde se establecen las Estancias Infantiles como una prestación para las madres derechohabientes.

En 1976 Por acuerdo del Lic. Porfirio Muñoz Ledo, Secretario de Educación Pública, se crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia, con la finalidad de coordinar y normar, no sólo las Guarderías de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos e hijas de las madres trabajadoras en otras dependencias.

Se cambia la denominación de "Guarderías" Por la de Centros de Desarrollo Infantil" (CENDI), estos cuentan con equipo técnico, se capacita al personal de los centros de desarrollo infantil, y se crean los programas encaminados a normar las áreas técnicas.

En 1978 Se deroga el nombre de Dirección General de Centros de Bienestar Social para la Infancia y se cambia por el de dirección general de la educación Materno –Infantil, ésta se amplía su cobertura en el Distrito Federal, y en el interior de la República Mexicana.²⁴

En 1979 La SEP, se encarga de la Escuela para auxiliares Educativos de Guarderías, que dependía de la Secretaría del Trabajo; se le cambia el nombre para Asistentes Educativos con un nuevo Plan de Estudios.

En 1980 En esta década la Educación Inicial se extiende por todo el país en sus dos modalidades: escolarizada y no escolarizada.

²⁴ *Ibíd.* pág 10

En 1985 Desaparece la Dirección General de Educación Inicial para quedar integrada a la Dirección General de Educación Preescolar.

En 1989 Se crea la dirección General de Educación Inicial y Preescolar.

En 1990 Se separa de la Dirección General de Educación Inicial y Preescolar y se conforma como la Unidad de Educación Inicial, la cual depende directamente de la Subsecretaría de Educación Elemental, se crea en el Distrito federal la modalidad semi escolarizada, como una nueva alternativa de atención a hijos e hijas de madres trabajadoras que no cuentan con prestaciones laborales.

En 1992 Se Presenta la versión experimental del programa de educación Inicial (PEI), el cual reconoce a los CENDI como instituciones que realizan acciones educativas con carácter formativo.

En 1994 Se hacen modificaciones al Reglamento Interior de la SEP. En donde se establece que de la Subsecretaria de Servicios para el Distrito Federal, depende la Dirección General de Operación de Servicios Educativos en el Distrito Federal y de ésta la Dirección de Educación Inicial.

La presente administración como propósito central y prioritario de plan nacional de desarrollo 2001-2006, se plantea elevar la calidad del servicio educativo a través de un proyecto nacional, que cuenta con programas, proyectos y acciones

orientada a lograr una educación para Todos, una educación de calidad, y una educación de vanguardia.

En este contexto el programa de Servicios Educativos para el Distrito Federal 2001-2006, establece una activa participación social, promoviendo el fortalecimiento de las relaciones de la escuela, padres, madres de familia y sociedad; con la finalidad de que cada uno de estos asuma que la educación es un compromiso de todos.

Es a partir de estas premisas que los Centros de Desarrollo Infantil brindan la presentación del servicio educativo a través de Organismos Públicos y Privados. El servicio que proporcionan se organiza promoviendo competencias básicas en el alumnado menor de 6 años de edad, agrupados en secciones de Lactantes, Maternales y Preescolares. Actualmente en cada centro labora un grupo multi e interdisciplinario de personas dedicadas a atender una parte específica del servicio que se presta, sensibilizando a los padres y las madres de familia y comunidad, sobre la importancia de su participación en el desarrollo y la información de los niños y las niñas.

3.3. Los CENDI en el marco de las políticas educativas

En 1959 La UNESCO realiza la declaración de los Derechos de niño. Los principios 2 y 9 hacen referencia al derecho que tienen a recibir cuidado, educación y la necesidad de protegerlos de todo tipo de abandono.

En 1981 En la declaración derivada de la Convención sobre la eliminación de todas las formas de discriminación contra la mujer, por parte de la ONU, en el Artículo 11-2-d, se señala la protección de la mujer trabajadora antes y después del parto, incluyendo el cuidado del niño y la niña.

En 1989 La Asamblea General de las Naciones Unidas aprueba la Convención de los Derechos del niño; ampliar, profundizar y aclarar los derechos y necesidades de los infantes, así como las acciones con las cuales se les debe proteger.

En 1990 En la Conferencia Mundial sobre educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia, se consolida la idea de que tanto los niños y las niñas, como los jóvenes y los adultos, tienen derecho a la educación, afirmándose que el aprendizaje inicia desde el nacimiento.

En 1998 La Reunión Hemisférica de Ministros de educación, en el marco de la Segunda Cumbre de las Américas, aprueba una Declaración Política a favor del desarrollo infantil y de los programas para la infancia, donde se resalta a la educación como factor determinante para el desarrollo social, cultural, político y económico, siendo la equidad, calidad, pertinencia y eficiencia, condiciones necesarias para esto.

En la Segunda cumbre de las Américas los Jefes de Gobierno acuerdan la "Declaración Santiago", en donde ratifican la voluntad política de realizar esfuerzos nacionales y progresivos a favor de la educación y de alcanzar metas concretas a través de la cooperación internacional.

En 2000 En el Foro Mundial de Educación (Dakar, Senegal), se evalúan los logros, lecciones y desafíos de la Educación para todos durante la década recién concluida. Se confirma la Declaración de Jomtie (1990). Se establecen diversos compromisos, entre los cuales figuran: expandir y mejorar el cuidado y la educación de primera infancia, particularmente los infantes más vulnerables y con desventajas; así como mejorar los aspectos de calidad de educación y asegurar su excelencia.

En 2001 Se establecen compromisos con la educación derivados de la declaración de la III Cumbre de las Américas (Québec, Canadá), la Reunión de Ministros de Educación del CIDE (Punta del Este, Uruguay) y el Plan de la Perspectiva Subregional de Centroamérica (Nicaragua).lo explícito a favor de los infantes de 0 a 6 años se registra en el Eje Primero, que menciona los compromisos sobre equidad y calidad.²⁵

EN 1917 La Constitución Política de los estados unidos Mexicanos, en el Título VI, Artículo123, Apartado A, Fracción XXIX, menciona el Servicio de guardería como una prestación correspondiente a la ley del Seguro Social; y en el Apartado B, Fracción XI, Inciso C, establece el “ Servicio de Guardería Infantil” como un derecho de la mujer trabajadora.

En 1959 En el inciso “E” DEL Artículo 134 Constitucional, se legislan como derechos laborales de los trabajadores al Servicio de Estado, aspectos relacionados con la maternidad, la lactancia, y servicios de guarderías infantiles, adquiriendo con esto un carácter Institucional.

²⁵ SEP *¿Qué es un Centro de Desarrollo infantil?* México 2002 pág. 26

La Ley del Instituto de Seguridad y Servicios Sociales de los trabajadores al Servicio del Estado (ISSSTE) en el Capítulo V, Artículo 41, hace referencia al establecimiento de “Guarderías Infantiles como parte de las prestaciones que brinda a sus derechohabientes.”

En 1961 El Artículo 110 de la ley federal del trabajador, menciona que al establecimiento y funcionamiento de las Guarderías Infantiles, le corresponderá la prestación del servicio al “patrón” y la regulación y normatividad a la Secretaría de Educación Pública.

En 1962 Se modifica la reglamentación del artículo anterior, asignando la prestación de este servicio al Instituto Mexicano del Seguro Social, en el rubro que se refiere a madres trabajadoras del sector.

En 1963 La ley del Instituto de Servicio Social de los trabajadores de el Estado (ISSSTE), reglamento del Apartado B, de Artículo 123 Constitucional, Capítulo IV, Inciso E, señala como obligación de este Instituto, otorgar el servicio de Guardería a las madres trabajadoras del Sector Público.

En 1971 La Ley del Seguro social en el Artículo 171, reglamentario del Artículo 123 Constitucional, en el Apartado A, Fracción XXIX, menciona que el servicio de Guardería infantil será una obligatoriedad a las madres derechohabientes.

En 1973 La Ley del Seguro Social, en su Capítulo VI del Seguro de Guarderías para hijos e hijas de aseguradas reglamenta las condiciones en que se brinda este servicio.

La ley Orgánica de la Administración Pública en el Artículo 38, en la Parte 1, menciona que, recaerá en la Secretaría de Educación Pública, la responsabilidad de regular la tarea educativa, vigilando que cumplan las disposiciones oficiales.

En 1976 La SEP crea la Dirección General de Centros de Bienestar Social para la infancia, con la finalidad de coordinar y normar, no sólo las CENDI de la SEP, sino también aquellas que brindan atención a los hijos de las madres trabajadoras en otras dependencias.

En 1989-1994 En el Programa para Modernización Educativa, se señala como acción principal para la Educación Inicial, la reestructuración y la actualización de los programas educativos, los cuales deben contemplar contenidos sobre ecología, salud, formación de hábitos y nutrición, y la incorporación de métodos de estimulación, creatividad, expresión y formación afectiva, que permitan el desarrollo cognoscitivo y físico, fomentando actitudes positivas hacia la cooperación.

En 1993 La Ley General de Educación, en el Capítulo II que trata sobre Federalismo Educativo en el Artículo 13-1, resalta la prestación de los servicios de Educación Inicial, en el Artículo 39, se contemplan estos servicios dentro del sistema Educativo Nacional. El Artículo 40, menciona como propósito de Educación Inicial favorecer el desarrollo físico, cognoscitivo, afectivo y social de los menores de 4 años, incluyendo la orientación a padres de familia o tutores para la educación de sus hijos o pupilos, el Artículo 46, define la atención en la modalidad escolarizada, no escolarizada y mixta.

En 1995 La Ley del Instituto de Seguridad y Servicios de los Trabajadores Del Estado (ISSSTE) en los Artículos 137, 140 y 141 Fracción VI, ratifica el establecimiento, funcionamiento y regulación de Estancias Infantiles.

En 1995 2000 El programa de Desarrollo Educativo emitido por el Poder Ejecutivo Federal, con el fin de dar realización plena a los principios y contenidos en el Artículo Tercero Constitucional y en las disposiciones de la ley General de Educación, busca fortalecer los Servicios Educativos Y Asistenciales destinados a la población infantil menor de cuatro años.

En el 2001-2006 El Plan Nacional de Desarrollo plantea hacer de la Educación un Gran Proyecto Nacional el cual, contara con Programas, Proyectos y Acciones Orientadas al Fortalecimiento de las escuelas con el fin de que se considere 2 Escuelas de Calidad.

CAPITULO IV

LA EDUCACIÓN INICIAL

4.1. La Educación Inicial

EL Objetivo General de la educación inicial es:
Proporcionar y difundir la educación inicial en todo el país por medio de los lineamientos, normas y criterios técnicos, educativo-asistenciales, acordes al desarrollo integral del niño, en beneficio de una mejor atención a hijos de madres trabajadoras y niños en edad previa escolar.²⁶

Entre los objetivos particulares de la educación inicial se encuentran los siguientes:

Favorecer el crecimiento, el desarrollo y la maduración del niño de 0 a 6 años, a través de la satisfacción de sus necesidades básicas y de la estimulación de las áreas física, afectivo-social y cognitiva que le permite conocer y adaptarse al mundo que le rodea y a la sociedad de la que forma parte.

Elaborar programas de divulgación general destinados a los padres de familia para que participen en la adecuada atención y educación de sus hijos.

Regular la educación inicial en todas aquellas instituciones que la imparten a través de la operación de las normas, planes y programas emanados de la Dirección.

²⁶ SEP *La educación inicial en México* México Delta S.A. 1982 Pág. 39

Satisfacer la demanda real y tender a satisfacer la demanda potencial de servicio educativo-asistencial para los hijos de las madres trabajadoras de la S. E. P. En el país.

Preparar y actualizar en forma permanente al personal que intervenga en la educación inicial a cargo de la Secretaría y de las dependencias que lo soliciten para mejorar la calidad de la atención educativa.

Propiciar los recursos humanos, materiales y financieros que intervengan en la educación inicial a cargo de la SEP.

4.2. Servicios que brinda los CENDI Y Educación Inicial.

La Dirección General de Educación Inicial presta servicios de educación integral a niños desde su nacimiento hasta los seis años de edad.

Brinda asistencia y educación a los hijos de madres trabajadoras que asisten a los Centros de Desarrollo Infantil de la SEP.

Asesora a las dependencias de los sectores públicos, privados y paraestatales en los aspectos educativo-asistenciales, de funcionamiento, de organización, construcción y ambientación de los Centros de desarrollo infantil.

Orienta a los padres de familia de los niños que asisten a los Centros, en aspectos que coadyuven al bienestar infantil.

Orienta y capacita a los padres de familia cuyos hijos sean menores de 6 años, con el objeto de propiciar el

desarrollo armónico e integral del niño, por medio del sistema no escolarizado.

Capacita y actualiza al personal en el trabajo y para el trabajo a través de cursos permanentes que permiten elevar la calidad del servicio.

Forma asistentes educativos para Centros de Desarrollo Infantil a través de La Escuela para Asistentes Educativos.²⁷

4.3. Sistema de la Educación Inicial

Educación Inicial significa atender y tratar con respeto y dignidad al niño desde que nace; apoyarlo y ayudarlo En los cambios que sufre en su crecimiento y desarrollo; Estimular los procesos evolutivos de su personalidad; Socializar al infante; Enseñarle a convivir con otros niños y con los adultos en un ambiente de amabilidad y respeto; desarrollar mejor sus acciones y movimientos a través de juegos; Propiciar hábitos alimenticios, de salud e higiene; Guiarlo para que exprese correctamente sus ideas y sentimientos; Contribuir a que se adapte a los cambios y a su medio ambiente; Propiciar en él sentimientos de confianza y autonomía; Desarrollar su pensamiento y su creatividad.

Poder dar atención en un sistema escolarizado a todos los niños, de 0 a 6 seis años es tarea demasiado difícil para nuestros días, por eso nace el sistema no escolarizado, como una alternativa para aquellos niños que no alcanzan a recibir los beneficios de la educación.

²⁷ Ibid pág. 40

Sistema Escolarizado

El estado mexicano se ha preocupado por atender las necesidades de la mujer trabajadora en cuanto cuidado y asistencia de sus hijos, mientras éstas laboran. Cuidado, asistencia y educación a los niños de 45 días de nacidos a 6 años de edad, son fines que se persiguen con la instauración, organización e incrementación del CENDI.

Atender a los hijos de la mujer que trabaja es un servicio obligatorio por Ley.

La responsabilidad de estas instituciones es trascendental en el desarrollo del niño.

Por esto, el interés y la preocupación de la Dirección General de Educación Inicial de proporcionar a los CENDI todo aquello que requieran para la formación integral del niño y para coadyuvar a elevar la calidad del servicio educativo-asistencial que se presenta.²⁸

Para ello, los CENDI cuentan con servicios multidisciplinarios como son: el pedagógico, psicológico, el social y el nutricional. Cada uno de estos servicios cumple con los objetivos del Centro al brindar una educación integral a los niños.

El servicio pedagógico, busca integrar al pequeño dentro del mundo que le rodea a través del contacto con las personas, de la satisfacción de sus necesidades básicas y de la estimulación para el desarrollo de sus coordinaciones motoras y para desarrollar su pensamiento, además de

²⁸ ibid pág.45

brindarle el trato afectivo adecuado y respetar su personalidad²⁹.

El servicio psicológico promueve y propicia el equilibrio emocional de los niños, orienta a las personas que conviven con ellos, a fin de que coadyuven en la creación de un ambiente y trato adecuado para lograr, de esta manera, el desarrollo armónico del niño, además diagnostica aquellos casos que requieren la aplicación de programas remediales o la canalización a instituciones especializadas.

El servicio de educación para la salud, además de proporcionar la atención médica que el niño requiera dentro del Centro, previene enfermedades, promueve el desarrollo físico del niño, detecta y canaliza a los niños que presentan algún padecimiento, para que reciban la atención oportuna y adecuada.

Mediante el servicio de trabajo social, se busca conocer las condiciones de vida de los niños y su familia, detectar situaciones que puedan afectar el desarrollo óptimo del niño y hacer trascender a la comunidad la acción social del centro.

El servicio de nutrición proporciona una alimentación balanceada de acuerdo a los requerimientos nutricios del niño, busca integrarlo al mundo que lo rodea, a través de la estimulación de sus sentidos, del contacto con la gente y con los alimentos, pretende que el niño adquiera conocimientos y hábitos alimenticios.

²⁹ ibid pág.46

Cada una de las áreas que intervienen en la atención y educación de los niños que asisten al CENDI, tiene como propósito más, crear conciencia entre los padres de familia, orientarlos y estimularlos para que participen activamente en los procesos educativos proyectando así, la labor del Centro en el hogar.

Para este sistema se ha venido realizando un estudio comparativo sobre los parámetros de desarrollo entre los niños que asisten a Centros de Desarrollo Infantil y los que carecen de este servicio.

Este estudio forma parte de un proyecto de investigación más amplio que pretende, en última instancia, detectar y establecer los parámetros bajo los cuales se dá el desarrollo del niño mexicano, con todas las implicaciones tanto culturales como psicosociales que el proceso histórico de nuestro país presenta.

Sistema No Escolarizado.

Tomando en cuenta que en México cuenta con una alta población de niños menores de seis años, la satisfacción de la demanda de educación inicial en forma institucional, aún está lejos de lograrse. Por lo tanto fue indispensable encontrar una alternativa que permita hacer llegar a un mayor número de niños, los beneficios de esta educación.

A partir del reconocimiento determinante que ejerce la familia en la formación del hombre, durante su seis primeros años de vida, surgió la necesidad de elaborar un programa para orientar y dar los elementos necesarios a los padres de familia

con el fin de involucrarlos, de manera más sistemática, en el proceso educativo de sus hijos.

Si en su hogar y en la comunidad el niño encuentra respeto, amor, comprensión, ayuda y armonía, si se le atiende en todas sus necesidades y se le estimula sistemáticamente, su desarrollo será adecuado.

La integración y desarrollo del ser humano implica la atención, en forma integral, de aspectos físicos, cognitivo y afectivo-social, que le permitan alentar y desarrollar su capacidad para enfrentar el ambiente en forma adecuada, favoreciendo su proceso personal, familiar y comunitario³⁰.

Con este fin la dirección general ha concebido el programa de desarrollo del niño de 0 a 5 años de edad, a través de padres de familia y miembros de la comunidad, como un sistema no escolarizado, que proporcione a los padres de familia la guía necesaria para cumplir, de manera más completa, su función educativa y finca sus bases en la necesidad de extender esta educación a todos los ámbitos socio-culturales, específicamente a las comunidades rurales.

Para la aplicación del programa no escolarizado, ha sido necesario estructurar un sistema de capacitación multiplicadora y establecer los mecanismos de funcionamiento y organización, que permita llevar a los padres y miembros de las comunidades rurales de todo el país, los conocimientos pedagógicos básicos para el desarrollo del niño de 0 a 5 años y los elementos que les permitan crear condiciones favorables para dicho desarrollo.

³⁰ Ibid pág. 52

La magnitud de importancia de este programa requirió de la mayor precisión posible en su concepción, planeación y desarrollo, de tal modo que en su aplicación se pueda garantizar una congruencia, que se traduzca en la obtención de resultados que se conocerán en su totalidad al finalizar la evaluación correspondiente.

Los elementos que intervienen directamente en la aplicación del programa son:

Los responsables del Sector, que como su nombre lo indica, son los responsables de organizar, supervisar y orientar la aplicación del programa en su sector, o sea en los municipios y localidades que le corresponden, teniendo a su cargo, cada uno de ellos 16 Promotores.

Los Promotores, que extraídos de la propia comunidad proporcionan a los padres de familia y miembros de aquella los conocimientos básicos del desarrollo del niño y los elementos que propicien las condiciones favorables para enriquecer el medio familiar.

El promotor, previamente capacitado por el Responsable de Sector, inicia su labor con los padres brindándoles un curso de capacitación inicial, con una duración de 30 horas y posteriormente una asesoría y capacitación permanente a través de reuniones semanales y visitas domiciliarias.

Para esto, se auxilia con la Guía de Capacitación y el Manual Promotor que ha elaborado esta Dirección General de Educación Inicial.

Finalmente los padres de familia que son los que aplican directamente las actividades educativas con los niños, bajo la guía y orientación permanente de los Promotores.

