



INSTITUTO
DE
TERAPIA
OCUPACIONAL

INSTITUTO DE TERAPIA OCUPACIONAL

PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EN EL AMBIENTE PARA
FAVORECER EL DESARROLLO OCUPACIONAL DE LOS
NIÑOS DE CERO A TRES AÑOS EN LA DELEGACIÓN TLALPAN.

TESIS QUE PRESENTA
DANIELA LÓPEZ SANTÍN
PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN TERAPIA OCUPACIONAL

DIRECTORA DE TESIS: DRA. MA. CRISTINA H. BOLAÑOS
SINODALES: DRA. NAYELHI SAAVEDRA Y
MTRA. ALICIA FLORES LÓPEZ

MÉXICO, D.F.

NOVIEMBRE, 2012

A mis hijos, Sebastián, María Inés y Luciana; a Mauro mi esposo y a mis papás Eduardo y Malú.

*Gracias por siempre impulsarme,
enseñarme tantas cosas y
acompañarme en todo momento;
gracias por su apoyo para hacer la maestría,
este fue un trabajo en equipo y sin
ustedes no lo habría logrado,
los amo muchísimo.*

Gracias a mis maestros por todo su apoyo y sus enseñanzas durante la maestría, en especial mil gracias a Cristy por dirigir mi tesis, por todo lo que me has enseñado y por tu amistad.

Gracias a Nayelhi por la ayuda y conocimientos que me diste los aprecio mucho, gracias por siempre estar tan dispuesta para compartir.

Gracias a Alicia por tu amistad, el tiempo brindado y todos los conocimientos que has compartido conmigo durante tantos años.

Muchas gracias a mi querida amiga María Eugenia Barragán quien me ayudó y aportó su tiempo, conocimientos y sobretodo su amistad durante todo este trabajo, amiga nada habría sido igual sin tu ayuda, te quiero.

Gracias a Ale Rechi, María del Mar Mina, Lourdes Guzmán y Ceci López, por su trabajo para la creación del material para padres y maestros pero sobretodo por su amistad, las quiero mucho.

Gracias a las autoridades de Tlalpan por la confianza depositada en mí, por el apoyo brindado y por la gran experiencia, en especial gracias al Lic. Carlos Hernández director general de Desarrollo Social, a la Lic. Xochitl Bravo directora de Desarrollo Comunitario, al Lic. Juan Francisco Fuentes y a la Lic. Diliam Góngora.

Gracias a mis compañeros de la maestría porque de todos aprendí algo valioso y de muchos gané una linda amistad fue un placer vivir con ustedes esos dos años.

ÍNDICE.	Página
1. INTRODUCCIÓN.	7
2. MARCO TEÓRICO.	14
2.1 LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA OCUPACIONAL PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS.	14
2.1.1 La importancia de la ocupación.	14
2.1.2 Factores de riesgo ocupacionales.	19
2.1.3 El desempeño ocupacional.	25
2.1.3.1 La persona.	27
2.1.3.2 El ambiente.	27
2.1.3.3 La ocupación.	34
2.1.3.3.1 EL JUEGO Y EL DESARROLLO.	35
2.1.3.3.1.1 Elementos que lo conforman desde la perspectiva ocupacional.	37
2.1.3.3.1.2 El juego de cero a tres años.	54
2.2 MARCOS DE INTERVENCIÓN.	75
2.2.1 Marco de Integración Sensorial.	75
2.2.2 Marco de referencia para favorecer las Ocupaciones en la infancia: Scope-it.	80
2.2.3 Intervención comunitaria.	83
2.2.4 Marco de desarrollo.	86
3. MÉTODO.	89
3.1 PRIMERA PARTE: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	89
3.1.1 Objetivos Generales.	89
3.1.1.1 Objetivos Específicos.	89
3.1.2 Instrumentos para obtención de datos.	90
3.1.3 Diseño de investigación.	90
3.1.4 Procedimiento	91
3.1.4.1 Sujetos.	91
3.1.4.2 técnicas de recopilación.	93
3.1.4.3 procedimiento de consentimiento y aprobación.	94
3.1.5 Técnicas de análisis.	95
3.2 SEGUNDA PARTE: CURSO.	95
3.2.1 Objetivo General.	95
3.2.1.1 Objetivo Específico.	95
3.2.2 Procedimiento.	96
3.2.2.1 Sujetos.	97
3.2.2.2 Material impreso.	99
3.3 TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL CURSO.	100

3.3.1	Objetivos Generales.	100
3.3.1	Objetivos Específicos	100
3.3.2	Procedimiento.	101
3.3.2.1	Sujetos.	101
3.3.2.2	Técnicas de recopilación.	102
3.3.3	Técnicas de análisis	102
4	RESULTADOS.	103
4.1	PRIMERA PARTE: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	103
4.1.1	Usuarios de los servicios y perfil de formación de los educadores de los CENDIS, Estancias Infantiles y Centros Comunitarios de la Delegación Tlalpan.	103
4.1.2	Necesidades del contexto y ocupaciones que está permitiendo desarrollar.	107
4.1.3	Ocupaciones de la rutina diaria.	127
4.1.4	Valoraciones de las maestras de los juegos que realizan los niños.	140
4.1.5	Factores que favorecen o limitan el desarrollo del niño.	146
4.1.6	Recursos del ambiente físico, social y cultural que se pueden aprovechar en el programa.	156
4.1.7	CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.	167
4.2	SEGUNDA PARTE: CURSO	170
4.2.1	Temas del curso	171
4.2.2	Impresiones clínicas durante el curso de capacitación de las maestras	175
4.3	TERCER PARTE: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL CURSO.	186
4.3.1	Desarrollo del potencial ocupacional del niño.	187
4.3.2	Juego de desarrollo	199
4.3.3	Conciencia acerca de los recursos de fácil acceso y bajo costo en la comunidad.	205
4.3.4	Reconocimiento de los factores de riesgo.	210
4.3.5	Materiales impresos para mejorar las prácticas de crianza.	212
4.3.6	CONCLUSIONES DE LA ENTREVISTA FINAL	214
	REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	220
	ANEXOS.	
	ANEXO 1. Programa HABITAT.	227

ANEXO 2.CENDIS, Centros Comunitarios Y Estancias Infantiles.	229
ANEXO 3.Entrevista a grupos focales iniciales	231
Anexo 4 guía de observación	232
Anexo 5 entrevista final del curso	233

1. INTRODUCCIÓN.

Los tres primeros años de vida de un niño son importantes para el desempeño de la persona en el futuro, debido a que durante los mismos pasan por un periodo de rápido desarrollo neuronal al mismo tiempo que se encuentran perfeccionando los fundamentos emocionales, sociales, cognitivos, sensoriales y motores (Melmed M. 2008), que les dan las bases para tener un adecuado desempeño en la escuela (D. Roderick Stark, 2010) y en las demás áreas ocupacionales.

Para lograrlo los niños requieren de experiencias ocupacionales significativas, que les permitan desplegar sus características personales y que les provean de experiencias positivas de aprendizaje (Statement of the Advisory Committee on Services for Families with Infants and Toddlers, 1994); por eso en algunos países como por ejemplo, Estados Unidos, Suecia o Canadá dan mucha importancia a este rango de edad con la creación de programas para asegurar un inicio justo para todos los niños generando las condiciones que les permitan tener un buen desarrollo (como Head Start y Zero to Three en Estados Unidos).

Sin embargo, en nuestro país no se ha prestado tanta atención a este rango etario, lo que lleva a un desconocimiento de la importancia de la realización de ciertas ocupaciones por parte del niño. En algunos sectores poblacionales los niños no tienen la oportunidad de tener experiencias ocupacionales significativas, ya que no todos los padres, ni todos los maestros cuentan con los medios necesarios para dárselas, ya sea por falta de conocimientos, por los mitos acerca de las prácticas de crianza (que son muchos, López, 2001), así como por la falta de espacios y objetos (juguetes) que permitan desarrollar sus habilidades.

Esta tesis tiene el objetivo o el propósito general de Identificar los factores que favorecen o limitan el desempeño ocupacional de los niños y niñas de 0 a 3 años que asisten a los CENDIS, Centros Comunitarios y Estancias Infantiles de los polígonos hábitat seleccionados por la Delegación Tlalpan, para crear un programa de capacitación con enfoque ocupacional que ayude a que las maestras favorezcan en los niños su potencial de desarrollo ocupacional.

El proyecto se trabajó en conjunto con el programa Hábitat del gobierno federal y la delegación Tlalpan, la cual es una de las 16 delegaciones políticas en las que se divide el Distrito Federal y la que posee mayor extensión territorial; para su implementación se siguieron los lineamientos que marca éste programa.

En el Distrito Federal actualmente hay pocos programas dirigidos a la población infantil entre cero y tres años, la delegación de Tlalpan es pionera en crear este

tipo de apoyos, ya que si se logra que estos niños tengan una buena base en todas las áreas de su persona, el día de mañana cuando lleguen a la adultez tendrán mejor desarrolladas diferentes habilidades que los ayudarán a ser más competentes.

Es un paso importante que una Delegación política preste atención social a la población infantil en riesgo, la cual es fundamental para el presente y futuro del país, ya que si se invierte en ella se estarán ahorrando muchos recursos a futuro previniendo problemas de aprendizaje, bajo rendimiento escolar y en la autoestima de los niños por la falta de éxito en el desempeño de las ocupaciones propias de la infancia. Los programas en estados Unidos como Head Start confirman esto, ya que han probado ser una inversión prometedora al auxiliar a los niños en momentos en que la investigación científica nos demuestra que están pasando por un periodo trascendental y en el que se puede influir de manera importante (D. Roderick Stark, 2010).

De acuerdo con Melmed M. (2008) Los economistas en Estados Unidos han determinado que por cada dólar invertido en programas de cuidado temprano se logran ahorros a futuro de \$3.78 a \$17.07 dólares; además de los beneficios que obtiene la sociedad a posteriori al invertir en los niños de cero a tres, por ejemplo, una reducción en el crimen, en abusos e irresponsabilidades; también lleva a una disminución en la dependencia hacia la seguridad social al incrementar el desempeño ocupacional y las capacidades para lograr mejores entrenamientos en oficios llevando a mayores ingresos y a una fuerza de trabajo más productiva. Cuando un niño queda en desventaja y tiene que tratar de alcanzar posteriormente a los demás en la vida lo que resulta en un esfuerzo caro e inadecuado, por lo que hay que cubrir las necesidades de los niños ahora.

Las familias que llevan a sus hijos a las instituciones con las que trabajamos están compuestas por madres y/o padres que trabajan y que viven en situación de marginación. Todas estas familias residen dentro de uno de los polígonos hábitat los cuales se determinan en base a diferentes criterios¹, este programa brinda apoyo por parte del gobierno federal y local a la gente que ahí vive por encontrarse en situación de pobreza y marginación.

Debido a la situación económica y a las condiciones en las que se encuentran estas familias, las madres y/o padres deben trabajar por largas jornadas teniendo que dejar a sus hijos para poder solventar sus gastos, por esto es importante dar soporte a la comunidad proporcionando centros de cuidado infantil de calidad.

¹ Ver en el anexo 1 en que consiste el programa hábitat.

En la actualidad existen en estas comunidades distintos tipos de centros de cuidado, los cuales no siempre cuentan con personal calificado, por lo que hay que auxiliarlos por medio de diferentes programas y cursos para que las personas que tienen bajo su cuidado a los niños tengan más recursos para proporcionar prácticas de crianza adecuadas, generando ambientes seguros y estimulantes para los niños pequeños (Statement of the Advisory Committee on Services for Families with Infants and Toddlers, 1994) que les permitan desplegar sus características a través del juego; debido a que por el contexto en el que viven pueden verse restringidas las ocupaciones en algunas áreas del desempeño, y por lo tanto afectar el progreso en la formación de los diferentes componentes del desarrollo.

De acuerdo con la Terapia Ocupacional es importante lograr un desarrollo holístico interviniendo a partir del contexto físico y social para que tengan una gran variedad de actividades que le permitan tener un buen equilibrio ocupacional (Yerxa, 1989).

Con la generación de servicios de cuidado infantil efectivos y de alta calidad los niños que presentan factores de riesgo estarán mejor equipados para desarrollar su potencial completo en la vida (Melmed M. 2008).

De acuerdo a la SEDESOL con el programa de guarderías y estancias infantiles para apoyar a madres trabajadoras de 1950 a 2005 la población femenina económicamente activa pasó de 13.63% a 35.45% y se estima que continúa aumentando rápidamente conforme pasan los años. En la encuesta nacional de empleo 2004 solamente el 35% de esta población femenina laboralmente ocupada cuenta con seguro social que incluye guardería para sus hijos. En el 2007 la población femenina en edad reproductiva (de 15 a 45 años) será de 28 millones de personas y los niños menores de seis años serán 13.5 millones. Los centros de cuidado infantil son insuficientes si tomamos en cuenta que entre el IMSS y el ISSSTE atienden a 246,487 niños hijos de madres con seguridad social, mientras que el DIF, SEDESOL y SEP atienden a 213,443 hijos de madres sin seguridad social lo que da un total de 3585 guarderías que atienden a 459,930 niños.

Por esto se han creado Centros Comunitarios y Estancias infantiles que dependen de las Delegaciones y que atienden a muchos niños cuyas madres no cuentan con prestaciones sociales, que cobran cuotas accesibles pero que no tienen el personal capacitado y muchas veces tampoco poseen los espacios adecuados por esto se requiere tener programas que brinden apoyo a estas estancias que cada vez cobran mayor relevancia por la población a la que atienden.

Esta investigación de tesis responde a uno de los puntos clave de la terapia ocupacional que es el de mantener la salud y el balance en los niños quienes serán los adultos del mañana.

La idea para la realización de esta tesis surge a partir del trabajo con madres, hijos y maestras, donde se ha podido constatar la gran necesidad que demuestran por tener más herramientas para potenciar el desarrollo de los niños, así como del gran número de mitos que se generan en torno a este tema, los cuales funcionan como obstáculos para las ocupaciones infantiles y a la larga influyen en el nivel del desarrollo de los niños.

También después de la realización de otra investigación (para la tesis de licenciatura) en la cual me pude percatar de que a los hijos de las madres con nivel educativo bajo de la muestra con la que se trabajó no se les permitía jugar libremente al restringirles el espacio, confinándolos a corrales.

Por el contexto en el que vive esta población infantil pueden verse restringidas las ocupaciones en algunas áreas del desempeño, y por lo tanto, afectar el progreso en la formación de las diferentes áreas de desarrollo. De acuerdo con la Terapia Ocupacional, es importante lograr un desarrollo holístico de la persona (es decir, el desarrollo de todas las áreas de la persona de manera armónica) interviniendo a partir del contexto físico y social para que tengan una gran variedad de actividades que le permitan tener un buen equilibrio (Yerxa, 1989).

Se eligieron a las ocupaciones ya que aquellas que lleva a cabo un niño durante su día son las que nos pueden hablar de las habilidades que ha tenido oportunidad para desarrollar, además de que el involucrarse en las ocupaciones fomenta el crecimiento y el cambio de un individuo en el área que las realiza (Watson, 2004).

Por ocupación entendemos un concepto más amplio que una actividad, las ocupaciones están compuestas por las actividades que realiza un niño en la vida diaria, son lo que hacemos y en parte las que definen quienes somos, como logramos lo que queremos y aspiramos, y es a partir de ellas que desarrollamos nuestras habilidades, intereses y aplicamos nuestros valores, las ocupaciones ayudan a lograr un nivel de salud óptima (Watson, 2004), la ocupación es una herramienta muy poderosa para lograr un cambio positivo en la persona siempre y cuando sean significativas.

Para la realización de este trabajo se llevaron a cabo diversas etapas, la primera se basa en la literatura especializada proponiendo un marco teórico, el cual contiene dos partes principalmente:

La primera, trata de la importancia que tiene la ocupación para el desarrollo de los niños, tomando en cuenta la relación que posee con la salud; los factores de riesgo ocupacionales y el papel relevante del desempeño ocupacional para lograr el desarrollo.

Dentro del tema de la ocupación hay un punto importante que se trata en este marco teórico que es la relación entre el juego y el desarrollo, ya que esta es una de las ocupaciones principales de la infancia, más significativas y con más beneficios para los niños de esta edad. El dar mayor peso al juego en el niño de cero a tres años en la escuela puede ayudar a favorecer su desarrollo ya que es a través de este que despliega habilidades y capacidades para adaptarse al medio, le ayuda a crear esquemas de conocimientos y habilidades lo suficientemente firmes y completas para la asimilación de todos los aprendizajes posteriores, además de que a través del juego se adquieren también reglas esenciales, habilidades y hábitos para lograr competencias en roles ocupacionales posteriores (Pharham y Fazzio, 2008). En el apartado del juego se estudia el desarrollo de cada uno de los componentes de la persona, así como la importancia del ambiente para favorecerlo.

La tercer parte analiza los marcos de intervención que se utilizaron durante la tesis revisando algunos de sus principios, y son el de Integración Sensorial, el Scop-it, el de Intervención Comunitaria, y el Marco del Desarrollo, que nos brindaron parámetros claros para lograr una intervención más efectiva.

La metodología realizada se describe a continuación:

Planteamiento del problema: Es importante Identificar los factores que favorecen o limitan el desarrollo ocupacional potencial de los niños y niñas de 0 a 3 años de los CENDIS, Centros Comunitarios y Estancias Infantiles de los polígonos Hábitat de la Delegación Tlalpan para crear un programa de capacitación con enfoque ocupacional que ayude a que las maestras generen las condiciones para que los niños favorezcan su potencial de desarrollo ocupacional.

La tesis se realizó en tres partes:

En la primera se hizo un diagnóstico de necesidades por medio de un estudio descriptivo exploratorio que tenía como objetivo, comprender los factores que favorecen y aquellos que afectan el desarrollo ocupacional potencial de los niños de 0 a 3 años de la Delegación Tlalpan. Este se llevó a cabo en 20 centros educativos seleccionados por la Delegación; en ellos se realizó una entrevista con la directora, un grupo focal con las maestras del rango etario y una observación

basada en una guía, esos datos se analizaron por categorías, las cuales se agruparon utilizando la técnica de *categorización de significados* propuesta por Kvale (1996).

Con base en estos resultados se creó un curso para ayudar a que las maestras tengan mejores herramientas y conocimientos para brindar a los niños las condiciones idóneas para acercarse a su desarrollo ocupacional potencial, el objetivo del curso era crear un programa para favorecer el desarrollo potencial ocupacional de los niños de 0 a 3 años de la Delegación Tlalpan.

El curso se impartió cinco veces a 108 maestras de 20 centros que estaban dentro de los polígonos demarcados por el programa Hábitat y que fueron seleccionados para participar por la delegación Tlalpan.

Las maestras con las que se trabajó tienen un nivel socioeconómico bajo y la mayoría de ellas tiene un nivel educativo bajo, así mismo las familias que asisten a los centros de cuidado infantil con los que trabajamos son de nivel socioeconómico bajo.

Para extender los efectos del curso entre los padres de familia y para apoyar a las maestras quienes se consideraron como multiplicadoras de la información se creó una campaña de promoción del juego entre madres e hijos por medio de materiales impresos. Se diseñaron, imprimieron y distribuyeron; trípticos, calendarios y agendas para los padres de familia con consejos de juego de desarrollo de acuerdo con la edad de los niños, e información acerca del periodo en el que se encuentran en las distintas áreas de la persona. Esto se hizo debido a que en el diagnóstico de necesidades las maestras reportaron que la relación entre padres e hijos no se estaba dando de manera óptima.

Para las maestras se diseñó un cuaderno que las guiara en el seguimiento del niño y en la creación de objetivos de desarrollo y se hicieron posters con tamices de desarrollo que les sirvieran de guía para planear actividades significativas con base en el desarrollo de los niños.

Para la tercer parte de este trabajo se llevó a cabo una evaluación del impacto del curso por medio de la aplicación de una entrevista final seis meses después de haberlo concluido encontrando los siguientes resultados:

- El curso tuvo muy buena aceptación entre las maestras y al finalizarlo todas manifestaron que les había gustado.
- En la entrevista final las maestras comentaron que al tener mayor preparación y conocimientos del desarrollo estaban haciendo una mejor

planeación de sus sesiones y favoreciendo ocupaciones más significativas en los niños, logrando un cambio en las rutinas. Mejorando el desempeño ocupacional al optimizar la relación entre la Persona, la Ocupación y el Ambiente.

- Lograron revalorar los recursos materiales de sus escuelas y comunidades; vieron que un material se puede usar de distinta manera dependiendo del objetivo de desarrollo que quieren trabajar, ya que antes tanto las maestras como las directoras se quejaban de que sus actividades eran muy monótonas y que al tener poco material se les dificultaba más.
- Cambió la visión de los niños “difíciles” demostrando una mayor comprensión hacia los mismos.
- La campaña de difusión a través del material impreso fue todo un éxito. Y los materiales (incluso los dirigidos a los padres de familia) han sido utilizados por las maestras para la creación de juegos dirigidos a diferentes áreas del desarrollo.

2.-MARCO TEÓRICO.

2.1 LA IMPORTANCIA DE LA PERSPECTIVA OCUPACIONAL PARA FACILITAR EL DESARROLLO DE LOS NIÑOS.

"la salud es creada y vivida por las personas dentro de los ambientes de su existencia cotidiana; donde aprenden, trabajan, juegan y aman" carta de Ottawa en Wilcock, 2003:33

Esta tesis se busca mejorar el desarrollo ocupacional potencial de los niños de cero a tres años de los polígonos hábitat de la Delegación Tlalpan, por medio de la perspectiva de la terapia ocupacional, que servirá como base para proporcionar información y herramientas a las maestras de los niños que asisten a los centros de cuidado Infantil para que puedan actuar como facilitadores de ocupaciones significativas y que tengan los elementos para eliminar los obstáculos que impiden a los niños tener un adecuado desarrollo en las diferentes áreas ocupacionales.

Partiendo de lo anterior se comenzará llevando a cabo una revisión básica de los principales elementos que toma en cuenta la Terapia Ocupacional, que son la persona, la ocupación y el ambiente, así como la relación o las transacciones que se dan entre los tres y que da como resultado al desempeño ocupacional, que va cambiando y se perfecciona durante el ciclo de vida llevando a la persona a lograr un desarrollo (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M. ; Davis J.; Polatajko J, 2004), que tiene implicaciones importantes para la salud y la calidad de vida.

2.1.1 LA IMPORTANCIA DE LA OCUPACIÓN:

Los seres humanos somos seres ocupacionales únicos, poseemos la capacidad de tomar decisiones y la habilidad para participar en las ocupaciones que definen nuestra vida, gracias a esta participación tenemos el potencial para cambiar nuestro medio ambiente moldeándolo, pero al mismo tiempo somos moldeados por él y es en esta interacción a través de las ocupaciones que logramos el desarrollo.

De acuerdo con la Asociación Canadiense de Terapeutas Ocupacionales la ocupación se refiere a un grupo de actividades y tareas que desarrollamos en la

vida diaria, que podemos nombrar, organizar y que reciben un valor otorgado por los individuos y la cultura (CAOT, 1997).

La ocupación de acuerdo con Simó y Urbanowski (2006) es una necesidad humana básica de suma importancia, ya que da significado a la vida, es un determinante de la salud y el bienestar, organiza el comportamiento, da forma y es moldeada por el medio ambiente, posee un valor terapéutico y cambia a través de la vida.

Como se puede observar a partir de esta cita la ocupación es muy importante para determinar la identidad, auto concepto y salud de la persona por lo cual el centrarse en la ocupación ayuda a asegurar una adecuada calidad de vida en los niños.

De acuerdo con el modelo persona-ambiente-ocupación Scaffa, Reitz, Pizzi (2009) hablan de que las ocupaciones logran cubrir la necesidad de auto expresarse, de tener satisfacción y calidad de vida, pero esto sólo se genera si se tiene un involucramiento significativo en las mismas. El ocuparse en actividades sin sentido no produce un crecimiento ni un desarrollo, estas necesitan tener significado para la persona. Es por eso que para los niños una de las ocupaciones más significativas es el juego.

La manera en la que se conforma una ocupación de acuerdo con este modelo es por medio de conceptos anidados; primero se encuentran las actividades, luego las tareas y posteriormente las ocupaciones. Las actividades son las unidades básicas de las tareas y las tareas son conjuntos de actividades significativas que desarrollan ocupaciones significativas. Las ocupaciones son grupos de tareas funcionales autodirigidas y grupos de actividades en los que la persona se involucra a lo largo de su ciclo de vida. (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M. 2009)

La ocupación se puede analizar desde los sustratos de la ocupación por medio de su forma, función y significado (Larson, Wood y Clark 2005).

Desde la forma, se analiza que tan compleja es una ocupación, como se relaciona con sus componentes, también se observa la forma en la que las personas la realizan.

En cuanto a la función de la ocupación, se pueden observar sus implicaciones para la salud, de qué manera ayuda al desarrollo y a la adaptación de la persona, así como a la calidad de vida.

El significado de la ocupación se relaciona con la identidad, la importancia personal y cultural que tienen para el individuo.

Carlson y Clark (2001 citado en Larson, Wood y Clark, 2005) establecieron los criterios que diferencian a la ocupación de la no ocupación:

- Son unidades de acción con puntos de inicio y terminación identificables.
- Son repetibles intencionales y conscientemente ejecutadas.
- Las ocupaciones son significativas en el contexto de la vida de una persona y contribuyen a la identidad.
- La ocupación da significado a la vida al llenar y satisfacer un propósito culturalmente importante para la persona.

Al ir comprendiendo las ocupaciones nos podemos dar cuenta de la importancia que tienen para el logro y mantenimiento de la salud ya que como se menciona en la cita al inicio del capítulo la salud se crea y se vive por las personas dentro de sus ambientes.

Implicaciones de la ocupación a la salud.

En esta sección se revisa la importancia que tiene la ocupación para la conservación y el mantenimiento de una salud óptima tomando en cuenta el contexto tanto personal como social en el que crecen los niños.

La salud de acuerdo con Yerxa (1998:412) se entiende como la posesión de un repertorio de habilidades que permite a la persona lograr sus metas vitales en sus propios ambientes, reflejando capacidad para adaptarse y una buena calidad de vida. De acuerdo con Simó y Urbanowski (2006) hay una relación importante entre la ocupación y la salud.

Esta definición de la salud no solamente trata la ausencia de enfermedad sino el hecho de que hay que dar a los niños la oportunidad de desarrollar las habilidades necesarias para poder cumplir las metas que se planteen que resulta en una mayor adaptación al medio, lo cual se logra al tener la posibilidad de realizar ocupaciones significativas, el no lograrlo puede ser un factor que influya en la manera en la que el niño se percibe a sí mismo lo que va en detrimento de su autoestima y de su desempeño en general.

Wilcock (1998:110) define a la salud desde la perspectiva ocupacional como “un balance en el bienestar físico, mental y social logrado por medio de ocupaciones valoradas social e individualmente, es el mejoramiento de las capacidades y oportunidades de alcanzar el potencial individual, incluye la cohesión

comunitaria, la oportunidad y la integración social, el soporte y la justicia, todos dentro y como parte de una ecología sostenible".

La ocupación es significativa para lograr salud y sentimientos de bienestar pero esto solo sucede cuando las ocupaciones tienen un significado para la persona, de acuerdo con Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.; Kramer, p Hinojosa, J. Royeen (2003) provocan un sentido de:

- Competencia,
- Sentido de auto eficacia
- Sentido de logro
- Auto respeto
- Placer
- y respuestas adaptativas

Estos sentimientos evocan salud y bienestar (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.)

Dentro de los niveles de atención a la salud esta investigación se encuentra dirigida de acuerdo con la American Hospital Association (1985 en Scaffa 2001) dentro del nivel de "promoción de la salud" que es definido como cualquier combinación de soportes educativos, políticos, regulatorios, ambientales y de organización de acciones y condiciones para vivir que conduzcan a la salud de los individuos, grupos y comunidades.

También se encuentra en el nivel de prevención primario que se refiere a cualquier acción anticipatoria tomada para reducir la posibilidad de ocurrencia de un evento o condición y para minimizar el daño que resulte de éste si se presenta. El tomar en cuenta estos dos niveles de salud y generar cada vez más programas enfocados en éstos, es muy importante ya que de acuerdo con la OMS:

"El papel del sector de la salud debe dirigirse cada vez más hacia la promoción de la salud, además de su responsabilidad para proveer servicios clínicos y curativos" (OMS, 1986).

Implicaciones de la ocupación en la calidad de vida y el logro de la equidad.

Otro de los efectos positivos de la ocupación para lograr el bienestar de la persona es el logro de una buena calidad de vida, la cual es definida por la Organización Mundial de la Salud (1994 en Schwartzmann, 2003) como "la percepción individual de la propia posición en la vida en el contexto de la cultura y de los sistemas de valores en relación a sus metas, expectativas, estándares y preocupaciones". Es un concepto amplio que afecta de modo complejo a la

salud física de la persona, al estado psicológico, a las creencias personales y a las relaciones sociales (Pizzi, M. Renwick, R. 2004).

La calidad de vida refleja un sentido general de felicidad y satisfacción con nuestras vidas y ambiente, al relacionarse con la salud refleja un sentido personal de salud física y mental y la habilidad de reaccionar a factores en el ambiente físico y social (Pizzi, M. Renwick, R. 2004). Ésta surge de la relación que cada persona tiene con el ambiente, de la posibilidad de practicar y desarrollar sus capacidades y habilidades y con las oportunidades para hacer elecciones y tomar decisiones logrando el empoderamiento (Pizzi, M. Renwick, R., 2004).

Para lograr la calidad de vida en los niños hay que tomar en cuenta tres elementos que trabajan juntos: el primero es el niño con sus características personales, el segundo el ambiente familiar en donde crece el niño, y el tercero se refiere al ambiente fuera de la familia que incluye el vecindario, la guardería, la comunidad y las políticas gubernamentales que afectan a este grupo de edad. El que haya una buena coincidencia entre estos elementos trae consecuencias positivas en la calidad de vida (Pizzi, M. Renwick, R 2004). Ya que si por ejemplo las características del niño (un niño inquieto), coinciden con las características del ambiente familiar (una familia que valore e incluso promueva la actividad física y el deporte) que viven en un vecindario seguro con lugares para correr, trepar, etc. Llevará a que ese niño en particular tenga una mejor calidad de vida al haber coincidencia entre los tres.

Siguiendo con la salud es muy importante señalar un tema fundamental para este proyecto que es el de la equidad, porque para que se pueda dar un cambio en la sociedad es necesario que todas las personas logren un potencial de salud pleno por medio de igualdad de oportunidades y recursos, reduciendo las diferencias en el estado actual de salud (Wilcock, 2003:42).

En México hay muchas desigualdades en las oportunidades que tienen los niños para desarrollar sus habilidades, por eso este programa busca proporcionar a los cuidadores recursos por medio de conocimientos, para que al transformar el ambiente social, el ambiente físico también lo haga, dando mayores oportunidades a los niños para involucrarse en ocupaciones significativas y así lograr su desarrollo. Para conseguirlo se requiere tomar en cuenta a la justicia ocupacional, que es la justicia que reconoce diferencias individuales en igualdad de oportunidades (Wilcock, 2003).

De acuerdo con Townsend (1997 citado por Larson, Wood y Clark 2005: 20) la ocupación puede crear un cambio en los individuos y transformar las sociedades, para crear una justicia ocupacional es necesario crear oportunidades

ocupacionales para todos tomando en cuenta la cultura y el desarrollo. Hay que tener conciencia de la importancia de la ocupación para la salud.

2.1.2 FACTORES DE RIESGO OCUPACIONALES.

Los niños que empiezan atrás, se mantienen atrás
(Matthew Melmed Executive Director, Zero To Three, 2008).

El Desequilibrio Ocupacional.

El desequilibrio Ocupacional se refiere de acuerdo con Wilcock (2003:137) a la falta de balance entre el trabajo, el descanso y el juego; en la visión Griega de salud la idea de balance era central, ya que la enfermedad resultaba de la falta de éste. El imbalance es diferente para cada individuo y depende de sus capacidades, intereses y responsabilidades.

De acuerdo con Larson, Wood y Clark (2005: 20) el desequilibrio ocupacional se refiere a los estados en los cuales las personas no pueden participar en ocupaciones variadas que les permitan ejercer sus capacidades físicas, sociales y mentales. Este puede ser visto como un factor que favorezca el proceso de una enfermedad.

El involucrarse en ocupaciones variadas de las diferentes áreas es necesario para asegurar que todas las capacidades sean ejercitadas y balanceadas a un punto en el que se mantenga la salud y el bienestar. El tener un imbalance puede resultar en tres categorías Wilcock, y Townsend, 2004):

- Sin ocupaciones (un-ocupied) que es cuando la persona no tiene un trabajo pagado lo cual lo pone en riesgo al no tener ocupaciones de las cuales extraer significado y empoderamiento.
- Sub ocupación (under ocupied), las personas que lo experimentan su salud está en riesgo, ya que no tienen las suficientes oportunidades de ejercitar sus áreas física, social y mental que les provean de significado o enriquecimiento a sus vidas y puede llevar a la aburrición una persona.
- Sobre ocupada (over ocupied) puede presentar riesgo a la salud porque al estar tan ocupadas pueden descuidarse a sí mismos, a su comunidad y a su familia o bien puede caer en extenuamiento (burnout) el cual es la respuesta a una sobre estimulación o demasiada ocupación estas dos son formas de estrés que se han relacionado con la enfermedad.

El resultado de estas categorías puede llevar a diferentes condicionantes que afectan la salud, el primero es el aburrimiento, quien es uno de los enemigos de la salud ya que puede llevar a comportamientos de riesgo para el individuo junto con otros condicionantes como son la presión social para lograr una ocupación particular sin que sea significativa para la persona; otro de los condicionantes es la necesidad aparente de hacer más de lo que una persona es capaz de lograr llevando a un estado de estrés que influye en el nivel de salud, o bien realizando menos del que pueden alcanzar lo cual lleva a no lograr la satisfacción. Ornstein y Sobel (citado por Wilcock) hablan de que hay un punto óptimo de estimulación el cual ocurre cuando el individuo tiene la capacidad personal para lograr el reto en las ocupaciones que se le presentan, si esto no sucede la enfermedad es la consecuencia (Wilcock).

La Alienación.

De acuerdo con Larson, Wood y Clark (2005: 20) la alienación tiene lugar cuando las actividades vitales de las personas no están en armonía con su naturaleza o sus ambientes.

La alienación ocupacional es definida como el estado en el que la gente es privada de oportunidades para comprometerse en ocupaciones significativas debido a factores fuera de su control (Whiteford, 2000).

La alienación Ocupacional de acuerdo con Wilcock y Townsend (2004) es un derecho de justicia ocupacional en el que tanto las personas como las poblaciones deben de tener opciones para experimentar ocupaciones significativas y enriquecedoras y no experiencias de alienación, ya que la alienación es una injusticia social no un estado personal.

La alienación lleva a la persona a presentar un sentimiento de poca conexión, vacío, y poco sentido de identidad, se da cuando la gente trabaja en ocupaciones denigrantes o que no son significativas.

La Deprivación Ocupacional.

Implica la influencia de factores externos o circunstancias que causan que la persona no pueda desempeñarse en las ocupaciones propias para su nivel de desarrollo (Wilcock, 2004).

La deprivación ocupacional de acuerdo con (Larson, Wood y Clark; 2005: 20) son las circunstancias en las cuales fuerzas o situaciones externas como el encarcelamiento o la institucionalización impiden a las personas participar en ocupaciones que promueven la salud.

Una situación de deprivación ocupacional durante este periodo del desarrollo sucede cuando los niños no tienen acceso a juguetes o a estímulos, estos niños pueden verse en una situación deprivativa de oportunidades para aprender a través de hacer por la falta de estimulación sensorial en su ambiente lo que hace que falle su desarrollo normal. (Wilcock, 2004)

De acuerdo con Whiteford (2004) si la deprivación ocupacional ocurre cuando alguien o algo externo al individuo crea condiciones que llevan a la misma, los factores que la pueden producir son: sociales, económicos, ambientales, geográficos, históricos, culturales o políticos. Algunos ejemplos de estos factores externos de acuerdo con Wilcock pueden ser la tecnología, la división del trabajo, la falta de oportunidades de empleo, los valores culturales y la pobreza.

La pobreza como un factor de riesgo.

Uno de los factores de riesgo importantes que pueden estar afectando a nuestra población es la pobreza, ya que de acuerdo de acuerdo con Wilcock (p. 98) la prosperidad económica se liga con el bienestar, por lo que la gente en estado de pobreza tiene más dificultades para lograr la salud, ya que viven con más factores estresantes y preocupaciones atribuibles a la misma. Las estadísticas acerca de la mortalidad y morbilidad soportan la asociación de la gente con recursos limitados experimentando una salud más deteriorada y con menor bienestar.

En la literatura se ha descrito que un grupo que está en riesgo de presentar deprivación ocupacional es aquel que se encuentra en estado de pobreza, condición que les pone en desventaja dentro de la comunidad (Wilcock,2004).

La pobreza es un estado común en nuestro país, que desafortunadamente va en aumento, ya que el número de personas que se encuentran en esta situación en México de acuerdo con el secretario ejecutivo del Coneval subió de 48.8 millones a 52 millones entre 2008 y 2010, lo que significa que el 46.2% de la población vive en esa situación, en contraste con el 44.5% que se encontraba en pobreza en 2008 (Hernández Licona, 2011).

Por su parte la pobreza extrema, que se define como aquellos que poseen tres o más carencias sociales, pasó de 10.6% a 10.4% de la población total, con lo que se mantiene en el nivel de 11.7 millones de personas; mientras que el número de personas vulnerables por ingreso pasó de 4.9 millones en 2008 a 6.5 millones en 2010.

De acuerdo con la Unicef (2011) a quienes más afecta la pobreza es a los niños. Aunque la privación grave de bienes y servicios perjudica a todos los seres humanos, resulta más amenazante para los derechos de la infancia sobretudo al derecho a la supervivencia, a la salud y a la nutrición, ya que incluso las madres pueden padecerla y no todas tienen conocimientos acerca de la importancia de la leche materna, ni acceso a información para reconocer cuáles son las mejores opciones de alimentación para el niño pequeño. Otros de los derechos que se ven afectados son, la educación, la participación y la protección contra el peligro y la explotación. Establece un entorno que perjudica el desarrollo infantil de muchas maneras: mental, física, emocional y espiritual.

Se ha descrito que cuando hay pobreza los factores que inciden en ella se potencializan al combinarse. Por ello, cuando coinciden dos o más, las repercusiones para los niños pueden ser catastróficas. Por ejemplo, algunas mujeres que deben caminar largas distancias para conseguir el agua necesaria para el hogar en muchas ocasiones no pueden asistir plenamente a sus hijos, lo que puede afectar su salud y su desarrollo. Y los propios niños y niñas que deben caminar largas distancias para obtener agua tienen menos tiempo para acudir a la escuela o para jugar lo cual es un problema que afecta especialmente a las niñas (Unicef 2011).

Los mecanismos por los que la pobreza afecta al desarrollo de los niños, no solo se explican por la falta de alimentación, techo, higiene, etc. Se ha encontrado que es la acumulación de situaciones carenciales y traumáticas la que tiene los mayores efectos en el desarrollo de la persona, haciendo que se disparen una serie de disfunciones o factores en la vida familiar o en la relación de crianza. Cada uno de estos factores ejerce un efecto diferente al que tendría actuando por sí solo. La acumulación y masividad de estos factores, sobrepasan la capacidad de respuesta de la persona y producen efectos que en otras circunstancias no se darían. (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B; 1986 y 1999).

Hay numerosos estudios que hablan de los efectos que tiene la pobreza en el desarrollo del niño, uno de ellos es el que se llevó a cabo en Gran Bretaña con casi 19000 niños, en este se encontró que aquellos que eran criados en pobreza persistente puntuaban más bajo en las pruebas cognitivas que los que nunca la habían experimentado (Schoon, I; Jones, E.; Cheng, H; Maughan, B, 2010).

Tras tomar en cuenta una variedad de factores, los investigadores concluyeron que no hay relación entre la estructura/inestabilidad familiar y la capacidad cognitiva de un niño, pero la pobreza persistente sí tiene un efecto negativo potente y significativo sobre el funcionamiento cognitivo de un niño a los cinco años de edad (Schoon, I; Jones, E.; Cheng, H; Maughan, B, 2010).

En un artículo publicado por Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B(2011); en Uruguay se comparan los resultados obtenidos por dos estudios llevados a cabo en el mismo lugar en los años de 1986 y en 1999, las conclusiones a las que se llegaron fueron que en los sectores pobres existe una mayor prevalencia de alteraciones en el desarrollo psicomotor en los niños/as. En estos el 67,3% de la población de niños de 2 a 5 años se ubica en la categoría de normalidad, el 24,3 % en riesgo (entre menos una y menos dos desviaciones estándar por debajo de la media) y el 8,4% en retraso (más de 2 desviaciones estándar por debajo de la media), mientras que en el grupo control la proporción es 85%, 13,3% y 1,7% respectivamente. El desfase en el desarrollo psicomotor en los niños de sectores pobres se da predominantemente en las áreas de lenguaje y coordinación motriz.

Del análisis de los datos se puede desprender que a medida que la edad avanza aumenta la prevalencia de retraso en el desarrollo psicomotor de los niños/as de sectores pobres. El punto crítico se encuentra en el tramo de edad entre 3 años y 3 años y medio para ambos sexos, momento particularmente sensible del desarrollo en que comienza a consolidarse entre otros aspectos, la función simbólica. Estos datos dan cuenta del efecto adverso de las condiciones ambientales sobre las capacidades potenciales del niño.

Pero un dato importante que puede resultar esperanzador es el hecho de que se ha señalado a partir de distintos trabajos el potencial para lograr reversibilidad en este retraso al coseguir que el medio ambiente en que esté inmerso el niño se modifique, ya que de lo contrario sus posibilidades de socialización y capacidad de aprendizaje se verían comprometidos.

Otros factores derivados de la pobreza que afectan al niño de acuerdo con Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B.(2011) son:

- El tipo de trabajo materno, cuando implica gran demanda física y ausencia de gratificación como por ejemplo el trabajo en el servicio doméstico, interfiere con la disponibilidad materna para satisfacer las demandas del niño; por el contrario

un trabajo estimulante puede aumentar la autoestima materna y enriquecer la relación madre / hijo.

-El fenómeno de la promiscuidad (1.5 personas por cama) que se asocia a co-lecho del niño/a con los padres o con la madre y el hacinamiento involucran no sólo la falta de espacio real sino que traducen interferencias en las posibilidades de un desarrollo de la experiencia del cuerpo propio y de discriminación del yo corporal, que probablemente tenga consecuencias en el proceso de autonomización, en el desarrollo psicosexual y de las representaciones mentales.

-La mala comunicación entre los miembros de la familia. Fundamentalmente se señalan: la distorsión en la comunicación y la exclusión del niño /a en los intercambios verbales. Los aspectos cruciales en la comunicación familiar distorsionada se relacionan con: mensajes confusos y contradictorios, existencia frecuente de discusiones violentas, fracaso en utilizar el lenguaje para resolver problemas, ocultamiento al niño/a de información clave para su desarrollo.

Cuando hay pobreza los padres no reconocen las diferencias individuales en sus hijos, no fomentan el juego o las actividades lúdicas favoreciendo en su lugar la ayuda en labores domésticas y apoyo en el trabajo, y se ha encontrado que muestran muy poca expresión de cariño. Las madres tienen un estilo de control autoritario, y la pobreza afecta al desarrollo integral del ser humano (Estefanía M.T. y Terrazona D., 2003).

La depresión dificulta las posibilidades de la madre de recuperarse para sí misma y para sus otros vínculos personales afectando la disponibilidad en la relación con el niño, perturbando fundamentalmente el ajuste madre-hijo. La madre, por sus dificultades emocionales, podría provocar frustraciones a destiempo, tolerar mal la dependencia, o no lograr comprender a su niño, no permitiendo que se organicen adecuadamente en su hijo las funciones corporales y mentales. En esta población, la depresión materna se asoció con una inadecuada calidad de la ayuda recibida con poca participación del padre en la crianza, malas relaciones de pareja, un clima familiar violento, un mayor consumo de antidepresivos y mayor frecuencia de alcoholismo (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011). Aunque la frecuencia de la depresión no difiere significativamente entre los grupos pobres y no pobres, el impacto en el desarrollo infantil no es el mismo en ambos grupos (en sectores medios la depresión no se asoció a problemas en el desarrollo infantil). Este hallazgo daría cuenta de la importancia de los soportes alternativos como

atenuantes del efecto de la depresión materna en el niño (pareja, sustituto materno, acceso a tratamientos, programas, etc.).

La función paterna es un aspecto cada vez más estudiado como determinante del desarrollo infantil. Durante décadas, se prestó especial atención a la relación madre-hijo, como matriz del desarrollo humano y sustrato sobre el que se asienta la construcción de la personalidad y sistemas de relaciones sociales futuras. Hoy se sabe, sin embargo, que el padre ejerce un papel destacado en el desarrollo infantil. Su función no sólo implica el sostén de la madre para asegurar la adecuada disponibilidad materna y posteriormente la separación del binomio sino que interviene por derecho propio, a través de vínculos con características propias que enriquecen las experiencias del niño. El padre se relaciona con el hijo de una manera diferente a la madre. El impacto de la ausencia paterna es cada vez más reconocido, y este se amplifica en condiciones de pobreza, en especial cuando la percepción de la madre y la imagen que ésta transmite al hijo sobre su padre ausente es negativa (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011).

2.1.3 EL DESEMPEÑO OCUPACIONAL.

El desempeño ocupacional de acuerdo con Stuart, Letts, Law, Cooper, Strong, Rigby (2005:229-230) y Simó y Urbanowski (2006:23) es el resultado de la interacción dinámica y entrelazada entre las personas, el ambiente y la ocupación en el transcurso de la vida. Es un proceso dinámico en donde la persona está conectada con el medio, el cual determina las ocupaciones que puede realizar, una persona con determinadas características, habilidades y áreas de oportunidad, dando como resultado de la interacción entre las tres partes al desempeño, el cual implica la capacidad para elegir, organizar y desarrollar de forma satisfactoria ocupaciones significativas que son culturalmente definidas y apropiadas para la edad, que contribuyan al adecuado desempeño del cuidado personal, del disfrute de la vida (recreación) y para contribuir al tejido social y económico de sus comunidades (productividad).

El grado de ajuste y congruencia entre los tres elementos está indicado por el grado de superposición entre la persona, la ocupación y el ambiente; implica una experiencia dinámica y cambiante, esta interacción se da en el tiempo y espacio de manera que en los distintos momentos puede aumentar o disminuir su nivel o grado de congruencia.

El desempeño ocupacional también cambia durante toda la vida conforme las personas modifican su punto de vista y sus roles en la medida que adjudican

significado a las ocupaciones y ambientes que los rodean (Stuart, Letts, Law, Cooper, Strong, Rigby, 2005:229-230).

El desempeño ocupacional representa la ejecución o realización de la ocupación, es la experiencia que tiene una persona comprometida en una ocupación desarrollada en un ambiente. La forma en la que se manifiesta el desempeño ocupacional es directamente proporcional con la congruencia entre los elementos que lo conforman ya que a mayor compatibilidad o congruencia habrá un mejor desempeño, y a menor congruencia el desempeño decrecerá.

Al estar formado el desempeño ocupacional por las interacción de las tres partes, este se ve influido por el nivel de desarrollo de los componentes de la persona (socioemocionales, cognitivos, senso- perceptuales y neuromotores), ya que la competencia se da cuando hay una coincidencia entre las habilidades del individuo, las demandas de la ocupación y el soporte ambiental que le proporcionan los diferentes contextos (físico, social y cultural) (Davis J.; Polatajko J, 2004).

Como se ha visto a lo largo de este capítulo la ocupación es muy importante para lograr la salud, el bienestar, la equidad, un buen desempeño ocupacional, y una adecuada justicia ocupacional; la persona de acuerdo con Wilcock y Townsend (2004) tiene los siguientes derechos ocupacionales para lograr una justicia ocupacional:

- 1.-Derecho a experimentar la ocupación como significativa y enriquecedora.
- 2.-Derecho a desarrollarse a través de la participación en ocupaciones para la salud y la participación social.
- 3.-Derecho a ejercer su autonomía tanto de manera individual como en las comunidades para elegir ocupaciones.
- 4.-Derecho a poder participar en las ocupaciones de la comunidad sin ser excluidos.

Estos derechos garantizan una justicia ocupacional, pero cuando las personas o las comunidades carecen de las mismas se presentan los factores de riesgo ocupacionales que son aquellos que por las condiciones ambientales, los factores personales o la naturaleza de la ocupación pueden llegar a afectar el desempeño ocupacional de las personas, por tal motivo es importante tomarlos en cuenta para evitar sus efectos negativos.

2.1.3.1 La persona.

La perspectiva ocupacional conceptualiza a la persona desde distintas perspectivas, la primera de ellas es siguiendo algunos principios del humanismo, en el cual cada individuo es visto como ser único con muchos potenciales de cambio y valores. La Terapia Ocupacional también ve a la persona a partir de una visión holística, este es un principio central que enfatiza la importancia de considerar a la persona como un todo incluyendo factores físicos, sociales, cognitivos, psicológicos y espirituales que modelan el comportamiento, también toma en cuenta a la persona como un individuo único en los roles ocupacionales que selecciona y que realiza en su vida diaria (Kramer, p Hinojosa, J., Posatery B, 2003).

Por lo tanto la persona es un todo integrado que incorpora la parte espiritual y las experiencias sociales y culturales, así como la capacidad de desempeñarse desde los componentes ocupacionales que de acuerdo con Law, Poltajlko, Baptiste, Townsend (1997:42) se pueden resumir en sentir, pensar y hacer (la descripción más detallada de éstos componentes se encuentra en el siguiente capítulo). La persona se visualiza en una relación dinámica con la ocupación y el ambiente que incluye un elemento institucional.

La espiritualidad en el modelo Canadiense se encuentra en el centro de la persona y es vista como la esencia del ser y la que nos ayuda a diferenciarnos de los demás humanos, es una guía para la expresión de elecciones (Simó y Urbanowski, 2006).

El ambiente tiene una fuerte influencia en la persona, ya que nacemos en una ambiente con una determinada familia, en una cultura particular y en un cohorte de nacimiento específico (Rowles, 2005) lo cual influencia el tipo de ocupaciones que realizamos y por lo tanto tiene un impacto directo en la persona, cada individuo es modelado por la experiencia (mezcla de capacidad fisiológica, mediación individual y circunstancias).

2.1.3.2 El ambiente.

Los ambientes son contextos y situaciones que ocurren alrededor de un individuo y que posibilitan sus respuestas y su desempeño en las diferentes áreas ocupacionales, estos incluyen factores personales, sociales, institucionales, culturales y físicos; los factores ambientales pueden facilitar o limitar el involucramiento en la ocupación (Law, Poltajlko, Baptiste, Townsend, 1997) y

favorecen la salud si hay una congruencia entre la persona el ambiente y las ocupaciones (Kramer, p Hinojosa, J., Posatery B, 2003).

El ambiente da claves acerca de los comportamientos apropiados y esperados. Las características del ambiente pueden promover o limitar el desempeño ocupacional, por tanto la actuación, organización, elección y satisfacción en las ocupaciones se determina por la relación con el medio.

El ambiente se puede conceptualizar en diferentes niveles, (ver los niveles en el modelo comunitario).

Hay una relación dinámica entre la persona, la ocupación y el ambiente. Los terapeutas ocupacionales continúan reconociendo el rol de los ambientes humanos y no humanos al fomentar o suprimir el comportamiento ocupacional, con ideas del reto justo, graduación de las actividades, ajuste ambiental y contexto, por esto el ambiente es importante cuando el desempeño ocupacional se está desarrollando (Kramer, p Hinojosa, J., Posatery, 2003).

Un concepto importante es el del ajuste ambiental el cual se refiere al grado de congruencia entre los componentes de persona, ocupación y ambiente, un buen ajuste da como resultado un desempeño ocupacional óptimo para un individuo, familia o comunidad. Este modelo enfatiza los factores físicos, sociales y culturales en el ambiente que facilitan o dificultan el desempeño ocupacional (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.).

La adaptación es una función del ajuste ambiental entre la persona y el ambiente, ya que estos cambian constantemente por lo que la adaptación es un proceso continuo (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.).

El Ambiente social.

El ambiente social se refiere a los elementos sociales que tienen relación con el niño, como las personas con las que vive (su familia), los grupos sociales a los que pertenece (por ejemplo a los amigos y maestros en la escuela) con los cuales comparte intereses, valores, actitudes y creencias (Law, Poltajlko, Baptiste, Townsend, 1997).

Esta parte del ambiente es de suma importancia ya que es quien prepara el ambiente físico y lo moldea fomentando o impidiendo el involucramiento del niño en diferentes ocupaciones, este ambiente soporta las acciones del niño en el medio proporcionándole andamiajes dentro de la zona de desarrollo próximo.

La crianza es otra de las áreas del ambiente social y se encuentra descrita por Csikszentmihalyi y Rathunde como una danza que va entre dar soporte y retos al niño. El soporte le permite asimilar o explorar el ambiente, y los retos requieren de una acomodación por parte del niño para conseguirlos. Una guía efectiva se basa en una **observación** cuidadosa de las claves del niño y la **sensibilidad y responsividad** a sus necesidades, estas dos parecen ser las variables más importantes en la promoción del desarrollo.

El impacto de los centros de cuidado infantil en el desarrollo del niño.