Los padres cuentan con una Guía, que contiene una serie de actividades graduadas y sistemáticas, tendientes a estimular de manera integral el desarrollo del niño en áreas claramente organizadas.

La característica fundamental de las actividades que presenta la Guía, estriba en su posibilidad de realización dentro del ámbito familiar y como parte de la vida cotidiana, proporcionando de esta manera a los padres, una norma para la estimulación sistemática del desarrollo del niño y su sano crecimiento, satisfaciendo sus necesidades de tipo físico y cognitivo, ayudándoles a conocer los fenómenos y los objetos por sus características, para que el niño aprenda a observar, diferenciar, distinguir y comparar lo esencial de ellos; y todo esto, dentro de un marco afectivo, de comprensión y cariño que prepare al niño para tomar su lugar dentro de la familia y la sociedad.

La estructuración del sistema no escolarizado se realizó con base en un estudio del contexto socioeducativo del niño de cero a cinco años en zonas marginadas.

El objetivo fundamental del estudio fue conocer el contexto social existente en los grupos marginados del país para poder

elaborar el programa de desarrollo del niño de cero a cinco años a través de padres de familia y miembros de la comunidad en dichas zonas.

Esto implicó un exhaustivo y minucioso análisis para la detección de grupos pequeños en todo el territorio nacional.

4.4 Estrategias de trabajo en el CENDI

La organización de actividades obliga a buscar un constante equilibrio entre las competencias específicas que figuran en los objetivos y estructura curricular, con la participación e iniciativa de las niñas, los niños y los adultos, al planear y desarrollar las actividades, de esta manera se favorece la presencia de espacios o momentos de autonomía y construcción individual, con los de trabajo colectivo o dirigido por el adulto.

Así tenemos que en el CENDI se combina:

a) la diferencia y homogeneidad en un Inter.-juego que matiza la relación diaria entre los niños y las niñas.

b) La atención individualizada, base de la cultura de la diversidad y trabajo con todo el grupo a la vez, dónde se rescatan los aportes individuales para llegar a experiencias de integración.

c) El lenguaje personal, reconstrucción por medio de la palabra, de los procedimientos realizados,

orientación, pistas nuevas reflexión y apoyo en la adquisición de habilidades o conductas específicas.

d) Compartir estilos y reafirmar la presencia del yo con el trabajo integrado.

Todas las acciones que se realizan, pretenden favorecer las potencialidades de los infantes, por lo que se promueve el trabajo con agrado, se provoca la exploración por lo desconocido, buscando que las actividades propuestas planteen problemas de la vida cotidiana y encuentren opciones para solucionarlos.

La organización de la jornada es concebida de manera flexible. El trabajo se distribuye de acuerdo a las posibilidades y necesidades de las y los pequeños, de tal forma que éste tenga una intencionalidad pedagógica clara y coherente. A nivel general, el trabajo con el alumnado plantea constantes que se sintetizan en los siguientes puntos.

*Se alternan las actividades colectivas con las individuales o de subgrupo, a fin de que las iniciativas personales, puedan manifestarse más fácilmente en determinados momentos, mientras que otros se plantea la discusión, el debate y el intercambio, al trabajar en todos los espacios que se organizan creativamente y que se denominan escenarios de aprendizaje. Aquí los niños y las niñas se relacionan, recrean su imaginación y construyen sus propios procesos de conocimiento.

*Se combinan las actividades que exigen atención, con aquellas que se basan en la manipulación o movimiento, de tal forma que se facilitan y estimulan los procesos

cognitivos, convirtiendo al aprendizaje en una espiral constructiva de pensamiento, acción y reflexión.

*Durante la jornada laboral, se realizan acciones para satisfacer en lo posible las necesidades e intereses de las y los menores de acuerdo a su edad, nivel evolutivo o estadio de desarrollo.

*Se representan los ritmos biológicos, psicológicos, cognitivos y sociales cuyo ciclo es diferente, o todavía no se ha estabilizado, sobre todo en los períodos de adaptación, tanto general, como de un nivel a otro.

*Se entiende que también los infantes, prestan momentos de fatiga, por lo que se incluyen momentos de tranquilidad y reposo.

*Se favorece la toma de decisiones respecto a cómo se desarrollará una actividad y se analizan las posibles consecuencias o resultados por haber adoptado una forma particular de trabajo.

*Se busca siempre que las niñas y los niños asuman un papel activo en la realización de las actividades.

*Se propicia la investigación de ideas, procesos, acontecimientos e intereses de orden personal, social, ambiental y se estimula a comprometerse activamente en los mismos.

*Se enriquecen de manera constante los procesos interactivos, tomando como base las formulaciones de PEI referidas a los planos básicos, tipos y ámbitos de interacción, así como la búsqueda constante de modalidades y aspectos que caracterizan a este proceso. El saludo, la mirada, los encuentros que se desarrollan en tiempos y espacios determinados, constituyen experiencias significativas con matices de reciprocidad y un alto valor educativo.

*Se estimulan por medio de las actividades, colectivas, individuales o de subgrupo en la manipulación o movimiento, los diversos niveles de capacidad y competencia, propiciando que accedan a formas superiores de aprendizaje para desencadenar su potencial de desarrollo psicológico y social, es decir, hacer realidad el planteamiento: lo que un niño es capaz de hacer hoy con ayuda de alguien, mañana podrá hacerlo por sí solo

*Se incorpora al trabajo diario la observación, investigación experimentación y comprobación, como premisas básicas de un aprendizaje significativo para propiciar que examinen el contexto, le den valor y generen nuevas experiencias, conocimientos acciones, cuestionar y cuestionarse sobre la realidad; busquen el por qué, para qué, cuándo, dónde, con quién, de las actividades realizadas, de los fenómenos o procesos vividos.

*Se coloca a las niñas y los niños ante sus vivencias de éxito, fracaso, crítica o cuestionamiento, ayudándoles a reafirmar su auto conocimiento y auto concepto, para que

puedan revisar sus esfuerzos iniciales y busquen la superación constante.

*Se incorporan en las actividades, la aplicación de reglas, acuerdos, normas y la disciplina que cada actividad requiere para su realización, como condición necesaria para la convivencia social.

*Se ofrece la posibilidad de la planificación de actividades para que expresen propósitos e intereses propios, es decir, que cada menor comprenda lo que se puede hacer, cómo puede hacerlo, para qué se hace, con qué se puede realizar, qué puede aportar de manera individual y grupal al trabajo educativo.

*Se privilegian los aspectos emocionales como base y condición necesaria para cualquier progreso en los diferentes ámbitos del desarrollo infantil, los aspectos emocionales actúan sobre todo en el nivel de seguridad, constituyen una plataforma para los aprendizajes diarios. Un clima emocional, afectivo, cálido y variado motiva la expresión de las vivencias individuales y colectivas, ofrece la posibilidad del placer, del reconocimiento cada vez más claro de sus emociones y facilita progresivamente su control.

*Se usa en todo momento un lenguaje claro que ayude a la niña y al niño a construir su pensamiento y capacidad de entender la realidad, para crear un ambiente donde el lenguaje sea el gran protagonista, mejorando su expresión y comprensión verbal.

*Se convierten las rutinas del CENDI, en ordenadores y organizadores de la vida de los infantes, destacando su valor educativo.

*Se considera al juego, como una herramienta metodológica y organizadora de actividades pedagógicas, se reconoce y se da importancia a la trascendencia que éste tiene para el desarrollo infantil en la adquisición del conocimiento, la afectividad, motricidad, socialización, expresividad e imaginación. El juego, constituye el modo peculiar de interacción de las niñas y los niños consigo mismos, las otras, los otros y el ambiente.

*El CENDI se convierte en un gran escenario estimulante capaz de facilitar y sugerir múltiples posibilidades de acción, se incluyen para la realización del trabajo de todo tipo de recursos materiales.

*Se realiza la evaluación, como un proceso de recuperación de experiencias y comprobación de los aprendizajes con carácter flexible, integral, continuo e individual.

*Se conjugan actividades del aula o el centro con el entorno natural para que la niña y el niño lo conozcan, aprendan su cuidado y prevención.

*Se promueve el desarrollo y la reflexión, sobre diversas acciones que favorezcan el auto cuidado, enmarcadas en una cultura de la salud.

*Se orienta la toma de conciencia de sí mismo, de sus necesidades y la forma de satisfacerlas, esto incluye la relación con los otros y el medio, ayudando así a que valoren las posibilidades personales y los cuidados que se requieren.

*La orientación educativa del CENDI implica concretar con el ejemplo cotidiano un conjunto de principios normativos que regulan el comportamiento y situación, la explicación, la experiencia, la exploración del entorno y la invitación a actuar de acuerdo a lo que se considere correcto y recíproco.

Valores, actitudes, normas y conductas comunes a la sociedad, se favorecen a partir del intercambio cotidiano, con base en el respeto, la responsabilidad, la reciprocidad, el diálogo, la confianza y la participación centrada en la igualdad de oportunidades para todos y todas.

4.5. Políticas de la Educación Inicial

Elevar la calidad de la educación a través de planes y programas pedagógicos y asistenciales para sistematizar las acciones de la educación inicial a nivel nacional.

Promover la investigación de los aspectos psicopedagógicos que propician el mejor desarrollo físico, mental y afectivo-social del infante.

Garantizar la capacitación intensiva y continúa del personal técnico y especializado de los Centros de Desarrollo

Infantil, así como de las personas que intervengan en el sistema no escolarizado.

Orientar a los padres de familia y hacerlos partícipes en los procesos educativos que requieren sus hijos, para su integración y desarrollo.

Optimizar el aprovechamiento de los recursos humanos, materiales y financieros asignados a la Dirección General.

Extender la educación inicial no escolarizada a los diversos grupos de población indígena, rural y urbana marginada.

Utilizar los medios masivos de comunicación para apoyar las acciones que en materia de educación inicial se realicen.

Cubrir la demanda real de servicio de Centros de Desarrollo Infantil para los hijos de madres trabajadoras que laboran en la SEP.

Homogenizar los servicios de Centros de Desarrollo Infantil a través de lineamientos educativos y asistenciales.

4.6. Estructura de la Dirección General de Educación Inicial

LA Dirección General de Educación Inicial está integrada por tres subdirecciones: Subdirección técnica, Subdirección Operativa y Subdirección de Servicios Administrativos.

1. Dirección General

La Dirección General de Educación Inicial propone normas pedagógicas, contenido y métodos; diseña y opera programas de divulgación general y de participación destinados a los padres de familia para la adecuada atención de los niños menores de 6 años.

Organiza, controla y evalúa los servicios de los Centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública en toda la República Mexicana; proporciona orientación y asesoría sobre educación inicial a las instituciones del sector público, privado y paraestatal que lo soliciten. Sensibiliza, prepara, capacita y actualiza en forma permanente, al personal que interviene en la educación inicial.

Evalúa aquellas acciones que en esta materia se realizan.

Asesora el establecimiento de servicios de educación inicial en los sectores públicos, paraestatal y privado, en los aspectos de construcción y ambientación.

Supervisa el cumplimiento de las normas establecidas e impulsa la divulgación de la Educación Inicial en el país.

1. Subdirección Técnica

Es el órgano normativo y de planeación en los aspectos pedagógicos, médicos, artísticos, culturales, nutricionales, psicológicos, de trabajo social, recreativos y de material didáctico, desarrolla programas de orientación familiar, realiza investigaciones necesarias para el desarrollo del sistema y acerca de la importancia de factores sociales y

psicopedagógicos que favorecen el proceso de desarrollo y maduración del niño; diseña los instrumentos de evaluación necesarios que permiten la revisión permanente de los planes y programas educativo-asistenciales; elabora publicaciones y documentos, así como coadyuva a la función de sensibilización y promoción en las acciones de educación inicial.

2. Subdirección de Operación

Organiza, evalúa y controla el desarrollo de las actividades de los Centros de Desarrollo Infantil del sector público, privado y paraestatal que lo solicite según los programas vigentes de esta Dirección General; apoya a las delegaciones Generales de la SEP en los Estados, en lo referente a la interpretación de las normas de funcionamiento del sistema de educación inicial; evalúa el funcionamiento de las instituciones que proporcionan esta educación y propone acciones tendientes a su mejoramiento; organiza, coordina y supervisa los centros de Desarrollo Infantil de la Secretaría de Educación Pública y la implementación de los programas no escolarizados que promueve la Dirección General, capacita y actualiza al personal que labora en los Centros de Desarrollo Infantil y al que interviene en la operación de los programas no escolarizados.

La Subdirección de Operación cuenta con los departamentos de Centros de Desarrollo Infantil de la SEP, de Supervisión y Asesoría, de capacitación y de programas no Escolarizados.

3. Subdirección de Servicios Administrativos

Planea, organiza y coordina la administración de los recursos humanos, materiales y financieros, así como la presentación de los servicios generales en la dependencia, conforme a las normas, políticas, lineamientos y procedimientos aplicables de la SEP; dirige y coordina la selección, contratación y control del personal de la dependencia; otorga licencias e impone medidas disciplinarias al personal de la dependencia, de acuerdo a las leyes y reglamentos en vigencia; formula el anteproyecto anual del presupuesto de la Dirección General y establece los sistemas de control presupuestal; elabora el programa anual de adquisiciones, almacenaje y distribución de los recursos materiales; organiza y coordina los servicios de archivo, transporte, intendencia, mensajería, reproducción y conservación de bienes de consumo e inmuebles.

La Subdirección Administrativa cuenta, para el cumplimiento de sus funciones, con los Departamento de Recursos Humanos, de Recursos Financieros y de Recursos Materiales.

4.7. ¿Qué significa brindar Educación Inicial en un CENDI?

Para promover el desarrollo integral de los infantes desde la temprana edad, se requiere mantener una intención educativa clara y sistematizada que ofrezca ambientes estimulantes con calidad; favorezca el crecimiento y desarrollo en todas sus dimensiones y aspectos: cognitivo, personal, social, comunicación, salud, alimentación y nutrición.

La educación Inicial sustenta su quehacer pedagógico en fundamentos científicos acordes con el crecimiento y

desarrollo infantil. Desde la concepción hasta el nacimiento éste es acelerado; los infantes poseen una inteligencia con infinitas posibilidades y capacidades para asimilar la estimulación del mundo que le rodea, miles de millones de neuronas están Disponibles para entrar en contacto con el exterior, con la experiencia social del que la humanidad ha acumulado y que puede ser captada por ellos. Después del crecimiento y desarrollo es menos rápido, no obstante, se caracteriza hasta los tres años y en la edad preescolar, por el crecimiento y los cambios cotidianos que se suceden interrumpidamente, tanto por factores internos como externos, estrechamente relacionados entre sí.³¹

Durante los primeros años de vida, se adquieren las bases de la madurez neurológica, el lenguaje, la imagen corporal, la autoestima, la capacidad de establecer relaciones consigo mismo, con los otros y con el entorno, la noción del tiempo y del espacio, hábitos y valores, entre otros aspectos formativos para la vida futura; por lo cual, es necesario que los menores reciban estímulos , cuidado y atención por medio de actividades permanentes, diversas y sistematizadas que comprendan la estimulación en todas sus dimensiones, y que dispongan de condiciones ambientales básicas en los aspectos nutricional, de salud y cultural.

Como resultado de la intervención pedagógica y de acuerdo a sus estilos o ritmos de aprendizaje, pueden alcanzar un alto grado de confianza y competencia, expresada en la curiosidad intelectual, el desarrollo de capacidades y habilidades para conocer y dominar las posibilidades de su cuerpo, usar diversos

³¹ SEP *¿Qué es un Centro de Desarrollo Infantil?* 2002 pp.17, 18.

tipos de lenguaje, relacionarse con las personas, el entorno y resolver los problemas.

Es claro que el proceso educativo con los menores de seis años, presenta una serie de diferencias, en relación con el resto del sistema educativo nacional. La educación inicial se ocupa de una población que se encuentra en una etapa esencial para la vida de todo ser humano, reconoce las diferencias individuales que tiene cada niña y niño; atiende la creación de vínculos con la familias y el entorno social para la adquisición de valores y actitudes de respeto y responsabilidad, mismo que les permitirán al alumnado establecer una mejor relación con los demás miembros de su familia, su comunidad y el ámbito social; propicia la adquisición de hábitos de higiene, salud y alimentación, el desarrollo de habilidades para convivencia y participación social; promueva una valiosa gama de experiencias y aprendizajes que le permitirán una formación sólida para su integración a la vida escolar.

El trabajo con infantes implica asumir retos, tomando en cuenta los elementos del desarrollo: psicológico, cognitivo, motor, emocional y afectivo, además de las necesidades sociales. Los CENDI responden como espacios educativos que poseen identidad propia y una vida caracterizada por la misión institucional y la de cada plantel, central en la atención integral del desarrollo, la formación y los aprendizajes del alumnado.

La estructura de los CENDI está planteada con el fin de responder a las necesidades educativas y asistenciales de cada infante, por lo que su organización toma en cuenta, las edades de los menores: lactantes, maternas y preescolares. En cada

centro de integran profesionales de la salud y la educación; médicos, odontólogos, dietistas, psicólogos, educadoras, asistentes educativas y puericultistas, quienes se ocupan de que éstos sean espacios con un alto potencial educativo, asistencial y socializador, donde es posible seguir paso a paso el proceso de aprendizaje de las y los pequeños.

En el CENDI los niños y las niñas juegan, observan, aprenden significativamente, establecen vínculos y relaciones que van más allá de un horario de trabajo. Se trabaja para que los infantes integren aprendizajes fundamentales que son indispensables para la vida:

- a) Aprender a conocer
- b) Aprender a hacer.
- c) Aprender a ser
- d) Aprender a vivir y convivir juntos.

Los aprendizajes aquí enunciados están ampliamente expuestos en el Programa de Educación Inicial el cual tiene como columna vertebral el desarrollo de los infantes, para orientar el trato y la forma de interacción entre educadores, niñas y niños, a través de medidas formativas sistemáticamente aplicadas.

4.8 Los CENDI y el Programa de educación Inicial

Con todo programa educativo, el programa de Educación Inicial constituye una alternativa flexible, que se adapta a las diversas características y propiedades de los CENDI; su fundamento teórico conceptual tiene como objetivo central la interacción que cada niño y niña establece con su medio natural

y social, respeta y retoma en su operación el tipo de necesidades e intereses de los menores como centro de configuración de los contenidos educativos y actividades sugeridas; además, valora la capacidad de juego y creatividad; su aplicación favorece, el proceso de formación y estructuración de la personalidad infantil.

En el programa educativo se precisa el papel de los adultos en torno al proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos o hijas, ya que orienta su participación en los momentos formativos, señala con claridad que el centro de la educación lo constituyen las niñas y los niños, sistematiza objetivos, contenidos, métodos y procedimientos metodológicos, y recursos didácticos y formas de evaluación que tienen su concreción específica en el aquí y el ahora.

El programa sin duda reconoce a los CENDI, como las instituciones que realizan acciones educativas con y para los infantes desde los 45 días a los 5 años 11 meses de edad, de ahí que todas las actividades desarrolladas en su interior se vinculen con la formación de hábitos de vida y con la participación de todos los agentes educativos de los que se dispone. Directora, cuerpo técnico, docentes, personal de apoyo y asistencia a la educación, elaboran en equipo el proyecto escolar, que contempla la planeación, ejecución y evaluación de las actividades educativas, encaminadas a cubrir las necesidades e intereses del alumnado, Integran esfuerzos y optimizan recursos con la finalidad común: mejorar la calidad de los servicios educativos para el beneficio de los infantes.

Fundamentos Legales de la Educación Inicial

La educación inicial está reconocida como parte del sistema educativo nacional en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Título VI, Artículo 123, Apartados A y B.

En los Artículos 15 y 16 de la Ley federal de Educación, como antecedente no obligatorio de la escuela primaria e integrante de educación elemental.

En la Ley Orgánica de la Administración pública, Artículo 38, Parte y en el Reglamento Interior de la SEP, Artículo 22, en sus cuatro fracciones, del Diario Oficial con fecha 27 de Febrero de 1978.