Durante los tres primeros años de vida el cerebro del niño sufre un gran cambio, desarrollan el habla, la habilidad de aprender y razonar; esto pone las bases para el desarrollo de aprendizajes posteriores; si las experiencias en estos años son estresantes o traumáticas los efectos de las mismas se vuelven cada vez más difíciles de remediar y requieren mucho más presupuesto gubernamental para lograrlo.

Hay un gran interés en el gobierno a nivel de presupuesto (sobre todo en Estados Unidos, Zero to three) por los niños de tres a seis años (periodo anterior a la entrada a la primaria) pero para los niños de cero a tres no se invierten muchos recursos, aun cuando se sabe que las experiencias de aprendizaje y un cuidado de calidad a esta edad se asocian con un desarrollo sano, con una mayor competencia cognitiva y de lenguaje, con mayor capacidad para lograr la cooperación con los adultos y habilidad para iniciar y sostener intercambios positivos con sus compañeros; así como con el logro de una competencia temprana en las matemáticas y la lectura, las cuales son claves para lograr un éxito escolar.

De acuerdo con Matthew Melmed quien es director ejecutivo del programa zero to three (2008) La calidad del cuidado diario y las interacciones de calidad entre los cuidadores y los niños es lo que más impacta al desarrollo.

Es importante que el estado tenga programas para promover una relación sana entre padre e hijo comenzando al nacimiento al mejorar las posibilidades de un desarrollo sano y asegurar el éxito escolar (Helene Stebbins, 2000).

Los meses iniciales después del nacimiento son un tiempo importante para los padres para lograr un apego y establecer una relación estimulante, desafortunadamente muchos padres no se pueden quedar en casa en este periodo (Helene Stebbins, 2000).

De acuerdo con los resultados obtenidos en el estudio de cuidado infantil temprano por el National Institute of Child Health and Human Development (Citado por Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010) los hijos de madres que trabajan 30 horas o más a la semana a los 9 meses del niño mostraron efectos negativos en su desarrollo cognitivo entre 15 meses y 3 años de edad, el tener una madre sensible, un ambiente familiar favorable y una guardería de alta calidad disminuyeron pero no eliminaron esos efectos negativos. Así mismo en otro estudio realizado por el National Longitudinal Survey of Youth (1997) se vio que aquellos niños cuyas madres trabajan tiempo completo en el primer año tienen más probabilidades de mostrar resultados cognitivos y conductuales negativos entre tres y ocho años de edad. Esto se puede deber a las pocas oportunidades que tienen las madres de generar un buen apego con sus hijos y una sensibilidad hacia sus necesidades lo cual afecta la calidad de las interacciones y el cuidado diario de los niños.

Las investigaciones indican que la calidad del cuidado diario que reciben los niños por parte de los padres es menor cuando se encuentran en situaciones de riesgo (niños de familias con pocos recursos y que viven con mayor estrés), así mismo se ha observado que estos niños que presentan mayor riesgo son los que más se benefician de un cuidado de calidad en una escuela o centro de desarrollo incluso puede resultar un componente terapéutico de los servicios para niños en riesgo proporcionándoles una base segura y consistente para recibir protección, prevención y tratamiento, pero por desgracia son quienes menos posibilidades tienen de recibirlo. Se ha visto que la calidad del cuidado en una guardería contribuye a incrementar la competencia cognitiva y psicosocial, enriqueciendo las experiencias del niño (J. R. Lally, Y. Ledon Torres, P. C. Phelps, 2003; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Matthew Melmed, 2008).

De acuerdo con J. Ronald Lally, Yolanda Ledon Torres y Pamela C. Phelps (2003) así como Matthew Melmed (2008) hay seis componentes claves para lograr un servicio de calidad en un centro de cuidado infantil, los cuales son: el tamaño del grupo; la calidad del ambiente físico, las tareas asignadas al cuidador primario; la continuidad del cuidado cultural y lingüística; la continuidad cultural y familiar y la capacidad para responder a las necesidades individuales dentro del contexto grupal. Mientras que Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2010) y Matthew Melmed (2008) agregan que es importante que la capacitación del personal sea de calidad; para lograr calidez, delicadeza y sensibilidad de los cuidadores así como la pertinencia de las actividades realizadas para el nivel de desarrollo del niño. Estos componentes determinan las oportunidades para lograr un cuidado responsivo y relaciones en el cuidado de los niños pequeños. A continuación revisaremos cada uno de estos elementos:

El cuidador primario/maestro:

Para que el adulto pueda proporcionar un cuidado de calidad requiere tener la motivación, los elementos cognitivos, de conocimientos y preparación así como los elementos físicos necesarios para hacerlo, la mayoría de las veces esto no sucede ya que la profesión de maestra y sobre todo la de aquellas que se dedican al cuidado del niño de cero a tres no es tan valorada socialmente, teniendo la falsa idea de que al niño pequeño cualquier persona lo puede cuidar mientras lo pueda cargar, dar de comer y “entretener”; sin embargo, uno de los puntos importantes para ir mejorando el servicio es el tomar la profesión del cuidado del niño pequeño como algo muy serio, al dar a los cuidadores un entrenamiento adecuado, así como una mejor paga, responsabilidades y tiempo de trabajo justo.

También podemos observar que en la mayoría de las escuelas por falta de conocimientos acerca del desarrollo y de las necesidades de los niños, los cuidadores son vistos como “maestros de preescolar” tratando a los niños como si fueran preescolares teniendo programas educativos y objetivos similares sin tomar en cuenta que su desarrollo y necesidades son totalmente diferentes (J. R. Lally, , Y Ledon Torres, P. C. Phelps, 2003).

Las investigaciones señalan que altos niveles de educación formal y entrenamiento en el desarrollo y la educación de los niños produce una mayor calidad en las escuelas. Los estudios muestran que los niños educados por maestras con un grado universitario y entrenamiento especializado en educación infantil son más sociables, exhiben un lenguaje más sofisticado así como mayores niveles de desempeño en tareas cognitivas y mayores elementos críticos para estar listos para la escuela, que aquellos cuidados por adultos menos calificados. Se requiere que las universidades den un soporte educacional para que los cuidadores conozcan las habilidades y destrezas de los niños de esta edad (Stebbins, H. 2000).

En Estados Unidos se ha comprobado que los estados que han creado redes de especialistas en el desarrollo del niño han visto mejoras en la calidad del cuidado materno-infantil al conectar a profesionales de diferentes áreas que dan apoyo a los padres y maestros ofreciendo cursos que les ayuden a mejorar en su desarrollo, dando asistencia técnica, coordinando recursos y dando soporte educacional (Helene Stebbins, 2000).

El tener guías o estándares claros en el que se vean qué expectativas tener acerca de lo que los niños tienen que desarrollar y acerca de su nivel de desempeño puede ayudar a guiar los programas de la niñez temprana en el desarrollo de su curricula dando a los cuidadores estándares del tipo de

actividades y estimulación que requiere un pequeño de esta edad (Helene Stebbins, 2000),

-Tamaño del grupo. Cuando hay demasiados niños de cero a tres en un grupo se crea caos y confusión, ya que aumenta el nivel de ruido, la estimulación y la confusión general. Lo cual puede llegar a inhibir el juego y el descubrimiento. En grupos más pequeños los niños tienen menos distracciones y se orientan más en las actividades y este ambiente favorece más la formación de relaciones. (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003; Helene Stebbins, 2000).

Para los niños que no se mueven por sí solos, ZERO TO THREE (1992) recomienda que el grupo no sea mayor de seis niños y la proporción de cuidadores debe de ser de 1:3. Para los niños que gatean hasta los 18 meses el tamaño del grupo no debe ser mayor de 9 y la proporción de cuidadores de 1:3 (los exploradores son activos y necesitan cuidadores que estén al pendiente). Para los niños de 18 meses a tres años el grupo no debe ser mayor de 12, y la proporción de 1:4.

-El ambiente. El ambiente físico dentro y fuera del salón puede promover o impedir relaciones satisfactorias, con las personas, con el desarrollo del conocimiento y con los materiales.

El arreglo del espacio y la abundancia de materiales para elegir incrementa las posibilidades de que el niño interactúe de forma positiva con ellos e incluso puede ayudar a evitar las peleas. (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

El ambiente debería de favorecer el cuidado individualizado de los niños en un grupo, ya que ellos tienen diferentes ritmos, por ejemplo, de hambre o de evacuación, por lo que el adulto debería adaptarse a este y no al revés pero es más frecuente que los niños se acomoden a las rutinas establecidas en los centros de cuidado (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

-Tareas impuestas a los cuidadores primarios Las tareas impuestas a los cuidadores no deben de sobrecargarlos tienen que tener el nivel de reto justo y deben de tener la capacitación necesaria para poder desempeñarlas de un modo satisfactorio (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

-Continuidad del cuidado. Es muy importante tener continuidad entre el niño y el cuidador lo cual favorece su desarrollo, ya que tiene que desarrollar cada vez más la confianza, cuando un niño pierde a su cuidador pierde parte del sentido de sí mismo y la manera en la que el mundo opera, muchos cambios en el cuidador hacen que el niño no pueda establecer nuevas relaciones (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

-Continuidad cultural y familiar. El centro de cuidado tiene que validar los valores o creencias de la familia. El cuidado del niño debe de estar en armonía con lo que sucede en casa, siguiendo la forma y el estilo de lo que es familiar al niño.

Para proveer de continuidad en el cuidado entre la familia y la cultura del niño los centros de cuidado deberían de tener cuidadores de la misma cultura del niño, y que conozcan a las familias mejor siendo más responsivos con sus preocupaciones (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

-Cubrir las necesidades del individuo dentro del contexto. Es recomendable que haya cierta flexibilidad con los niños en cuanto a horarios; respetar sus procesos madurativos y no adelantarlos (por ejemplo empezar el control de esfínteres por cuestiones curriculares más que por el ritmo madurativo del niño); tener una gran variedad de juguetes y materiales para que pueda jugar solo, con otros niños y adultos; debe cubrir las necesidades del adulto y permitirle identificar las necesidades individuales del niño para explorar, afirmar su autonomía y recibir una base segura (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

El ambiente cultural.

La cultura tiene un papel muy importante ya que proporciona un andamiaje para informar y moldear la percepción de un individuo de los diferentes roles y comportamientos (Kramer, p Hinojosa, J.,) estos incluyen de acuerdo con Law, Poltaji, Baptiste y Townsend (1997) a las prácticas y rutinas étnicas y raciales, así como en los sistemas de valores de grupos particulares.

Las tendencias históricas moldean a la cultura e influyen en el desarrollo individual de valores, creencias, preferencias, estilos de vida y habilidades, la cultura define lo que es deseable de ser aprendido y creído así como la manera de comportarse, en otras palabras la cultura moldea la ocupación humana (Davis J.; Polatajko J, 2004).

Después de haber descrito estos tres elementos se puede concluir que el desempeño ocupacional es el resultado de la interacción entre la persona, su medio y la ocupación. Es la capacidad de elegir y realizar actividades significativas culturalmente adecuadas (Simó y Urbanowski, 2006).

2.1.3.3 La Ocupación.

En la sección anterior se habló a detalle acerca de la definición de la ocupación y sus implicaciones para la salud de la persona, en esta sección referente al desempeño ocupacional nos centraremos en sus áreas pero en especial en la del juego por la importancia que tiene para el favorecimiento del desarrollo del niño.

Las áreas de la ocupación.

Las ocupaciones se pueden clasificar de acuerdo con el modelo Canadiense en tres áreas principales: el área de cuidado personal, la recreativa y la productiva. De acuerdo con el Modelo Americano en actividades de la vida diaria-actividades de la vida diaria instrumentales, trabajo-educación, recreación-juego, participación social, sueño y descanso.

Para lograr un buen estado de salud se requiere tener un balance entre las ocupaciones realizadas por las personas dentro de cada una de éstas, ya que tienen una función específica y contribuyen de una manera determinada al estado de bienestar de la persona. Yerxa (1998:414) señala que es importante mantener un balance en las ocupaciones para tener salud ya que la gente necesita oportunidades para trabajar en las distintas áreas en ocupaciones que sean significativas. A continuación se describen brevemente cada una de las áreas:

-Trabajo: incluye a las actividades que generan una contribución económica o social, este cubre un rol significativo culturalmente, ayuda a estructurar del día de la persona, confiere identidad personal y provee placer al conseguir los propios logros para lo cual requiere que la persona esté atenta y dirigida, esta área provoca sentimientos de logro (Yerxa 1998:415). Algunos ejemplos, de trabajo en la infancia son el juego, el trabajo en la escuela, etc.

-Juego/Recreación: es cualquier actividad espontánea y organizada que provee goce, entretenimiento, disfrute o diversión (marco de trabajo Americano; Law, Poltajlko, Baptiste, Townsend p. 37) esta le brinda a la persona sentimientos placenteros al realizar ocupaciones y provee de la oportunidad de auto

expresarse. Algunos ejemplos incluyen la socialización, expresión creativa, juegos y deportes.

-Auto cuidado: estas incluyen a las actividades orientadas al cuidado de nuestro propio ser como, actividades para cuidar nuestra persona, responsabilidades personales, movilidad funcional, organización del espacio personal y el tiempo, también son valoradas, porque determinan la capacidad de vivir una vida independiente (Kramer, P. Hinojosa, J., Posatery B, 2003) algunos ejemplos son: alimentarse, vestirse, comer, etc.

En los niños de cero a tres años no encontramos un balance entre las áreas ocupacionales, ya que el área recreativa específicamente con el juego es la que forma la base para el desarrollo de las otras dos áreas ocupacionales, teniendo al área productiva unida con la misma (Lane y Mistrett, 2008; Parham, 2008). A través del juego los niños aprenden habilidades y desarrollan intereses que posteriormente pueden afectar sus decisiones y determinar el éxito en las áreas de trabajo y auto cuidado (este tema se tratará con mayor profundidad en el capítulo de juego).

2.1.3.3.1 El juego y el desarrollo.

*"Por medio del juego el niño aprende acerca
de sí mismo y del mundo que lo rodea"
Pharham (2008).*

Definición.

A lo largo de los textos revisados, se muestra que el juego es una de las áreas ocupacionales más importantes dentro de la TO, que ayuda al desarrollo integral de la persona, es una ocupación que realiza la gente a lo largo de sus vidas y una ocupación primaria y significativa en los niños (Parham, D. 2008:3, 25). Reilly en los 60 fue quien introdujo el juego como parte primordial de la terapia ocupacional y sus trabajos han servido como base para darle el valor que posee en la actualidad y como precursores de investigaciones posteriores en relación a esta área de la Terapia Ocupacional.

A través del juego los niños aprenden habilidades y desarrollan intereses que posteriormente pueden afectar sus decisiones y determinar el éxito en el trabajo y

descanso. El juego es la arena para el desarrollo de la integración sensorial, de las habilidades físicas, cognitivas, de lenguaje, y relaciones interpersonales; en el juego los niños practican roles de los adultos, roles culturales y aprenden a volverse miembros productivos de la sociedad (Knox 2005); en otras palabras, el juego es el camino de los niños para explorar, aprender y desarrollarse, es su ocupación primaria. Es la base para el desarrollo de la primera infancia, en donde los niños se mueven entre la exploración y el juego mientras logran los hitos del desarrollo que se encuentran asociados con el autocuidado, habilidades de integración sensorial, motriz finas y gruesas, habilidades comunicativas y cognitivas. A esta edad el juego no se encuentra balanceado con las otras áreas ocupacionales como son las de autocuidado y trabajo en vez de esto en este rango de edad forma la base para el desarrollo de estas ocupaciones (Lane y Mistrett 2008, Parham, 2008).

De acuerdo con Florey (1971) el juego es un fenómeno biológico, psicológico y sociocultural que puede facilitar el desarrollo en diferentes áreas y al mismo tiempo puede reflejar el nivel de desarrollo en las mismas.

El juego cada vez ha ido tomando más peso, tanto, que en una época tan temprana como 1948 las Naciones Unidas realizaron la declaración de los derechos de los niños en la que se decretó que el juego es un derecho básico que se presenta junto con otros como el derecho a la nutrición, a tener una vivienda, a tener salud y educación.

El juego es extremadamente difícil de definir, ya que incluye a una gran variedad de tipos, los cuales poseen características variadas; una de las definiciones más completas que encontramos es la de Parham y Fazzio (1997), quienes argumentan que el juego es cualquier actividad espontánea u organizada que produce gozo, entretenimiento y diversión, es una actitud o modo de experimentar que involucra motivación intrínseca; pone énfasis en el proceso en vez de en el producto; está sujeto a un control interno más que a externo; utiliza el elemento de pretender, o simular y tiene lugar en un ambiente seguro y no amenazante, sin sanciones sociales (Parham, D. 2008). Implica un involucramiento activo, manipulación y movimiento en relación con el ambiente (Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger , 2000).

Se puede observar lo amplio de la definición, sin embargo en ésta falta agregar algunos otros componentes importantes del juego como por ejemplo, que la participación activa del niño en éste contribuye a la maduración de las funciones del cuerpo, y al mismo tiempo la integridad de estas funciones le permite participar en el juego (Watson, D Wilson S. 2003:55). Esto es sumamente importante ya que el juego ayuda a que el niño desarrolle diferentes áreas de su persona,

pero al mismo tiempo los distintos juegos requieren un cierto nivel de desarrollo para poder participar en ellos, lo cual puede llevar a una integración o a un aislamiento social.

Los Terapeutas Ocupacionales han tenido dificultades para definir los comportamientos de juego básicos. Por lo que muchas veces se analiza como el resultado de la habilidad del niño en las áreas motoras, sensoriales o perceptuales, o bien como un descriptor de su nivel de desarrollo. Por ejemplo, si un niño tiene problemas de planeación motriz el resultado va a ser que va a evitar jugar con juegos de actividad. El juego es también un excelente predictor del nivel de desarrollo cognitivo (Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

Es importante tomar en cuenta que el juego se lleva a cabo en un ambiente que incluye a los elementos personales, físicos y sociales, los cuales van a influir en la manera en la que el niño puede participar en el juego y en la manera en la que puede involucrarse. La variedad de materiales y oportunidades para que los niños exploren e interactúen junto con su habilidad para controlar sus actividades están asociadas con mejoras en la calidad del juego (Parham, D. 2008, p. 571- 574).

El juego se puede analizar desde los substratos de la ocupación que son, la forma, la función, el significado y el contexto:

- 1.- Como Forma al tener ciertas características (actividades y productos) la cual se revisará con mayor profundidad en el apartado en el que se estudia los elementos que conforman al juego.
- 2.- Como Función al ser un fenómeno de desarrollo, contribuyendo al desarrollo del niño y la aculturación (incluyendo propósitos, procesos y experiencias) Este se revisará con mayor profundidad en el apartado que se dedica a estudiar la importancia del juego en el niño de cero a tres años.
- 3.- Como significado al ver la experiencia que provee o el estado de la mente (incluyendo lo que motiva al niño) este apartado se estudiará en el apartado de los elementos que conforman al juego.

Y por último la parte del contexto se revisará en el apartado de este capítulo dedicado a la influencia que tiene el ambiente en el desarrollo del juego del niño de cero a tres años.

2.1.3.3.1.1 Elementos que lo conforman desde la perspectiva ocupacional.

Como se ha podido constatar a lo largo de los dos apartados anteriores el juego es un fenómeno muy complejo, difícil de definir que tiene una gran importancia para el desarrollo del niño, pero para entenderlo mejor es necesario conocerlo

desde los sustratos de la ocupación, los elementos que lo conforman, y los principios básicos de esta importante actividad.

DESDE LA FORMA: se puede explicar como una actividad con ciertas características que incluye actividades y productos. Muchos autores describen el juego como categorías de actividades en las cuales se incluyen juegos de construcción, juego social, juego simbólico y juego sensoriomotor (Knox 2005). Estos tipos de juegos son muy diferentes en sus características y en sus tipos, sin embargo podemos deducir las características comunes a los diferentes tipos de juego que diferencian al juego del no juego, y que son las siguientes (Parham, D. 2008, p. 4-5):

- La motivación intrínseca, es la característica del juego que parece estar más aceptada por diferentes teorías y definiciones de juego, lo cual significa que la meta del juego es el juego por sí mismo.
- El juego enfatiza el proceso más que el producto, e implica una elección libre, la suspensión de la realidad.
- Posee un locus de control interno.
- Es espontáneo.
- Provee de disfrute o placer.
- La persona siempre se involucra activamente.
- Es flexible, absorbente, vitalizante, no literal y retador.

Tipos de juego.

Juego sensoriomotor es una experiencia puramente autotélica (motivada internamente por el propio gusto) que se enfoca en el movimiento y las sensaciones sin los elementos de hacer creer o de reglas sociales, este predomina en los dos primeros años de vida y se caracteriza por práctica y repetición, se le llama también juego de práctica (Parham y Fazio, 2008).

Durante el periodo sensoriomotor Piaget describió al juego que se da principalmente en este periodo como juego de ejercicio, el cual consiste en repetir actividades de tipo motor que en un inicio tenían un fin adaptativo pero que se realizan por el placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido, es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos, por ejemplo en el juego de peek a boo (Del Val, 1994; Parham y Fazio, 2008).

Juego funcional es una actividad presimbólica y marca el comienzo del juego de pretender que se da principalmente cuando el niño tiene un año (Casse-Smith, 2005) en éste el niño utiliza un objeto de una manera funcionalmente apropiada

relativa a su cuerpo, demostrando conciencia de cómo se utiliza un objeto de manera convencional. Como por ejemplo llevar una taza de la mesa a los labios simulando estar tomando (Parham y Fazio, 2008). O bien son categorías simples de movimientos repetitivos de los músculos con o sin objetos en este el niño progresa de entender cómo se usa un objeto a poder combinar dos o más (Smilnsdsky 1968 citado en Swinth y Tanta).

-Juego de pretender: el juego de pretender involucra el juego simbólico y al juego imaginativo.

El juego simbólico se define como aquel que involucra la sustitución de un objeto para representar otro (por ejemplo, usar un cubo como un coche); sustitución de una acción para representar una propiedad (por ejemplo, el hambre); y la sustitución de una acción simbólica para referirse a un objeto que se encuentra ausente. Para que se pueda dar el juego simbólico se requiere que el niño pretenda o suspenda la realidad. El juego simbólico puede observarse cuando un niño utiliza un objeto inanimado o un objeto convencional de una manera no convencional pretendiendo que el objeto es algo más (Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

El juego imaginativo convencional puede observarse cuando un niño pretende con juguetes convencionales que representan al objeto de una manera muy cercana a la realidad (como con una muñeca y una cuna) (Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

En este tipo de juego el niño ensaya los roles sociales de las personas que le rodean, y tiene la posibilidad de manejar y entender situaciones de la vida que le producen miedo o que no quieren realizar (Del Val 1994).

El juego imaginativo y de pretender son términos que frecuentemente se intercambian ya que ambos se refieren a la habilidad del niño de pretender o de imaginar (Parham y Fazio, 2008).

Juego de construcción Este tipo de juego involucra la manipulación de objetos para construir o crear algo y se realiza por el placer o la satisfacción de realizar la actividad (Pharham y Fazio, 2008) estos tienen el simbolismo lúdico pero sirven también para la realización de adaptaciones o de creaciones inteligentes (Del Val 1994).

Juego social es la participación en actividades lúdicas con otras personas que ocurre de manera inicial en relación a los cuidadores primarios y después se da con los hermanos o compañeros (basado en la clasificación de Partens en

Pharham y Fazio, 2008). Los niños desde los 3 meses muestran interés en sus compañeros a través de sus expresiones y en el lenguaje corporal y al año de vida se muestra cautivados por otros niños (Rosenquest, 2002).

Este tipo de juego tiene varias versiones que se observan de manera evolutiva a continuación.

-Juego paralelo: es una actividad lúdica en la que los niños juegan al lado de sus compañeros en una actividad similar, pero no interactúan entre ellos (Parham y Fazio, 2008, Del Val, 1994) apenas se hablan y casi no hacen contacto visual, se sientan juntos e incluso comparten objetos pero juegan independientemente en una exploración individual, comienza a los 18 meses (Rosenquest, 2002).

-Juego asociativo: en el que la actividad lúdica requiere la participación relativamente simple de interacciones sociales con los compañeros, en esta no hay división del trabajo o del producto.

-Juego cooperativo: es la actividad lúdica que requiere de participación en interacciones altamente organizadas y complejas con los compañeros para lograr un propósito, ya sea involucrarse en un juego de reglas, o hacer algo para cumplir un objetivo.

Juego de actividad, motriz, o turbulento: este es un tipo de juego motor que está constituido por actividades motoras que se pueden realizar en grupo o en solitario. Este tipo de juego está compuesto de carreras, saltos, caídas, persecuciones, huidas, luchas, golpes y risas; en los niños se hace más en forma de luchas y en las niñas en actividades como de correr y balancearse (Del Val, 1994).

De acuerdo con Smith y Smith (1993) en el juego de actividad física se desarrolla el control muscular, que es fundamental para que el niño logre una buena coordinación de movimientos, P.e. voltearse, estirarse, trepar, nadar, etc.

Regresando al análisis del juego desde los sustratos de la ocupación el juego también puede verse desde su **Significado**, ya que es una experiencia o un estado de la mente que incluye aquello que motiva o satisface al niño, este se refiere a la calidad de la experiencia. La actitud que la persona asume en el juego se le denomina juguetona (o playfulness), la cual se ha definido como la predisposición a jugar, también se puede ver como el modo en el que el niño se aproxima al juego y a otras tareas. Desde este punto de vista se dice que la persona tiene una disposición al juego que se puede describir por medio de cinco dimensiones, espontaneidad física, espontaneidad cognitiva, espontaneidad social, manifestación de alegría y sentido del humor (Skard, Bundy, 2008; Knox 2005).

Se piensa que Los Individuos que tienen una disposición juguetona (playfull) están guiados por una motivación interna y que tienen metas autoimpuestas. Bundy (1993 en Bundy 2008) identificó tres cualidades de ser juguetón (o playfulness) las cuales se pueden determinar por la evaluación de la presencia de tres elementos, motivación intrínseca, control interno y la libertad de suspender la realidad. Y posteriormente desarrolló el modelo de Playfulness (Bundy, 1997). Esta se ve como un estado estable, reproducible y característico de la persona que ocurre durante el juego imaginativo (Barnett, 1991 en Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

Takata (2005) habla de una dimensión que hay que tomar en cuenta para el análisis del juego, esta es la de los aspectos cuantitativos y cualitativos. Los cuantitativos especifican las condiciones del juego como una oportunidad para repetir acciones, evalúa cuantas veces se juega a algo, lo cual va permitiendo que el niño tenga un mayor dominio de ese juego en particular y por lo tanto un mayor desarrollo en esa área.

Los aspectos cualitativos se refieren al tiempo disponible y al tiempo empleado en encuentros con elementos humanos y no humanos, a la calidad del juego, o sea cómo juega un niño. Otros elementos que hay que tomar en cuenta son el que el niño tenga oportunidad para explorar y experimentar dentro del ambiente, así como la posibilidad de imitar actos.

Principios del juego:

Takata definió los siguientes principios del juego (en Knox 2005) argumentando que es un conjunto de comportamientos caracterizados por ser divertidos, que involucran procesos sensoriales, neuromusculares o mentales en el que se presenta la repetición de la experiencia, la exploración, experimentación e imitación, este precede los límites de tiempo y espacio, funciona como agente para integrar los mundos internos y externos, y sigue una progresión de desarrollo secuencial.

De acuerdo con Florey (1971) el juego se desarrolla a partir de los siguientes principios:

-Juego como aprendizaje, el juego se puede pensar como un proceso de aprendizaje que se da a diario y que sirve como medio para conocer a las personas, a los objetos en el ambiente y la manera de cómo relacionarse con ambos; es el principal medio para descubrir los efectos produce el niño sobre su ambiente así también para descubrir el efecto que el ambiente produce en el

niño, al identificar las consecuencias de sus actos para poder adaptarse mejor al mundo.

-Juego con objetos humanos y no humanos, este tipo de juego va reflejando cambios tanto cualitativos como cuantitativos en las acciones de los niños a diferentes edades, involucra a los sentimientos, a la percepción, y al pensamiento.

-La crianza del juego, hay condiciones ambientales que facilitan el juego del niño y otras que lo inhiben. Algunos son el estrés, hambre, ansiedad, la asociación del juego con el aislamiento, miedo y dolor. Las que lo facilitan son estímulos como novedad y variables relacionadas. Oportunidades para explorar repetir e imitar el comportamiento de modelos competentes.

Reilly pensaba que el juego es un sistema multidimensional que ayuda a la adaptación de la persona al ambiente, el juego tiene una guía que lo lleva a la exploración que es la curiosidad, la cual tiene tres etapas jerárquicas: exploración, competencia, y logro.

El comportamiento exploratorio se observa en la infancia y está guiado por la motivación intrínseca, la competencia está hecha por la motivación efectante que es una tendencia innata hacia la competencia, esta etapa está caracterizada por la experimentación y práctica para lograr dominio. El logro se encuentra relacionado con expectativas dirigidas a metas y motivado por un deseo parar lograr la excelencia (Knox 2005).

Importancia del juego para el niño de cero a tres años.

El juego es la manera en la que el niño aprende lo que nadie le puede enseñar, es por medio de este que explora y se orienta en el mundo, en espacio y tiempo, aprende y desarrolla los componentes de las diferentes áreas de desarrollo.

El juego de acuerdo con Henry (2008) da oportunidades para desarrollar habilidades sensoriomotoras, cognitivas y socioemocionales; y es el vehículo a partir del cual el niño aprende a mover su cuerpo, a solucionar problemas, a relacionarse con otros y a entender sus sentimientos. El juego es importante por sí mismo ya que es una actividad que es dirigida por el niño que se hace por el placer intrínseco que provee.

El juego comienza el proceso de desarrollo del comportamiento ocupacional, promueve la competencia y el logro de metas que se plantea la persona, así como la adquisición de los roles ocupacionales. El niño que adquiere de manera

adecuada las habilidades para el comportamiento ocupacional por medio del juego puede transformar estas habilidades en hábitos y roles de la vida diaria el juego es solo un modo en que el niño aprende como encajar en el ambiente, dándole significado a sus interacciones (Takata).

Regresando al análisis del juego desde los substratos de la ocupación (recordando que son la forma, función, significado y contexto) en este apartado lo analizaremos como **Función**, al hacerlo veremos cómo el juego contribuye al desarrollo del niño y a una aculturación que implica el desarrollo de propósitos, procesos y experiencias (Knox, 2005).

El juego desde su función influencia a la adaptación, además de que ayuda al niño a desarrollar distintas habilidades, volviéndose más competente, porque el tener una actividad altamente disfrutable hace que el niño esté de acuerdo con sus intereses y necesidades, ayudando a que desarrolle las diferentes áreas de su persona (de manera holística) practicando las habilidades importantes para su desempeño y que probablemente en otros contextos no lo pudiera hacer. Otro punto importante es que al practicar habilidades diferentes el niño adquiere más seguridad en sí mismo lo que le ayuda a aumentar la autoestima. Por lo tanto, el juego es una de las actividades que más promueven la salud y bienestar de la persona.

De acuerdo con Reilly (1962, citado por Posatery, Schaff y Lomba, 2008), el juego es una necesidad biológica ya que el Sistema Nervioso Central (SNC) demanda estímulos variados y ricos para poder resolver los problemas de la vida, por eso el niño busca el juego para obtener estos estímulos que le permitan la construcción de una base más firme de conocimiento o experiencias para poder resolver situaciones que se le presenten en la vida futura, esta es la necesidad básica a la que la terapia ocupacional tiene que servir.

El juego da la oportunidad de centrarse en las habilidades del niño más que en sus incapacidades (Henry, 2008), lo cual puede ser muy beneficioso en su desempeño para la construcción de su autoestima y para conocer cuáles son los elementos con los que cuenta para poder trabajar con él de la mejor manera.

Por desgracia aun cuando el cuerpo teórico nos da información clara sobre la importancia del juego en el desarrollo y en la competencia del niño, algunos datos nos dejan ver que en la práctica no se le da el valor que tiene y que muchas veces se está viendo coartado por otro tipo de actividades que se consideran más "productivas" para los niños.

De acuerdo con Swinth y Tanta (2008), los maestros tienden a describir al juego y al aprendizaje como actividades distintas y separadas, en la práctica se tiene poca conciencia acerca de que el juego es un elemento esencial en el desarrollo de un niño, y que es una herramienta poderosa y relevante educacionalmente para dominar la instrucción. El lograr maestría en el juego es tan importante como lograr maestría en el lenguaje y otras habilidades académicas. El juego estimula el crecimiento y aprendizaje.

De acuerdo con Jensen (1998) los niños pasan gran parte del tiempo después de la escuela completando tareas en vez de involucrarse en otras actividades recreativas como socializar con sus amigos, esto tiene consecuencias potencialmente negativas. Brink (1995) encontró que las nuevas actividades motoras como las que ocurren en el juego y actividades de recreación incrementan el crecimiento cerebral y las funciones cognitivas en la vida de los estudiantes ya que se ha visto un constante relación entre el movimiento y el aprendizaje.

El juego da oportunidades adecuadas para que el niño desarrolle habilidades importantes para los fines de la escuela y para tener una mayor capacidad de competencia y funcionamiento en todos los ámbitos en los que se desempeñe como son:

- La iniciativa (Swinth y Tanta, 2008) La cual es vital durante toda la vida para poder comenzar con las actividades que se requieren y para lograr sus metas siendo asertivo.

- La resolución de problemas (Swinth y Tanta, 2008; Munier, Teeters Myers y Pierce 2008).

- La innovación. (Swinth y Tanta, 2008) El juego desarrolla la innovación de comportamiento y la flexibilidad lleva a mejorar la solución de problemas y la adaptación.

- El juego prepara a los niños para la adultez a través de la oportunidad de generar novedad y flexibilidad (Juster, Noble y Stein).

- Ayuda a la integración de sensaciones, formación de percepción y cognición lo que se considera un factor crucial en el desarrollo del niño y se cree que es la llave para el aprendizaje (Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

-Da la capacidad de ejercitar sus habilidades motoras las cuales son la base para sus experiencias escolares posteriores, la resolución de problemas y la creatividad ejercitada en la escuela (Posatery, Schaff y Lomba, 2008).

-De acuerdo con Munier, Teeters Myers y Pierce (2008) en el juego se logra mantener un nivel de alerta (arrousal) apropiado; la novedad en una situación, su complejidad, su incongruencia o sorpresa producen un aumento en el alerta (arrousal), éste tiene que mantenerse en un nivel óptimo ya que un estado de sobre o supra alerta (arrousal) no es bueno porque no permite al niño lograr la atención y concentración necesarias. El nivel de juego se potencia al lograr una mayor capacidad de atención y nivel de actividad. Las teorías de un alerta (arrousal) óptimo ven al juego como una estrategia para mantener un estado emocional de placer.

-El juego es esencial para el crecimiento del cerebro y el desarrollo, ya que cuando los bebés experimentan con juguetes, acciones, respuestas, y exploran su espacio el cerebro se conecta por medio de sinapsis para entender conceptos como espacio y tiempo (Sterling Honig, 2000).

-El juego además ayuda al niño a desarrollar el área perceptivo-motora, la capacidad de atención y concentración, la capacidad de percepción y discriminación auditiva, a descargar tensión y exceso de energía, al autocontrol, al desarrollo de los procesos del pensamiento, ayuda a reforzar la información aprendida, al crecimiento social, a las habilidades y aptitud física (Smith y Smith, 1993).

El juego es un facilitador del desarrollo cognitivo favoreciendo las habilidades de resolución: De problemas, de razonamiento abstracto, habilidades de comunicación social, habilidades de manejo de ansiedad y participación en actividades físicas que favorecen el desarrollo de capacidades sensoriomotoras, ejercicio físico y un estilo de vida saludable. A partir del juego se puede obtener información importante acerca del desempeño ocupacional del niño así como de sus habilidades de desempeño y patrones, ayuda también a desarrollar habilidades necesarias para involucrarse de manera exitosa en roles de estudiante, familiares y sociales (Asociación Canadiense de Terapeutas Ocupacionales, 1996, Henry, 2008).

El juego permite tener consecuencias inmediatas a las acciones y ayuda a descubrir varias relaciones y propiedades de los materiales (Juster, Noble y Stein). Esto le da al niño la oportunidad de tener un mejor entendimiento del mundo, de cómo funciona, por lo tanto un mayor nivel de alerta y una mayor base de conocimientos o bien una estructura mental más firme y abarcativa que le

permitirá asimilar una mayor cantidad de conocimientos al ser expuesto a alguna actividad instructiva.

Todos los niños necesitan desarrollar comportamientos de juego para lograr habilidades de pensamiento de alto orden, por lo tanto es muy importante que se logre promover la inclusión de estos elementos en la curricula (Swinth y Tanta, 2008). Todas estas habilidades mencionadas anteriormente, son parte de las habilidades preacadémicas requeridas por los niños para estar listos para tener un desempeño adecuado en la escuela (Stagnitti, Unsworth, Rodger, 2000).

El juego de pretender o simbólico se ha relacionado fuertemente con las habilidades de pre alfabetización estas habilidades involucran el uso de símbolos por parte del niño para leer escribir y solucionar problemas y forman un subgrupo importante de las habilidades pre académicas. Como la competencia narrativa, la organización del pensamiento, la descontextualización del lenguaje y lleva también a un pensamiento abstracto y lógico, así como tener mayor flexibilidad para adaptarse al cambio. Los niños que juegan muchos juegos de pretender logran puntuaciones más altas en tests que miden el pensamiento divergente (el cual es encontrar múltiples soluciones a los problemas) (Barnett, 1991 en Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000).

Michelman (1971) comenta que el juego creativo fomenta el aprendizaje por medio de la exploración, la experimentación, la manipulación y la transformación, y este juego es a su vez influido por factores sociales, culturales y ambientales que fomentan el potencial creativo.

Otra de las grandes áreas en las que el juego ayuda es la el área social, contribuyendo a la socialización y aculturación de los niños porque es el contexto donde aprende las normas sociales, los valores, los roles y los comportamientos (Knox 2005). El juego le da la posibilidad al niño de conocer, entender y hacer suyas las reglas sociales, al tiempo que experimenta, aprende y practica los patrones de la vida humana y de la comunicación. Es a través del juego que aprenden de ellos mismos, entienden más sus emociones y las de los demás así como el funcionamiento del mundo a su alrededor (Parham, D. 2008, p. 571; y Juster, Noble y Stein).

En el juego se aprende a mantener y fomentar las relaciones interpersonales, ya que se aprenden los roles y la manera de convivir, compartir, seguir turnos y manejar la tolerancia a la frustración. A través del juego el niño aprende normas sociales (Posatery, Schaff y Lomba, 2008).

La influencia del ambiente en el juego.

En los apartados anteriores analizamos al juego desde los sustratos de la ocupación viéndolo desde diferentes perspectivas, sin embargo falta analizar al último de estos sustratos el cual es esencial para que el niño logre su potencial de desarrollo en el juego, el ambiente.

Como se pudo observar en el apartado correspondiente el ambiente se puede dividir en físico, social y cultural y ejerce una gran influencia en el desarrollo del potencial ocupacional del niño, ya que le permitirá o no practicar ciertas ocupaciones que lo llevarán a desarrollar alguna habilidad.

En la actualidad el juego del niño se ha visto afectado, y los tipos de juego fomentados por los padres han cambiado al volverse nuestra sociedad más urbana, la vida de las personas se ha vuelto cada vez más pasiva, sedentaria, y con muchas actividades poco significativas a causa de diversos factores por ejemplo, los ambientes físicos disponibles para jugar se encuentran restringidos, al igual que los grupos de amigos, por lo que el tiempo, lugares y tipos de juego son más estructurados (Piaget, 1952 en Knox 2005).

En general los factores que promueven el juego incluyen el que haya disponibilidad de objetos y personas, que no haya estrés, que haya novedad y oportunidades para decidir. Mientras que los factores que lo pueden inhibir incluyen restricciones externas, auto conciencia, mucha novedad o reto, elección limitada, y mucha competencia (Parham, D. 2008, p.574). La privación del juego, implica experiencias sedentarias, pasivas como televisión, el que falten o haya poca disponibilidad de materiales que permitan la creatividad y exploración sensorial como por ejemplo, arena o agua, falta de modelos apropiados para el juego, o expectativas altas o bajas. Lo que se necesita es balance y un equilibrio de los elementos que nutren el juego (Takata, 1971).

Por desgracia en los ambientes en los que se desarrollan los niños actualmente se encuentran presentes varios de los factores que inhiben el juego ya que debido al hacinamiento, los juegos físicos que antes se llevaban a cabo, ya no pueden ser practicados porque los espacios son pequeños, los parques inseguros, es difícil moverse en la ciudad por el tráfico para llegar a ellos, además de que en las ciudades se vive con un ritmo de vida acelerado y se pierde mucho tiempo en los transportes en actitud pasiva, lo cual limita la interacción con otros niños.

Por lo que hay muchas restricciones en el juego de las generaciones actuales, lo que trae como resultado que varias habilidades no se desarrollen de manera

adecuada repercutiendo profundamente en la competencia ocupacional de la persona, en el presente y el futuro; además de que no siempre se ofrecen oportunidades para que los niños tengan el reto justo en los juegos (que no sean ni muy altos ni muy bajos), muchos de los juguetes que se ofrecen actualmente juegan solos e implican una actitud un tanto pasiva de los niños, aparte de que algunos de ellos son muy sobre estimulantes.

Como se puede constatar el juego también adquiere significado a partir del contexto, no se puede aislar de las influencias familiares sociales y culturales. El ambiente da recursos y demandas físicas, psicológicas, sociales, culturales y espirituales (Yerxa, 1989). Por lo tanto, es muy importante poder intervenir en esta área para que la familia, sociedad y cultura tengan una mayor y mejor influencia en el juego del niño y de esta manera pueda alcanzar su desarrollo potencial.

El juego siempre es influido por el ambiente, Knox (1999) condujo un estudio sobre estilos de juego en preescolares en el que vio la importancia del ambiente en el juego del niño. Encontró que cuando los estilos de juego del niño eran los mismos que las expectativas del ambiente, el juego florecía y cuando no se encontraban apareados, el juego se veía afectado. También observó que el ambiente tiene que proveer un reto adecuado, ya que si este no proporciona retos a las capacidades del jugador puede resultar en aburrimiento, mientras que cuando el reto es alto para las capacidades del jugador puede causar ansiedad. Otras propiedades del ambiente que promueven que haya un ajuste positivo entre el niño y el juego es el que dé posibilidades de ejercer la elección y que se encuentren en él objetos que cumplan con las motivaciones del individuo.

Hay niños que no saben cómo jugar en forma reconocible, ya sea por características inherentes a la persona como alguna discapacidad en la cual el ambiente no de los soportes necesarios para realizar un juego adecuado, o bien por una privación de objetos y espacios propicios para el juego con juguetes y compañeros de juego o modelos, lo cual no significa que sean incapaces de jugar, es el contexto que ha restringido este aspecto de su desarrollo al no tener un espacio propicio para jugar(Watson, 2004 p 23).

A continuación analizaremos brevemente los diferentes tipos de ambiente y cómo favorecen o entorpecen el desarrollo del juego del niño:

Ambiente físico.

El ambiente físico se refiere al espacio en el que el niño interactúa, este da la posibilidad de tener un juego de mayor o menor calidad según sus características, los ambientes físicos en los que generalmente interactúa un niño

de acuerdo con Munier, Teeters Myers y Pierce (2008) son: las casas; la comunidad (por ejemplo los parques, la librería y el vecindario cercano) y los centros de cuidado. Los ambientes incorporan una vasta variedad de contextos que dan soporte a diferentes tipos de aprendizajes, por lo que es importante que el niño pueda interactuar en estos y que le den oportunidades variadas para desarrollar diferentes tipos de juegos por ejemplo, involucrarse en juegos con agua o escoger un libro en la librería.

Los espacios físicos para que dejen una huella en el niño tienen que permitirle libertad de exploración de manera activa al interactuar con el medio teniendo la posibilidad de modificarlo. La variedad de los materiales y oportunidades que tiene a la mano el niño para explorar e interactuar con ellos y para controlar sus actividades se encuentran asociadas con una mejoría en la calidad del juego (Raveyzece, 1993).

Para favorecer el juego del niño el ambiente físico debe de cumplir los siguientes aspectos:

1. Ofrecer un rango adecuado de experiencias y que el niño tenga la oportunidad de tener un grado de control en el ambiente, retos graduados, opciones para ejercitar la fantasía, de poder separarse y jugar solos (Raveyzece, 1993).
2. Debe de proveer experiencias para cada sentido.
3. Deben permitir al niño tener una negociación del espacio (Munier, Teeters Nmyers y Pierce 2008).
4. El ambiente debe ser interesante y favorecer las interacciones sociales (Lane y Mistrett).
5. Los espacios deben favorecer que los niños utilicen grupos de músculos grandes y pequeños.
6. Los niños necesitan ambientes físicos que les proporcionen la posibilidad de practicar los diferentes tipos de juego (físico, simbólico, de construcción etc.).
7. El ambiente debe de estar planeado para promover el juego interactivo.
8. Los ambientes deben contar con espacios para diferentes tipos de actividad como arte, escuchar historias y tener planeados un lugar para tener un tiempo en silencio eliminando la entrada sensorial, espacios cerrados como podría ser una pequeña tienda de campaña en una esquina, que puedan ser organizativos y tranquilizadores (Knox 2005).
9. El arreglo del cuarto tiene que ser interesante para permitir al niño encontrar las cosas fácilmente, dependiendo de cómo estén puestos los materiales va a fomentar la independencia y las interacciones en el juego (Lane y Mistret, 2008; Polk, 1993).

10. Es fundamental sobre todo en las primeras etapas que el espacio que el adulto proporcione al niño le permita desarrollar sus características particulares y que logre su adaptación. De acuerdo con Montessori un ambiente preparado es un espacio que cumple con las necesidades físicas y psicológicas para su uso específico (Polk, 1993).

11. Los niños de cero a tres años crecen y aprenden por medio de la exploración sensorial y motora al interactuar con las personas y las cosas en sus ambientes naturales y al observar lo que sucede a su alrededor (Raveyzece, 1993).

Los niños necesitan poder interactuar en diferentes ambientes y que estos sean lugares seguros en los que puedan estar supervisados pero a la vez tener experiencias libres en donde puedan correr, trepar, brincar, montar triciclos, experimentar con construcción, y esconderse (Raveyzece, 1993).

Dentro del ambiente se encuentran los objetos que sirven al niño para poder desarrollar muchas habilidades, Algunas características que deben de tener los objetos del ambiente para que fomenten la motivación son:

- Que provean novedad, cualquier objeto nuevo es lo más poderoso (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).
- Que tengan una presentación atractiva para el niño (Lane y Mistret, 2008).
- Responsividad, es la reacción que produce el objeto a la acción del niño, los objetos que responden con una activación rápida y fácilmente observable a la acción del niño son más motivantes que un objeto que no produce respuestas o que sean difícil de activar.
- Complejidad se refiere al reto o complejidad que un objeto ofrece al niño. El juguete tiene que ser fácil de entender. El feedback que provea el objeto va a fomentar una interacción continua con el niño (Lane y Mistret, 2008).
- Propiedades sensoriales, como audición, visión, tacto, propiocepción y oportunidad de tener sensaciones vestibulares y que estas se encuentre dentro de las preferencias y habilidades del niño (Lane y Mistret, 2008).
- Las características físicas como la combinación de colores, sonidos, texturas y movimiento tiene que ser apropiada (ni demasiada, ni muy poca) (Lane y Mistret, 2008).
- Que elicitte respuestas independientes a las acciones del niño (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).
- Es importante conocer las preferencias de juego de los niños y cómo juegan con los objetos, así como cuales prefieren.
- La estabilidad del tronco es importante porque da la posibilidad única al niño de interactuar con el ambiente.
- Todos los niños pueden usar formas parecidas de jugar con el juguete y el juguete puede utilizarse en diferentes posiciones y puede ajustarse al niño.

- El juguete se debe de poder usar fácilmente. Es fácil cargarlo, sostenerlo y manipularlo, las partes son del tamaño adecuado y de la forma correcta que implique un esfuerzo apropiado dando la posibilidad de hacer movimientos y de mantener la estabilidad.
- El juguete se debe de poder ajustar por ejemplo la altura, volumen, suavidad o velocidad.
- El juguete debe ser llamativo para el niño con diferentes niveles de desarrollo y habilidades se debe de poder utilizar para diferentes propósitos.
- El juguete debe mantener la atención del niño y fomentar la exploración y el descubrimiento, debe ser divertido.
- El niño puede elegir jugar con el juguete solo o con otros niños. El juguete fomenta que el niño esté activo física o mentalmente.

Ambiente social.

El ambiente social es aquel compuesto por los cuidadores y las personas que rodean al niño, es parte fundamental en su vida ya que es quien provee de seguridad y cuidados para que se pueda dar el juego (Lane y Mistrett, 2008), además de ser el que prepara al ambiente físico da oportunidades o pone restricciones para el niño.

El cuidador es parte esencial del ambiente en el que el niño crece, y tiene la posibilidad de favorecer, entorpecer u obstaculizar el juego del niño; en relación al cuidador Ratmugondo, (2004:180) habla de que el mejor juguete de un bebé es su propia madre. De acuerdo con Casse-Smith (2005) la mayoría del juego en las primeras etapas del desarrollo ocurre en los brazos del cuidador, y después en la cuna, en los segundos 6 meses el niño requiere menos soporte para jugar y el padre pasa a ser un protector contra los daños a un elemento muy atractivo para interactuar, que le provee de una base segura para poder explorar.

De acuerdo con las teorías del Apego la madre es la primer relación social que se establece y es muy importante para el desarrollo emocional del niño. Es quien regula la cantidad de estimulación que recibe el niño y quien selecciona los ambientes y el tiempo en el que el niño permanecerá en ellos, también favorecen el desarrollo físico y psíquico de los niños (Del Val, 1994). Cuando un niño tiene un vínculo afectivo estable y satisfactorio se siente seguro, confiado y es capaz de explorar, jugar y aprender, si esto no se presenta el juego será la primer ocupación que se vea afectada.

La investigación ha mostrado que las creencias, expectativas y las habilidades del padre para jugar tienen un rol importante que puede favorecer o inhibir la

capacidad del niño para jugar y va a influenciar la calidad del involucramiento del niño en el juego.

En algunas investigaciones se han encontrado cómo los diferentes estilos de crianza ayudan o favorecen las diferentes áreas del juego, por ejemplo, se ha visto que niveles socioeconómicos altos se correlacionan con mayores niveles de juego imaginario, los ambientes permisivos facilitan el desarrollo de la creatividad, los programas educativos de alta calidad ayudan a mejorar el desarrollo de las interacciones sociales del niño y el nivel de juego (Knox 2005). Pero en general, de acuerdo con la investigación de Duncan, se ha visto que el ingrediente que es fundamental es que los padres conozcan el porqué es importante el juego para el desarrollo de los niños ya que al tener mayores conocimientos sobre el tema lo favorecen o facilitan más, también es vital que conozcan la importancia que tiene el que se involucren con sus hijos en actividades de juego y darles herramientas para que creen juguetes para los niños por medio de material de reciclaje, y la creación de juegos para jardines o parques que facilite el desarrollo motor grueso. Cuando se logra educar a los padres acerca de cómo manejar el juego con los niños, y de qué manera proporcionar estimulación sensoriomotora para lograr los retos de aprendizaje, los resultados que se obtienen son enormes.

Los factores del ambiente social que promueven el juego son:

- Que los cuidadores sean responsivos emocional y verbalmente (Knox, 2005).
- Que los cuidadores tengan objetos que se encuentren disponibles para el niño (Knox, 2005).
- Que haya una atmósfera segura, confortable y sin estrés (Knox, 2005).
- Que haya disponibilidad de personas (Knox, 2005) es importante que el niño tenga oportunidad de convivir tanto con niños de su edad como con niños mayores para poder imitar y nutrir sus actividades, esta convivencia también ayuda a los grandes porque al jugar con los pequeños mejoran sus habilidades de socialización, lo que ayuda al establecimiento de redes sociales que permanecen en el tiempo para cuidar, educar y disciplinar a los niños hasta la adultez (Case-Smith, 2005:108-109).
- El tener novedad y que el ambiente social de oportunidad de realizar elecciones (Knox, 2005).
- El ambiente sociocultural en el que vive el niño influye de manera importante, ya que este provee de normas aceptadas, expectativas y reglas las cuales influyen la libertad y la confianza con la que un individuo interactúa con los elementos del ambiente.
- Que los cuidadores provean de oportunidades para los niños en los que tengan libertad de elección (Knox, 2005).
- Que los adultos no sean intrusivos o directivos (Knox, 2005).

- Que el adulto fije horarios de juego que evitan fatiga, hambre, o estrés, estos elementos parecen facilitar el que los niños se muestren juguetones (playfulness) (Knox 2005).

Los factores que pueden inhibir el juego incluyen restricciones externas, autoconciencia, demasiada novedad o demasiado reto, respuestas limitadas y mucha competencia (Knox 2005).

Ambiente cultural.

Munier, Teeters, Myers y Pierce (2008) argumentan que la cultura influye en las actividades que permiten que el niño juegue, por lo tanto tienen una influencia en el desarrollo; las diferencias culturales y socioeconómicas moldean las experiencias diarias del niño en especial a través del patrón de relación entre madre e hijo. Pero al mismo tiempo la perspectiva sociocultural enfatiza el rol del juego como mediador de la cultura (Takata, 1971).