Capítulo V

LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

5.1. La estimulación Temprana

El Doctor Franklin Martínez Mendoza nos dice junto con otros autores que la edad preescolar, considerada como aquella etapa del desarrollo que abarca desde el nacimiento hasta los 6 ó 7 años, y que en la mayor parte de los sistemas educativos coincide en términos generales con el ingreso a la escuela, es considerada por muchos como el período más significativo en la formación del individuo, pues en la misma se estructuran las bases fundamentales de las particularidades físicas y formaciones psicológicas de la personalidad, que en las sucesivas etapas del desarrollo se consolidarán y perfeccionarán. Esto se debe a múltiples factores, uno de ellos el hecho de que en esta edad las estructuras biofisiológicas y psicológicas están en pleno proceso de formación y maduración, lo que hace particularmente significativa a la estimulación que pueda hacerse sobre dichas estructuras, y por lo tanto, de las cualidades, procesos y funciones físicas y psíquicas que dependen de las mismas. Es quizás el momento de la vida del ser humano en el cual la estimulación es capaz de ejercer la acción más determinante sobre el desarrollo, precisamente por actuar sobre formaciones que están en franca fase de maduración³².

Por otra parte, cuando el niño o la niña nace su cerebro, salvo una serie de reflejos que le permiten su supervivencia, tales como la respiración, la circulación, la succión, entre otros; y otros elementales que hacen que precariamente pueda alejarse de un irritador nocivo, como es alejar el brazo ante el pinchazo de un alfiler, o por el contrario, orientarse ante un estímulo

³² MENDOZA Martínez Franklin www.campus-oei.Org/celep/celep3.htm pp. 1, 2 08/04/25

fuerte y no dañino que entre en su campo visual, como sucede cuando se le presenta una fuente de luz que se mueva cerca de sus ojos, salvo estos reflejos incondicionados, este cerebro está totalmente limpio de conductas genéticas y constitucionalmente heredadas, y lo que posee es una infinita posibilidad y capacidad de asimilar toda la experiencia social acumulada por la humanidad durante cientos de generaciones, y que le es transmitida básicamente, sobre todo en los primeros momentos de la vida, por el adulto que lo cuida y atiende. A esta capacidad de poder reflejar en sí mismo y asimilar la estimulación del mundo que le rodea es lo que se denomina la plasticidad del cerebro humano.

5.2 Teorías Gollen, Kaplan, C Cotman

Se han dado muchas definiciones de a qué se le llama, o se conoce, por plasticidad del cerebro. Así, por citar algunas, Gollen la categoriza como la capacidad, el potencial para los cambios, que permite modificar la conducta o función y adaptarse a las demandas de un contexto – con lo que se refiere principalmente al cambio conductual – mientras que Kaplan la plantea como la habilidad para modificar sistemas orgánicos y patrones de conducta, para responder a las demandas internas y externas, que en cierta medida amplía el concepto conductual.

C. Cotman la define como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, o sea, 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 estas pueden variar, e incluso incrementarse, como respuesta a determinadas exigencias.

En la psicología histórico – cultural se refiere a esta posibilidad de apropiarse de la experiencia social, concepto de apropiación que implica no la simple asimilación, sino la reproducción en sí mismo en el individuo, de la experiencia cultural de la humanidad, que por darse como reflejo de la realidad incluye lo planteado en las definiciones anteriores, pues, no obstante la aparente divergencia, todas se refieren a una particularidad del cerebro que posibilita la asimilación de los estímulos, su cambio y transformación, como consecuencia de la acción del medio exógeno y endógeno sobre las estructuras corticales, y que se conoce como la maleabilidad o plasticidad de este órgano principal del sistema nervioso central, función que no fuera posible de ejercerse si la corteza cerebral estuviera impresa de conductas genéticamente determinadas, como sucede en el caso de los animales.

Es precisamente la indefensión que tiene el ser humano al momento de nacer, y que es un reflejo de su cerebro limpio de comportamientos predeterminados, que radica el gran poder de la especie humana, que puede así apropiarse de toda la experiencia social previa, a través de esta facultad – la plasticidad – al actuar sobre su cerebro la estimulación que el adulto proporciona al niño o niña desde el mismo instante de su nacimiento.

5.3. Las células cerebrales o neuronas en los recién nacidos

Los recién nacidos tienen al nacer miles de millones de células cerebrales o neuronas, entre las cuales se establecen conexiones, llamadas sinapsis, que se multiplican rápidamente, al entrar en contacto el neonato con la estimulación exterior, y

que alcanzan el increíble número de mil billones. Estas sinapsis dan lugar a estructuras funcionales en el cerebro, que van a constituir la base fisiológica de las formaciones psicológicas que permiten configurar las condiciones para el aprendizaje. No sería posible la creación de estos miles de millones de conexiones nerviosas si el cerebro estuviera ya cargado de dichas interconexiones neuronales, si no tuviera la posibilidad de la plasticidad, concepto que es básico en la concepción de la estimulación en las primeras edades.

Sin embargo, a pesar de esta extraordinaria cantidad de neuronas al nacimiento, y las posibilidades incalculables de realizar sinapsis, la experiencia científica ha demostrado que el recién nacido tiene muchas neuronas que cuando alcanza el tercer año de vida, y el doble de las que tendrán como adultos. Esto indica, dado el hecho de que la neurona cuando muere no es sustituida por otra y se pierde irremisiblemente, que la no estimulación apropiada, o la falta de ella, no solamente impide la proliferación de las células nerviosas, sino que hace que su número decrezca progresivamente, a pesar de las condiciones tan favorables que tiene la corteza cerebral, por el número de neuronas que posee cuando el niño o la niña nacen.

De esta manera se destaca que la falta de estimulación puede tener efectos permanentes e irreversibles en el desarrollo del cerebro, pues altera su organización, y las posibilidades de configurar las estructuras funcionales que han de constituir la base fisiológica para las condiciones positivas del aprendizaje.

5.4. Investigaciones

Datos aportados en 1994 por investigaciones realizadas por la Cornegie Corporation, en Estados Unidos, revelan que el medio ambiente, léase estimulación, no solo afecta el número de células cerebrales, las posibilidades de sinapsis entre ellas y la manera como estas conexiones se establecen, sino que esa influencia temprana del medio exterior deja huellas definitivas en la psíquis humana, y que su falta causa daños irreversibles en el individuo.

Actualmente se reconoce que el desarrollo del cerebro antes del primer año de la vida es mucho mas rápido y extenso de lo que antes se conocía, y de que es mas sensible a los factores del medio ambiente de lo que antes se reconocía. Esto hace que las condiciones a las cuales el neonato se ve sometido, van a tener un efecto inmediato en esta rapidez y sensibilidad del cerebro, y como consecuencia, en las cualidades y funciones psíquicas concomitantes. Si las condiciones son favorables y estimulantes esto tendrá repercusiones inmediatas en el aprendizaje y desarrollo, si son desfavorables o limitadas, actuarán de manera negativa, perjudicando dicho aprendizaje y desarrollo, a veces de forma irreversible.

Se sabe que la depravación nutricional en el primer año de vida puede acarrear daños irreparables en el desarrollo físico y mental del niño o niña, y en los años a continuación traer como resultado una disminución del peso y talla, una propensión marcada a las enfermedades, dificultades en la atención y la concentración, pobreza intelectual, entre otros. Pero también la deprivación cultural y la falta de estímulos psicosociales van a

afectar este desarrollo, particularmente en lo intelectual y la formación de la personalidad, lo cual es en muchas ocasiones imposible de retrotraer por no haberse propiciado la estimulación en el momento preciso en que debía ser proporcionada. Es muy conocido en la bibliografía especializada la historia de Kamala y Amala, niñas que fueron raptadas a edades muy tempranas por lobos en la India en las primeras décadas de este siglo, y cuyo caso fue difundido por el psicólogo indio Rid Singh, y que tuvo la oportunidad de estar en contacto con ellas. Este caso es un reflejo de lo anteriormente planteado, y que tuvo una reedición en 1986, cuando el mundo conoció la muerte de RAM, niño que igualmente que aquellas niñas, vivió una experiencia similar.

La explicación científica de este hecho está en las propias particularidades de la edad preescolar, y en el conocimiento en la misma de los períodos sensitivos del desarrollo. Por este término se entiende aquel momento de desarrollo que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento de este desarrollo. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente. No importa que la estimulación se aplique con posterioridad, transitado ya el período sensitivo, es poco lo que se puede hacer, o se puede lograr. Por eso Kamala y Amala, al igual que Ramu, aunque fueron integrados a un medio social que le podía proporcionar la estimulación, no pudieron realmente completar su proceso de humanización, pues su mundo, cuando su cerebro estaba sensible para asimilar la experiencia humana, no era un mundo humano sino un medio de lobos, un medio animal. Por ello, no es condición suficiente para convertirse en un ser humano el hecho

de poseer un cerebro humano, se requieren condiciones humanas de vida para que el proceso de humanización se lleve a cabo, y que tiene que considerar no solamente que existan las condiciones, sino también que las mismas actúen en el momento preciso.

El reconocimiento de este hecho no es algo que haya estado dado por siempre, y la formación y educación del niño en las primeras edades, ha recorrido un largo trecho antes de alcanzar el criterio de cientificidad que hoy en día tiene.

5.5. La Estimulación Temprana en la Educación Inicial

Durante mucho tiempo se concibió a la educación preescolar fundamentalmente comenzando a partir de los cuatro años, y en muchos países solo a partir de esa edad es que se concibieron sistemas de influencias educativas dirigidos a alcanzar determinados logros en el desarrollo en los niños y las niñas. Sin embargo, el acelerado desarrollo de la ciencia psicológica, los avances en el campo biológico y neurológico, fueron demostrando que los primeros años de la vida eran fundamentales para el desarrollo humano, y que empezar a los cuatro años era ya muy tarde. Esto fue un proceso lento de múltiples resultados científicos, particularmente, de investigaciones experimentales, que fueron arrojando luz sobre las enormes potencialidades de estos primeros años, y fue concientizando en la necesidad de promover, de estimular el desarrollo, desde los momentos iniciales de la vida, cuando aun las estructuras biofisiológicas y psíquicas están aun mucho más inmaduras e inconformadas que a mediados de la etapa preescolar, si bien la misma como tal es un período de

formación, maduración y organización de estas estructuras a todo lo largo de su duración como etapa del desarrollo.

En esto tuvo mucho que ver el conocimiento del anterior concepto analizado de período sensitivo del desarrollo, al comprobarse que muchos de estos no comenzaban a mediados de la edad preescolar, sino mucho antes, como sucede, por ejemplo, con el período sensitivo del lenguaje, o el de la percepción, o el de la función simbólica de la conciencia, por nombrar algunos.

La necesidad de proporcionar una estimulación propicia en el momento oportuno, condujo inexorablemente a la consideración de impartir esta estimulación desde los momentos mas tempranos de la vida, surgiendo así el concepto de estimulación temprana del desarrollo.

De esta manera, el conocimiento de las estructuras biofisiológicas y psíquicas se encuentran en proceso de conformación durante la edad preescolar, unido a la consideración de la plasticidad del cerebro humano, y a la existencia de los períodos sensitivos del desarrollo, condujo, por su extraordinaria importancia y repercusión en la ontogénesis del individuo, a la concepción de la necesidad de estimular estas condiciones del psiquismo humano desde las más tempranas edades.

Por supuesto, a esto se unieron los resultados de investigaciones focales que fueron demostrando, en diversas áreas de desarrollo, las potencialidades iniciales del cerebro, particularmente en los primeros tres años, que históricamente habían sido sólo exclusivos de la educación familiar. La idea de

organizar entonces un sistema de influencias educativas para la activación del desarrollo desde el mismo nacimiento fue paulatinamente concientizándose, si bien en sus primeros momentos se valoró como algo a realizar con aquellos niños y niñas que, por diversas situaciones, no tenían posibilidades de recibir una estimulación adecuada en su medio circundante, y que estaban en situación de desventaja respecto a aquellos otros que, por tener un medio familiar apropiado o condiciones de vida y educación satisfactorias, tenían garantizadas, hasta cierto límite y en relación con el nivel de conocimiento científico, logrado hasta el momento, las posibilidades de una estimulación en los momentos iniciales de la vida.

5.6. Cómo inicia la estimulación temprana

El término de estimulación temprana aparece reflejado en sus inicios básicamente en el documento de la Declaración de los Derechos del Niño, en 1959, enfocado como una forma especializada de atención a los niños y niñas que nacen en condiciones de alto riesgo biológico y social, y en el que se privilegia a aquellos que provienen de familias marginales, carenciadas o necesitadas. Es decir, como una forma de estimulación a los niños y niñas discapacitados, disminuidos o minusválidos.³³

Este concepto de niños en riesgo fundamentó en un principio la necesidad de la estimulación temprana. Por niños en riesgo se sobreentendió aquellos que estuvieran en condiciones deficitarias de índole biológica, como resulta con las alteraciones que involucran funciones del sistema nervioso central, entre ellos los infantes prematuros y postmaduros; los menores con lesión directa en este sistema, tales como daños

³³ Ibid pág. 10

encefálicos, las disfunciones cerebrales y los daños sensoriales; los que tuvieran alteraciones genéticas, como los Síndromes de Down, las cardiopatías, las leucosis; y finalmente, los niños y niñas con trastornos de inadaptación precoz, bien fueran menores perturbados emocionalmente por fallo de las relaciones familiares y ambientales, o por las limitaciones en la comunicación, los casos de hospitalismo, los autistas, los sicóticos.

De esta manera, la concepción de estimulación temprana no surgió como algo necesario para todos los niños y niñas, sino para aquellos carenciados, con limitaciones físicas o sensoriales, con déficits ambientales, familiares y sociales, lo cual va a traer en el curso de los años, y cuando ya la estimulación en las primeras edades se valora para todos los niños y niñas, confusiones semánticas y terminológicas, que conducen inexorablemente a una diatriba sobre la utilidad, el enfoque y el alcance del concepto de estimulación temprana.

Pero en los primeros tiempos de acuñación del concepto, éste se restringió a los niños en riesgo y así, cuando ya se plantea que hacer con estos niños y niñas, se difunde el término de intervención temprana, que en cierta medida señala el carácter clínico de la estimulación, más que su trasfondo educativo. Así, en la reunión de la CEPAL – UNICEF, celebrada en Santiago de Chile en 1981, se plantea a la intervención como acciones deliberadas e intencionales dirigidas hacia grupos específicos de población, identificados por sus condiciones de *riesgo* con el fin de prevenir un problema específico, lo que lo ubica en la prevención primaria, tratarlo para evitar un daño potencial, o sea a nivel de prevención secundaria, o buscar la

rehabilitación del individuo afectado, lo que implica la prevención terciaria.

El basamento fundamental de esta intervención temprana, por su propio carácter enfocado a la deficiencia, va entonces a estar enfocado hacia el favorecimiento de la proliferación dendrítica de los contactos sinápticos, así como el alertamiento y activación del sistema nervioso central, lo que en cierta medida incluso impregnó los programas iniciales de estimulación temprana dirigidos a los niños y niñas que no estaban en situación de riesgo, como se analizará más adelante.

Esta valoración hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento eminentemente biológico, y en el cual el desarrollo se concibe fundamentalmente determinado por la maduración del sistema nervioso, y donde la falta de estimulación podía retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente si no estaban creadas las condiciones internas del mismo. De esta manera, el diagnóstico de los reflejos innatos en el niño (tales como el reflejo del Moro, el de prensión o "grasping reflex", el del tono asimétrico del cuello, el de la marcha, el de extensión cruzada, entre otros), el examen físico, la estimación del tono muscular, las medidas antropométricas, entre otros datos eminentemente biológicos, cobran particular importancia a los fines de un programa de intervención y de las estructuras que deben ser estimuladas para compensar el déficit o defecto, de cualquier índole que este sea. De ahí que la estimulación sensorio-perceptual y motriz se conviertan en las áreas fundamentales a ejercitar en estos modelos de intervención temprana. De este enfoque se han derivado instrumentos de uso común en la práctica médica obstétrica cotidiana, y que son muy

útiles para determinar el nivel de normalidad al momento del nacimiento, como sucede en la tabla APGAR, tan usada en los servicios de obstetricia y neonatología.

Por supuesto que la atención a los niños y niñas con déficits biológicos o psicoambientales constituye un deber y una necesidad, además de un derecho, de estos menores, de la sociedad hacia estos niños y niñas, por las implicaciones que tales déficits y carencias tienen para su desarrollo, y de cómo esto puede ser remediado, al menos paliado, con la intervención temprana y una estimulación que propicie el desarrollo.

La investigación de referencia de la Carnegie Corporation señala las consecuencias trascendentales que tienen las situaciones de alto riesgo o desventajosas para los niños, y de cómo estas pueden ser evitadas por medio de una intervención temprana. Datos de esta investigación revelan que menores considerados en la categoría de alto riesgo y que tuvieron la posibilidad de asistir a programas educativos durante los primeros seis meses de edad, redujeron el riesgo de retraso mental hasta un 80%, y que a la edad de tres años estos niños y niñas mostraban coeficientes e inteligencia superiores en un 15 o 20 puntos comparados con otros, también evaluados en situación de alto riesgo, y que no habían tenido la oportunidad de asistir a estos programas. El seguimiento de estos casos comprobó que a los doce años funcionaban todavía a un nivel superior de inteligencia, lo cual era aun más significativo al alcanzar los quince años de edad.

Estos datos sugieren que los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que pueden tener efectos educativos de larga

duración, lo cual está dado, por supuesto, por su aplicación en el momento necesario, por realizarse en los períodos sensitivos del desarrollo.

La misma investigación revela que, no obstante, la estimulación propiciada algo más tardíamente, como sucede cuando el niño o niña tiene ya tres años, también logra mejorías en el desarrollo intelectual de estos niños, pero nunca llegan a alcanzar el nivel de logro de los que empezaron a una edad más temprana.

El hecho de alcanzar el año y medio de edad sin un programa de estimulación en estos niños de alto riesgo, determina en muchos de ellos la presencia de déficits cognoscitivos que ya son valorados como irreversibles.

Si bien el hincapié está dado en los primeros tres años, esto no implica que una atención educativa de calidad en los primeros seis años de vida, no muestre a su vez consecuencias importantes para el desarrollo. En este sentido una investigación longitudinal, que durante casi treinta años realizó Schweinhart, en el seguimiento de 123 niños y niñas de bajos ingresos en su familia y condiciones sociales de riesgo, que evaluó el impacto de una enseñanza de buena calidad y un currículo activo a partir de los tres años y cuatro años de edad, incluidos en los programas de Head Start en Estados Unidos, demostró un mejor desempeño escolar en estos niños que en otros no asistentes al programa, y efectos positivos en el rendimiento educativo, las responsabilidades sociales, el mejoramiento económico de la propia familia, entre otros resultados. Esta investigación plantea, a manera de conclusión más general, que la inversión económica que se hace en programas de buena calidad y un

currículo activo con niños menores en la edad preescolar, se traduce, a largo plazo en beneficios sociales, políticos y económicos para estos menores, su familia y la comunidad.

De forma natural, los resultados de las experiencias e investigaciones de la intervención temprana en los niños y niñas de alto riesgo, influyó decididamente en el enfocar estos programas de estimulación, no solamente para esta población particular, sino para todos los niños y niñas, estuvieran o no en situación de riesgo o desventaja social.

Es así como surgen los programas de estimulación temprana para todos los niños, que han de tener una multivariedad de enfoques, problemáticas y proyecciones, en el desarrollo de su existencia.

Una problemática inicial es la de la terminología, la cual está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación, y de la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir, un programa de estimulación temprana. Así, se habla de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna. Pero también se menciona el término de educación temprana y de educación inicial, en estrecha relación con los anteriores.

Este galimatías terminológico es algo más que un simple problema gramatical o una mera cuestión semántica, y se imbrica muy apretadamente con la propia conceptualización de la edad, de sus particularidades, y de hacia donde ha de dirigirse el sistema de influencias educativas que permita la consecución de los logros del desarrollo y la manifestación de todas las potencialidades físicas y psíquicas de los niños y niñas en esta

etapa de la vida. Y, consecuentemente, con las causas, interrelaciones y condiciones, que explican el fenómeno del desarrollo y su vinculación con el proceso de la enseñanza y educación, y en sentido más estricto, con el de la estimulación en las edades tempranas.

5.7. Estimulación Precoz

El término de **estimulación precoz** ha sido fuertemente criticado, y va siendo cada vez menos utilizado para los programas de estimulación, a pesar de que en un momento surgió a la palestra psicológica con gran fuerza. Decir que algo es precoz implica que esta precocidad es una propiedad inherente de la estimulación, e igualmente en que existen momentos adecuados para la estimulación (lo cual es algo aceptado científicamente) y otros en que esa estimulación no es apropiada (lo cual en cierta medida también es valedero). Pero, cualquiera que sea la respuesta a si lo es o no lo es, lo que está claro es que cuando se plantea una estimulación precoz, se está aceptando que ello implica adelantarse al momento en que la estimulación es apropiada. Que no es lo mismo que la estimulación se imparta previo a la manifestación plena del desarrollo, cuando se incide sobre la zona de desarrollo potencial de niño o niña, concepto este último que se analizará cuando tratemos sobre el contenido de los programas de estimulación temprana.

El término más difundido de **estimulación temprana** parece ser inicialmente más apropiado, por referirse al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño y la niña correspondiente a ese

momento. Sin embargo, este término también tiene sus detractores, que lo señalan como parcialmente inadecuado, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta.

De ahí se deriva un término definido por los neoconductistas principalmente, que es el de la estimulación oportuna, a veces llamado adecuada, aunque semánticamente no significan lo mismo. Por **estimación oportuna** entienden no el tiempo absoluto en que una estimulación se imparta, sino un tiempo relativo que implica no solamente considerar al niño sujeto de la estimulación, sino también al que promueve o estimula el desarrollo, el adulto, como las condiciones bajo las cuales el desarrollo que se promueve es funcional desde el punto de vista social. Este concepto conductista, que es amplio y sobre el que volveremos después, se ha limitado en el definir terminológico a la oportunidad de la estimulación, es decir, considerar no solo el momento en que esta se aplique, sino que sea adecuada, no considerando realmente lo que implicaba el término para aquellos que lo acuñaron, los neoconductistas. De ahí que a veces se hable de **estimulación adecuada**, para indicar el momento y la oportunidad.

Luego nos enfrentamos al vocablo de educación temprana, lo cual nos conduce a la diatriba de las relaciones entre estimulación y educación, tanto en lo que se refiere a la interpretación de esta relación como al período que la misma abarca.

En gran parte de la bibliografía, fundamentalmente la referida a los niños con necesidades educativas especiales,

cuando se habla de educación temprana se está refiriendo a la educación a promover en toda la etapa preescolar, y no exclusivamente en los tres primeros años de la vida. Esto igualmente ha sido propalado por aquellos que usan el término de **educación inicial**, o educación de los niños y niñas desde su nacimiento a los seis años, en sustitución del vocablo preescolar que tiende a supeditar esta etapa del desarrollo a la siguiente, la escolar, como si fuera un apéndice o una etapa preparatoria y sin significación en sí misma, algo que, en cierta medida, trata igualmente de justificar el término de **educación infantil**. Lo más interesante de este galimatías es que en algunos países de Latinoamérica, se designa por educación inicial solamente a la de los tres primeros años de edad, coexistiendo con el más difundido de educación preescolar para niños y niñas de cuatro a seis años. Esta misma situación se da en los países de habla inglesa, en el que se habla de *early childhood education* (educación infantil temprana) y *pre school education* (educación preescolar) para denotar esta diferenciación. Como se ve el problema no es solo semántico y gramatical, sino conceptual, con artes políticas y socioculturales.

Si se habla de educación, y no exclusivamente del proceso de enseñanza, se habla de la consecución en el niño de diversos rasgos y manifestaciones de la personalidad, del desarrollo de sus potencialidades físicas y psíquicas más generales. Entre el término enseñanza y educación hay diferencias, existiendo una unidad dialéctica entre las mismas, y en la que la educación es un proceso más abarcador y que incluye la enseñanza, más referida a la instrucción, al proceso de enseñanza – aprendizaje. Siempre que se habla de educación se habla en este sentido más general de desarrollo de la personalidad, y de los logros a

alcanzar en una sociedad para todos los niños comprendidos en la edad en cuestión. Desde este punto de vista la educación preescolar, en su sentido más amplio, abarca toda la etapa preescolar, desde el nacimiento hasta los 6 – 7 años, en que se presenta la crisis de esta edad, que permite el tránsito a otra etapa del desarrollo, la escolar. Designarla como educación preescolar, inicial o infantil, ha de implicar ponerse de acuerdo en los foros internacionales, pues de ser así, cada país la ha de seguir denominando de acuerdo con su tradición pedagógica y cultural.

Pero, consideración aparte del adjetivo, educación significa la consecución en los niños y niñas de aquellos rasgos y particularidades de la personalidad que propicien su desarrollo multilateral y armónico, multilateral referido a los logros que se alcanzan en las diferentes esferas del desarrollo, tanto desde el punto de vista físico, sociomoral, cognoscitivo y estético, y armónico por el equilibrio que debe mantenerse entre estas esferas del desarrollo. A lo que se añade una cuestión fundamental: para todos los niños y niñas de la edad en esa sociedad dada.

En la concepción histórico – cultural, el desarrollo se valora como un fenómeno irregular y ascendente, que pasa por períodos de lentos cambios y transformaciones en que todos los niños se asemejan entre si, las llamadas etapas del desarrollo, y momentos de cambios bruscos y rápidos, de transformaciones aceleradas, llamadas crisis del desarrollo, que permiten el tránsito cualitativo de una a otra etapa, y que son, por lo tanto, una manifestación natural del desarrollo.

Esta periodización del desarrollo va a coincidir, en términos generales, con las de otros autores y corrientes, por lo que cobra carácter de generalidad. Así, se habla de una etapa de cero a un año, llamada lactancia; una que abarca desde el año hasta los tres, que suele denominarse edad temprana; y una tercera, de tres a seis – siete años, comúnmente llamada edad preescolar propiamente dicha, cada una de ellas intermediada por una crisis del desarrollo. Esta es una periodización psicológica, ajena por completo a la pedagógica, que muchas veces no está avalada por un verdadero conocimiento científico. Dentro de esta vertiente suele llamarse entonces **educación temprana**, al sistema de influencias educativas para los niños desde el nacimiento hasta los tres años, momento del surgimiento de la crisis de esta edad, tan significativa para los educadores en el centro infantil.

Partiendo del criterio de la definición general de la educación, y de lo que esto implica, dentro del término de educación temprana necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiendo como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación.

Se acepte o no, sustituir estimulación temprana por educación temprana, lo que sí ha de quedar claro que la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños.

Esto fue uno de los errores iniciales de los programas de estimulación temprana, que aun hoy tienen vigencia en algunos planes y programas. Incluso los neoconductistas, tan dados a la consideración del desarrollo como adquisición y ejercitación de comportamientos, refutan abiertamente que la problemática de la estimulación se centre en la sensorialidad y motricidad, como hacen la mayoría de esos planes. Para ello la estimulación no puede reducirse a un simple problema de incrementar la acción en su variación e intensidad, frecuencia física y tipo de movimientos que el niño ha de ser capaz de hacer, sino que tiene que considerar lo que para ellos, los conductistas, es el problema central de la estimulación: la naturaleza interactiva de esos movimientos y de esta estimulación, algo sobre lo que volveremos a hablar más adelante.

Por lo tanto, y tratando de encontrar un consenso, si por estimulación temprana del desarrollo se concibe a esta como educación temprana (valorando lo que el término educación implica) no hay por qué alarmarse por el uso de este término, lo nocivo es cuando el mismo se concibe solo como estimulación de la sensorialidad y lo motor. No hay tampoco por qué preocuparse si dentro del concepto de educación temprana está implícito que esta sea oportuna y adecuada, en su exacta comprensión. La problemática no es de terminología, y cada corriente quizás no quiera renunciar a su propio vocablo, sino de conceptualización, de comprender lo que realmente ha de abarcar este concepto.

Una de las problemáticas más frecuentes de los países latinos, en su gran mayoría muy por debajo tecnológicamente de las grandes sociedades industrializadas, generalmente de otra composición étnica, fue la aceptación táctica de planes de

estimulación temprana procedentes de estos países más desarrollados, en el auge de la tecnología educativa, que luego resultaban improcedentes, por no ser culturalmente pertinentes y estar elaborados sobre la base de índices del desarrollo neuropsíquico de los niños y niñas de dichas sociedades ultradesarrolladas. Esto hizo que planes estatales para resolver el desarrollo de los niños y niñas en las edades tempranas en estos países menos desarrollados fueran rotundos fracasos, en lo técnico y en lo social. Por supuesto, esto llegaba ligado a estas mismas concepciones que hemos discutido previamente, y en la que, a modo de idea más general, el desarrollo infantil se valora ajeno a las condiciones socioeconómicas y culturales, como si fuera un simple problema de estimulación sensorial, motora y en algunos casos, afectiva.

Así, cualquier programa de estimulación temprana verdaderamente científico no solamente debe considerar la acción sobre el componente sensoperceptual, cognoscitivo, afectivo y motor, sino también lo sociomoral, lo estético, la formación de hábitos y organización de la conducta, los motivos, entre otros tantos aspectos, y que tienen su base primigenia muchos de ellos en estas etapas bien tempranas del desarrollo. Y enfocarse para todos los niños de una sociedad dada, independientemente de que, por las diferencias individuales, unos alcanzarán un nivel de logros diferente a los otros, pero partiendo de las mismas oportunidades.

Los enfoques y problemáticas de la estimulación temprana conducen inexorablemente a sus proyecciones, a sus aspectos técnicos de contenido y procedimientos. Y en este sentido, hay más coincidencias que divergencias entre las corrientes

técnicamente mejor fundadas, que permiten aglutinar las proyecciones sin entrar a referirlas a enfoques conceptuales particulares, bien sean constructivistas, conductistas y neoconductistas, histórico – culturales, incluso hasta psicoanalistas, aparentemente alejados de esta discusión teórica y que, sin embargo, han hecho aportes conceptuales importantes, fundamentalmente en el plano afectivo y de formación de la personalidad.

Es importante el criterio que plantea que cualquier acción preventiva, favorecida por la atención temprana y progresiva, reclama de una didáctica especial y al conocimiento del por qué de la misma, y no de la aplicación rígida de técnicas inventariadas. Esto nos lleva a considerar que los procedimientos metodológicos a incluir en un programa de estimulación temprana tienen que contemplar la diversidad cultural, las particularidades del grupo especial de niños y niñas a los que se ha de aplicar, y a la aplicación creadora de técnicas, sin moldes y operaciones que no admitan variación del procedimiento. Cualquier educador que aplica un programa de educación temprana o preescolar, e incluso en edades mayores, sabe que el lineamiento general hay que adecuarlo a las características de su grupo de alumnos, a las condiciones locales, en fin, realizar una programación. La mayoría de los planes de estimulación temprana surgidos a consecuencia de la tecnología educativa, pretendieron estandarizar pruebas y procedimientos, sin considerar los factores particulares, culturales y sociales.

Las actividades a desarrollar en un programa de estimulación temprana, bien sea para niños y niñas de desarrollo

normal, o de alto riesgo, tienen que tomar en cuenta la evolución psíquica es una construcción progresiva, en la que cada conducta prepara la siguiente, y las primeras forman la base de las ulteriores. Este enfoque dialéctico del desarrollo psíquico plantea en suma que nada surge de la nada, y que lo que hoy es una cualidad o función psíquica manifiesta, tuvo sus premisas en momentos o etapas anteriores, por lo que hay que conocer bien el devenir evolutivo de cada propiedad o cualidad física y psíquica, para promover la estimulación en cada instante propicio.

Estas actividades van a depender de diversos factores, entre los que se encuentran la maduración del equipo sensoriomotor y de los mecanismos reguladores, 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.

5.8. Tres Características para Promover la Estimulación Temprana

Desde el punto de vista general una estimulación que promueva el desarrollo ha de tener que tomar en cuenta, de inicio, los niveles de reactividad del niño o niña a quien se estimula; por ejemplo el control de la cabeza es esencial para que el niño pueda dar vuelta, sentarse y gatear si un niño rechaza esta posición, puede indicar un daño neurológico. en segundo término, las características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado; ejemplo coordina los movimientos de su cabeza y de sus ojos, para no perder de vista algo que se mueve delante de su cara , prefiere mirar a las personas que a los objetos. La falta de interés de un bebé en

mirar a las personas y objetos a su alrededor, es un signo de alarma muy importante y no solamente para problemas visuales. y en tercer lugar, de que el sujeto que imparte la estimulación disponga en dicho momento del tipo de estímulo que sea necesario para producir el cambio necesario para producir el cambio en el desarrollo, tomando, por supuesto, las particularidades de la cultura dada, al mismo tiempo que compartimos con nuestros hijos, hijas o alumnos(as) experiencias de amor y felicidad, el niño o la niña percibirá el mundo con base en lo que esté a su alcance para gustar, sentir, oler, oír, tocar o agarrar. Su saber y capacidades dependerán, pues, de lo grande o pequeño que sea el horizonte que nosotros le ofrezcamos. Para esto, es importante que padres y maestros adquieran el hábito de observar a hijos(as) o alumnos(as) para estimularlos en el momento exacto. Debemos tener cuidado de identificar los momentos idóneos para aprender una destreza, ya que pronto el niño o la niña pasarán a otra etapa, y el momento ideal para aprender algo habrá pasado con el conocimiento adquirido o sin él.

Como se ve, cualquier actividad de estimulación temprana, para ser efectiva y promover el desarrollo, tiene que tomar en consideración tres factores: el niño o niña al que se le aplica la estimulación, el sujeto o mediador que promueve este desarrollo, y las condiciones bajo las que el tipo de desarrollo que se pretende alcanzar sea funcional desde el punto de vista social, esté acorde con el nivel de organización social en el que se promueven estos programas de estimulación.

Con respecto al niño se hace necesario considerar algunas cuestiones. En este sentido, el programa de estimulación

temprana tiene que considerar que el niño ha de ser el eje central de este programa, posibilitándole por sí mismo la búsqueda de las relaciones esenciales, la autoconstrucción de sus estructuras, la consecución de los logros mediante su propia actividad. Esto, claro está es mucho más limitado en las etapas estrictamente más tempranas, en las que el lactante, más bien el neonato, es totalmente indefenso y necesita del adulto para su supervivencia, pero en la medida en que ya adquiera sus primeras adquisiciones motrices y cognoscitivas, ha de organizarse el sistema de influencias de modo tal que posibilite su propia acción, y que no sea ente pasivo recibiendo estimulación, más bien, recibiendo información. Esto tiene una cierta base científica, como es el hecho de que cualquier estímulo que incide sobre el cerebro no deja de causar una excitación, que posteriormente podría el menor procesar en su propio proceso de la acción; lo que no puede olvidarse – y eso hace estos programas de suministro de información sensorial y propioceptiva – que existe una unidad de los procesos afectivos y cognoscitivos, que el desarrollo intelectual es indisoluble del desarrollo afectivo, y que este último proporciona al niño los móviles de su acción, que a su vez van a incidir sobre el propio plano afectivo. De esta manera, la información no significativa para el individuo, que no está relacionada con su universo de afectos, motivos, valoraciones, no solo no conduce al desarrollo, sino que se pierde irremisiblemente.

La cuestión no es solo estimular, sino que también el niño y la niña participen activamente en el proceso de la estimulación, dándole confianza, platicándole lo que vamos a trabajar, realizarlo primero Yo como adulto para iniciar la participación e invitarlos a participar, ambientar el lugar donde se trabajará con música colchonetas o materiales

variados, haciendo las actividades divertidas y con gusto pues solo en la propia acción, y no solamente por la presencia del estímulo es que posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas. Por supuesto, ahora no es el momento de entrar a dilucidar si esta unidad implica o no una interdependencia y relación causal, o solamente son estructuras isomórficas y paralelas, lo que no se discute es que una no puede existir sin la otra, no existe un acto intelectual desprovisto de su componente afectivo, como tampoco existe una vivencia afectiva que no implique elementos cognoscitivos y, sorprendentemente aquí coinciden, los más grandes teóricos del desarrollo infantil, llámese Vigotsky, Piaget o Bruner³⁴.

El niño y la niña en el proceso de estimulación han de tener, por lo tanto, oportunidad para la acción, asimilar la estimulación en el transcurso de su actividad, pues es en dicha actividad donde se crean las condiciones para posibilitar el surgimiento de las cualidades y funciones psíquicas que permitirán su realización. Es en este proceso de la acción donde el niño se autoconstruye, procesando, renovando, transformando, inventando, reconstruyendo, sobre las condiciones que el adulto propicia para el desarrollo de esta acción.

Así, el desarrollo no se garantiza si solo se atiborra al niño de información, es necesario que actúe, con o sin la ayuda del adulto, en el proceso de asimilación de esta información. De ahí que aquellos programas de estimulación temprana preocupados por el accionar sensoriomotor y afectivo, y por una intensidad, frecuencia y variación de la estimulación, incurren en un

³⁴ BARALDI Clemencia *Jugar es cosa sería* Estimulación temprana antes de que sea tarde. HomoSapiens Argentina 2001 pp.23, 24

desconocimiento secular de cómo se da el aprendizaje del niño en las tempranas edades.

La cuestión del que imparte la estimulación es otro aspecto importante de esta problemática. Siempre que se da un proceso de enseñanza – aprendizaje, no importa como este se conciba, hay una situación de interacción entre el sujeto del aprendizaje, y de quien imparte la enseñanza. Y esto va a incidir decididamente en el resultado que se obtenga en esa relación. Desde este punto de vista, y en esto tienen mucha razón los neoconductistas, el problema no radica en presentar estimulación, sino de estructurar la interacción que se da entre el niño o la niña, y el mediador de la estimulación, sea el padre o la madre, un educador, e inclusive, un coetáneo o un niño mayor.³⁵

Cuando se estructura la interacción, hay que tomar en cuenta, decididamente, la naturaleza funcional de los que imparten la estimulación, sus particularidades de la personalidad, su nivel técnico, los momentos cualitativos en los que imparte la estimulación, la correspondencia de su acción con lo que en la cultura dada es funcional, factores todos que van a incidir en los resultados del desarrollo en los niños y niñas.

En esta interacción, y aunque en las primeras etapas, las más tempranas, es mucho más difícil incidir directamente, el mediador, supongamos el educador, tiene que tomar en consideración la zona de desarrollo próximo al espacio, a la diferencia que existe, entre lo que el niño puede aprender por sí solo, y aquello que puede aprender en la actividad conjunta con el adulto u otro niño mayor o más desarrollado. Este concepto

³⁵ ORTIZ de García Tere *Manual de intervención temprana* México 1998 pág. 64

constituye actualmente una revolución en la concepción del proceso de enseñanza – aprendizaje, y muchos sistemas de enseñanza están en la actualidad introduciéndolo en dicho proceso, de lo cual no están exentos los programas de estimulación temprana.

Se sabe que el organismo no asimila cualquier estímulo en cualquier momento del desarrollo, y que de la oportunidad de dicho estímulo depende su éxito. Por otra parte, y de eso se ha hablado en páginas anteriores, para que el organismo sea capaz de dar una respuesta debe haber llegado a un cierto nivel de competencia, que se traduce en una sensibilidad específica a los estímulos del medio que hasta entonces eran ineficaces, lo que resume en períodos diversos de acuerdo con el tipo específico de estímulo. Para actuar sobre la zona del desarrollo próximo del niño o la niña, se hace necesario e indispensable un conocimiento cabal de cuando la acción conjunta con el niño ha de promover el desarrollo, y esto implica conocer bien el curso evolutivo del desarrollo infantil, y los momentos en los cuales se ha de permitir que el niño o la niña actúe por si solos, y cuando se requiere la intervención del adulto.