El ambiente del niño nutre o restringe un ciclo de aprendizaje. Si en una cultura se le da valor a cierto tipo de actividad es probable que el niño tenga más oportunidades de practicarlos, que aquellos que no son valorados culturalmente por un grupo en particular, por lo que la cultura tiene un efecto directo en las prácticas que llevan a cabo los padres con sus hijos y que favorecen ciertos tipos de juegos sobre otros.

Por esto se dice que los factores culturales influyen a las prácticas de crianza, las cuales afectan de manera directa a las experiencias que tienen los niños, en el ambiente físico. Estas influencias culturales también se extienden a las escuelas y los medios.

Las influencias ecológicas incluyen los efectos de estímulos novedosos en el juego, las influencias de objetos y materiales, los espacios de juego tanto internos y externos, por eso la cultura permea a los demás ambientes e influencia el desarrollo del juego.

2.1.3.3.1.2 Juego de cero a tres.

El juego del niño cambia en el tiempo y refleja su nivel de desarrollo (Knox, 2005) es por eso que es importante analizar tanto el desarrollo del niño como los juegos típicos que lleva a cabo en una edad específica.

Son muchos los autores que hablan de la importancia del juego para lograr el desarrollo de los diferentes componentes de la persona, entre ellos se encuentra Jane Ayres (1998) quien creía que los 7 primeros años de vida son un periodo de rápido desarrollo e integración sensorial, que se logra al tener respuestas adaptativas lo que lo lleva a un involucramiento ocupacional, que le permite al niño poder jugar por más tiempo y con mayor control.

En este apartado se abordará tanto las progresiones de desarrollo del juego como los componentes que son desarrollados de cero a tres años y que a su vez posibilitan el desempeño de ciertos tipos de juegos.

Otro factor que se toma en cuenta es el que el desarrollo de las habilidades de los niños a partir de las ocupaciones de juego están influidas por los contextos físicos, sociales y culturales que pueden llegar a favorecer o inhibir el desarrollo de los juegos. En la siguiente sección se revisará el desarrollo a partir de los juegos debido a que el juego es un medio natural para incrementar el desempeño y las habilidades ya que este es auto motivante y ofrece metas que dan la oportunidad al niño de auto organizarse (Casse-Smith, 2005).

El juego del nacimiento a los dieciocho meses.

El juego sensoriomotor y exploratorio predominan en la infancia (como por ejemplo, la exploración de su propio cuerpo), y conforme el niño se desarrolla y tiene más control de su cuerpo aprende el efecto que tienen sus acciones en objetos y personas en el ambiente (Piaget, 1952 en Knox 2005).

Los primeros tipos de juego que lleva a cabo el niño son los sensoriomotores, los cuales en la primer etapa del desarrollo se realizan por el placer de la sensación física que producen, se dan a través de movimientos repetitivos buscando experiencias en las que el niño utiliza sus sentidos para explorar los objetos (Swinth y Tanta) (ver una definición más amplia en el apartado de juego que habla acerca de este tipo de juego p. 38).

El juego sensoriomotor se incrementa durante el primer año de vida y luego descende. Los niños vuelven a utilizar el juego sensoriomotor cuando aprenden nuevas habilidades (Piaget, 1952 en Knox 2005).

HABILIDADES DE DESEMPEÑO QUE LO POSIBILITAN.

En esta sección se revisarán las habilidades de desempeño que posibilitan el juego sensoriomotor del niño, estas se tratarán de acuerdo con la edad cronológica, ya que es difícil separar las diferentes áreas de desarrollo de forma artificial, porque como se ha visto el desarrollo de una influye en las otras y el nivel alcanzado en las mismas posibilita el desempeño del niño en las diferentes ocupaciones, así mismo, el desempeño en las ocupaciones de juego en este periodo ayuda a que el niño logre un adecuado nivel de desarrollo en todas las áreas o componentes de la persona.

Con base en la revisión bibliográfica, se documenta que la mayoría de los autores hablan de una relación muy estrecha entre el juego y el desarrollo de los diferentes componentes de la persona.

A continuación se muestran las habilidades de desempeño que posibilitan el juego en los diferentes rangos de edad:

En relación al desarrollo psicosocial de acuerdo con Erikson (Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman, 2010), los niños en este periodo de edad se encuentran en una fase conocida como confianza básica contra la desconfianza, la cual abarca del nacimiento a los 12-18 meses; en este periodo la tarea principal del niño es la de adquirir confianza en que sus necesidades serán satisfechas y sus deseos logrados; esta fase es un periodo en el que el niño adquiere conciencia de si el mundo es o no un lugar en el cual puede confiar, si las personas y las cosas que están a su alrededor le resolverán sus necesidades. Por lo que se requiere de un cuidador sensible y consistente.

El bebé debe de lograr un equilibrio entre la confianza la cual permite la intimidad y la desconfianza que permite la autoprotección, si predomina la confianza se logra el desarrollo de la virtud de la esperanza que es la creencia en que se van a satisfacer sus necesidades y a cumplir sus deseos, lo cual le dará la seguridad y lo posibilitará para explorar el mundo, desarrollando de esta manera la posibilidad de jugar en su medio.

Requiere del logro de un sentido de comodidad física, de no sentir temor ni incertidumbre, por lo que las experiencias físicas y psicológicas insatisfechas generan un sentido de desconfianza y una percepción temerosa. La desconfianza se traduce en un mundo poco amistoso e impredecible que plantea dificultad para generar relaciones.

A continuación se revisará el desarrollo del niño en este primer estadio al que Piaget nombró como periodo sensoriomotor el cual abarca desde el nacimiento hasta los 18-24 meses de edad, pero para facilitar su análisis este se llevará a cabo fragmentando el desarrollo de acuerdo con los subestadios marcados por Piaget.

Del nacimiento al primer mes de edad.

Este periodo corresponde al primer subestadio del periodo sensorio motor propuesto por Piaget, se encuentra caracterizado por reflejos simples y movimientos incoordinados que irán progresando y refinándose a partir de las interacciones del niño con el mundo físico y social. Por medio de la ejercitación se irán acomodando cada vez más para adaptarse y llegar a ser una actividad funcional (Piaget, 1969) los niños varían poco a poco sus respuestas no les interesa explorar de la misma manera, si repiten acciones lo hacen modificándolas, explorando nuevas posibilidades (Del Val, 1994:37). En este periodo se da también la primera discriminación entre objetos humanos y no humanos. El niño selecciona objetos de juego que le parecen interesantes, que llaman su atención y demuestra reacciones que manifiestan reconocimiento. El niño es capaz de realizar prensiones reflejas con objetos que caben en su mano (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

Las primeras experiencias sensoriales que vive el niño le ayudan a sentar las bases para las actividades sensoriales, las actividades motoras, de regulación emocional, las habilidades sociales y las bases cognitivas; esto lo va logrando poco a poco al responder a los estímulos del medio. Las ocupaciones de juego en los primeros doce meses son exploratorios y sociales, lo cual quiere decir que por medio del juego los niños buscan relacionarse con el cuidador (Casse-Smith, 2005).

De acuerdo con Pharham y Miloux (2005) en los primeros años de vida los sentidos proximales (vestibular, táctil y propioceptivo) dominan las interacciones del niño con el mundo. Los sentidos distales como la vista y la audición también son críticos y conforme se da el desarrollo se vuelven más dominantes. El tacto, olfato y las sensaciones de movimiento son importantes para el recién nacido quien los utiliza para mantenerse en contacto con el cuidador y para desarrollar sentimientos de seguridad.

La propiocepción es crítica en la relación madre-hijo dando la posibilidad al niño de acurrucarse en el cuerpo del cuidador, los movimientos de las extremidades del bebé generan inputs propioceptivos adicionales, y juntos los inputs táctiles y

propioceptivos dan la información para el desarrollo del esquema corporal. El sistema vestibular es funcional al nacimiento.

De todos los sistemas sensoriales el vestibular es el primero en madurar y por eso el mecer al bebé para calmarlo es una manera de utilizar este tipo de información sensorial para modificar el nivel de alerta (arousal) del niño. Las sensaciones que hacen al niño tranquilizarse y organizarse tienden a ser integrativas para el sistema nervioso del niño.

El niño recién nacido se orienta hacia estímulos visuales y auditivos, están interesados en las voces y caras pero todavía no dan significado a estas sensaciones. Visualmente le atraen estímulos con un contraste alto, como diseños en blanco y negro; la agudeza visual se limita a 25 cm. (aproximadamente), estas habilidades incluyendo a la capacidad de responder a patrones visuales se expanden dramáticamente durante el primer año de vida. En los primeros días de vida el infante logra cada vez más el poder seguir visualmente a las cosas (Pharham y Mailloux, 2005; Papalia, Wendkos Olds, Duskin Feldman, 2010). Esto va posibilitando la relación activa del niño con los objetos del medio, lo cual da pie al desarrollo del juego y de otras ocupaciones significativas.

En cuanto a su desarrollo motor el recién nacido se encuentra asimétrico, tanto en prono como en supino con la cabeza hacia un lado así como con encogimiento de sus extremidades y movimientos de piernas y brazos en un plano lateral. Los movimientos del recién nacido son también asimétricos (Zukunft-Huber, 1997).

Estando en supino sus brazos y piernas intervienen en los juegos con muy poco control y logra sostener la cabeza centrada brevemente.

En prono sus brazos permanecen encogidos a los lados con los puños cerrados y las piernas y cadera flexionadas, en este periodo se encuentra en una fase holocinética (Zukunft-Huber, 1997).

De uno a cuatro meses de edad.

Este periodo coincide con la segunda etapa del desarrollo cognitivo de Piaget conocida como reacciones circulares primarias. Las reacciones circulares implican la repetición de un ciclo donde el niño realiza algo que le causa placer e intenta conservar el efecto al repetirlas hasta controlar la acción.

En ésta el niño comienza a realizar combinaciones de acciones que en un inicio eran reflejos separados para lograr metas, los reflejos ya son más flexibles pero el

resultado de sus acciones se limita a su propio cuerpo e involucra adaptaciones. Comienza la construcción de los primeros hábitos que dependen de la actividad del sujeto, en este momento no hay una diferenciación entre los medios y los fines ya que los fines solo se logran alcanzar por una sucesión de movimientos sin que en un principio se pueda distinguir un objetivo marcado con anterioridad, no hay una elección de medios para lograr un fin por lo que todavía sus hábitos no son un acto de inteligencia (Delval, 1995).

En esta segunda etapa lleva a cabo la observación de objetos estacionarios, comienza a desarrollarse la capacidad de prensión, la cual se sigue desarrollando en los siguientes meses, del tercer mes en adelante comienza a utilizar una gran variedad de patrones de prensiones palmares, puede tomar objetos con su mano que lleva a su boca y comienza a transferir objetos de una mano a otra, a esta edad puede empezar a jugar en la línea media (Casse Smith, 2005).

En este periodo el niño va ganando cada vez mayor fuerza en los sistemas motores lo que le permite tener un control creciente de su cuello, en prono cada vez tiene mayor fuerza en tronco y brazos, y en el curso de los primeros meses se va moviendo el centro de gravedad de la parte superior del cuerpo hacia la pelvis, lo cual da libertad de movimiento a la cabeza y a las extremidades permitiendo el control de cabeza y que se empiece a desarrollar la posibilidad de sostener el peso del cuerpo. Esta progresión incluye la disociación de los segmentos del cuerpo. (Nichols, 2005). A los cuatro meses los niños en prono ya son capaces de levantar un brazo apoyándose en el otro manteniendo un apoyo en codos-pelvis esto lo logra gracias a que ya es capaz de sostener el equilibrio lo cual requiere de un trabajo muscular diferenciado, que le da una mayor capacidad de explorar los objetos y jugar (Zukunft-Huber, 1997).

En supino también logra el equilibrio sobre su espalda y al final del cuarto mes puede tomar con las manos (esta habilidad la empieza a desarrollar alrededor del tercer mes) todo lo palpa y se lo lleva a la boca, comienza a explorar sus piernas y las mantiene flexionadas al frente trabajando los músculos que utilizará después para sentarse (Zukunft-Huber, 1997). Todo esto le permite ir liberando los brazos y manos para jugar en esta posición. Entre 9 y 15 semanas el niño logra el control de la cabeza en la línea media en supino, entre la cuarta y la quinta semana el niño se encuentra en la etapa de pre alcance, en la que comienza la organización de la activación de los músculos proximales y al lograr el control de la cabeza puede conseguir el alcance (más adelante se explica el avance en el componente de los brazos) (Nichols, 2005).

En prono de los dos a los cuatro meses el niño realiza en el espacio el movimiento de ventilador, lo que los hace comenzar a moverse a través de superficies

tratando de tomar objetos que se encuentran justo fuera de su alcance. El infante frecuentemente cambia su atención de un objeto a otro por lo que el patrón de movimiento no es en línea recta, sino en círculos (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

Posteriormente a esto el patrón de desplazamiento que realiza el niño en el espacio se le conoce como "cambios en círculos" alrededor de 3 o 4 meses el infante adquiere cada vez más capacidad para moverse y los patrones de ventilador evolucionan a círculos completos, moviendo el centro del círculo a través del espacio resultando en una serie de círculos con centros cambiantes (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

Los niños de 3 a 5 meses logran activar los extensores de espalda pero sin la suficiente co-activación de los flexores de tronco lo que resulta en caídas hacia atrás y en la imposibilidad de mantenerse sentado (Nichols, 2005).

De los dos a los diez meses surgen las reacciones de enderezamiento, de paracaídas y de equilibrio, las cuales junto con la creciente capacidad del niño de lograr una activación en contra de la gravedad le van permitiendo tener cada vez un mayor control de su postura.

Los sistemas sensoriales que se asocian con el control postural le ayudan a orientarse en el espacio, el primero es el sistema visual, el segundo el sistema vestibular y el tercero es el somatosensorial:

- El sistema visual le da la representación del plano vertical que depende de los objetos en el campo visual.

- El somatosensorial le proporciona inputs propioceptivos y táctiles que le dan información de la posición de sus extremidades y las características de las superficies de control.

- El vestibular da una referencia gravitacional para orientarse posturalmente. En un inicio los infantes se basan más en la información visual que en la somatosensorial para desarrollar el control postural.

Los niños durante este periodo utilizan cada vez más sus brazos, se vuelven activos y el infante barre o batea los objetos con el hombro abducido. La capacidad para extender los brazos en la línea media ocurre aproximadamente entre la semana 12 y 22, los objetos se logran tomar rara vez y solo por accidente y son soltados al azar generalmente asociado a los movimientos de los brazos y conforme el niño adquiere estabilidad proximal puede observar sus manos cada vez más lejos (Exner, 2005).

En cuanto a los patrones de prensión se dividen en:

- No prensiles, los desarrollan en este periodo lo cual involucra empujar o levantar un objeto con los dedos y las manos.
- Y en movimientos prensiles, los cuales involucran el agarre de los objetos y pueden ser subdivididos de acuerdo con el propósito del agarre; precisión o poder. El agarre de precisión involucra la oposición del pulgar a las puntas de los dedos, mientras que la prensión de poder involucra el uso de toda la mano y el tipo de objeto determina la prensión a utilizar (Exner, 2005).

En relación a la capacidad de soltar objetos los niños de esta edad no lo hacen de manera voluntaria, ya que requieren de ayuda para hacerlo, al incrementar la exploración de los objetos con la boca y la capacidad de llevar ambas manos a la línea media y jugar con ellas, el infante comienza a transferir objetos de una mano a la otra, de manera inicial el niño estabiliza el objeto en la boca durante las transferencias o se lo saca de una mano con la otra; posteriormente lo comienza a transferir libremente de una mano a la otra y lo realiza mientras que la mano que recibe estabiliza el objeto y la mano que lo suelta se abre completamente, el infante puede soltar objetos sin estabilizarlos con la otra mano a los 9 meses de edad (Exner, 2005).

De 4 a 8 meses de edad.

En este rango de edad se presenta el tercer subestadio de Piaget, la etapa conocida como reacciones circulares secundarias, en la cual ya se pueden observar adaptaciones sensoriomotoras intencionales las cuales son dominadas por la repetición y el descubrimiento de nuevos patrones, además el niño ya comienza a distinguir entre medios y fines, aquí no solo busca reproducir los movimientos y los gestos que han generado un efecto interesante, sino que ahora los varía intencionalmente para ver los diferentes resultados en los objetos y en el medio.

En esta etapa los esquemas de acción contruidos en el subestadio anterior son multiplicados gracias a la experimentación y son susceptibles de coordinarse entre sí (Deval, 1994). La principal característica de esta etapa es que el niño experimenta para encontrar efectos interesantes en lo que sucede más allá de su cuerpo en los objetos del medio, pasa mucho tiempo tomando, manipulando y pasando objetos de una mano a la otra, así como soltándolos, y explorándolos con la boca (Casse-Smith, 2005). El juego exploratorio que realiza el niño en este momento le ayuda a ir examinando, buscando y experimentando los distintos tipos de información sensorial, lo cual les encanta y los lleva a mover su cuerpo de manera novedosa.

A los 6 meses de edad los niños demuestran secuencias de acciones intencionales moviendo el cuerpo de manera ondulante. El niño ya tiene la capacidad de mantener en la mente el objeto deseado por un periodo corto de tiempo y después desaparece. El niño se muestra frustrado cuando anticipa un resultado que se ve fracasado.

El juego sensoriomotor evoluciona a un juego funcional, en donde el niño ya entiende la función del objeto, la cual determina sus acciones, comienza a los seis meses y se presenta hasta el año de edad en donde el niño sienta las bases del juego de pretender dirigiendo acciones hacia él mismo (Casse-Smith, 2005), manipulando objetos de manera funcional y luego combinándolos. Comienza la imitación autodirigida (Swinth y Tanta).

De 4 a 6 meses los sistemas sensoriales del bebé han madurado al grado que el niño tiene mayor conciencia e interés por el mundo, ya ha desarrollado conexiones vestibulares, propioceptivas y visuales que le dan los comienzos del control postural, en este periodo comienza a mostrar una necesidad por levantarse en contra de la gravedad, la cual es influida por su guía interna y esta necesidad se puede ver en el juego espontáneo del niño y se presenta también gracias a que cada vez tiene mayor capacidad para sostener el peso en su cuerpo. El sistema vestibular detecta la fuerza de gravedad y comienza a estimular los músculos del cuello para levantar la cabeza. Esta respuesta adaptativa se encuentra completamente madura a los 6 meses. (Casse-Smith, 2005; Pharham y Miloux 2005).

A los 5 meses el niño logra un mayor control del movimiento de su cabeza sin embargo esta no siempre acompaña o sigue al movimiento de los ojos para rastrear objetos, lo cual tiene como resultado que el rastreo no sea siempre muy efectivo; en los siguientes meses los niños empiezan a lograr acompañar los movimientos de cabeza junto con el de sus ojos para rastrear volviéndose más efectivos (Nichols, 2005).

La integración de toda esta información posibilita al niño para mantenerse en prono con los brazos estirados para realizar movimientos natatorios o avioncitos esto sucede alrededor del quinto mes. Entre el sexto y séptimo mes el niño puede mantener el apoyo en la pelvis y manos con la columna estirada. Y alrededor del octavo mes el niño ya puede tener el apoyo en las rodillas o en los muslos, lo que le da la posibilidad de tomar objetos con mayor facilidad y de comenzar con el desplazamiento, puede girar lo que lo lleva a jugar en la posición lateral (Zukunft-Huber, 1997).

En supino al final del sexto mes descubre sus pies con sus manos y al terminar el séptimo es frecuente que se lleve los pies a la boca, lo cual hace que desplace el peso a la cabeza extendiendo de manera activa la columna lumbar, eso le ayuda a fortalecer todos los músculos necesarios para sentarse (Zukunft-Huber, 1997).

Al final del quinto-sexto mes el niño ya puede rodarse de boca arriba a boca abajo con una diferenciación del movimiento de piernas y al final del séptimo mes ya domina el giro activo a ambos costados (Zukunft-Huber, 1997).

En este periodo el niño busca alcanzar objetos al moverse rodando, lo cual implica rodar de manera repetitiva para progresar a través de superficies este común en niños entre 4 y 8 meses, después de 6 meses se utiliza a propósito para lograr llegar a un objeto más que por el placer de movimiento (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

En los 6 primeros meses de vida el niño en la posición prono, va logrando una extensión creciente del cuello y los brazos soportan cada vez más peso para ayudar a levantar el pecho del piso. A los 6 meses los niños pasan mucho tiempo en esta posición con extensión activa de tronco y la mayoría son capaces de sentarse independientemente. El control de la cabeza se establece a los 6 meses de edad y da una base estable para el control de los músculos de los ojos, esto refleja la mayor integración de los sistemas visuales, propioceptivos y vestibulares, lo que es muy importante para dar al niño un campo visual estable cuando se vuelve móvil (Pharham y Miloux 2005).

A los 6 meses el niño juega la mayor parte del tiempo en posición prono con extensión completa y activa del tronco y son capaces de sentarse independientemente aun estando sostenidos por sus propias manos esto gracias a la integración del procesamiento somatosensorial y coordinación visomotora (Pharham y Miloux 2005).

Es importante tener en cuenta que para que el niño pueda utilizar sus manos de manera adecuada requiere de la combinación de diversos elementos como son habilidades de mano, mecanismos posturales, cognición y percepción visual. Las habilidades manuales se basan en el procesamiento de habilidades visoperceptuales y motrices, requieren información táctil-propioceptiva y visual para lograr exactitud (Exner, Ch. 2005).

De 3 a 10 meses cuando se da el alcance bilateral, el niño va logrando cada vez un mayor control de la prensión lo que le posibilita realizar una mejor exploración de las manos y objetos por medio de la boca, la capacidad para controlar de

estos movimientos tiene su origen en los hombros dando a las manos la capacidad de trabajar en la línea media y la posición prono lo que le ayuda a desarrollar esta fuerza en hombros así como un mayor control (Exner, 2005).

A los cuatro meses los bebés comienzan a mover sus manos bajo el control visual y táctil mientras alcanzan un objeto y realizan movimientos diferenciados de sus dedos. El movimiento visomotor requerido para lograr un alcance adecuado madura a los 6 meses de edad y continúa refinándose, a esta edad se comienza a desarrollar la conciencia del lugar en el que se encuentran los objetos en el espacio. A los 9 meses el niño guía sus manos usando una integración visual-somatosensorial (Exner, Ch. 2005).

En la segunda mitad del primer año el niño ya ajusta la acción de la mano en respuesta a las características del objeto como tamaño, forma y características de las superficies. El desarrollo cognitivo apoya al desarrollo de la mano de la misma manera que el desarrollo de la mano ayuda al desarrollo cognitivo (la manipulación de los objetos que realiza el niño en los primeros seis meses es muy importante para la formación de conceptos) (Exner, Ch. 2005).

A los 8 meses el niño es capaz de coordinar la actividad postural para lograr los alcances hacia adelante y laterales manteniendo una estabilidad postural mientras los realiza (Nichols, 2005).

Va desarrollando la habilidad de alcanzar objetos de manera precisa, al final de este periodo comienza a golpear los objetos para producir sonidos, puede soltar juguetes en un recipiente y comienza a tomar y a explorar objetos con la punta de los dedos (Casse-Smith, 2005).

Conforme el niño explora el ambiente se generan muchas oportunidades para integrar sensaciones, particularmente aquellas que ayudan al desarrollo del esquema corporal y la percepción espacial. La percepción táctil se refina y juega un rol importante en las habilidades manuales del niño. El niño se basa en un feedback táctil preciso para desarrollar una pinza fina que se utiliza para tomar objetos pequeños. La información propioceptiva influye de manera importante en el desarrollo de las habilidades manipulativas, el bebé experimenta con objetos utilizando una variedad de acciones y esta base somatosensorial contribuye al desarrollo de la planeación motriz junto con el dominio de la línea media al transferir objetos de una mano a otra y cruzarla (Pharham y Miloux 2005).

A los seis meses el niño comienza a ser capaz de utilizar una prensión radial palmar, se ha observado que entre 4 y 5 meses de edad hay grandes incrementos en las habilidades de prensión. Los segundos seis meses la habilidad de prensión de diferentes objetos se incrementa, los patrones de prensión con

oposición de pulgar son más precisos y a los 8 meses el niño puede tomar un objeto grande entre el pulgar y los dedos radiales, el niño en este momento ya ha desarrollado la capacidad de variar el patrón de prensión de acuerdo a la forma del objeto. Entre 9 y 12 meses el refinamiento ocurre en la habilidad de usar el pulgar y las colchonetas de los dedos para controlar objetos pequeños y cada vez hay mayor inhibición de los dedos ulnares (Exner, 2005).

La información auditiva se integra con sensaciones táctiles y propioceptivas en y alrededor de la boca cuando el niño vocaliza, y los adultos le agregan significado el niño les da significado a estos y se refuerzan (Pharham y Miloux 2005).

De 8 a 12 meses de edad.

En este periodo se presenta el cuarto subestadio del periodo sensoriomotor de Piaget con un periodo conocido como coordinación de reacciones circulares secundarias en el cual se observan actos cada vez más complejos de inteligencia práctica en la que ya hay una coordinación entre los medios y los fines, los medios se toman de los esquemas de asimilación ya conocidos lo que implica que los niños saben que si actúan de determinada manera ciertos efectos van a ocurrir (Siegler, 1998:34).

Los niños en ese sub periodo son capaces de coordinar dos o más reacciones circulares secundarias; presentan cada vez mayor habilidad para formar representaciones internas duraderas del mundo lo que involucra la formación de conceptos en relación a las propiedades de los mismos (Siegler, 1998).

El niño comienza a formar los conceptos de tiempo, causalidad y relaciones espaciales, por lo que comienza a rodear barreras para obtener los objetos deseados.

En cuanto a la solución de problemas en este estadio utiliza nuevos medios para lograr sus objetivos, empleando objetos intermedios para alcanzar metas, realiza conductas como la de soporte (por ejemplo, jala una manta para tener un juguete) la conducta de la cuerda (atraer un objeto utilizando una parte que cuelgue de él) (Siegler, 1998), en esta etapa los objetos se usan en combinaciones simples como golpear con una esponja.

Alrededor de los 8 meses de acuerdo con Piaget el niño logra el concepto de permanencia de objeto, el cual se va desarrollando poco a poco siguiendo una secuencia establecida. Las últimas investigaciones han descubierto que niños mucho más pequeños incluso de 3 meses pueden lograr la permanencia de objeto si se les presentan condiciones contextuales favorables. Gracias a esta

capacidad el niño desarrolla la habilidad perceptual de la constancia de la forma, la constancia del tamaño se inicia a los 6 meses cuando hay una coordinación entre la visión y la prensión.

La causalidad dentro de este periodo es mágico- fenomenista porque cualquier cosa puede producir algo sin que la persona considere los contactos espaciales.