Pero, estructurar la interacción significa también que la estimulación impartida sea funcional con la cultura, con los objetivos que se plantea la sociedad para los niños y las niñas de la edad en cuestión. De ahí se deriva que un sistema de estimulación temprana que no contemple el acervo sociocultural, o que sea ajeno al mismo, no podrá ser efectivo para alcanzar los niveles esperados de desarrollo. Este hecho condenó al fracaso a tantos bellos planes de estimulación temprana que se pretendieron aplicar en muchos países latinoamericanos, por las

inevitables diferencias entre los niños en los que se concibieron estos planes y en los que se pretendieron posteriormente generalizar. Porque, aunque no existen diferencias en la estructura del pensamiento de unos niños y otros para el momento actual del desarrollo de la especie humana, si existen marcadas divergencias en el concepto del pensamiento, que no depende de la estructura, sino de las condiciones generales de la vida y educación. Al igual que sin existir diferencias estructurales en el proceso del pensamiento entre unos niños y otros, son notables las que se dan en el contenido del pensamiento y, consecuentemente en el desarrollo, entre el niño de clase media y el niño marginal, entre el niño de la ciudad y el campo, entre el niño indígena y el que no lo es, dados por sus posibilidades de acceso a la cultura, a la enseñanza organizada, a la estimulación apropiada. Pero esta verdad no fue concientizada por estos programas de estimulación, y estuvieron destinados al fracaso desde su propia concepción.

5.9. Plan de Estimulación Temprana

Antes de entrar en el contenido de un plan de estimulación temprana, se hace indispensable tocar el tema de los mediadores, es decir, de aquellos que han de impartir la estimulación.

Decididamente, quien es mejor, desde un punto de vista técnico para impartir la estimulación, es obvio que sea un educador, entrenado, preparado, para tal función. Profesional que, dada su propia formación, es de suponer domina las particularidades del desarrollo infantil, las condiciones del proceso de enseñanza – aprendizaje, las implicaciones en el niño y la niña, las expectativas sociales, su propia condición. Este profesional, a su vez, es ducho en

la utilización de los medios para ejercer esta estimulación, en como realizar su evaluación, lo que lo hace idóneo para ser el mediador³⁶.

Pero la realidad es que no todos los niños y niñas pueden ir a un centro infantil, por no existir capacidades cuando son estatales, por no tener los medios económicos para acceder a una institución privada, o simplemente por propia decisión de mantener al hijo en el hogar. Esto hace que la consideración de la familia como mediador resulte una perspectiva acusante en la realidad económica y social actual.

Las posibilidades del desarrollo infantil pueden ser aprovechadas sustancialmente si se trabaja con mediadores innatos, como son los padres de familia y otros adultos que interactúan directamente con el niño o la niña en el medio en que nace. La madre es quien generalmente prioriza esta mediación, y bien orientada, puede resultar un agente muy significativo en la calidad del desarrollo de sus hijos. De la calidad de la relación de la madre, y otros adultos que establecen relación con el niño en el medio familiar, y de cómo organizan sus interacciones ha de depender en mucho la calidad de las destrezas del niño, comunicativas, cognoscitivas, sociales. Este tipo de comunicación sienta las bases para la formación de comportamientos, conocimientos, hábitos y habilidades sociales, emocionales, intelectuales, que a su vez, posteriormente incidirán en su conjunto en la formación de normas y valores.

Este potencial educativo de los padres puede ser reforzado por la colaboración directa de los educadores y otros

³⁶ Ibid pág. 65

profesionales, y de esta manera organizar multidisciplinariamente un programa de estimulación temprana, que pueda aplicarse en las condiciones del hogar. Así esos programas de estimulación se convierten en integrales, que pueden tener estrategias diversificadas donde participe la familia, particularmente la madre, y otros adultos, como agentes educativos naturales. Se sabe, por las investigaciones realizadas en países como Cuba, Ecuador y México, que la capacitación ofrecida a los integrantes del medio más cercano al niño, ha tenido un impacto en la familia que se revierte no solo en el propio menor sujeto de la estimulación, sino en cambios conductuales del propio hogar, y que se convierten en comportamientos más o menos perdurables de dicho medio familiar.

Claro está, no en todos los países puede generalizarse esta experiencia, por multitud de factores diversos, y en otros quizás no se haga tan necesario, como puede suceder, y habría que realmente comprobarlo, en los países altamente industrializados, o del primer mundo.

De todas maneras, involucrar a los padres en el proceso de estimulación temprana de sus hijos, es realmente importante, y aunque el programa de estimulación haya sido diseñado para su ejecución en un centro infantil, ha de contemplar actividades que los padres realicen en el hogar, para hacerlos sentir partícipes de los logros que van alcanzando sus menores.

En una investigación realizada en Cuba durante los inicios de un programa de educación inicial, y que posteriormente se generalizó en todo el país, se comprobó que en las condiciones del hogar, con un programa bien concebido, y con una persona

profesional orientando a los padres, no solo se alcanzaban los logros previstos del desarrollo, sino que también incluso superaban a los de los niños en las instituciones habituales, al menos hasta los dos años. El éxito de estos resultados estuvo en que los padres, entusiasmados por el programa que tenían en sus manos, estimulaban a sus hijos, y esta estimulación permanente e impartida por un mediador interesado, lograba un mayor desarrollo que en aquellos niños que asistían a un centro infantil y que no recibían una estimulación tan constante como los otros, por el propio régimen y horario del grupo de niños. Por supuesto, al incrementarse la edad, y ampliarse el horizonte cognoscitivo de los niños, los padres ya no fueron técnicamente capaces de responder a las demandas del desarrollo, y así, otras investigaciones sucesivas demostraron que a partir de los dos años, se imponía la necesidad de un adulto preparado y especializado para tal labor, y los resultados del desarrollo se comportaron entonces de forma inversa a los obtenidos anteriormente.

Pero, decididamente el potencial educativo de los padres no puede ser dejado de tomar en consideración, y de hecho se hace particularmente significativo incorporarlos al proceso de desarrollo de sus hijos, y los programas de estimulación temprana que se imparten en la institución han de contemplar actividades a realizar por estos mediadores naturales, que han de reforzar y continuar la acción técnicamente más dirigida que el educador realiza en el centro infantil, lo cual ha de lograr mayores niveles de desarrollo en los niños y niñas, que si solamente se centraran en la acción institucional y en el mediador educador.

5.9.1. Contenidos de los Programas de Estimulación Temprana

Los aspectos generales del contenido de los programas de estimulación temprana están en estrecha relación con lo que ha de ser esperable en cada momento del desarrollo, y han de partir de sus determinantes, no pudiendo consistir en una simple relación de áreas o dimensiones a estimular. Por determinantes del desarrollo se significan aquellas directrices generales que marcan la pauta de este desarrollo en un determinado período y que guían, por decir así, su curso más general. Por ejemplo, se sabe que durante el primer año de vida, sus determinantes del desarrollo son la consecución de la marcha independiente, la formación de las primeras palabras, y la realización de las primeras acciones con los objetos. Estos determinantes, o aspectos más significativos, marcan el desarrollo de la vida, a través de toda su extensión temporal, y caracterizan el contenido de la estimulación a impartir, de esta manera no puede concebirse un programa de estimulación que no contemple estos determinantes, que no dedique la mayor parte de sus actividades a estimular a los mismos. Por supuesto, esto no quiere decir que otros aspectos del desarrollo en el período no sean estimulados, pero decididamente, no tiene la importancia capital de los determinantes, que son los que marcan o señalan los logros fundamentales a alcanzar.

Por ejemplo, en la edad preescolar "propiamente dicha", de los cuatro a los seis años, un determinante crucial del desarrollo es el juego. Hay muchas cosas a lograr y estimular en estos años: el dominio de las acciones preceptuales y del pensamiento representativo, la formación de diversos sentimientos

elementales, entre otros, y los cuales hay que estimular, pero el juego es uno de los determinantes del desarrollo en dicha edad, y alcanzar un nivel cualitativo superior del juego, sobre todo por su influencia en los otros determinantes de la edad preescolar, es indispensable tomar en cuenta y propiciar su apropiada estimulación.

En ocasiones es tal el surgimiento y transformación del desarrollo que, dentro de los determinantes, se impone la consideración de líneas directrices, que marcan la pauta dentro de un período más restringido de tiempo, como sucede en el caso del primer año de vida. Estas líneas directrices se ubican en cada trimestre, algunas están presentes desde el mismo momento del nacimiento, otras surgen en los meses posteriores, y señalan así el curso del desarrollo. Pongamos un ejemplo:

En el segundo trimestre del primer año de vida existen cinco líneas directrices que se derivan de los determinantes generales, indicando que es lo que significativamente hay que estimular en ese momento: el perfeccionamiento y diferenciación visual y auditiva; los movimientos prensores de la mano; los movimientos preparatorios del gateo, las acciones preparatorias del lenguaje: el gorjeo y el balbuceo; y el desarrollo de acciones emocionales simples. Al pasar al tercer trimestre estas líneas directrices son entonces el desarrollo de los movimientos: desarrollo del gateo y premisas de la marcha independiente; perfeccionamiento del balbuceo y comprensión del lenguaje adulto; y la correlación de las palabras con los objetos y acciones dirigidas a un objetivo, en las acciones con los objetos.

Las líneas directrices señalan los aspectos prioritarios de la estimulación en ese período, lo cual no quiere decir que no

estimulen otros, o que no se continúe lo que venía haciendo. Pero, al no existir una concepción de la línea directriz a estimular en el momento, puede que no se tenga en cuenta a la hora de estructurar la acción estimuladora. El autor ha revisado unos cuantos programas de estimulación en los que ha observado una multivariedad de acciones estimuladoras a realizar en un período específico y, sin embargo, no han contemplado la estimulación de su línea directriz principal, o no le dedican el tiempo suficiente a la misma. Esto está dado, claro está, por un desconocimiento del curso del desarrollo en dicho momento, y lo que realmente es importante estimular.

Una línea directriz puede abarcar todo el período etario en cuestión y, por lo tanto, lo que hace es señalar dentro del determinante los distintos aspectos a los que sucesivamente hay que prestar la mayor atención. Dentro de este mismo primer año de vida, es el determinante de la consecución de la marcha independiente, a lo largo de los cuatro trimestres se observan cuatro líneas directrices consecutivas: ejercitación de los músculos gruesos, movimientos preparatorios del gateo, desarrollo del gateo y premisas de la marcha independiente, consecución de la marcha independiente (generalmente aún incoordinada). Esto reafirma previamente establecido: toda cualidad o función física o psíquica tiene sus premisas en el nivel anterior de desarrollo, integrándola en sí misma como una subestructura, al surgir la nueva estructura.

Pero la línea directriz puede no abarcar todo el año, como el determinante, sino aparecer en un momento dado, y a partir de ahí ser mas significativa, como sucede con la línea de la manipulación de objetos, que en el segundo trimestre plantea la

estimulación de los movimientos prensores de la mano. Antes de ese momento había formación de premisas, como es la ejercitación de los dedos de la mano, pero es a partir de este segundo trimestre que se hace crucial comenzar significativamente su estimulación.

De esta manera, conociendo los determinantes y líneas directrices del desarrollo en cada momento del decursar evolutivo del niño o la niña, se ha de organizar el sistema de influencias educativas – léase programa de estimulación – sopesando y valorando la correlación interna de tiempo y actividades, y de esta forma el programa cobra un mayor carácter científico.

5.9.2 Tiempo dedicado a las actividades de Estimulación Temprana

El tiempo de estimulación, dentro del contenido, es otro aspecto importante a determinar, tanto en lo que respecta al lapso de estimulación de cada dimensión del desarrollo – lo que se conoce por los logros esperables, los determinantes y las líneas directrices – como el grado de resistencia del organismo infantil para la asimilación de dicha estimulación.

El sistema nervioso del niño en la edad temprana es muy frágil, su actividad nerviosa superior es muy inestable, y en la actividad analítico – sintética de la corteza cerebral los procesos excitatorios predominan marcadamente sobre los inhibitorios. Esto hace que el niño sea muy propenso a la fatiga, pues aun sus neuronas aun no poseen una alta capacidad de trabajo, y requieren de un tiempo prudencial para su recuperación funcional. Por lo tanto, dosificar la estimulación es

un asunto de extrema importancia para la salud del niño, y cuando se excede la resistencia de sus células nerviosas, sobreviene la fatiga y puede causarse gran daño al menor. En este sentido hemos analizado programas de estimulación que no hacen la menor alusión al tiempo promedio por unidad de estimulación, y en otros, plantear intervalo sencillamente exhaustivo.

Las investigaciones realizadas en Cuba por el autor y por M. López, sobre régimen de vida y capacidad de trabajo y rendimiento del niño, respectivamente, así como otras hechas en la antigua URSS, revelan datos importantes al respecto. En este sentido se plantea que en los niños del primer año de vida, las actividades estimuladoras por unidad de estimulación no deben exceder de dos a tres minutos, uno a dos años no debe exceder de 7 a 8 minutos, y que en el tercer año de vida, es decir, de los dos a los tres años, no más de 10 minutos. Cualquier exceso por encima no obtiene resultados positivos, y puede causar un efecto muy nocivo y perjudicial para el niño o la niña, por sobrecarga de excitación que excede la capacidad funcional de sus neuronas.

Esto no quiere decir que solamente al lactante en el día se le pueda estimular esos dos o tres minutos, sino que por unidad de estimulación, es decir, tiempo de la actividad estimuladora en cada momento, no ha de exceder dicho margen. Luego se puede esperar la recuperación funcional del sistema nervioso y realizar otra unidad de estimulación, y así en el curso del día, aprovechando los momentos positivos de la vigilia. Tal cosa fue lo que sucedió con los resultados del programa de estimulación cubano en el hogar, y al cual hicimos referencia con

anterioridad, y donde los niños estimulados por sus padres superaron a los de la institución infantil.

Como la madre en el hogar estaba muy ocupada, pero tenía interés en promover el desarrollo de su hijo, cada vez que tenía un tiempo corto ejercía la estimulación, y continuaba con sus diarias labores, luego volvía a ejercitar otro breve tiempo y así sucesivamente, sin saberlo, permitiendo la recuperación de la capacidad funcional de trabajo del sistema nervioso de su hijo. Y los logros no se hicieron esperar.

Sin embargo, desafortunadamente, hemos visto actividades estimuladoras en centros infantiles excesivamente prolongadas, que no solo no alcanzan los resultados previstos sino que someten a los menores a una estimulación que les resulta dañina. Lo importante es la calidad, no la cantidad de estimulación, calidad que implica que el contenido se dirija a lo que realmente se ha de ejercitar en cada momento, y con el tiempo requerido.

Esta estimulación, como se ha dicho, ha de ser adecuada, sistemática, continua, gradual, diferenciada, bien dirigida cualitativamente. Y por supuesto, ha de incluir todo aquello que es indispensable al desarrollo del niño y de la niña, en la esfera sensorial, lo afectivo, lo cognoscitivo, lo motor, la formación de hábitos y organización de la conducta, lo socio moral, lo motivacional, en fin, constituir un verdadero programa de estimulación científicamente concebido, culturalmente pertinente, y en correspondencia con los objetivos sociales.

Existen programas de estimulación temprana que han asimilado este enfoque, si bien hay algunos todavía vigentes,

que se reducen a la simple ejercitación sensoriomotriz y afectiva. Esto, como se dijo anteriormente, es una concepción que no resiste el actual análisis científico, y que puede ser realmente iatrogénica para el desarrollo del niño o la niña, o resultar en un desarrollo disarmónico y unilateral, lo que también es perjudicial.

Naturalmente, en la corta extensión de un artículo no es posible profundizar en todos y cada uno de los aspectos tratados, sino señalar pautas generales en cuanto a los enfoques, las problemáticas y las proyecciones de la estimulación temprana, hoy en día significa un tema de mucha actualidad, por la concientización de lo que implica para el propio desarrollo de la sociedad. No hay evento pedagógico o psicológico en que no se traten las cuestiones de la estimulación en las primeras edades, no hay foro médico o clínico en que no se suscite este análisis, no hay reunión social o económica en que no se analicen las implicaciones de la estimulación temprana para el desarrollo social, para el devenir económico de la sociedad. La importancia de la estimulación temprana está más que justificada, y corresponde a los profesionales que laboran con los niños y niñas en los primeros años de vida, hacer que esta sea más científica y más humana.

Capítulo VI

PROYECTO DE INNOVACIÓN

6.1. Proyecto Pedagógico de Acción Docente

Este proyecto pedagógico de acción docente fue desarrollado por la preocupación de integrar a los niños con conducta agresiva al grupo.

” La problematización se hace fundamentalmente mediante la construcción del diagnóstico pedagógico que pretende estudiar en sus diferentes dimensiones la problemática docente seleccionada para estar en condiciones de comprenderla, plantear el problema significativo y una alternativa que le de respuesta”³⁷

Para ello tome en cuenta mis observaciones en el grupo de maternal 1 y en otros grupos del CENDI

Los niños(as) de 1 a 3 años están en una etapa de inicio de funciones simbólicas, invenciones imaginativas (lenguaje, imágenes mentales, gestos simbólicos, invenciones imaginativas etc.) lenguaje y pensamientos egocéntricos; Incapacidad de resolver problemas de conservación; internalización de las acciones en pensamientos; ausencia de operaciones reversibles (Piaget)

Las características en esta etapa son de formación tanto en el área cognitiva, como social, afectiva y física. Su entorno social en el cual se desarrolla son la familia, la comunidad y la escuela cada una aporta medios para su formación e integración a la sociedad.

La integración que es parte de la adaptación y socialización la cual se define como, integración y la intimación del niño con otros niños, con quienes establece vínculos de colaboración, de conflicto o simplemente de convivencia

³⁷ ARIAS Marcos Daniel *El proyecto Pedagógico de Acción Docente* UPN Pág. 64

distante, entre los que guarda especial interés el vínculo selectivo de la amistad, al llegar a la edad preescolar, los niños pasan del medio familiar al escolar; insertándose en una dualidad de espacios socializadores; el de la familia que se mantiene, y el de la educación preescolar como nuevo espacio de socialización. Con su incorporación al preescolar, el niño entra en dinámica de participación e interacción, producto de las experiencias nuevas en este contexto, que le demanda asumir dos papeles sociales que tienen estrecha relación: como alumno y como compañero de grupo escolar. En primer lugar, en su papel de alumno el niño(a) se inserta en un medio que tiene propósitos definidos y actividades directas, un medio para aprender que tiene formas organizadas establecidas, patrones de conducta y normas. En este contexto se relaciona con una nueva figura de autoridad, que no tiene un origen personal de relación con el niño³⁸.

La maestra, es en cierto sentido una figura especializada de autoridad por su prudencia y su función; este origen diferente no impide que los niños puedan percibir su autoridad y la fuerza que llega a tener.

Junto con la experiencia de desenvolverse como alumno, se da la experiencia simultánea de la integración a un grupo de pares.

En el grupo de maternales y preescolares, en un principio hay igualdad y horizontalidad:

Formalmente los niños son iguales y tienen que relacionarse como tales; y, a diferencia de la relación de niño- mamá, ahora cada niño experimenta una relación descentrada y múltiple de la maestra hacia el conjunto de los niños. Su diferencia permite atenderlos de manera separada, pero sin olvidar que están interrelacionados.

Por tal razón este proyecto prueba la integración de los niños y niñas del CENDI, que tienen conductas agresivas y que son rechazados por sus mismos

³⁸ OSTERRIETH, P. *La socialización por los iguales* UPN Antología Básica El niño Preescolar y su relación con lo Social p.p. 103, 104

compañeros de grupo y adultos, asimismo, comprueba el talento de los niños que con ayuda de sus maestras pueden lograr.

Se trabajo como medio para lograr este propósito de integración, la socialización, psicomotricidad y el lenguaje a través de la expresión corporal, la narración de cuentos, títeres las artes plásticas, actividades de música, juegos de socialización, materiales entre otros.

Todas estas actividades fueron llevadas a cabo para comprobar y fortalecer mi proyecto pedagógico de acción docente el cual estuvo dirigido a niños de educación inicial y preescolar.

6.2. Planteamiento del Problema

En el CENDI 12 Jesús Reyes Héroles, ubicado en la colonia San Juan de Aragón, entre avenida 505 y 507 donde desempeño mi labor docente desde hace seis años con los grupos de maternal 1 y en los que observe conductas agresivas de algunos niños y niñas, las cuales no les permitían ser aceptados por otros niños(as) e integrarse al grupo, afectando su aprendizaje a demás de las áreas de desarrollo personal, afectivo y social.

En el aprendizaje (cognitivo)

El niño(a) de conducta agresiva le cuesta trabajo poner atención, compartir materiales, participar en juegos, normalmente buscan a quien molestar o hacer otra cosa con la principal idea de llamar la atención.

Esto hace que el aprendizaje se vea afectado por las situaciones que menciono anteriormente.

Área personal (física)

Las actividades de juego, son para él juegos bruscos donde golpea o lo golpean, algunas veces lloran o sólo se ríen ocultando el dolor o haciendo berrinche por no desquitar su enojo.

Área afectiva social:

EL niño(a) se siente despreciado por los demás, lo que ocasiona que sea un niño solitario e incomprendido, prefieren estar solos o buscar con quien seguir peleando sin participar en juegos u otras actividades.

Lenguaje

La participación es muy poca, pues como siempre se les llama la atención normalmente casi nunca hablan y cuando lo hacen gritan o sólo lo hacen para decir, dámelo, no, no quiero, no me gusta, esta feo etc.

Expresión

Las actividades gráfico-plásticas es algo que les gusta y por lo mismo se mantienen ocupados, pero siempre dibujan, moldean, o pintan monstruos o personajes de televisión, usando colores fuertes e imaginando peleas, haciendo sonidos de gritos o furia de su personaje creado.

Al observar éstas conductas me di a la tarea de buscar estrategias, que contribuyeran en la integración del niño(a) al grupo sin forzar y sin crear un ambiente de presión para ellos.

La expresión corporal

Es una disciplina que pretende a través de una actividad planificada enriquecer el lenguaje corporal que se desarrolla en forma natural en el niño mediante un proceso educativo orientado hacia la creatividad.

En el niño, el movimiento corporal aparece no sólo como un lenguaje que lleva a expresar al máximo su mundo interno y representar el mundo exterior.

La música

Es el arte de combinar los sonidos y el silencio, de la voz humana de instrumentos, sonidos onomatopéyicos y objetos en general.

La música tiene actualmente un alto valor ya que a través de ella el niño estructura un sentido estético, desarrolla su imaginación, siente y reproduce el ritmo, desarrolla nociones temporales, expresa sentimientos.

Es un medio para la socialización ya que con frecuencia se usa para orientar la sensibilidad colectiva, pues sin duda alguna la conjunción de voces y sonidos contribuye a la formación de sentimientos de colaboración.

La imaginación

La imaginación de los niños les permite crear a su alrededor un mundo de fantasías que tiene para ellos grandes cargos de realidad, (a esto se debe posibilidad de que la ficción sea algo real).

Este tipo de actividades favorece la expresión de distintas formas ayudándoles a descubrirse así mismo.

Literatura

“Se le define como el arte en el que se emplea la palabra como instrumento, también es el conjunto de la producción literaria de una nación una época o género.”³⁹

El acercamiento a la literatura permite al alumno apreciar las expresiones artísticas, transmitidas a través de los textos y la tradición, oral, desarrollado la capacidad intelectual así como el uso y disfrute estético de la palabra.

En los CENDI se cuenta con elementos literarios como:

Rimas, adivinanzas, leyendas, cuento, poesía, entre otras, que favorecen el desarrollo del lenguaje y el inicio del gusto por la lectura.

Los valores

Son: una cualidad del ser, al poseer esa calidad lo hace estimable o deseable a las personas. Esos hábitos valores morales o virtudes se educan logrando que la persona repita actos valiosos hasta que, por la repetición pasa a formar parte del Ser y después de hacer el tener.

No es una repetición inconsciente y mecánica, si no creciente libre, querida, elegida con una buena intención.

³⁹ ARGUETA Jermán *Las Pulsaciones De La Oralidad* UPN ontología básica expresión literaria en preescolar pág. 7

Artes Gráficas y Plásticas

Son formas de expresión y comunicación que se caracterizan por el uso de diversos materiales a través de diferentes técnicas como el dibujo la escultura y la pintura. Refleja su creatividad, su desarrollo intelectual y emocional, así como la percepción que tiene del mundo circundante.

6.3. Plan para la propuesta en práctica

La propuesta se aplico a niños en etapa maternal en el Centro de Desarrollo Infantil No. 12 que pertenece a la SEP.

Las actividades de esta alternativa se llevaron a la práctica en tres fases:

1ra. Fase

En esta fase el propósito fue que los niño(a)s sean estimulados para la convivencia, participación e integración al grupo fomentando seguridad, confianza y colaboración.

Realizando actividades en donde el niño(a) adquiera el conocimiento de sí mismo y de lo que le rodea. Estimulando las tres áreas de desarrollo. Personal Ambiental, Social y afectivo del Programa de Educación Inicial.

2da Fase

El propósito de esta fase fue precisamente que el niño exprese sus ideas y sentimientos para la integración y participación en el grupo, a demás de fomentar seguridad y confianza.

Realizando actividades de expresión corporal, narración de cuentos, cantos y juegos de socialización, que a demás estimularán el área personal (coordinación motriz fina y gruesa) social afectiva y ambiental.

3ra Fase

En esta etapa fue dejar como base la integración y participación del niño al grupo y alas actividades de la escuela, adquiriendo los valores de colaboración, amistad y respeto por él mismo y por sus compañeros, desarrollando las áreas de desarrollo Personal, social y ambiental.

Realizando actividades de expresión corporal, artes plásticas, cantos y juegos lectura de cuentos con temas de salud, valores y fantasía que ayudaran a la integración del niño.

6.4 Cronograma de Actividades

Primera Etapa de Actividades

Septiembre- Octubre- Noviembre

Propósito: Estimular en el niño el interés por la convivencia y la participación en grupo.

Participar en actividades colectivas donde manipule y comparta materiales.

Fomentar la participación y la integración al grupo.

Segunda Etapa de Actividades

Diciembre- Enero – Febrero

Expresar sus ideas, fomentando la seguridad en el niño y la colaboración en actividades.

Expresar sus sentimientos por medio de la expresión corporal.

Identificar estados de ánimo y valores por medio de narración de cuentos.

Cantos y juegos de socialización, donde el niño(a) participe libremente.

Tercera Etapa de Actividades

Febrero-Marzo-Abril

Música con diferentes ritmos donde el niño(a) mueva su cuerpo e identifique los diferentes tipos de música ejemplo, música para descansar, bailar, jugar y exprese estados de animo, tristes, alegres, enojado.

Manipular masas, pintar, sentir diferentes texturas en las manos, pies espalda; donde el niño(a) exprese su creatividad y manifieste libremente sus sentimientos.

6.5 Plan de Actividades Para la Propuesta

Primera fase: socialización

Septiembre –Octubre- Noviembre

Integrar al niño desarrollando las tres áreas:

Área personal (física) Área de desarrollo Social. (Comportamientos particulares) Área de desarrollo ambiental (escenarios físicos), por medio de la interacción y conocimiento de él mismo (partes del cuerpo) y de la sociedad a la que forma parte.

Propósito	Edad	Tiempo	Recursos	Actividades	Evaluación
Estimular en el niño el interés	Las actividades podrán	Las actividades tendrán un	Partes del cuerpo.	El niño conocerá partes de su	Las primeras semanas serán

<p>por la convivencia y la participación en el grupo. Participar en actividades colectivas donde manipule y comparta materiales. Cantos y juegos de socialización donde el niño participe libremente. Fomentar la participación y la integración al grupo, con actividades de expresión corporal.</p>	<p>trabajarse con niños en edad maternal de 1 año 7 meses a niños de 5 años 11 meses.</p> <p>Nota: Se deberá tomar en cuenta las características y necesidades del niño(a) de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que estén, y podrán adecuarse a cada etapa.</p>	<p>mínimo de 20 a 30 minutos, ya que serán incluidas en la plantación quincenal y al programa de Educación Inicial. Se trabajaran de 2 a 3 días a la Semana, según sea la carga de trabajo.</p>	<p>Música, mascadas, pelotas, espejos, cuentos fantásticos de valores, salud, animales, etc. Cartulin as Colores Pintura digital Laminas ilustrativas Material de reciclado (periódico, revistas) Pegamento.</p>	<p>cuerpo. Frente a un espejo, por parejas pasando y tocando su cuerpo con pelotas y mascadas. Marcar ritmos con las manos. Producir sonidos con diferentes Partes del cuerpo. Reproducir sonidos con la voz. Imitar sonidos y movimientos corporales asociados con ritmos musicales. Pintar libremente siluetas de cuerpos con pintura digital, crayolas, etc. Identificar partes del cuerpo en revistas y recortes, pegándolos en cartulinas.</p>	<p>de adaptación y observación, para detectar las necesidades y debilidades del niño. Se llevara a cabo un diario de observaciones donde se anotaran las actividades y actitudes del niño más sobresalientes. Las actividades a realizar tendrán que ser en subgrupos (de seis a diez niños) para tener mejores resultados. Como punto importante se tomara en cuenta si el niño participa y es de su importancia y gusto la actividad realizada. Se tomaran en cuenta los avances de su comportamiento, lenguaje y</p>
---	--	---	--	---	---

					desenvolvimiento que tenga individual y grupal. Expresión de ideas y comportamiento.
--	--	--	--	--	---

Estas Actividades se llevaron a cabo con niños Y niñas en Etapa Maternal

Características: se encuentra en el desarrollo de su psicomotricidad, el inicio de la representación mental y el lenguaje.

Durante el periodo de las actividades el niño ira adquiriendo un carácter más independiente, formulará sus juegos, sus búsquedas, sus relaciones.

La relación entre adulto-niño se orienta más a fomentar la cooperación y a formar situaciones para la iniciativa y espontaneidad de los niños, y un creciente dominio del lenguaje.

Septiembre—Octubre---Noviembre

Tema: Socialización

Contenido: interacción afectiva

Eje: establecer relación interpersonal con adultos y niños.

Nota: se deberá tomar en cuenta que estas actividades, son generales y que se incluyeron dentro de la planeación quincenal del programa de educación inicial.

ACTIVIDAD No 1	MATERIALES
PROPÓSITO: Estimular el interés	• Cuerpo

<p>por la convivencia y la participación en el grupo a través del conocimiento de sí mismo.</p> <p>Forme 4 equipos de 6 niño(a)s, cada equipo podrá trabajar frente a un espejo, mirando las partes de su cuerpo, la educadora indicará que parte de su cuerpo tendrán que ir tocando para identificarla, la educadora tendrá que realizar la actividad junto con ellos, para que los niños también las identifiquen y después ellos solos lo hagan, la actividad irá acompañada de música instrumental, para el relajamiento y disfrute de los niño(a)s en esta actividad.</p> <p>Posteriormente con mascadas, también tocaran las partes de su cuerpo y luego cuando se les indique lo harán con un compañero, entonando la canción las partes del cuerpo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Mascadas • Música instrumental • Cantos • Canto las partes del cuerpo* • Esta es mi cabeza, esta es mi cabeza • Éste es mi cuerpo éste es mi cuerpo • Éstas son mis manos, éstas son mis manos • Y éstos son mis pies, y éstos son mis pies <p>ESPACIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • patio • Salón de cantos
--	--

Tema: socialización

Contenido: expresión creadora.

Eje: participar en actividades de expresión corporal.

Propósito: participar en actividades colectivas, donde manipule y comparta materiales, a través de cantos y juegos de socialización.	Materiales
<p>Dentro del salón de clases, con todo el grupo, nos saludaremos, tocando partes del cuerpo pero produciendo sonidos, entonando la canción.</p> <p>Sentados en el cuadro de comunicación, la maestra pedirá guardar silencio para poder escuchar sonidos del exterior, después la educadora preguntará que sonidos escucharon para poderlos imitar, (pájaros, coches viento, etc.</p> <p>Posteriormente, realizaremos los sonidos y los movimientos de éstos, jugaremos a doña cigüeña, las palomitas, rondas.</p> <p>La lectura de cuentos será diario, con temas fantásticos, o de acuerdo a la actividad que se realice.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Cuerpo• sonidos del exterior• cantos• Doña cigüeña <p>Doña cigüeña pico colorado una patita se le ha quebrado por eso camina con mucho cuidado con un pie en el suelo y el otro levantado.</p> <p>Palomitas Vuelen palomitas Vayan de viaje el que no se abrace se queda en el viaje.</p> <ul style="list-style-type: none">• Rueditas*• Rueditas chiquitas• Que quieren jugar• Los pies de puntitas• Van a caminar• Adentro la la• Afuera la la

Segunda Fase: psicomotricidad

Diciembre---Enero--Febrero

Integrar al niño desarrollando las tres áreas:

Área Personal (física) Área Social (comportamientos particulares) Área de desarrollo Ambiental (escenarios físicos) a través del movimiento corporal, gestos, bailes y cantos.

Propósito	Edad	Tiempo	Recursos	Actividad general	Evaluación
<p>Expresar sus ideas, fomentando la seguridad en el niño y la colaboración, en actividades grupales.</p> <p>Expresar sentimientos por medio de la expresión corporal.</p> <p>Identificar estados de ánimo por medio de narraciones de cuentos.</p> <p>Cantos y juegos de socialización, donde el niño participe libremente.</p> <p>Fomentar valores de amistad, respeto.</p>	<p>Las actividades podrán trabajarse con niños en edad maternal a preescolares.</p> <p>1 año 7 meses a 5 años 11 meses.</p> <p>Nota: Se deberá tomar en cuenta las características y necesidades del niño(a) de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que estén y podrán adecuarse a cada etapa.</p>	<p>Las actividades tendrán un mínimo de 20 a 30 minutos, ya que serán incluidas en la plantación quincenal y al programa de Educación Inicial.</p> <p>Se trabajaran de 2 a 3 días a la semana, según sea la carga de trabajo y las necesidades del niño..</p>	<p>Escenarios, construcción, gráfico plástico, movimiento, lenguaje, etc.</p> <p>Cantos: palomitas, pares y nones, doña cigüeña, rondas, Crayolas, Papel craft, Caretas de estado de ánimo, cuentos fantásticos, títeres.</p> <p>Tiras de papel crepe, listones de colores.</p>	<p>Preguntar al niño con que materiales desea trabajar, utilizando los escenarios.</p> <p>Actividad de juegos y cantos de socialización donde el niño(a) interactúe con otros niño(a)s y adultos.</p> <p>Visitas al CENDI diferentes grupos, lactantes, maternales y preescolares.</p> <p>Persona l de intendencia, administrativo para el conocimiento de</p>	<p>Trabajar en grupo, equipos e individual.</p> <p>A través de los avances que tengan en su comportamiento, lenguaje, desenvolvimiento o que tenga individual y grupal.</p> <p>Creatividad que manifieste.</p> <p>En su lenguaje movimiento corporal, y materiales que utilice.</p> <p>En las participaciones en grupo e</p>

				<p>otras actividades en el CENDI e interacción con ellos.</p> <p>Se dibujaran las siluetas de los niño(a)s, en la posición que ellos quieran, y después pondrán caretas de diferentes estados de animo que el niño desee.</p> <p>Dar a los niños títeres para que expresen diferentes estados de ánimo.</p> <p>Realizar movimientos corporales imaginando que somos viento, ramas de árbol, lluvia, remolinos.</p> <p>Lectura de cuentos.</p> <p>Identificar a sus compañeros de</p>	<p>individuales (escenarios).</p> <p>Expresión de sus ideas, sentimientos a través de las actividades en escenarios y grafico plásticos.</p>
--	--	--	--	--	--

				grupo mencionando sus nombres por medio de cantos.	
--	--	--	--	---	--

Tema: psicomotricidad, lenguaje, socialización

Contenido: expresión verbal, corporal, interacción afectiva

Control de movimiento

Eje: realizar movimientos finos y gruesos, manos piernas brazos

Identificar emociones, Expresar verbalmente sus ideas, opiniones,
y responder a preguntas.

Actividad No 3	MATERIAL
<p>Propósito: expresar sus ideas, fomentando la seguridad, colaboración y sentimientos, por medio de la expresión corporal, juegos de socialización, narración de cuentos, y utilización de escenarios.</p> <p>Forme 2 equipos, cada equipo realizara una visita por todo el CENDI, para conocer las diferentes actividades y grupos de trabajo que hay en la escuela.</p> <p>En la visita cantaremos canciones en los diferentes lugares, para hacer más grata la visita y el niño se sienta contento y con seguridad.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Instalaciones del CBNDI • Cantos de socialización • Amigo sol • Amigo Juan • Escenarios • Movimiento • Expresión creadora • Lenguaje

<p>De regreso al salón se les preguntara si les gusto la visita, y que era el trabajo que realizaban las cocineras, los intendentes, el jardinero, los niños.</p> <p>Posteriormente pasaran a los escenarios, el cual desean trabajar y hacer las actividades que observaron libremente.</p>	<ul style="list-style-type: none">• Construcción
--	--

Tema: Socialización, psicomotricidad, lenguaje. corporal.

Contenido. Expresión Verbal,

Control de movimiento e interacción afectiva.

Eje: participar en actividades de expresión musical, establecer relación interpersonal con niños y adultos, expresar verbalmente los nombres de objetos personas o animales.

ACTIVIDAD No. 4	MATERIAL
<p>PROPOSITO: Expresar ideas, sentimientos, fomentando la seguridad y la colaboración.</p> <p>Desarrollo de la actividad</p> <p>Sentados en el piso nos saludaremos cantando la canción de buenos días amigo, después de saludarnos preguntare quien de sus amiguitos falto y mencionaremos sus nombres.</p> <p>Continuaremos cantando la canción de la vaquita donde cada uno de los niños dirá su nombre.</p> <p>Posteriormente les preguntare como esta el día ejemplo(nublado, con sol etc. Saldremos al patio y jugaremos a que somos viento, ramas de árbol que se mueven, lluvia utilizando listones, remolinos dando vueltas.</p>	<p>CANTOS</p> <ul style="list-style-type: none"> • La vaquita caminando por el bosque una vaca me encontré como no tenia nombre Tú nombre le pondré. • Buenos días amigo muy buenos días amigo muy buenos días te doy quieres bailar con migo el paso a enseñarte voy. • Listones • papel craf • crayolas • cuentos <p>ESPACIO</p> <ul style="list-style-type: none"> • Salón • patio

<p>Regresaremos al salón y con ayuda de la maestra, algunos niños se acostaran en el piso, y otros ayudaran a poner un papel para posteriormente dibujar su silueta y cada niño dirá como quieren pintar sus caritas (tristes, enojados, alegres etc.).</p> <p>Se leerá un cuento donde los niños identifiquen el estado de ánimo de los personajes.</p> <p>Nota: el cuento deberá tener ilustraciones grandes ya que los niños son pequeños y se leerá a todo el grupo junto.</p>	
--	--

Tercera Fase: Desarrollo del lenguaje

Marzo—Abril---Mayo

Integrar al niño desarrollando las tres Áreas:

Área personal (física) Área de desarrollo social (comportamientos particulares) Área de desarrollo Ambiental (escenarios físicos) a través de cantos, rimas, cuentos, juegos y movimientos gestuales.