En relación con el desarrollo motor se observa que durante este periodo se comienza a dar el gateo, a los 8 meses en promedio y en las ciudades donde los niños permanecen mucho tiempo en el coche o con periodos de exploración limitada a los 10 meses, este es un gran logro para el desarrollo de las nociones espaciales y percepción de profundidad, el desarrollo de la coordinación neurológica compleja, la maduración sensorial y motora del cuerpo, la independencia, coordinación de ojos y de las diferentes partes del cuerpo (Bell, 2002).

En cuanto a los patrones de exploración del espacio se presenta un tipo de exploración en el que el niño se mueve principalmente por los límites de las habitaciones, principalmente por las esquinas, este es un patrón auto dirigido en el que los niños gatean en una serie de pequeñas líneas buscando las orillas del cuarto donde están jugando. Después de haber progresado una distancia corta en cuatro puntos o en el estómago los niños paran para comprometerse con un objeto o ver a su alrededor, las orillas de un cuarto ofrecen los objetos más interesantes para explorar como muebles, repisas y ventanas (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

Al final de esta etapa los niños se vuelven más móviles y para su primer cumpleaños pueden desplazarse de un lugar a otro gracias a que han refinado el reptar, gatear o caminar los cuales son el producto de muchas respuestas adaptativas que se han estado desarrollando por mucho tiempo, resultando en una integración somatosensorial, vestibular y visual (Pharham y Miloux 2005).

La estimulación de los sistemas sensoriales afecta el estado de arousal del niño, quien no tiene una gran capacidad para adaptarse comportamentalmente a sensaciones cambiantes, la autorregulación todavía no se encuentra totalmente madura, es por esto que es fácil sobre estimular a un infante. Sin embargo conforme se desarrolla la integración sensorial el niño es cada vez más capaz de auto regular sus respuestas al cambiar un estímulo iniciando comportamientos calmantes o tranquilizantes.

Los niños progresan hacia secuencias de acciones cada vez más complejas por lo que al cumplir un año utilizan secuencias cada vez más sofisticadas de

planeación instrumental como por ejemplo encuentran maneras coordinadas de cómo transportar un objeto o cómo utilizar un escalón para alcanzar una repisa. (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

Otro gran hito en el primer año es el de tener independencia para alimentarse, lo que requiere un procesamiento somatosensorial de los labios y mandíbula al masticar y tragar la comida, requiriendo de la coordinación ojo-mano (Pharham y Miloux 2005).

Entre la primera vez que se paran con soporte y logran caminar de manera independiente los niños buscan diferentes formas de apoyarse para ir consiguiendo mejorar su desempeño en esta área, por ejemplo, se encuentran interesados en caminar empujando objetos, o utilizan el caminado lateral tomándose de sillones o de las paredes. Al principio los juguetes soportan el caminar del niño pero el patrón sigue siendo frecuente después de que se adquiere una marcha estable (Pharham y Miloux 2005).

En este periodo comienza el desarrollo de la piza de "pincer" que se usa para tomar objetos pequeños la cual se desarrolla gracias a información proprioceptiva que influencia el desarrollo de habilidades manipulativas por lo cual el niño experimenta con objetos usando una variedad de acciones. Es hasta un año de edad que el niño puede soltar objetos con estabilidad de hombro, codo y muñeca, pero sigue mostrando exceso de extensión en los dedos (Exner, 2005).

Gradualmente el niño desarrolla la habilidad de soltar objetos en pequeños recipientes y de ensamblar bloques, el patrón de soltar se va refinando en los siguientes años hasta que el niño puede soltar pequeños objetos con una extensión gradual de los dedos lo que indica control en los músculos intrínsecos de la mano (Exner, 2005).

Entre 9 y 10 meses el infante puede tomar un objeto en cada mano y chocarlos lo cual es esencial para el desarrollo de la habilidad bilateral. Para los 10 meses la acción bimanual se encuentra bien diferenciada con una mano alcanzando el objeto y la otra manipulado partes del mismo. Las habilidades bilaterales más complejas dependen de esta actividad (Exner, 2005).

De 12 a 18 meses.

En este periodo se presenta el subestadio de Piaget al que nombró como reacciones circulares terciarias en donde el niño busca nuevos medios para interactuar con objetos y explorar los usos que pueden tener a través de una

diferenciación de esquemas conocidos (Delval, 1994). En esta etapa utiliza esquemas variados para actuar sobre los objetos, entiende cómo funcionan y utiliza la estrategia de ensayo y error para resolver problemas e imitar a los modelos (Case-Smith, 2005).

Este periodo es una etapa de experimentación, el niño pasa mucho tiempo en lo que parecen ser repeticiones de acciones pero si se observa con cuidado éstas las hacen variando la acción, por ejemplo les gusta poner dentro, sacar, transportar o aparear las partes de un objeto, y combinar objetos, al final de esta etapa comienzan a utilizar herramientas simples como pintar o usar cucharas.

Al final del primer año de vida se da el desarrollo de los lóbulos frontales los cuales tienen un papel crucial en la inhibición, esta habilidad se puede observar en la capacidad de realizar tareas en las que se requiere inhibir respuestas como en las tareas A no B de Piaget, la habilidad creciente para inhibir respuestas inapropiadas y para bloquear información que interfiere parece contribuir considerablemente al desarrollo cognitivo en la infancia.

De los 12 a los 18 meses el juego de objeto es móvil, en este periodo les gusta bailar, meterse bajo los muebles o en espacios pequeños como esquinas, closets atrás de las cortinas, les gusta mucho trepar. Comienza a interactuar con sus compañeros en el juego y comienza el juego paralelo (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

Se ha observado que los niños de 10 meses logran la emergencia del control postural anticipatorio (feed- forward) en donde hay una activación anticipatoria de los músculos para crear una base estable y así posibilitar el movimiento en sedestación. Y de los 12 a los 15 meses se observa en bipedestación (Nichols, 2005).

Los niños son capaces de caminar sin soporte alrededor de los 12 meses, en un inicio la marcha del niño se realiza con pasos cortos, pisadas planas, pies separados para lograr una mayor base de sustentación, brazos a la altura del pecho en posición de guardia alta de manera fija, conforme el niño va logrando mayor control los brazos van bajando al nivel de la cintura y posteriormente se extenderán hacia los lados, con la práctica los brazos se balancearán acompañando a la pierna contraria e irán logrando la progresión talón punta y cada vez más las pisadas se acercan a la línea media; la velocidad, el ritmo y la coordinación mejoran con el tiempo.

En relación al patrón del uso y exploración del espacio ya no se encuentra marcado por las orillas de los cuartos. El espacio se convierte en el objeto más

llamativo del juego, y los niños pasan tiempo yendo de un cuarto a otro, en este punto no buscan un destino en particular sino que lo hacen por el gusto de moverse en él. En este periodo le gusta rodarse y gatear para jugar cerca del piso. Se puede sentar en una silla pequeña, juega parado, camina bien y puede tomar objetos del piso, jala juguetes al caminar, comienza a correr y puede subir escaleras tomado de la mano (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

A los 15 meses el niño es capaz de anticipar como su centro de gravedad se desplazará por los alcances e inicia la actividad postural (Nichols, 2005).

En este periodo y hasta los 3 años el niño con un desarrollo típico adquiere la habilidad de usar con control la prensión discal, cilíndrica y esférica, continúa el desarrollo de la prensión de poder a través de los años preescolares y todos los patrones tienen un adecuado desarrollo para los 5 años de edad (Exner, 2005).

De 12 a 15 meses el niño utiliza una translación dedos a palma para tomar y esconder pequeños trozos de alimento.

La actividad bimanual emerge primero como reciproca o alternando movimientos de manos, y posteriormente como movimientos manuales simultáneos. De 17 a 18 meses los infantes usan estrategias diferenciadas asignando diferentes roles a cada mano en donde una estabiliza los materiales y la otra los manipula o activa; para que esto pueda suceder el niño tiene que tener activas las dos partes de su cuerpo y comenzar a utilizar simultáneamente las dos manos. La estabilización de objetos requiere una adecuada estabilidad de hombro, codo y muñeca (Exner, 2005).

En el periodo que va de 12 a 24 meses las conexiones vestibulares, propioceptivas y visuales que se realizaron tempranamente comienzan a refinarse resultando en crecimiento, mayor exactitud en el balance y fluidez del control postural dinámico. La discriminación y localización de las sensaciones táctiles se vuelven más precisas permitiendo mayor refinamiento de la motricidad fina; el procesamiento somatosensorial es cada vez más complejo y contribuye a la continuidad del desarrollo del esquema corporal y cuando esto sucede (Ayres 1972 citado en Pharham y Miloux, 2005) se da una mayor habilidad en la planeación motriz al tener mayor control del movimiento e idea de cómo funciona el cuerpo en nuevas acciones.

El niño de esta edad experimenta con variaciones en sus movimientos corporales e imita, lo que le da más variedad a su repertorio, al realizar nuevas acciones le provee de experiencias sensoriales novedosas (Pharham y Miloux, 2005).

A esta edad comienza a emerger el desarrollo de la ideación que es un componente de la praxis, que surge gracias a que el niño ya tiene la habilidad de utilizar símbolos e imaginarse realizando acciones (Pharham y Miloux, 2005).

Por esta razón Ayres pensó que el refinamiento de las funciones primitivas como control postural, balance y percepción táctil dan una base sensoriomotriz para realizar funciones de alto orden como son las habilidades académicas, de autorregulación y las habilidades motoras complejas. Posteriormente descubrió que por ejemplo, la médula espinal tiene la capacidad para organizar de manera independiente patrones sensoriomotores sin ser dirigidos por estructuras de alto orden y que el control no siempre se da de arriba abajo.

Piaget habla de que los juegos de práctica predominan antes de los dos años, y son reproducciones de acciones para lograr ejercitar el poder en el ambiente. Después son remplazados por combinaciones fortuitas que son repeticiones de juego de descubrimiento y combinaciones de objetos. Los últimos en los juegos de prácticas son las combinaciones intencionales en las que el niño diseña una secuencia de acción de manera deliberada que se repite por el gusto del juego (Munier, Teeters Myers y Pierce; 2008).

El juego exploratorio comienza en la infancia y al finalizar el primer año de vida los niños exploran los alrededores, demostrando el inicio del entendimiento de causa y efecto y están muy interesados en cómo funcionan las cosas (Piaget, 1952 en Knox 2005).

En la etapa preescolar el juego constructivo predomina con las capacidades sociales e imaginativas. Las experiencias sensoriales continúan pero no dirigen todas las acciones que hace el niño en el juego, en esta etapa el comportamiento del niño continúa buscando y disfrutando experiencias sensoriales básicas, pero ahora incorpora interacciones más complejas al juego con el lenguaje y el pensamiento simbólico realizando contribuciones al juego.

En este periodo comienza (12-18 meses a 3 años) la segunda fase del desarrollo emocional de Erikson, la cual se conoce como adquisición de un sentido de autonomía vs vergüenza- duda.

La virtud que el niño desarrolla si se logra superar la crisis es la voluntad, que es el poder creciente del individuo para tomar las propias decisiones, de asignarse ciertas tareas y de utilizar la autorestricción (Papalia, Wenkos Olds, Dusking Feldman, 2010).

En esta fase con el logro de la marcha los niños comienzan a confiar en su propio juicio y a sustituirlo por el de la madre. Conforme aumenta la confianza el niño desarrolla un sentido de autonomía, pero su dependencia le crea un sentido de duda acerca de su capacidad, la duda se presenta debido a la vergüenza que se genera por una rebelión instintiva contra su dependencia anterior. El niño tiene un impulso interior para demostrar su voluntad y movilidad muscular pero un poco de vergüenza-duda ayuda a reconocer las cosas para las que todavía no se encuentran listos (Delval, 1995).

En este periodo requiere de una guía sensible y comprensiva así como un apoyo graduado para que no se sienta desorientado y forzado a volverse contra sí mismo con vergüenza y dudas, en este periodo se da el control de esfínteres por el mayor control de su cuerpo el cual es un paso importante hacia el autocontrol y autonomía.

En este periodo el niño quiere hacer todo por sí mismo y se encuentra probando constantemente sus límites, los de los padres y los del ambiente, tiene poco control de sus impulsos emocionales, y puede presentar berrinches. En esta etapa es importante que los padres den a los niños independencia y libertad en las áreas seguras al tiempo que mantengan una actitud firme en los límites (Papalia, Wenkos Olds, Dusking Feldman, 2010).

De 18 a 24 meses de edad.

A este periodo Piaget lo denominó como principios del pensamiento representativo y lo consideraba un periodo de transición en donde el niño es capaz de encontrar nuevos medios que finalizan en representaciones mentales internas (Delval, 1994) y se presentan esquemas múltiples de combinaciones.

Al lograr la transición comienza el segundo estadio del desarrollo cognitivo de Piaget que es **el periodo preoperatorio** que inicia con la capacidad para poder representar un objeto, un significado, un acontecimiento o un esquema conceptual, aparece la función semiótica.

Aparecen las conductas que implican evocar la representación de un objeto o acontecimiento ausente y supone la construcción o empleo de significantes diferenciados, aparecen 5 conductas que Piaget enumera en orden de complejidad creciente; imitación diferida, juego simbólico, el dibujo, la imagen mental y el lenguaje (Del Val, 1994).

Con el logro de la función semiótica se generan dos tipos de instrumentos, los símbolos que son motivados y que tienen una semejanza con sus significados,

pueden ser contruidos por la persona y dependen de la imitación; y los signos que son arbitrarios o convencionales, colectivos y recibidos través de la imitación.

Vygotsky (en Klingler, 1999)hablaba de que los procesos que llevan a la formación de conceptos comienzan en la primera infancia y un factor importante para que surja el pensamiento conceptual se encuentra relacionado con las tareas que la sociedad enfrenta a la persona, ya que si el medio ambiente no le presenta retos su pensamiento no llegará a estadíos superiores y este desarrollo conceptual nos da la posibilidad de organizar la experiencia en patrones coherentes y de realizar inferencias en situaciones en las que no tenemos experiencia directa.

Desde los primeros meses los bebes son capaces de formar conceptos pero estos son concretos, perceptuales, holísticos, temáticos y globales. Los niños mayores clasifican de acurdo a una característica definitoria o tema común. Pero en referencias de ciertas investigaciones se ha visto que niños de un año son capaces de formar conceptos taxonómicos cuando se le presentan objetos de manera sencilla y se les da facilidades. Desde el primer año de vida los niños abstraen patrones prototípicos, forman categorías y extraen las propiedades específicas de una categoría (Siegler,1998).

El juego simbólico de acuerdo con Vygotsky tiene un papel preponderante en el desarrollo de la capacidad simbólica (ver apartado dedicado a la función del juego p. 42) ayuda tanto al equilibrio afectivo como al intelectual (Delval, 1994).

El agrupar y ordenar físicamente los objetos con características similares comienza a los 18 meses y sigue a los 24 meses de edad (pero incluso niños más pequeños pueden llevarlo a cabo si se presentan condiciones contextuales favorables para lograrlo); el juego con muñecas predomina de 18 a 30 meses.

La sexta etapa 18 a 24 meses se caracteriza por el uso de combinaciones mentales para inventar nuevos medios para actuar sobre los objetos, el niño busca los medios para lograr un fin y se acomoda mentalmente a ellos a través de combinaciones mentales, esto resulta en comparación con la etapa previa en una combinación de objetos que se vuelve más compleja mientras el niño comienza con una construcción simple y continua desarrollando la utilización de herramientas e imitando a otros como forma de explorar el ambiente.

En relación al manejo del espacio los niños de esta edad se mueven ya con un objetivo específico en la mente al cual quieren llegar, a los 18 meses ya no se mueven por el espacio de un cuarto a otro sino que ya seleccionan los destinos para trasladarse en el ambiente (Pierce, D., Munier, V., Teeters Myers, C. 2009).

En este periodo el niño dirige sus acciones de juego fuera de sí mismo, los objetos que aquí utiliza tienen similitudes con los de la vida diaria, ya posee una mayor capacidad de prestar atención y de combinar secuencias de acciones lo que hace a su juego más variado.

El niño busca mucho el juego motor grueso, conforme se vuelve móvil la exploración del espacio, superficies y acciones con juguetes son la principal ocupación, la meta parecen ser las sensaciones, en este periodo los niños muestran un juego social en el que intimidan con adultos y compañeros (Case Smith, 2005).

Imita a los padres en el juego, participa en grupos de niños, observa a otros y toma turnos. En este periodo puede correr, agacharse y trepar a los muebles, se puede montar en cochecitos sin pedales, patear pelotas y puede brincar en dos pies, es capaz de subir y bajar escaleras (Case Smith, 2005).

De 18 a 24 meses el niño comienza a desarrollar habilidades que son precursoras para una manipulación simultánea y la manipulación bilateral depende en el desarrollo de la capacidad de alcance, agarre y soltar, las habilidades visoperceptuales y motoras se van internalizando cada vez más lo que ayuda a un mejor desempeño en el niño y lleva a una mayor planeación motriz.

El niño demuestra la capacidad para realizar manipulaciones simultáneas de objetos entre los dos a tres años de edad, esta es la habilidad de usar la mano opuesta con movimientos de brazos para actividades altamente diferenciadas como cortar con tijeras (Exner, 2005).

En los dos primeros años los niños adquieren un conocimiento directo del mundo físico y social a partir de los sentidos y las consecuencias de sus acciones. El entendimiento del mundo depende de su involucramiento activo con las cosas, personas y el espacio alrededor (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

De 24 a 36 meses.

En este periodo el niño continúa en el periodo preoperatorio, desarrollando cada vez más la función simbólica. El juego simbólico es una ocupación muy importante para el desarrollo de diversas habilidades pre académicas del niño (ver sección del juego p. 72).

Se siguen desarrollando habilidades simbólicas como el dibujo, el cual es un intermediario entre el juego y la imagen mental, este aparece entre los dos años y dos años y medio. En un principio surge como prolongación de la actividad

motora, al principio es una acción que se hace por el gusto del movimiento. Los primeros dibujos se limitan al movimiento de la mano dejando una huella. El dibujo guarda una relación muy estrecha con las imágenes mentales y ayuda al desarrollo de varias áreas de la persona, por medio de este el niño puede expresar lo que le preocupa o desea y poco a poco se transforma en simbólico, los primeros garabatos se presentan entre dos y tres años de edad (Delval, 1994)

De dos a 2.5 años los niños utilizan la translación palma a dedos y rotaciones simples con algunos objetos, las rotaciones complejas se observan de 2.5 a tres años (Exner, 2005).

Se ha observado que cuando los niños están en el preescolar las habilidades varían enormemente entre ellos debido a las diferencias en oportunidades ambientales, influencias familiares, culturales y experiencias personales.

En el segundo año se continúa el refinamiento vestibular, propioceptivo y visual que se comenzó a desarrollar en el periodo anterior, lo que resulta en una mayor precisión en el balance y fluidez de su control postural dinámico, la discriminación y localización de estímulos táctiles se vuelven más precisos ayudando al refinamiento de habilidades motoras. Hay un mayor procesamiento somato sensorial lo que contribuye al desarrollo continuo del esquema corporal y entre más complejo sea el esquema corporal más será también la habilidad de planeación motriz (Ayres, 1998).

Al experimentar nuevas acciones, el niño genera nuevas experiencias sensoriales, la planeación motriz se desarrolla en el segundo año de vida en el que el niño mediante el juego experimenta con una variedad de movimientos corporales. En este periodo comienza a emerger un elemento importante de la praxis que es la ideación, la cual es posible gracias a la habilidad cognitiva de utilizar símbolos; la función simbólica le permite comprometerse en acciones de juego de pretender y se vuelve más efectivo en sus acciones con el mundo (Pharham y Miloux, 2005).

El periodo que va del tercer al séptimo año se considera un tiempo crucial para el desarrollo de la integración sensorial ya que el cerebro tiene una gran receptividad a sensaciones y capacidad para organizarlas en este momento. Y en este periodo la integración sensoriomotora se consolida, así como las bases para las habilidades intelectuales posteriores (Pharham y Miloux, 2005).

El resultado de tener una buena integración sensorial es el poder tener una participación exitosa en las diferentes actividades en las que se involucra un niño, para lograrlo la integración sensorial utiliza las áreas sensoriales y motoras en

conjunto que dan la base para una participación exitosa, esto incluye de acuerdo con Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson (2010):

1.- Tener la habilidad de modular el input sensorial, de discriminar e integrar información sensorial del cuerpo y el ambiente.

La modulación, discriminación e integración de información sensorial es el aspecto más básico de la integración sensorial e involucra la capacidad de graduar respuestas a estímulos sensoriales apropiados a la situación, discriminar las cualidades de la sensación y darles significado.

2.- Tener la capacidad para lograr la autorregulación, para mantener un buen nivel de arousal o el nivel de actividad necesario para atender de manera apropiada y enfocarse en la tarea o actividad; este es un subproducto de una buena modulación sensorial discriminación e integración.

3.- También se requiere la capacidad para mantener un control postural incluyendo el tono muscular, la fuerza, el balance, el control ocular, la coordinación bilateral y lateralidad.

4.- Praxis adecuada.

5.- Organizar el comportamiento necesario para realizar tareas y actividades.

6.- Desarrollo de la autoestima y auto eficacia ya que estas dan la base para la participación. En todas las actividades, la autoestima refleja el auto aprecio de la persona por su propio valor, esta incluye creencias (soy competente o incompetente) y emociones (triumfo-desesperación, orgullo y vergüenza), el comportamiento puede reflejar la autoestima (asertividad o duda), y determina que tanto el niño requiere de nuevos retos y sentirse bien por sus logros en una tarea.

Para el juego se necesita de la praxis que incluye a la capacidad para ideación, planeación, secuenciación, y ejecución de acciones motoras así como la habilidad de modular, discriminar e integrar información sensorial.

En este periodo el niño ya combina muchos esquemas en secuencias de juego de pretender significativas, utilizando objetos para este fin, le gusta disfrazarse para realizar el juego imaginativo. En cuanto al juego constructivo, participa en rompecabezas y pinturas, imita al adulto utilizando juguetes. En cuanto al juego motor grueso, le gusta brincar y el juego turbulento. En el juego social, ya comienza el juego asociativo, pero sigue predominando el juego paralelo, ya

puede tomar turnos y muestra mayor interés en sus compañeros, le gusta tener compañía puede comenzar a jugar en pequeños grupos.

2.2 MARCOS DE INTERVENCIÓN.

2.2.1 MARCO DE INTEGRACIÓN SENSORIAL.

La teoría de la integración sensorial fue creada por Jean Ayres en los 50's; Ayres definió la integración sensorial como el proceso neurológico que organiza las sensaciones que provienen del propio cuerpo y del ambiente lo que posibilita que la persona logre un desempeño eficiente en el ambiente. La integración sensorial es el proceso de organizar información sensorial en el cerebro para llevar a cabo una respuesta adaptativa. Una respuesta adaptativa ocurre cuando una persona logra un reto en el ambiente de manera exitosa (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Hay siete postulados que forman las bases del marco de integración sensorial (Kramer e Hinojosa, 2010).

- 1.- La información sensorial ofrece una base importante para el aprendizaje y el comportamiento.
- 2.- La integración sensorial es un proceso de desarrollo.
- 3.- Una integración sensorial exitosa y una organización de la información sensorial resulta y es desarrollada por respuestas adaptativas.
- 4.- El reto justo es importante para que se dé la integración sensorial.
- 5.- Los niños tienen una guía interna que los lleva a buscar experiencias significativas en su ambiente.
- 6.- Como resultado de la neuroplasticidad, experiencias enriquecedoras generan cambios en el sistema nervioso.
- 7.- La integración sensorial es la base para involucrarse física y socialmente y sirve para participar en actividades y rutinas de la vida diaria.

Todos los sistemas sensoriales son muy importantes para el aprendizaje, pero en esta teoría se enfatizan los sentidos que se encuentran relacionados con el cuerpo, como son, el táctil, el vestibular y el propioceptivo. Estos son el punto de referencia del ambiente y son críticos para el aprendizaje y el comportamiento.

La estimulación vestibular puede ayudar a organizar al niño porque causa efectos en otros sistemas, pero si se utiliza con un nivel que está en desacuerdo con el del niño, resultando molesto, puede tener un efecto desorganizativo, éste tipo de estímulo no debe de administrarse de manera pasiva al niño, se le debe de permitir iniciar y controlar activamente el input sensorial.

De acuerdo con Pharham y Mailloux el niño para lograr una meta selecciona las sensaciones que llegan del ambiente y que son más útiles por medio del proceso de integración sensorial lo que le permite organizarse de manera exitosa, dirigirse al ambiente y conseguirla por medio de una respuesta adaptativa, que genera un cambio en el cerebro a nivel sináptico gracias a la plasticidad neuronal. Una exposición pasiva a información sensorial no produce este cambio, se requiere forzosamente de una participación activa (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010; Pharham y Mailloux). Las experiencias sensoriales óptimas que invitan a la acción y PARTICIPACIÓN activa influyen el crecimiento y desarrollo del SNC y por lo tanto el comportamiento.

A continuación se muestran algunos conceptos importantes en la integración sensorial:

El **mapa sensorial** se desarrolla a través de experiencias motoras y sensoriales que dan más información acerca del cuerpo para planear y ejecutar los movimientos (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

La integración sensorial se desarrolla por medio de **respuestas adaptativas** que de acuerdo con Ayres son acciones apropiadas en las que el individuo responde de manera exitosa a una demanda ambiental y el tener una respuesta adaptativa incrementa la motivación y las habilidades para comprometerse en actividades con mayores riesgos y más complejas (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Pero para que se logren estas respuestas adaptativas es necesario que las ocupaciones provean de un **Reto justo** a la persona, ni tan fácil que no permita aprendizajes y genere aburrimiento, ni tan difícil que la persona no lo pueda lograr, tiene que proveer el reto justo que le permita lograr la capacidad para construir nuevas habilidades y capacidades.