Propósito	Edad	Tiempo	Recursos	Actividad general	Evaluación
Fomentar la participación al grupo con	Las actividades podan ser	Las actividades tendrán una	Cantos y rimas.	Jugar con los niños a repetir canciones,	El avance de sus expresiones

<p>cantos y juegos de socialización.</p> <p>Fomentar el gusto por la música, diferenciar los tipos de música, donde el niño(a) mueva su cuerpo e identifique diferentes ritmos y tipos de música, para bailar, descansar, estados de animo.</p> <p>La expresión corporal con música para relajación y motivación en la creatividad y lenguaje del niño(a) fomentar valores de participación y</p>	<p>trabajadas por niños en edad maternal a preescolar.</p> <p>De 1 año 7 meses a 5 años 11 meses.</p> <p>Nota: Se deberá tomar en cuenta las características y necesidades de niño(a) de acuerdo a la etapa de desarrollo en la que estén, y podrán adecuarse a cada etapa.</p>	<p>duración de 20 a 30 minutos, ya que serán incluidas en la plantación quincenal y al programa de educación inicial.</p> <p>Se trabajan días a la semana, según sea la carga de trabajo y las necesidades del niño(a) a cubrir.</p>	<p>La rana, la casita, la papa. Renata, rueditas, etc. Títeres de animales y personajes de cuentos. (Fiesta), pastel, piñata, dulces. Música de diferentes tipos, masas, cartulinas, pintura digital, jardines de la escuela. Frutas y alimentos.</p>	<p>como si estuvieran tristes, cansados y enojados.</p> <p>Escenificación de un cuento con muñecos guiñoles por los niños.</p> <p>Sentados en colchonetas, pedir al niño(a) que se lancen entre grandes de hule espuma.</p> <p>Programar cumpleaños de los niños para que organicen una pequeña convivencia.</p> <p>Donde compartan y disfruten de la fiesta.</p>	<p>inicial y posterior a las actividades.</p> <p>Avances de su comportamiento y lenguaje, desenvolvimiento individual y grupal.</p> <p>Expresión de sus ideas, sentimientos a través de las actividades ráficas lásticas</p>
---	---	--	---	---	--

<p>colaboración.</p> <p>Poner en práctica sus sentidos.</p>				<p>Escuchar diferentes tipos de música, donde el niño realice diferentes actividades (bailar, cantar descansar, etc.</p> <p>Utilizar masa para que el niño moldee libremente.</p> <p>Pintar libremente sobre cartulina grande, con engrudo pintado, pintura digital, en ambiente de naturaleza en algún jardín.</p> <p>Poner música ambientando</p>	
---	--	--	--	---	--

				<p>las actividades.</p> <p>Escuchar sonidos de animales, tocar texturas, probar diferentes alimentos, para que exprese sus vivencias de ese momento.</p> <p>Frotar En los pies, brazos, manos y espalda con diferentes materiales suaves, ásperos, caminar sobre arena y tocarla con las manos,.</p> <p>Realizar una actividad acuática para convivencia y estimulación de los sentidos</p>	
--	--	--	--	---	--

Tercera Etapa de la Propuesta

TEMA: Socialización, psicomotricida, lenguaje.

CONTENIDO: interacción Afectiva, Valores, cooperación

Eje: Hablar articuladamente.

Actividad No 5	Material
<p data-bbox="326 615 691 646">Desarrollo de la Actividad</p> <p data-bbox="232 724 818 867">Propósito: Fomentar la participación en el grupo con cantos, juegos, y diferentes tipos de música.</p> <p data-bbox="326 888 760 919">Jugaremos en el salón y patio.</p> <p data-bbox="232 997 818 1140">Repetirán canciones como si estuviéramos tristes cansados, alegres enojados.</p> <p data-bbox="232 1218 818 1402">Escucharemos diferentes tipos de música, bailaremos y haremos movimientos según el tono y ritmo de la música.</p> <p data-bbox="232 1438 818 1623">Trabajaran en las mesas, cada mesa con 6 niños, podrá trabajar con masas y moldear libremente, escuchando música instrumental.</p> <p data-bbox="232 1711 818 1795">Posteriormente los niños contarán un cuento con títeres.</p>	<p data-bbox="927 888 1024 919">cantos</p> <ul data-bbox="1024 947 1369 1089" style="list-style-type: none"><li data-bbox="1024 947 1214 978">• música<li data-bbox="1024 1003 1369 1035">• masas de colores<li data-bbox="1024 1060 1206 1092">• títeres <p data-bbox="927 1169 1040 1201">espacio</p> <ul data-bbox="1024 1228 1192 1318" style="list-style-type: none"><li data-bbox="1024 1228 1192 1260">• salón<li data-bbox="1024 1285 1187 1316">• patio

Tema: socialización, psicomotricidad, lenguaje.

Contenido: Valores, cooperación, expresión creadora, Interacción afectiva

Eje: establecer relación interpersonal con adultos y niños.

Aprender las normas y reglas que prevalecen en la comunidad.

Propiciar el juego grupal entre los niños.

ACTIVIDAD No 6	Material
DESARROLLO DE LA ACTIVIDAD	
<p>Saldremos al jardín a escuchar los sonidos del ambiente, tocar las texturas de los árboles, plantas, hojas, pasto. Pintaremos con engrudo de colores todo lo que vieron y tocaron libremente. Pondremos música para ambientar la actividad.</p> <p>Regresaremos al salón, formare equipos de 6 niños y nos sentaremos en colchonetas, repartiré dados de esponja grandes y lo lanzaran a sus compañeros de equipo.</p> <p>Organizaremos una fiesta de cumpleaños para que los niños organicen una pequeña convivencia, donde compartan y disfruten la fiesta.</p> <p>Para el cierre de actividades se organizará una actividad acuática en el CENDI para la convivencia y</p>	<ul style="list-style-type: none">• texturas naturales• música• colchonetas• dados de esponja• engrudo de colores• pastel, dulces, jugo. <p>piñata.</p> <p>espacio</p> <ul style="list-style-type: none">• jardín• salón• alberca

Criterios de Evaluación

Las actividades fueron evaluadas de la siguiente forma:

A través de los avances que tuvo en su comportamiento, lenguaje, desenvolvimiento grupal e individual. En las participaciones individual o en equipo.

A través de sus ideas y sentimientos. En las actividades que se llevaran a lo largo de las tres fases.

En las observaciones diarias.

Primera evaluación

Propósito:

Que el niño a través del conocimiento de sí mismo adquiriera seguridad confianza para la integración y participación en el grupo. En esta etapa los niños y las niñas realizan la mayor parte de su aprendizaje a través de los sentidos.

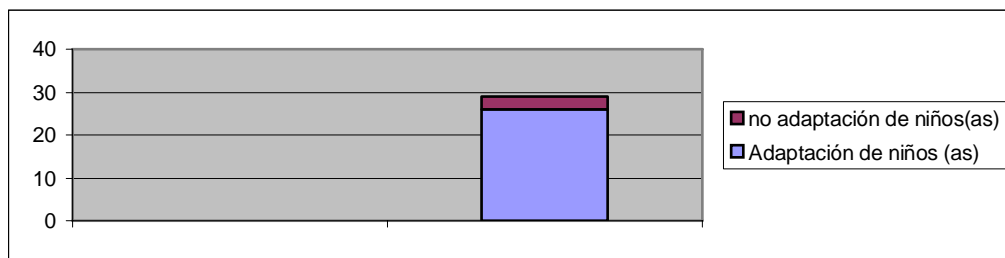
Las actividades que se planearon para esta primera fase arrojaron los siguientes datos:

1ra. Fase de Evaluación Socialización Agosto--Septiembre

Grupo Maternal 1 Población 29 niños y niñas

La grafica muestra el numero de niños(as) que lograron adaptarse en el tiempo deseable y los niños que aun están en proceso, cabe mencionar que el periodo de adaptación se prolonga pues los ingresos son indefinidos entran durante todo el año escolar.

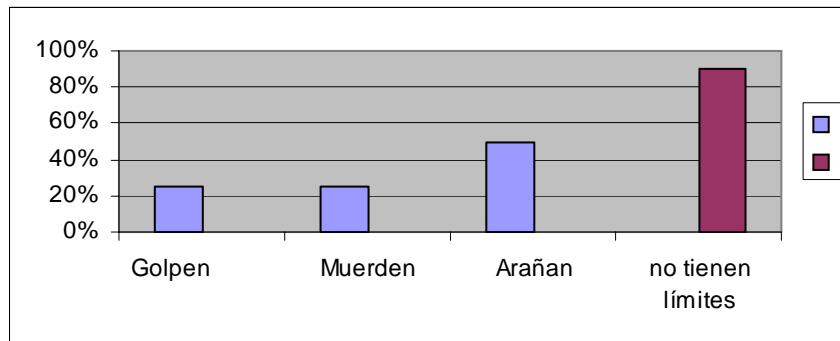
Grafica No. 1 Adaptación





Durante el periodo de adaptación se observó que los niños y niñas de etapa maternal, mantienen ciertos comportamientos agresivos como: las siguientes conductas, golpean, muerden, arañan o patean, no tienen límites, pues son niños que están solos o al cuidado de otras personas, o de la casa al CENDI, sin convivir con otros niños y niñas.

Grafica No.2 Comportamiento

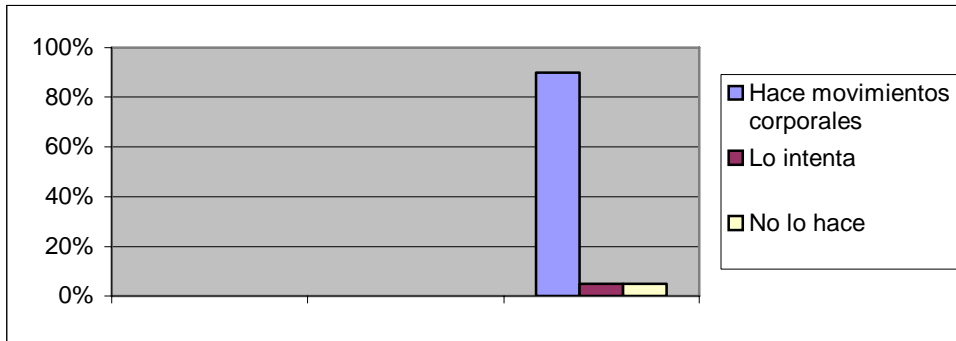


Octubre –noviembre Grupo Maternal 29 niños(as).

La grafica nos muestra que es del agrado del niño(a) mover partes del cuerpo sobre todo si escuchan música, sólo una pequeña parte el 5% lo intenta y otro 5% no lo hace por que le da pena o sólo observan



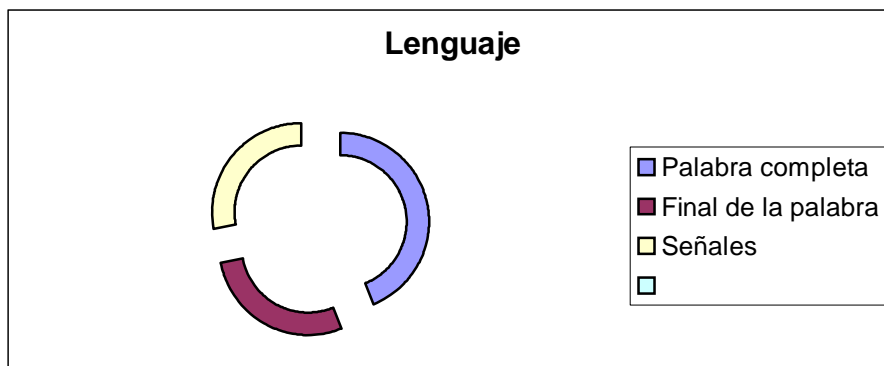
Grafica No. 3 Expresión y movimiento con Cantos y Música



Octubre- Noviembre

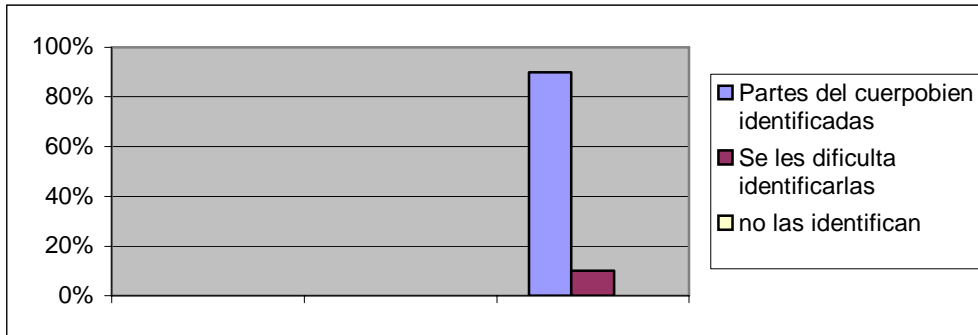
Como se muestra en la grafica la mayor parte del grupo no habla bien, el 28% dice el final de la palabra y el otro 28% lo hace a señas un 44% dicen palabras completas; en casa dejan que pida las cosas como el quiera sin esfuerzo alguno, en las actividades del CENDI se les habla y platica correctamente y se les pide que repitan o intenten decir la palabra.

Grafica No. 4 Lenguaje



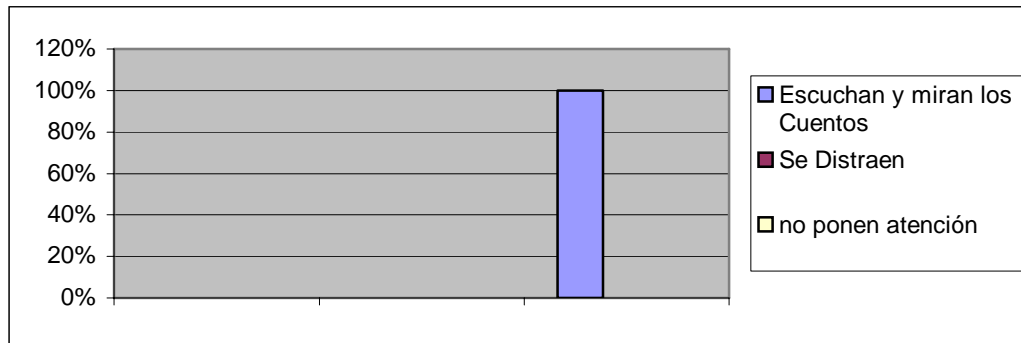
Como se muestra en la grafica la mayor parte del grupo (90%) identifica las partes de su cuerpo y solo un 10% se les dificulta. En un principio sólo miraban como señalaba las partes del cuerpo cantando una canción, después poco a poco fueron participando, aunque algunos todavía se les dificulta identificarlas.

Grafica No. 5 Conocimiento del Esquema Corporal



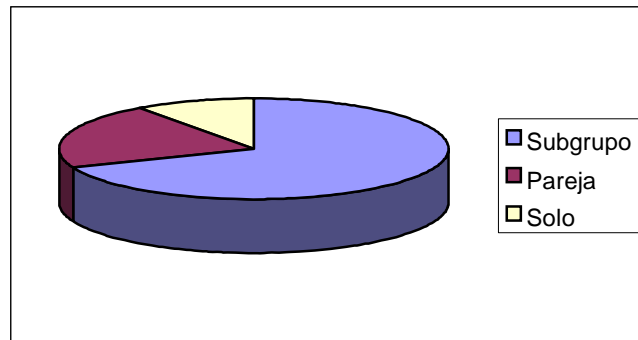
El cuento es la hora más esperada por los niños(as), les gusta mirar las ilustraciones vistosas y muy grandes, algunas veces se amontonan para mirar a los personajes, permanecen sentados y en silencio, hacen gestos, cuando se simulan voces o sonidos de mismo cuento.

Grafica No. 6 Narración de Cuento



El trabajo en Subgrupos comienza a ser de su agrado (69%) un 21% trabaja con pareja y un 10% les gusta trabajar solos. También se observó en los recreos y juegos. Al principio el trabajo en subgrupo era difícil pues no compartían materiales, al platicar con ellos poco a poco comenzaron a participar en el equipo, y en otras actividades, algunos todavía en parejas trabajan, y sólo muy pocos continúan solos, realizando las actividades o en juegos

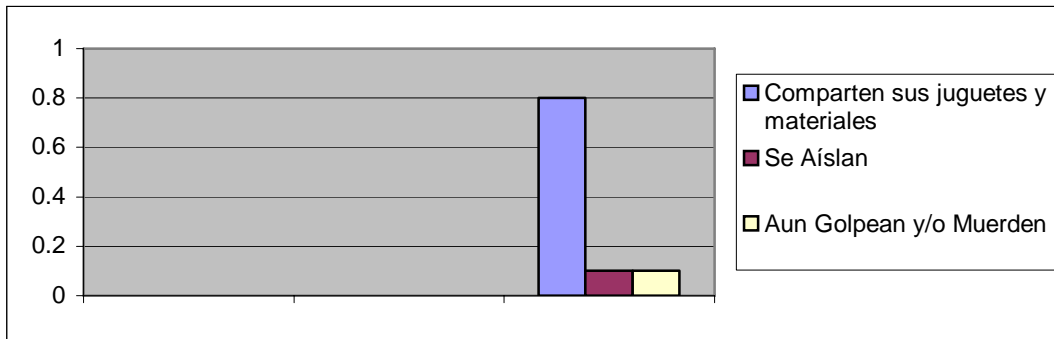
Grafica No. 7 Trabajo en Subgrupo



La mayor parte del grupo comparte sus juguetes de recreo, ocasionalmente participan sin que se les pida, algunos trabajan en los escenarios compartiendo los materiales, otros se aíslan y muy pocos siguen mordiendo o golpeando



Grafica No. 8 Comportamiento



Al principio los niños no participaban en los saludos y rutina de actividades, al paso de los días poco a poco fueron participando en la rutina, saludan conversan con otras personas, y solo algunos no se han adaptado y continúan llorando pues el ingreso al CENDI es reciente.

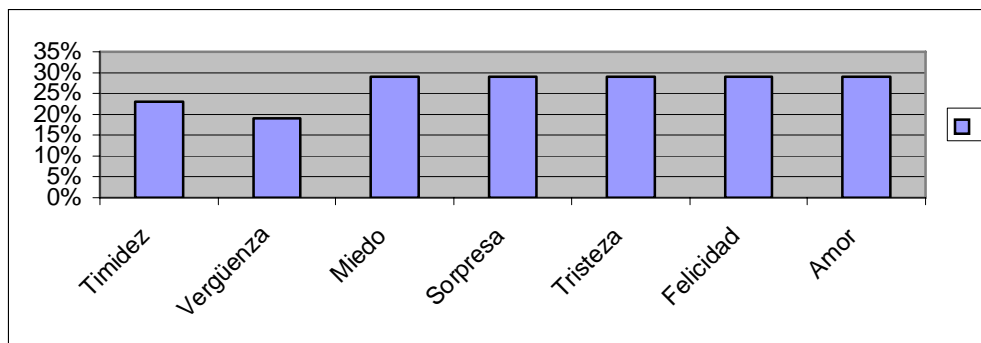
Segunda fase de Evaluación Diciembre-Enero-Febrero Psicomotricidad

Propósito: Que el niño exprese sus ideas y sentimientos para la integración y participación en el grupo.

El niño(a) tienen la oportunidad de conocerse a sí mismo, de vivencias sus percepciones y manejar sus experiencias afectivas.

La lectura de cuentos y el teatro proporcionan la expresión y comunicación de los niños y las niñas, sensibilizándolo y acrecentando su creatividad, proporcionándole elementos para su formación integral.

Grafica No. 1 fase 2 Identificación de Emociones

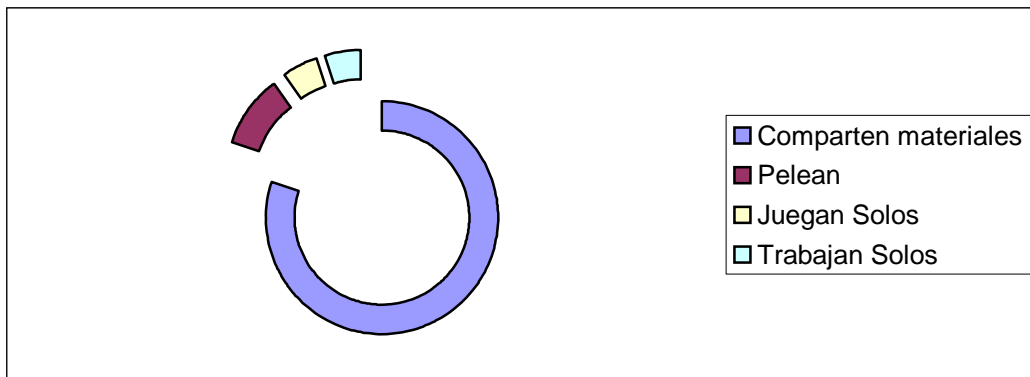


La mayor parte del grupo identifica estados de ánimo, identifican a sus compañeros, juegan y platican entre ellos, pueden hacer gestos y movimientos de diferentes emociones, sobre todo cuando se les narra un cuento, se trasladan por casi todo el patio de recreo, juegan al lobo y a los cochecitos, suben y trepan escalones sin caer.

Grupo Maternal 1 Población 29 niños y niñas.