Para lograr una adecuada integración sensorial se requieren las habilidades que se muestran a continuación:

Praxis es la habilidad de concebir planear y organizar una secuencia de acciones motrices dirigidas a metas en acciones no familiares, esta nos permite adaptarnos y reaccionar rápidamente a un nuevo ambiente, al aprender algo nuevo se requiere praxis (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Planeación motriz es el puente entre la ideación y la ejecución, es la habilidad de organizar y planear una acción motriz, la planeación motriz es dependiente de

inputs táctiles y propioceptivos (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Integración bilateral y secuenciación: es la habilidad de usar las dos partes del cuerpo juntas para actividades motoras y es otra característica de la praxis, esta se construye en la percepción inmediata de la posición del cuerpo o movimiento en el espacio y la habilidad de usar ambos lados del cuerpo juntos, estas dependen de un procesamiento vestibular y propioceptivo adecuado, discriminación derecha izquierda, cruce de la línea media, y establecimiento de preferencia de mano (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Control postural ocular es la habilidad de integrar información sensorial de los sistemas vestibular, propioceptivo y visual, así como de la coactivación de grupos musculares que soportan el movimiento (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

Modulación sensorial esta se lleva a cabo en el SNC y regula los mensajes neuronales acerca de los estímulos sensoriales se define como la habilidad para responder adaptativamente a las sensaciones sobre un amplio rango de intensidad y duración, esta contribuye para lograr un nivel adecuado de arousal y atención, lo que facilita que la persona se involucre en las ocupaciones. Un desorden en esta habilidad se refleja en comportamientos que no son acordes con las demandas y expectativas del ambiente y la tarea. Los desórdenes en modulación sensorial involucran sobre responsividad o responsividad baja, estas pueden ocurrir en un solo sistema sensorial o en varios sistemas de manera simultánea. Las observaciones clínicas sugieren que un individuo puede ser sobre responsivo en un sistema sensorial y al mismo tiempo poco responsivo en otro o puede fluctuar el nivel de responsividad en el mismo sistema sensorial (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

La **discriminación sensorial** ocurre cuando un individuo interpreta las cualidades de una experiencia, las integra con memorias del pasado y forma percepciones sobre el objeto, evento o persona. En el marco de la integración sensorial la discriminación sensorial en el sistema somatosensorial se relaciona con el desarrollo del esquema corporal y con los sistemas vestibulares y propioceptivos que contribuyen al control posturo-ocular, manejo del tiempo y secuencia de los movimientos del cuerpo (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

De acuerdo con Miller Anzalone, Lane, Cermak y Osten 2007 (en Schaaf, Schoen Smith Lane Koomar, May Benson, 2010) los desórdenes del procesamiento sensorial se dividen en:

-Desordenes en la modulación sensorial: que a su vez se dividen en sobre responsividad sensorial, en baja responsividad sensorial y búsqueda sensorial.

-La sobre responsividad se define como respuestas a sensaciones que son más rápidas para activarse y con mayor intensidad de lo que se esperaría para cualquier niño. Los evitadores sensoriales, son aquellos que evitan los estímulos alejándose de ellos porque el input sensorial llega alterado. Un ejemplo de esto es la defensividad táctil el cual es un término acuñado por Ayres (2005) para referirse a una sensibilidad inusual al tacto caracterizada por hipersensibilidad en áreas del cuerpo en el que hay gran concentración de receptores táctiles especialmente en manos, pies y cara.

-La baja responsividad sensorial se define como una respuesta pasiva o no darse cuenta de los estímulos sensoriales, las respuestas son menos intensas o más lentas que aquellas que se esperan (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010).

-Los buscadores sensoriales se definen como un deseo intenso insaciable para tener input sensorial, los individuos se involucran en acciones que buscan sensaciones intensas, y esto se da cuando el niño no recibe la información sensorial de manera correcta.

-Desordenes sensoriales con base motora, los cuales se dividen en dispraxia y desordenes posturales.

-Los niños que tienen problemas de praxis se identifican como teniendo **dispraxia**. Ellos parecen torpes en sus movimientos y tienen dificultades para jugar con juguetes o para involucrarse en actividades escolares y de la vida diaria. Los niños con dispraxia trabajan más duro y con más esfuerzo que los niños que se desarrollan adecuadamente y tienen problemas cuando las situaciones cambian inesperadamente, praxis es el término utilizado para describir dificultades con la ideación, planeación y ejecución con sus componentes. La integración bilateral y la secuenciación son tipos de dispraxia.

-Desordenes de discriminación sensorial: se dividen en visual, auditivo, táctil, gusto/olfato, posición/movimiento.

Un niño que no logra una buena integración sensorial se da cuenta de sus dificultades, experimenta estrés en el desempeño de las ocupaciones de su rutina diaria incluso en las sociales y esto lo hace sentirse frustrado por fallar constantemente en tareas ordinarias (Pharham y Miloux 2005).

Cuando hay un problema en la integración sensorial este se refleja en diferentes niveles, tanto en el desempeño en las áreas ocupacionales, como en el desarrollo general del niño. Por ejemplo, en el cuidado personal (Cemark 1985), en el aprendizaje y la escuela, en la participación escolar, en la interacción familiar, en el juego (Bolaños, 2012) y en el sueño-descanso. También se pueden observar más específicamente en las destrezas motoras, en el comportamiento, en la regulación emocional, pero no en problemas cognitivos (Bolaños, 2012); lo que se busca es que los niños tengan un adecuado nivel de tolerancia sensorial, y de precisión perceptual (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

Los problemas en la modulación como defensividad táctil e inseguridad gravitacional, pueden no presentarse siempre, sino en relación con un tipo de experiencia sensorial, además de que la intensidad de las sensaciones puede variar dependiendo del tiempo del día, el del año y de sensaciones específicas.

Algunos ejemplos de desórdenes que interfieren con el desempeño del niño en el juego de acuerdo con Ayres (2005) son:

Defensividad táctil, Estos desordenes afectan el comportamiento de juego del niño. En el crecimiento hay un continuo de experiencias de juego basadas en juego táctil como actividades de jugar con arena, pasto, agua, etc. y si estas son consideradas aversivas cuando surge el juego social estos niños reaccionan de manera negativa si otro los toca levemente con algo.

Sensibilidades auditivas. Éstas las presentan los niños que son muy sensibles a sonidos que no son molestos o incómodos normalmente. Las implicaciones de las dificultades de esta condición en el juego son significativas ya que muchos juguetes utilizan sonidos como incentivos del juego como aquellos de causa-efecto cuando un sonido que se supone que es para confortar o motiva es percibido como irritante y asusta un niño puede retirarse y negarse a participar. Los niños con defensividad auditiva se aíslan de actividades de juego en grupos y de eventos sociales como fiestas.

Inseguridad gravitacional, en esta el niño siente un miedo irracional, ansiedad y estrés por movimientos o cambios de posición ellos procuran reducir la cantidad de estimulación vestibular que recibe, este tipo de estímulos contribuye a las funciones neurológicas de base como el desarrollo del tono muscular especialmente para los músculos extensores, coordinación de la cabeza y los movimientos de los ojos, balance y reacciones de equilibrio, así como coordinación bilateral (Parham y Mailloux, 2005), en los niños que no se involucran en actividades de movimiento se encuentran en riesgo para un desarrollo pobre de estas funciones.

El maestro debe de crear actividades de juego que reten las habilidades del niño para procesar y utilizar información sensorial. Durante estas hay que observar a los niños y aumentar o disminuir las demandas para que tenga el reto justo.

Influencia del ambiente.

Uno de los conceptos más importantes de la integración sensorial es el de la dieta sensorial el cual implica al input sensorial que es necesario para que el cerebro pueda funcionar de manera óptima, si no lo obtiene, su funcionamiento es inadecuado. Y de acuerdo con Pharham y Mailloux si no hay la estimulación sensorial adecuada en los periodos críticos del desarrollo, se generan anormalidades cerebrales y desordenes del comportamiento.

Ayres (1998) consideraba al input sensorial como una nutrición para el cerebro así como la comida es una nutrición para el cuerpo. El ambiente alimenta al niño con una variedad de sensaciones nutritivas en la vida diaria, pero al igual que con la comida, mucha estimulación puede generar estrés que va en detrimento del desarrollo del cerebro y puede reducir la habilidad de la persona para adaptarse. Para que la dieta tenga un efecto óptimo el niño debe tener la capacidad de organizar y utilizar el input sensorial para actuar en el ambiente.

De acuerdo con Ayres (1998) el ambiente actúa sobre las tendencias innatas, las moldea y las modifica. Hay que dar al niño oportunidades para involucrarse en actividades sensoriomotoras ricas en sensaciones propioceptivas, vestibulares y táctiles.

Es importante que el ambiente físico y social le den oportunidades al niño para involucrarse en actividades, logrando el procesamiento de información proveniente de los diferentes sentidos, visual, táctil, auditivo, vestibular, kinestésico, propioceptivo y gustativo, ya que esto es esencial para tener éxito en las interacciones con el ambiente, ya que de acuerdo con Ayres (1998) es muy importante que el niño tenga entradas sensoriales variadas y experiencias kinestésicas para la formación simbólica, el desarrollo cognitivo y perceptual, estas experiencias dan claves que enriquecen la realidad y discriminaciones acerca de él mismo y el mundo.

2.2.2 SCOPE IT.

Un marco de referencia que puede ayudarnos a analizar las necesidades ocupacionales de los niños es el modelo SCOPE-IT el cual se encuentra enfocado (como otros marcos de la TO) en la relación única entre la persona, el ambiente y la ocupación. Este marco utiliza la ocupación como el medio y el fin primario

para el tratamiento de algún problema en el desempeño del niño, ya que por medio de las ocupaciones el niño logra el desarrollo de los diferentes componentes (posturales, perceptuales, neuromotores, comunicativos, cognitivos, etc.) logrando que se genere un mejor desempeño ocupacional en todas las esferas de la vida.

En este modelo se observa el desarrollo del niño a través de su involucramiento en las ocupaciones, y el desarrollo ocupacional se conceptualiza como el cambio progresivo que se da en el comportamiento ocupacional del individuo en el ambiente a través del tiempo (Kramer; Hinojosa, 2010).

Este modelo toma también en cuenta las motivaciones, intereses, valores, metas habilidades, hábitos y roles como una parte importante de las ocupaciones seleccionadas; al tomar en cuenta estos elementos nos aseguramos de que se puede lograr un verdadero cambio en el niño.

La ocupación son patrones coherentes de acciones valoradas culturalmente que emergen a partir de transacciones entre el niño y el ambiente (Kramer; Hinojosa, 2010).

A partir de ocupaciones significativas el modelo SCOPE-IT busca incrementar las respuestas adaptativas que lleven a la salud, satisfacción, sentido de bienestar, experiencias de flow, eficacia de las experiencias, calidad de vida y sentido de identidad (Kramer; Hinojosa, 2010).

Este marco muestra indicadores muy claros de función y disfunción en las 4 áreas del desempeño ocupacional, (trabajo-productividad, juego-recreación, actividades de la vida diaria-auto cuidado y descanso-sueño de Kielhofner) lo que puede ayudar para conocer y delimitar bien las ocupaciones que están favoreciendo el desarrollo de los niños y aquellas que no. Este es un modelo muy concreto, abarcativo y explicativo, además de que toma en cuenta muchos de los elementos que pueden ayudar a que el niño realmente logre un cambio al involucrarlo en las ocupaciones que realiza en las diferentes áreas teniendo en cuenta sus intereses y motivaciones (Kramer; Hinojosa, 2010).

Los factores que influyen el cambio en el desarrollo ocupacional desde este modelo incluyen:

1. A la comunidad y las prácticas de crianza las cuales crean oportunidades ocupacionales.
2. Las interacciones sociales que rodean las actividades.
3. El proceso de auto organización que subyace al involucramiento ocupacional.

Para este marco lo importante es aumentar las ocupaciones de la infancia, en donde el terapeuta tiene el rol de facilitador para comprometer al niño en su desempeño utilizando a la ocupación como un fin y como medio para lograr el resultado deseado. La ocupación puede ser un catalizador poderoso para lograr curar y cambiar los procesos en la persona (Kramer; Hinojosa, 2010).

La motivación es un concepto clave en este marco de referencia para mejorar las ocupaciones de la infancia, por lo que se busca establecer una autonomía a través del compromiso del niño en actividades que involucren la colaboración con las familias, educadores y comunidades.

Los principales postulados en este enfoque de acuerdo con Kramer; Hinojosa (2010) son:

- Hay una interacción dinámica entre el niño, el ambiente y la ocupación que cambia constantemente.
- Un enfoque centrado en el cliente y basado en la ocupación considera al niño y a los individuos importantes en su vida (padres, maestros y hermanos) como los agentes primarios de cambio en el proceso terapéutico.
- El uso de la ocupación como medio terapéutico aumenta la ocupación como fin, resultando en un mejor desempeño ocupacional.
- La realización de actividades terapéuticas involucran un verdadero compromiso ocupacional que facilita más cambios adaptativos que otra actividad.
- La facilitación de actividades dirigidas a una meta motivadas intrínsecamente en un ambiente terapéutico fomenta el involucrarse y lleva a la adaptación y al crecimiento.
- Las actividades que se encuentran en el rango de las capacidades del niño y que tienen un significado personal llevan a una mayor motivación, práctica, desarrollo de habilidades, adaptación y mejoras en el desempeño ocupacional.
- La creación de oportunidades ocupacionales para tener éxito mejoran el comprometerse, el esfuerzo, la motivación y el logro.
- La intervención en los ambientes del niño promueve el desarrollo de habilidades específicas y una mejora en el desempeño ocupacional.
- La adaptación, creación y facilitación de ambientes óptimos y oportunidades ocupacionales dentro de la intervención en terapia ocupacional resulta en una mejora en la adaptación entre el niño, el ambiente y la ocupación para mejorar el desempeño ocupacional.
- El establecimiento de patrones de vida saludables de hábitos, rutinas y tiempo utilizado facilita y mejora el bienestar y la calidad de vida.
- Si el TO trabaja con las personas significativas para el niño para lograr establecer una buena adaptación entre el niño-ambiente-ocupación el desempeño ocupacional mejorará y se obtendrán los resultados deseados como salud,

satisfacción, sentido de bienestar, flow², eficacia, calidad de vida y formación de identidad.

Otro de sus postulados básicos es que el desarrollo ocupacional se da por medio de un proceso dinámico que involucra una guía interna, así como participación guiada. Este marco de referencia busca la motivación intrínseca del niño para comprometerse ocupacionalmente de manera significativa en el mundo social.

El ambiente es una variable clave tanto en la evaluación como en la intervención para determinar oportunidades contextuales y barreras así como para identificar metas dentro de un rango de desempeño.

2.2.3 INTERVENCIÓN COMUNITARIA.

La intervención que realizaremos dentro de los centros educativos de la Delegación Tlalpan, se encuentra dirigida a una sub población de la comunidad, ya que nos centraremos en las maestras de los niños de cero a tres años que viven dentro de los polígonos hábitat seleccionados en la delegación Tlalpan.

Se eligió al modelo comunitario porque este se dedica a dar soporte a individuos y a las comunidades dándoles poder para determinar lo que es importante y lo que requiere de intervención, basándose en la promoción y en la prevención de la salud al centrarse en los niveles primarios de prevención que son los que pueden ayudar a evitar en los niños muchas dificultades en diferentes áreas de la persona (Watson, 2004).

Este modelo toma postulados creados por Bronfenbrenner (1979 citado en Watson, 2004) en los que describe tres dimensiones ambientales que nos ayudan a visualizar a la población en distintos niveles para lograr una intervención más efectiva; estos niveles tienen diferentes grados de complejidad y mantienen una estrecha relación entre sí: nivel macro, en el cual se estudia o se interviene dentro de la sociedad, el nivel meso se encuentra dirigido a la comunidad, y es en este en el que nos centraremos principalmente en esta investigación; por último se encuentra el nivel micro, el cual se centra en lo personal, este proyecto también actuará sobre este nivel.

²Csikszentmihalyi (1998) acuñó el término de flow que describe a la sensación de que las propias habilidades son adecuadas para enfrentarse con un desafío, que tiene un reto justo a través de un actividad dirigida hacia metas y regulada por normas. La concentración durante este estado tan intensa que no se puede prestar atención a cosas irrelevantes la conciencia de sí mismo desaparece, y el sentido del tiempo se distorsiona y la persona tiene la certeza de que puede solucionar lo que se presente en adelante y una sensación intensa del disfrute de la actividad. En este estado el individuo actúa con toda su capacidad.

Por esto que es importante tomar en cuenta que la intervención comunitaria nunca pierde de vista que el individuo se encuentra dentro de un sistema con diferentes niveles, por lo tanto al impactar un nivel de la jerarquía de los sistemas va a afectar indirectamente a los otros. La intervención debe de enfocarse en diferentes niveles del sistema de manera simultánea.

Los individuos se encuentran sumergidos en gran número de sistemas que pueden ser revisados incluso cuando el foco de intervención es la familia Scaffa (2001:32).

Para ejemplificar estos niveles de intervención encontramos en la literatura un estudio similar al que llevaremos a cabo el cual se dirigió a una comunidad rural. Cloete (citado en Duncan 2004) intervino en diferentes niveles, partiendo del nivel micro al macro y los describió así, el nivel micro, se encuentra centrado en el individuo y se enfocó en las madres para ayudarlas a entender el proceso del desarrollo y a identificar las áreas problemáticas de aprendizaje de sus hijos y se les brindaron programas de estimulación para resolver estos problemas por medio de talleres. En este estudio se señalaron elementos importantes a tomar en cuenta, como el conocimiento de las etapas de desarrollo normal y de la importancia de saber cómo cada posición del niño puede ser usada para estimular el juego con sus hijos; el conocimiento de técnicas específicas para hacer juguetes con material reciclado, son elementos importantes para el logro de un mejor desempeño ocupacional (Duncan 2004); estos tres elementos serán tomados en cuenta en el diseño de nuestro programa.

Scaffa (2001) habla de que el modelo de la comunidad se dedica a dar soporte a las comunidades y a los individuos dándoles poder en la toma de decisiones y redefine el rol de los profesionales como facilitadores más que como tomadores de decisiones. Ellos también trabajan para lograr la promoción comunitaria de la salud, la cual es cualquier combinación de soportes educativos, sociales y ambientales para el comportamiento conducente a la salud. Las intervenciones ambientales están dirigidas a reducir las condiciones ambientales que impiden la salud mientras que el optimizar los factores ambientales favorecerá el bienestar.

Para lograr un cambio en la comunidad el terapeuta debe intervenir sobre el ambiente, no sobre el individuo. La meta es crear un ambiente propicio para la persona siempre tomando en cuenta a la cultura. El esfuerzo comunitario es la clave a la salud comunitaria Scaffa (2001:15).

Los principios de este paradigma según Scaffa (2001) son:

- El paradigma comunitario se enfoca en los asuntos que son más importantes para la persona y su familia, ya que el cliente es el experto en relación a su

situación, necesidades y deseos. Por tanto el cliente es la persona que hace las decisiones.

-Utiliza un enfoque centrado en el cliente, que promueve la participación, el intercambio de información, la toma de decisiones y el respeto por las elecciones. El terapeuta ocupacional dentro de este proceso actúa como un facilitador, educador y mentor, debe de tener la capacidad y encontrar los medios para crear y reforzar la capacidad de desarrollar liderazgo en otros dentro de la comunidad. Esto se llevará a cabo por medio de los multiplicadores, para que sean estos quienes transmitan la información y ayuden a otros miembros de la comunidad, involucrados en el cuidado de los niños de cero a tres a ofrecer oportunidades de ocupación para mejorar su desarrollo.

- Tiene que seguir dos principios, el de relevancia y el de participación. El de relevancia implica empezar donde está la gente, se refiere a que los programas exitosos comienzan con las necesidades percibidas por los clientes, la participación y la influencia son considerados esenciales por programas efectivos desarrollados para mejorar la salud, la gente logra y sostiene sus metas de manera más efectiva cuando están involucrados de manera activa dando retroalimentación.

-Los terapeutas deben conceptualizar su rol como el de facilitadores de los miembros de la comunidad para que logren sus necesidades de salud, en vez de enfocarse en remediar las disfunciones individuales.

-En intervenciones en la comunidad hay que tomar en cuenta el impacto de la cultura. Las reglas de comportamiento se convierten en las normas de la comunidad que se transmiten de una generación a otra como cultura. La cultura define la organización social aceptable.

Desde el Modelo de Ocupación Humana (MOHO) se puede trabajar una intervención comunitaria, tomando en cuenta tres conceptos básicos que pueden servir para promover la salud en las personas, el primero es el sistema volitivo, en el que el objetivo es no perder las metas intereses y valores de los involucrados en relación con la crianza de los niños, lo cual se consigue al analizar la situación en la que se encuentran, identificando sus fortalezas y problemas así como creando nuevas metas, y ayudándolos a tener un locus de control interno y empoderamiento (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.).

En cuanto al sistema de habituación, la meta es el promover buenos hábitos de juego entre los niños y sus maestras así como cambiar los hábitos inadecuados.

En el subsistema de desempeño la meta es desarrollar nuevas habilidades en las maestras para fomentar técnicas de crianza dando mayores bases de desarrollo a la persona (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.).

En cuanto al ambiente la meta es desarrollar cambios a nivel físico y empezar con la promoción de cambios en el ambiente social de los niños a partir de las maestras para que a su vez ellas transmitan los conocimientos hacia los padres.

Este modelo ayuda a ver como las personas son motivadas hacia sus ocupaciones, como perciben, aprenden y mantienen los patrones de desempeño y como el ambiente impacta en el mismo (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.).

2.2.4 MARCO DE DESARROLLO.

Otro de los marcos que se utilizarán para este trabajo de tesis es el de desarrollo. El desarrollo humano ha sido de interés para las personas desde los tiempos de Aristóteles, las teorías e investigación sobre la manera en la que se da el desarrollo se expandieron en múltiples disciplinas incluyendo la psicología, antropología, sociología, biología e historia llevando a la formación de un cuerpo de conocimiento. El desarrollo humano es un proceso de cambio que se presenta durante la vida, (Davis J.; Polatajko J., 2004).

De acuerdo con Kramer e Hinojosa (2010), las perspectivas tradicionales del desarrollo lo conceptualizaban como una progresión lineal en el que unos componentes de un proceso deben de ocurrir antes que una habilidad se aprenda.

Otra visión del desarrollo es la piramidal, en la que se supone que debe de haber una base firme sobre la cual el desarrollo evoluciona. En esta perspectiva, los bloques en la base de la pirámide tienen que ser fuertes y tienen que estar puestos de manera segura para poder proveer soporte.

Las nuevas perspectivas del desarrollo del niño asumen que hay una amplia variedad de esferas de influencia que interactúan con el niño para promover el desarrollo. Un ejemplo de esta perspectiva es la aproximación orgánica la que se basa en la teoría de sistemas en la que el niño está formado de subsistemas y que el organismo se desarrolla a partir de su interacción con el ambiente y que estas partes o sistemas se influyen mutuamente (Kramer e Hinojosa, 2010).

Históricamente, de acuerdo con Davis J.; Polatajko J. (2004), existen cuatro perspectivas principales para explicarse cómo se produce el desarrollo, estas son:

- La preformacionista, la cual se dio en la edad media en el siglo XVIII desde esta perspectiva se veía a los niños como adultos en miniatura, los cuales adquieren las características que tendrán en su vida desde la concepción incluyendo forma de cuerpo y percepción.

- La segunda perspectiva es la maduracionista, en esta el desarrollo se piensa que se encuentra dictado únicamente por los genes sin influencia del ambiente.

- La tercera es la ambientalista que surge con Locke en el siglo 17, con esta se produjo el concepto de la tabula rasa, el cual supone que el niño está vacío de conocimientos al nacer y que los tiene que ir aprendiendo en las experiencias que va viviendo, en esta visión solo el ambiente es el responsable del desarrollo.

- Y por ultimo surge una visión interaccionista la cual explica el desarrollo por la interacción que tiene un individuo particular con el ambiente en el que vive, ésta toma en cuenta que la persona tiene un genotipo (genetic makeup) que influye en esta relación dinámica. Se ha aceptado que ambos la genética y el ambiente juegan un rol importante en el desarrollo (Davis J.; Polatajko J. 2004).

El desempeño ocupacional y la competencia ocupacional resultan de la interacción dinámica entre el individuo y el ambiente (Davis J.; Polatajko J. 2004).

El desarrollo ocupacional se define como el cambio gradual en el comportamiento ocupacional en el tiempo resultando del crecimiento y maduración del individuo en interacción con el ambiente (Davis J.; Polatajko J. 2004).

Uno de los principios de este modelo es el de continuidad ya que el desarrollo comienza en la concepción y continua hasta la muerte en donde no hay una edad específica que sea dominante (Davis J.; Polatajko J. 2004) la teoría de la continuidad plantea que hay un desarrollo continuo ya que estas emergen en varios puntos del ciclo de vida con diferentes ocupaciones desarrollándose a diferentes tasas e involucrando diferentes habilidades.

Determinantes múltiples, de acuerdo con Davis J.; Polatajko J. (2004), la perspectiva interaccionista sostiene que no hay un solo factor ya sea hereditario o ambiental que determina el desarrollo por lo que hay varios factores que son relevantes para el desarrollo ocupacional y este se forma por múltiples determinantes. Los determinantes de la persona del desarrollo ocupacional son la herencia y la genética por medio de la expresión de sus genes como fenotipos y por el impacto directo que tienen en las elecciones que el individuo realiza en el ambiente.

Otro de los determinantes es el aprendizaje y la plasticidad, en donde el maquillaje genético con el que nace un niño le da habilidades, intereses y un temperamento que influencia el desarrollo al tener experiencias interactuando con el ambiente, éste define lo que se puede aprender, cuándo y cómo ocurre el comportamiento, así como lo que lo refuerza. El aprendizaje dirige la interacción entre la persona y el ambiente y regula el curso del desarrollo, el aprendizaje es una función de la plasticidad neuronal. Esta es mayor en la primera infancia y en especial en el primer año cuando el cerebro tiene una tasa de crecimiento rápido, la plasticidad lleva a una competencia ocupacional que es el resultado de la interacción entre crecimiento, maduración y aprendizaje.

El tercero es la participación activa, debido a que se cree que los niños son participantes en su propio desarrollo moldeando, controlando y dirigiendo su curso desde el nacimiento. La ocupación involucra una participación activa el desarrollo ocupacional que demanda la participación activa del individuo.

En vista de lo anterior a continuación se plantea la pregunta de investigación y el método desarrollado para la realización de esta tesis.

3. MÉTODO.

PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN.

Para la realización del presente trabajo se buscó responder a las siguientes preguntas:

¿Qué factores favorecen o limitan el desarrollo potencial ocupacional del niño de 0 a 3 años de la delegación Tlalpan que se encuentran en situación de marginación siguiendo los criterios de los polígonos hábitat?

¿Se puede facilitar el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años a través de un programa de capacitación con enfoque ocupacional dirigido a los maestros de los centros educativos localizados en la delegación Tlalpan?

Para responder a estas dos preguntas se realizó la tesis en tres fases, la primera fue el diagnóstico de necesidades en el que se identificaron los factores que influyen en el desarrollo ocupacional del niño; la segunda parte consistió en un curso de capacitación para las maestras que se creó en base a los datos obtenidos durante la primera fase y que buscó darles los elementos necesarios para favorecer el desarrollo ocupacional del niño, así como la creación de materiales impresos para repartir entre la comunidad y en la tercer parte se llevó a cabo una evaluación del impacto del curso, cada una de las etapas de este trabajo se detallan a continuación.

3.1 PRIMERA PARTE: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.

3.1.1 Objetivo General.

Identificar los factores que favorecen y aquellos que afectan el desarrollo ocupacional potencial de los niños de 0 a 3 años de la Delegación Tlalpan.

3.1.1.1 Objetivos Específicos.

-Identificar el perfil de formación de los educadores de los CENDIs, Estancias Infantiles y Centros Comunitarios de la Delegación Tlalpan.

-Explorar las necesidades relacionadas con el contexto en el que aprenden y viven los niños así como las ocupaciones que les está permitiendo desarrollar.