Algunas veces quieren el mismo material, y esto ocasiona disgusto y peleas, se les explica, que utilizaran los materiales por algún tiempo y al termino de éste podrá utilizarlo otro compañero o equipo. Ubican donde están los materiales y los guardan cuando terminan de usarlo, la mayoría trabaja en equipo y muy pocos deciden estar solos.

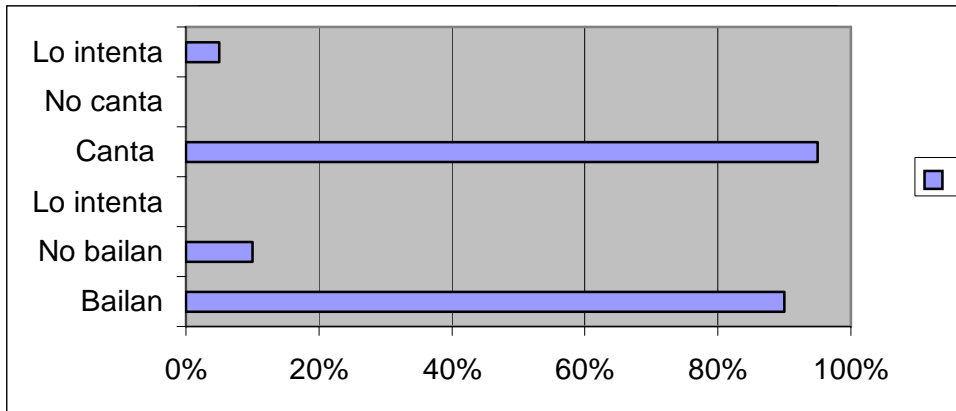
Grafica No. 2 Comportamiento



Es de su agrado cantar canciones, algunos comienzan a pedir cual quieren cantar, traen su propia música para compartirla y bailar, en los escenarios utilizan disfraces de algún cuento conocido y hacen movimientos o dicen algún dialogo pequeño del cuento o canto, comienzan a jugar en grupos de 4 a 6 niños, generalmente cuando juegan con pelotas o personajes de televisión.

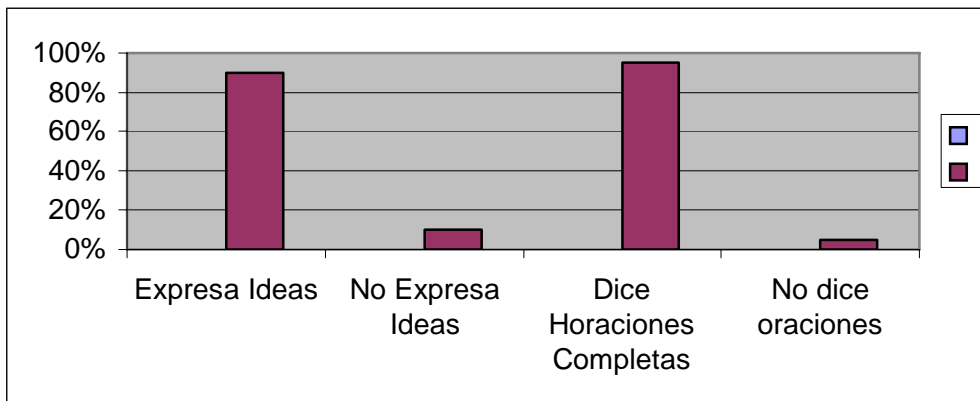


Grafica No. 3 Expresión y Movimiento



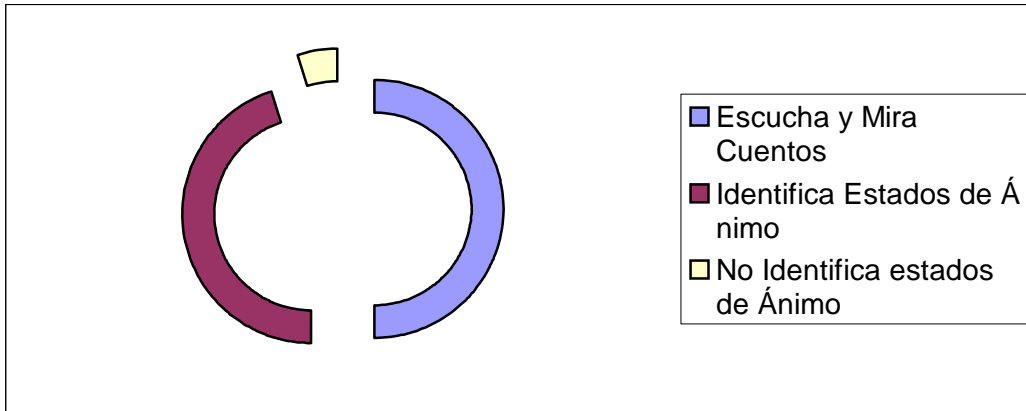
Expresan que es lo que les gusta, saben el nombre de sus compañeros, siguen indicaciones, hablan con adultos, cuando se les hace alguna pregunta, responden sin algún problema, piden materiales y repiten oraciones largas sin errores.

Grafica No. 4 Lenguaje



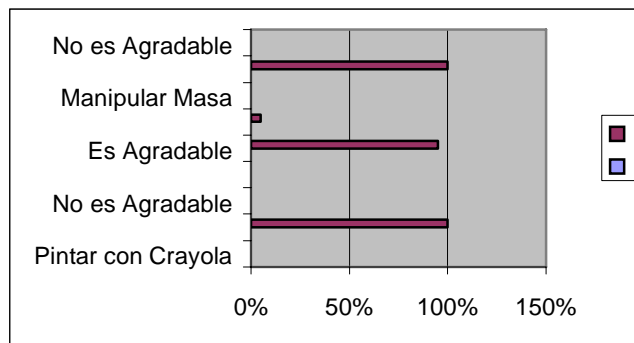
El cuento sigue siendo la hora más esperada, permanecen sentados escuchando y mirando las ilustraciones, identifican estados de ánimo de los personajes, les gusta pintar después de escuchar el cuento.

Grafica No. 5 Narración de Cuento



Les gusta pintar con Crayolas libremente 29 niños(as), sentir la pintura líquida en las manos no es del agrado de todos 3 niños(as), les gusta trabajar con masa y otras materiales como papel de colores.

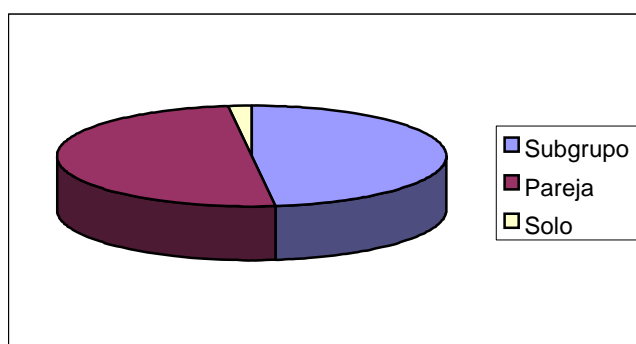
Grafica No.6 Artes Graficas y Plásticas



Han aprendido varias canciones y movimientos de éstas, comparten los materiales en los juegos, la mayoría responde a preguntas cortas, utilizan materiales de los escenarios e inventan sus propios juegos, les gusta utilizar varios colores para sus dibujos y garabatos, salen del salón e identifican todas las áreas de la escuela, ubican donde está la sala de maternal 1.



Grafica No. 7 trabajo en subgrupo



Trabajan en subgrupo 95% de los niños siguiendo indicaciones y compartiendo materiales, les gusta hacer algunas actividades en pareja

Tercera fase de Evaluación Desarrollo del Lenguaje Marzo—Abril--Mayo

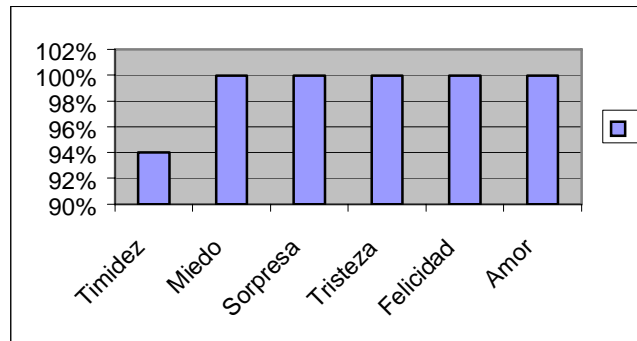
El propósito de esta fase al igual que las otras es dejar como base la integración y participación de niños con conducta agresiva al grupo, participando en las actividades del CENDI, adquiriendo hábitos, valores de amistad, respeto de sí mismo y de sus compañeros.

La alegría y espontaneidad con los que los niños(as) participan en las actividades de juego, música y expresión corporal, forman parte natural de su desarrollo.

La maduración de sus capacidades, emocionales, cognitivas, físicas, afectivas y de socialización serán estimuladas a través del juego el cual es primordial en el niño.

Las actividades que se planearon para esta fase dieron los siguientes resultados:

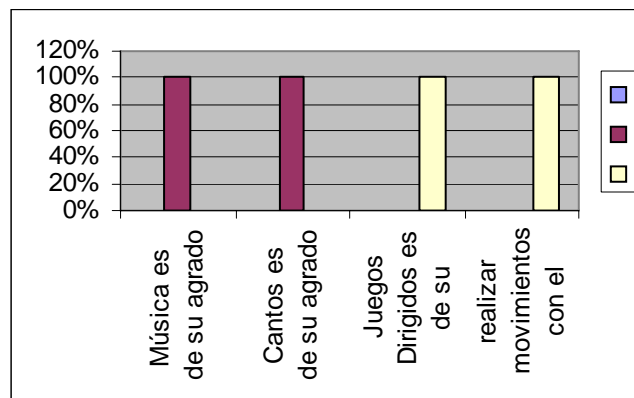
Grafica No.1 3ra fase Identificación de Emociones



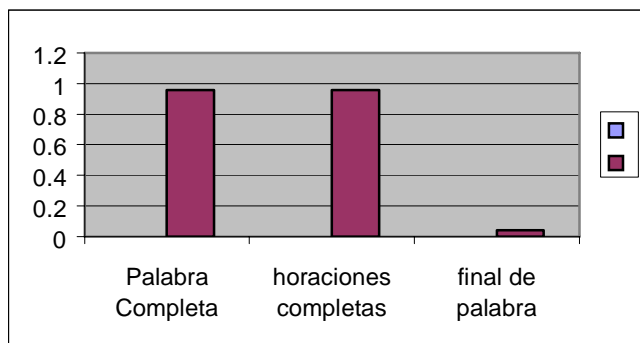
En la grafica podemos observar que la mayoría de los niños identifica y expresa estados de ánimo, puede decir como esta o como se siente, platicar de lo que pasa en casa, cómo esta mamá o papá y las personas con las que convive.

Los niños(as) participan con gusto en las rondas, realizan los movimientos de los cantos y juegos, siguen el canto o juego sin ayuda del adulto, bailan y cantan al ritmo de la música, escogen su pareja para bailar, organizan sus propios juegos, expresan felicidad sobre algún festejo.

Grafica No. 2 Expresión y Movimiento



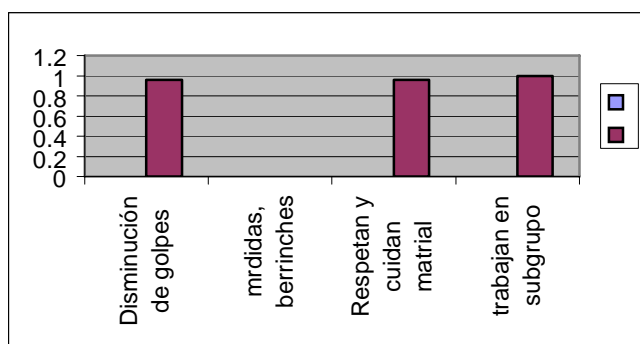
Grafica No. 3 Lenguaje



Gran parte del grupo se expresa muy bien, solo muy pocos necesitan ayuda.

Platican sobre lo que sucedió o hicieron el fin de semana , pueden continuar contando pequeñas partes de un cuento, pueden contestar pequeñas preguntas, conversan con adultos y niños del CENDI, cantan e identifican las canciones.

Grafica No. 4 Comportamiento



Gran parte del grupo sigue indicaciones, sabe trabajar en subgrupos compartiendo material, identifican cuando alguien esta actuando de manera incorrecta, saben identificar el fin de una actividad y el tiempo en el que se les presta un material .disminuyeron en gran parte los golpes, mordidas, berrinches, respetan el material de sus compañeros y el de los escenarios.



Festejar cumpleaños fue de su agrado, aprendieron a compartir con sus compañeros las piñatas, el pastel y los dulces, participaban en juegos organizados, como el turno para pegarle a la piñata, la emoción al cantar las mañanitas para los festejados.

La actividad acuática fue de gran emoción y diversión para los niños y niñas compartieron la alberca jugaron con pelotas tomaron un jugo, bailaron y cantaron, no querían que la actividad terminara.



Logros

Durante los meses que se trabajaron las actividades con los niños y las niñas de Maternal 1 Los logros que se adquirieron son:

Identifican su juguete de recreo, lo toman y lo guardan, sólo 5 todavía lo pierden o lo dejan en el patio.

Todos siguen indicaciones como ven, arriba, abajo, canciones, juegos, ubican lugares, corren brincan, marchan, siguen un caminito, pintan la parte de un dibujo que se les indica, comen utilizando perfectamente la cuchara y comienzan a utilizar el tenedor, ya no se manchan o chorrean la ropa con los alimentos.

Siguen reglas como:

El final de una actividad, el dirigirse a algún lugar, mirar y realizar movimientos con el cuerpo, identifican partes del cuerpo, pintan y trabajar con materiales.

Disminuyeron los golpes, mordidas, berrinches y peleas.

Ya controlan esfínteres, van al baño solos, se lavan manos si chorrear el agua, siguen más de dos ordenes, reconocen sus objetos personales, intenta vestirse solo, lanza y atrapa objetos.

Tiene mayor coordinación de ojos y manos, Toman la crayola con mayor precisión.

Permanecen sentados por más tiempo es de su agrado escuchar música y cuentos pueden mirar cuentos y pasar sus hojas sin maltratarlas, patear una pelota alternando los pies, empieza a correr.

Conclusiones

El proyecto pedagógico de acción docente denominado “La Estimulación Temprana Como medio de Disminución de la Conducta Agresiva, En la Etapa maternal como alternativa de solución al problema ¿Cómo disminuir la agresividad en el niño de la etapa maternal, a través de la Estimulación Temprana? Que se argumenta en este trabajo ,inicia desde el proceso de elaboración del diagnostico pedagógico, ya que a partir de éste permite conocer a los niños y las niñas en su naturaleza específicamente en el aspecto afectivo emocional de la misma manera que propicia la reflexión y el análisis del origen de sus actitudes y comportamientos, de igual manera ubica al docente como parte integrante de la investigación al analizar la propia afectividad y las emociones en relación a las que muestran en el salón de clases. También ubica al docente y personal que trabaja con niños y niñas como parte del problema al aplicar la investigación acción para encontrar la forma de romper ciertos patrones autoritarios que practican tal ves como sistema propio de trabajo procurando reforzar lazos afectivos con los niños y las niña así como interesarse por su bienestar durante el tiempo que permanecen en el CENDI igualmente comprender e interpretar sus reacciones ante ciertos eventos que se suscitan basándose en la información que se proporciona en el sustento teórico abordando, que se refiere al pensamiento personal, social y afectivo del niño(ña) en la teoría de Piaget, Vigotsky, la Estimulación temprana Dr. Franklin Mendoza, manual de intervención temprana de Tere García de Ortiz y jugar es cosa seria de Clemencia Baraldi, con la estrecha relación que mantiene la afectividad y la estimulación temprana con las emociones más comunes exteriorizadas durante su estancia en el aula y como éstas afectan su desarrollo físico, emocional y social. Al analizar la aplicación del presente Proyecto Pedagógico de Acción Docente los datos registrados como resultado de la aplicación de las sesiones enriqueció y conscientizo mi saber sobre el hecho de que lo importante es no hacer a un lado éste problema de agresividad que actualmente se convierte en violencia dejandolo pasar sin tomar en cuenta la gravedad que esta adquiere y que afecta no solo a la familia sino a la sociedad entera, hay que ahondar en las causas para ayudarlos a mejorar

en la medida de lo posible. Pude observar que los cambios no se obtienen de un día para otro sino paso a paso e incluso al paso de los años y través de la practica y la teoría, que auxilian a los docentes a entender esta problemática creo y considero que debe darse la importancia que merecen las relaciones afectivas entre la familia y la escuela en donde una estimulación temprana adecuada ayuda a mejorar las emociones y sentimientos en las situaciones que se presenten. Por tal motivo al analizar los resultados arrojados en la evaluación de la alternativa la cual refleja que un 90% de los niños y niñas obtuvo un buen manejo de emociones y lo reflejo con una mejoría al integrarse al grupo y a la disminución de conductas agresivas. Como resultado de la aplicación es importante seguir manteniendo el interés por llevar de esta manera la practica docente, aun con los niños y las niñas que están en proceso de manejo de conductas agresivas buscando siempre alternativas para mejorar la practica docente, todo esta en esforzarse por encontrarla. Por lo que concluyo que ésta alternativa de solución tuvo éxito mismo que se reflejo en una mejoría del manejo de las emociones en cuanto a la conducta agresiva.

BIBLIOGRAFIA

- ARAUJO, Jesús, *Valores en Familia*, Norma España 2002 144 P
- ARIAS Marcos Daniel *El proyecto Pedagógico de Acción Docente* UPN 135 p.
- ARGUETA Jermán *Las Pulsaciones De La Oralidad* UPN ontología básica expresión literaria en preescolar 65 p.
- ARRIVAS LLEIXA Teresa, *La educación infantil 0-6 años Vol. 1* El descubrimiento de si mismo y del entorno. Paidotribo 2001 280 p
- BARALDI Clemencia *Jugar es cosa seria* Estimulación temprana antes de que sea tarde. HomoSapiens Argentina 2001 135 p.
- CODHEM *Para una educación no violenta Desafíos Pedagógicos y Sociales*, México, 262 p
- GARCÍA de Ortiz Tere, *Manual de Intervención Temprana*, Obra nacional de la buena prensa A.C. México 1998 135 p.
- ICAZA ÁLVAREZ V. Ma ANGÉLICA *Cómo poner límites a tus hijos sin dañarlos* México PAX México 2001 133 p.
- MENDOZA Martínez Franklin *www.campus-oei. Org/celep/celep3.htm* pp. 30 08/04/25
- NELLY A. S. *“Padres problema y los problemas de los Padres”* Editores Mexicanos Unidos S.A. 240 p.
- ORTIZ de García Tere *Manual de intervención temprana* México 1998 135 p.
- OSTERRIETH, P. *La socialización por los iguales* UPN Antología Básica El niño Preescolar y su relación con lo Social 183 p
- PIAGET Jean *Psicología de la inteligencia* Psique, SEP, México, 1995 138 p.
- SEP *¿Qué es un Centro de desarrollo Infantil?* Dirección de Educación Inicial México 2002 48 p.
- SEP *La educación inicial en México* México Delta S.A. 1982 78 p.
- VALENZUELA Maria De Lourdes, *Contra la violencia eduquemos para la paz*, Unicef 2003 Pág. 205 p.
- VÁZQUEZ Sánchez Adolfo *Los valores, en Ética* UPN El niño Preescolar y los Valores Antología Básica 182 p.

WOLFGANG H. CH., *Como ayudar a los preescolares pasivos y agresivos mediante el Juego*, Paidós Buenos Aires 132 p.

www. Educar.org/articulus/disciplina.asp 15 p. 14/04/2005

www.sma.df.gob.mx/sma 8 p. 2 08/04/2005

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

CENDI:	Centro de Desarrollo Infantil
CIDE:	Centro de investigación y docencia económica
COVE:	Cooperativa de obras nueva del ejercito
CODHEM:	Comisión de derechos humanos del estado
CND:	Comisión nacional de derechos humanos
IMSS:	Instituto mexicano del seguro social
ISSSTE:	Instituto de seguridad y servicio social de los trabajadores del estado
PEI:	Programa de educación inicial
PEMEX:	Petróleos mexicanos
SEP:	Secretaria de educación publica
UNICEF:	Fondo de las naciones unidas para la infancia