-Describir las ocupaciones que conforman la rutina diaria que realizan los niños de 0 a 3 años de la Delegación Tlalpan.

-Conocer la percepción que tienen las maestras de los juegos que realizan los niños y cuáles son las ocupaciones prioritarias en las actividades diarias.

-Conocer qué factores consideran que limitan o favorecen el desarrollo ocupacional del niño.

-Conocer cuáles son los recursos del ambiente físico, social y cultural útiles para la aplicación del programa.

3.1.2 Instrumentos para la obtención de datos.

Los instrumentos que se utilizaron durante esta fase para la recolección de datos fueron los siguientes:

- Entrevista a directoras.
- Grupo focal con las maestras.
- Guía de observación.

Entrevistas con las directoras, en cada uno de los centros se habló con la directora del mismo y se obtuvo información siguiendo una guía de entrevista que se encuentra en el anexo tres y en la que se trataron las necesidades detectadas por ellas en diferentes áreas (en relación a las maestras, a los padres de familia, a las instalaciones y materiales).

La segunda manera para obtener información fue por medio de grupos focales por institución con las maestras que tenían a su cuidado niños del rango de edad al cual se orientó este trabajo de tesis. Los temas que se trataron en las mismas abarcaron su percepción acerca de su preparación como maestras, en relación a la institución, a los padres de familia y a las instalaciones y materiales.

También se elaboró una guía de observación para recopilar información acerca del funcionamiento de los centros³.

3.1.3 Diseño de la Investigación.

La investigación es de corte cualitativo exploratorio, la cual comprendió la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, composición o procesos de los fenómenos en ciertos grupos (Tamayo, 1986) Además de acuerdo con Pick y López (1998) es un estudio de campo ya que

³ Las guías se encuentran en el anexo tres p. 233 y cuatro p. 234 de esta tesis.

trata de estudiar a las personas en el ambiente en el que se encuentran, en este caso en las escuelas de los niños.

3.1.4 Procedimiento.

3.1.4.1 Sujetos.

En esta sección se describen los sujetos que participaron en el diagnóstico de necesidades por medio de una tabla con las características de la muestra, por cuestiones éticas se omitió el nombre de las escuelas y el de las maestras.

La población para la detección de necesidades se conformó por las directoras y las maestras de cada centro que tienen a su cargo a niños entre cero y tres años de edad que participaron en los grupos focales.

La muestra se eligió por un tipo de muestreo por conveniencia teórico intencional, en el cual el investigador busca personas con experiencia personal en el tema (Mayan, 2001).

Los centros en los que se llevó a cabo fueron seleccionados por los directivos delegacionales, dentro de esta muestra se incluyeron cuatro CENDIS, nueve Centros Comunitarios y siete Estancias Infantiles, para el estudio la muestra no solo incluyó de los centros ubicados en los polígonos Hábitat, sino también a centros representativos de las diferentes zonas delegacionales.

Tabla 1 Nivel educativo de las directoras y maestras así como número de participantes por centro.

Tipo de escuela	Nivel educativo de la directora	Número de maestras	Nivel educativo de las maestras titulares	Años de experiencia
CENDIS				
1. CENDI Centro 6	Lic. En educación pre escolar CENEVAL.	2	1 Asistente educativa.	10
2. CENDI Centro 14	Pedagoga.	6	1 Puericultora. 2 Lic. en educación pre escolar.	6 3 y 4
3. CENDI Centro 15	Profesoras de educación pre escolar Normalista.	5	1 puericultora. 1 maestra Normalista.	14
4. CENDI Centro 18	Profesoras de educación pre escolar Normalista.	2	Pasante de pedagogía.	2
Total 4				

CENTROS COMUNITARIOS.				
1. Centro comunitario. Centro 2	Asistente educativa.	3	Asistente educativa.	18 7 3
2. Centro comunitario. Centro 3	Lic. En educación por CENEVAL.	4	Asistente educativa.	5 3 6 1
3. Centro comunitario. Centro 4	Asistente educativa.	1	Sin estudios.	7
4. Centro comunitario. Centro 5	Asistente educativa.	1	Asistente educativa.	4
5. Centro comunitario. Centro 8	Estudiante de bachillerato.	2	Asistente educativa.	6 3
6. Centro comunitario. Centro 9	Asistente educativa.	1	Pasante de pedagogía.	1
7. Centro comunitario. Centro 10	Normal.	4	Asistente educativa.	9 2 5
8. Centro comunitario. Centro 13	Trabajadora social.	1	Asistente educativa.	4
9. Centro comunitario. Centro 19	Sin estudios.	1	Sin estudios.	6
Total 9				
ESTANCIAS INFANTILES.				
1. Estancia Infantil. Centro 1	Lic. En psicología.	6	Asistente educativa.	2 1 5 3 2
2. Estancia	Lic. En preescolar por	1	Asistente	8

Infantil. Centro 7	examen CENEVAL.		educativa.	
3. Estancia Infantil. Centro 11	Estudiante de lic. en educación primaria.	2	Asistente educativa.	6 1
4. Estancia Infantil. Centro 12	Técnico en puericultura.	1	Asistente educativa.	5
5. Estancia Infantil. Centro 16	Lic. en educación CENEVAL.	1	Asistente educativa.	3
6. Estancia Infantil. Centro 17	Educación pre escolar normal.	4	Asistente educativa.	4 2 6
7. Estancia Infantil. Centro 20	Asistente educativa.	3	Asistente Educativa.	5 3
Total 7				

3.1.4.2 Técnicas de recopilación.

Se invitó a los distintos centros educativos a participar en el estudio a través de las autoridades delegacionales, por medio de una carta en la que se convocaba a padres, maestros y directivos a una conferencia informativa en el foro Tlalpan que es un auditorio perteneciente a la Delegación, en esta participaron las autoridades delegacionales incluido el Delegado de Tlalpan el lic. Higinio Chávez, los directivos del área de promoción social y la autora de esta tesis, la reunión tuvo una participación de 400 personas aproximadamente, y en ella se explicó el proyecto y cómo se llevaría a cabo.

Posteriormente se concertó una visita a los diferentes centros seleccionados para participar en el diagnóstico de necesidades por medio de una llamada telefónica.

En la visita se realizó primero una entrevista con la directora del centro la cual fue grabada en audio para su análisis, en la misma se comenzó informando los objetivos del diagnóstico de necesidades y se le preguntó acerca de las necesidades que observaba en los padres de familia, en sus maestros y en las instalaciones de su centro.

Posteriormente se realizó un grupo focal (los cuales también fueron grabados en audio) con las maestras que tienen a su cargo a los niños de este rango etario. Al final de las entrevistas se resumieron los principales puntos para dar oportunidad a los participantes de corregir la información en caso necesario. Las preguntas de los grupos focales no eran cerradas y se redactaron de forma tal que no se sintieran amenazados por las mismas, se utilizaron las mismas preguntas en todos los grupos focales.

Durante los grupos focales siempre había dos investigadores uno que hacía las preguntas y otro que observaba (en este caso fue la Lic. Maria Eugenia Barragán quien participó en las tres fases del proyecto) y tomaba notas de lo que se decía.

Se decidió recopilar los datos utilizando grupos focales de discusión, debido a que han comprobado ser valiosos en diseños exploratorios, por su versatilidad pueden ser utilizados para generar opiniones de grupos pequeños de personas, acceder a los ambientes naturales de los participantes en sus propias palabras y contextos (Skjutar, Schult, Christensson, Mullersdorft, 2010). Ofrecen un control de calidad natural en la recolección de datos en donde los sujetos pueden refutar y validar las visiones de los otros (Robinson, 1999 citado en Skjutar, Schult, Christensson, Mullersdorft, 2010; Finn, Stube, 2010).

Al terminar las entrevistas se llevó a cabo una visita a los salones e instalaciones y por medio de una guía de observación se recolectaron datos sobre los mismos.

Las visitas tuvieron una duración de entre dos y tres horas, estas fueron moderadas por el investigador y grabadas en audio. Los audios fueron transcritos, omitiendo los nombres de los participantes. Las transcripciones fueron revisadas, por el segundo investigador para asegurar su fidelidad.

3.1.4.3 Procedimiento de consentimiento y aprobación.

Para solicitar el consentimiento informado de los participantes, se les mencionaron los objetivos y motivos de la investigación, el carácter confidencial de los datos y se les pidió autorización para grabar las entrevistas y divulgar la información recolectada protegiendo su identidad.

Se les explicó que el investigador garantizaba la confidencialidad de los datos y que se haría cargo del buen resguardo del material para que no sea utilizado con fines ajenos al estudio.

3.1.5 Técnicas de análisis.

Para llevar a cabo el análisis de los datos se realizó una transcripción de las entrevistas para posteriormente utilizar la técnica de categorización de la información, estableciendo diversas categorías de análisis a partir de los temas abordados en la guía de entrevista. Las categorías se agruparon utilizando la técnica de categorización de significados propuesta por Kvale (1996). Por medio de esta técnica, cada entrevista es codificada en una serie de categorías mutuamente excluyentes, lo que permite estructurar las extensas y complejas narraciones en unidades de información que facilitan la comprensión de un determinado fenómeno así como su ocurrencia a lo largo de la entrevista. El primer criterio para establecer las categorías son los tópicos propuestos en el instrumento y conforme el material se codifica en estas primeras categorías, se obtienen sub-categorías con las cuales se obtiene mayor comprensión del contenido de las entrevistas (Saavedra, 2012). Cabe mencionar que dos personas codificaron el mismo material y posteriormente se compararon las categorizaciones obtenidas por cada una. Las discrepancias en la codificación fueron resueltas con la discusión y con una revisión conjunta de los relatos originales.

En los estudios cualitativos la triangulación entre personas es una manera de mejorar la confiabilidad y esto se puede lograr al involucrar a participantes de diferentes lugares o zonas (Skjutar, Schult, Christensson, Mullersdorft, 2010) en este estudio no solo se vieron a las personas que se encontraban en los polígonos hábitat sino una muestra de todas las zonas delegacionales.

3.2 SEGUNDA PARTE: CURSO.

3.2.1 Objetivo General.

Crear un curso que en base a lo encontrado en el diagnóstico de necesidades proporcione los conocimientos y herramientas a las maestras para favorecer el desarrollo potencial ocupacional de los niños de 0 a 3 años de la Delegación Tlalpan.

3.2.1.1 Objetivos Específicos.

1-Favorecer el desarrollo potencial ocupacional de los niños en base a las necesidades detectadas; fomentando las prácticas que benefician la realización de ocupaciones significativas.

2- Impartir información para que los participantes utilicen los principios básicos del juego de desarrollo tomando en cuenta el periodo en el que se encuentra el niño.

3-Orientar la selección y utilización de los recursos de fácil acceso y bajo costo disponibles en la escuela y la comunidad, así como desarrollar la capacidad para organizar espacios físicos que permitan al niño desplegar las ocupaciones que favorezcan su desarrollo.

4-Fomentar la capacidad para reconocer los factores de riesgo para el desarrollo del niño y en caso de ser necesario canalizarlos de manera oportuna.

5- Proporcionar información mediante materiales impresos a padres de familia y maestros.

3.2.2 Procedimiento.

Con base en los resultados del diagnóstico de necesidades se creó un curso dirigido a las maestras de los centros educativos que se encuentran ubicados en los polígonos hábitat o bien que tienen una mayoría de niños que viven dentro de éstos; la creación del curso tuvo una duración de un mes. El fundamentar el curso en los resultados del diagnóstico nos permite asegurar la eficacia del programa, interviniendo sobre las áreas en las que estas comunidades específicamente requieren atención, asegurando el aprovechamiento de los recursos sociales y materiales. Si este paso no se realiza se corre el riesgo de tener un programa que no cubra las necesidades.

Se invitó a participar a todas las escuelas de los polígonos que atendieran a niños entre cero y tres años de edad a través de una carta oficial de la delegación Tlalpan y por medio de una llamada telefónica en donde se les informaron las fechas de los diferentes talleres y los horarios, las directoras se tenían que poner de acuerdo con sus maestras y llamar a la Delegación para anotarlas en las diferentes fechas.

Se impartieron cinco talleres de capacitación de 20 horas cada uno a 20 educadoras en promedio por taller, de 28 espacios entre estancias infantiles promovidas por el gobierno federal, CENDIS y Centros Comunitarios Delegacionales, ofreciendo herramientas teóricas y metodológicas para favorecer el desarrollo potencial integral de los niños de cero a tres años. El curso se impartió en el auditorio del CEFORMA el cual se encuentra en la Delegación Tlalpan.

Al final de cada sesión se les pedía a las maestras que hicieran una planeación de actividades tomando en cuenta lo visto en el día (para ayudarlas a integrar ocupaciones significativas y con un nivel apropiado para favorecer el desarrollo del niño en sus salones) y dentro de esta planeación se les pedía que incluyeran

los materiales que podían utilizar y que tenían en su escuela ya fueran materiales didácticos “formales” o algunos “informales” por ejemplo, para hacer una pista de obstáculos que favoreciera el desarrollo de la praxis podían utilizar cubetas, escaleras, las mesas, cobijas, etc.

Al terminar el curso se entregó un reconocimiento por parte de la Delegación a las maestras que cumplían con tres de las cinco sesiones del curso, este fue entregado en una ceremonia en el auditorio de Villa Olímpica la cual contó con la participación de las autoridades de desarrollo comunitario de la Delegación, la autora de la tesis y la Lic. Maria Eugenia Barragán quien asistió durante las tres fases del proyecto, el cierre tuvo una participación de 250 personas aproximadamente.

3.2.2.1 Sujetos.

Para el curso se invitaron a 15 de los 20 centros en los que se realizó el diagnóstico inicial, por encontrarse dentro de los polígonos hábitat, o por que las autoridades delegacionales consideraron que eran instituciones que tenían una mayoría de niños procedentes de los polígonos; de los cinco centros restantes que participaron en el diagnóstico pero que no lo hicieron en el curso fue porque a 3 de ellos las autoridades no los invitaron a participar en el mismo, y de los otros dos centros no llegó nadie al curso por problemas de logística por falta de personal para mantener la atención hacia los niños.

Para el curso se integraron 13 nuevos centros que se encontraban dentro de los polígonos hábitat seleccionados, lo que dio un total de 28 centros los cuales se dividen de la siguiente manera: participaron los cuatro CENDIS que integraron el diagnóstico de necesidades; seis de los nueve Centros Comunitarios que formaron parte del diagnóstico de necesidades inicial mas cinco nuevos Centros; y cinco de las siete Estancias Infantiles seleccionadas para integrar el diagnóstico de necesidades mas ocho nuevas estancias que se encontraban dentro de los polígonos seleccionados.

Tipo de escuela.	Número de maestras.	Nivel educativo de las maestras titulares.
CENDIS.		
1. CENDI. Centro 6	2	2 Asistente educativa.
2. CENDI. Centro 14	2	1Puericultora. 1Lic en educación pre escolar.

3. CENDI. Centro 15	4	1 puericultora. 1 maestra normalista. 2 asistentes educativas.
4. CENDI. Centro 18	2	1 Pasante de pedagogía. 1 puericultora.
CENTROS COMUNITARIOS.		
1. Centro comunitario. Centro 2	3	3 Asistente educativa.
2. Centro comunitario. Centro 3	8	7 Asistente educativa. 1 licenciada en educación pre escolar CENEVAL.
3. Centro comunitario. Centro 4	1	Sin estudios.
4. Centro comunitario. Centro 5	0	
5. Centro comunitario. Centro 8	8	5 Asistente educativa. 2 Sin estudios. 1 Puericultora con Lic. Pre escolar CENEVAL.
6. Centro comunitario. Centro 9	0	
7. Centro comunitario. Centro 10	0	
8. Centro comunitario. Centro 13	2	2 Asistente educativa.
9. Centro comunitario. Centro 19	6	3 Sin estudios. 3 asistentes educativas.
10. Centro comunitario. Centro 21	6	1 Puericultora. 5 Asistente educativa.
11. Centro Comunitario. Centro 22	4	4 Asistentes educativas.
12. Centro comunitario. Centro 23	2	2 Asistente educativa.
13. Centro comunitario. Centro 24	4	4 Asistentes educativas.
14. Centro Comunitario. Centro 25	6	1 Lic. en pre escolar CENEVAL. 4 Asistentes educativas. 1 puericultora.
ESTANCIAS INFANTILES.		
1. Estancia Infantil Centro 1	6	6 Asistente educativa.
2. Estancia Infantil Centro 7	0	
3. Estancia Infantil	4	4 Asistente educativa.

Centro 11		
4. Estancia Infantil Centro 12	5	5 Asistente educativa.
5. Estancia Infantil Centro 16	1	1 Asistente educativa.
6. Estancia Infantil Centro 17	0	
7. Estancia Infantil Centro 20	5	5 Asistente educativas.
8. Estancia infantil Centro 26	1	1 Asistente educativa.
9. Estancia Infantil Centro 27	5	4 Asistente educativa. 1 Puericultora.
10. Estancia Infantil Centro 28	3	3 Asistentes educativas.
11. Estancia Infantil Centro 29	5	4 Asistentes educativas. 1 Lic en educación preescolar CENEVAL.
12. Estancia Infantil Centro 30	2	2 Asistentes educativas.
13. Estancia Infantil Centro 31	6	6 Asistente educativa.
14. Estancia infantil Centro 32	3	3 Asistente educativa.
15. Estancia Infantil Centro 33	2	2 Asistente educativa.
TOTAL	108	

3.2.2.2 Material impreso.

El material se diseñó en base a los resultados del diagnóstico de necesidades en donde se observó la gran necesidad de impactar en los padres de familia, al inicio del proyecto las autoridades delegacionales tenían presupuesto para realizar material impreso y pidieron que se hicieran calendarios, agendas, pósters, trípticos y cuadernillos, la autora de la tesis decidió el contenido de cada uno de estos para cubrir las necesidades de la población detectadas en el diagnóstico de necesidades.

Los materiales fueron elaborados por diferentes personas junto con la autora de la tesis y la Lic. María Eugenia Barragán quien auxilió durante todo el proyecto. Éstos fueron diseñados revisados e impresos.

En la ceremonia de entrega de reconocimientos se repartió entre los directivos de los centros educativos y maestros el material impreso que se

elaboró para favorecer el desarrollo del niño y extender los efectos del curso entre los padres de familia.

Los materiales que se les proporcionaron fueron: agendas y calendarios con consejos y ejemplos de juego de desarrollo dirigidos a los padres de familia, también se repartieron trípticos, uno que ofrecía técnicas de masaje infantil y el segundo hablaba acerca del juego.

Se entregaron también posters con tamices de desarrollo de diferentes áreas y un cuaderno para las maestras con información acerca de la creación de objetivos de desarrollo y plantillas y consejos para mantener un seguimiento del niño.

Posteriormente las autoridades delegacionales se hicieron cargo de repartir el resto del material entre los padres de niños de ese rango etario que habitan dentro de los polígonos hábitat.

3.3 TERCERA PARTE: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL CURSO.

3.3.1 Objetivo General.

Conocer la percepción de las maestras que asistieron al curso sobre el contenido del mismo así como los cambios que han realizado en sus actividades con los niños.

3.3.1.1 Objetivos Específicos.

- 1.- Conocer si las maestras que asistieron al curso aplicaron la información impartida en las actividades cotidianas.
- 2.-Conocer la relevancia atribuida a la información sobre el desarrollo del niño.
- 3.-Conocer si las maestras utilizan el juego de desarrollo en su trabajo diario con los niños.
- 4.- Conocer si las maestras utilizan los recursos del ambiente de manera variada y si han cambiado el arreglo de los espacios físicos para favorecer el desarrollo del niño.

3.3.2 Procedimiento.

3.3.2.1 Instrumentos.

Para evaluar si se cumplieron los objetivos planteados en el curso se diseñó una entrevista que se puede observar en el anexo cinco de este trabajo, la cual exploró si el curso cubrió con los objetivos planteados.

3.3.2.1 Sujetos.

La entrevista se aplicó de manera telefónica con al menos una maestra de cada centro, sin embargo se presentaron varios problemas para su realización, el primero fue que algunas de las escuelas tenían el servicio telefónico suspendido, o el teléfono que proporcionaron para contactarlas ya no se encontraba disponible, uno de los centros cerró y fue difícil contactar a las maestras por lo cual solo se lograron realizar 14 entrevistas.

Tabla 4 grado en el que enseñan las maestras entrevistadas y años de experiencia

Tipo de escuela	Grado en el que enseña la maestra
CENDI 1 Centro 6	Lactantes
CENDI 2 Centro 14	Directora
CENDI 4 Centro 18	Maternal
CENTROS COMUNITARIOS	
1. Centro comunitario. Centro 2	Maternales y lactantes
5. Centro comunitario. Centro 3	Directora
8. Centro comunitario. Centro 8	Maternales
9. Centro Comunitario Centro 19	Directora
10. Centro Comunitario Centro 21	Directora
14. Centro comunitario Centro 25	Lactantes.
1. Estancia Infantil Centro 1	Directora
Estancia Infantil Centro 11	Maternal
Estancia Infantil	Maternal

Centro 12	
5. Estancia Infantil Centro 16	Lactantes y maternos
7. Estancia Infantil Centro 20	Lactantes

Las maestras o directoras que respondieron la entrevista no fueron elegidas por las entrevistadoras, sino por las autoridades escolares en base a su disponibilidad en el momento en que se realizó la entrevista; y todas excepto una directora que respondió la entrevista fueron participantes del curso.

3.3.2.2 Técnicas de recopilación.

Seis meses después del curso se llevó a cabo una entrevista semi estructurada por medio de una llamada telefónica con una maestra de algunos de los centros que participaron en el curso, para investigar acerca del impacto del mismo en su práctica y observar sus resultados a largo plazo. Durante la entrevista telefónica se les informó a las participantes el propósito de la misma y se les aseguró el resguardo de la confiabilidad de los datos proporcionados. Al final de la entrevista se resumieron los principales puntos tratados para darles oportunidad a las participantes de corregir la información en caso necesario.

Las preguntas de los grupos focales no eran cerradas y se redactaron de forma tal que no se sintieran amenazadas por las mismas, se utilizaron las mismas preguntas en todas las entrevistas.

En ésta fase se eligió utilizar entrevistas semi estructuradas ya que estas se caracterizan por tener una estructura clara y un mayor involucramiento del investigador quien se compromete con lo que el entrevistado le dice (Kruger y Casey, 2000 en Skjutar, Schult, Christensson, Mullersdorft, 2010), además de que ofrece la oportunidad de tener datos más profundos de cada participante brindándole más tiempo y la capacidad para discutir más abiertamente sus pensamientos (Mayan, 2001).

3.3.3 Técnicas de análisis.

Los datos obtenidos en estas entrevistas se analizaron también por medio de la técnica de *categorización de significados* propuesta por Kvale (1996).

4 RESULTADOS

En esta sección se presentan los resultados de las tres fases de la tesis, diagnóstico de necesidades, curso y evaluación del impacto del curso; en cada una se presentan los hallazgos encontrados y se describen a continuación:

4.1 RESULTADOS DE LA PRIMERA FASE: DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES.

El diagnóstico de necesidades se conformó por la información recabada a través de los resultados de las entrevistas individuales con las directoras de los centros participantes, por los grupos focales y la guía de observación; estos resultados se analizaron en base a los seis objetivos específicos los cuales se encuentran identificados por el número correspondiente y en mayúsculas, las respuestas se clasificaron por medio del método de categorización de Kvale (1996); para su identificación cada categoría se encuentra precedida por un guion y escrita con negritas, cada una contiene ejemplos de respuestas transcritas de manera literal de los grupos focales para tener un ejemplo concreto y un panorama más claro de las necesidades de la población; las subcategorías se distinguen por estar escritas con sangrías.

El primero se muestra a continuación:

4.1.1 IDENTIFICAR A LOS USUARIOS DE LOS SERVICIOS Y LA FORMACIÓN DE LAS MAESTRAS.

Para la realización de la detección de necesidades y para comprender mejor el contexto en el que viven y aprenden los niños es importante analizar quienes son los usuarios de los servicios y el perfil de estudios de las maestras ya que estos nos pueden ayudar a entender la manera en la que se distribuye la población y el porqué de nuestros resultados.

La mayoría de las familias de las escuelas en las que se realizó el estudio es de un nivel socioeconómico bajo o muy bajo (en el que el ingreso es equivalente o menor al salario mínimo) ya que las estancias se encontraban dentro de los polígonos hábitat seleccionados por las autoridades delegacionales. De acuerdo con Wilcock⁴, la pobreza es un estado que pone en riesgo de privación ocupacional a los niños por falta de recursos materiales, de salud, de alimentación y de participación, ya que la pobreza desata una serie de factores

⁴ Ver en el marco teórico la sección en la que se habla de la pobreza como un estado de privación

que afectan al niño de diversas maneras. Por ejemplo, debido a la falta de presupuesto los padres tienen que trabajar muchas horas para conseguir los recursos y de esta manera poder mantener a sus hijos, lo que hace que tengan menos tiempo y recursos para poder participar en una crianza adecuada (UNICEF, 2011).

Además como se discute en el marco teórico hay estudios que hablan de que los niños que han vivido en situación de pobreza presentan puntuaciones más bajas en el área cognitiva, psicomotora en diferentes test que los que no la han vivido, así como dificultades para lograr la discriminación del yo debido al hacinamiento y co-lecho. De estos estudios se puede concluir que el ambiente físico y social empobrecido tiene un efecto adverso en el potencial de desarrollo del niño, por lo que es muy importante intervenir en el mismo (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011).

Desde que se realizó la visita a los centros se pudo constatar que existen diferencias importantes entre los mismos, las cuales se observan en las instalaciones y en la supervisión que se les presta por parte de las autoridades de SEP y delegacionales. Los CENDIs desde su base tienen una estructura distinta comenzando por su nombre ya que buscan lograr o favorecer el desarrollo infantil, y aun cuando en la mayoría de su personal y maestras falta preparación, las personas que laboran en estos centros en general tienen un perfil educativo que responde de mejor manera a las necesidades de los niños, también cuentan con más apoyo en todos los aspectos que en los otros tipos de centros por ejemplo perciben un mejor sueldo que en las demás instituciones. Tienen mayores recursos Delegacionales por lo que poseen mejores instalaciones y más materiales, en general el nivel de los cuatro Cendis visitados es similar.

Esto contrasta con las estancias infantiles y los centros comunitarios los cuales muestran una gran variabilidad en recursos, instalaciones y materiales, dependiendo principalmente del nivel de estudios de la directora y de los recursos económicos que posea.

Las directoras tienen en general una mejor preparación académica que las maestras, sin embargo también necesitan mayor especialización porque se observó que entre mejor sea el nivel educativo de la directora mejor será el servicio brindado por el centro.

En relación a las directoras entrevistadas se muestra la siguiente tabla:

Tabla nivel educativo de las directoras de los centros	CENDIS	Centros Comunitarios	Estancias Infantiles	Total	%
CENEVAL	1	1	2	4	20%
Profesoras de educación Prescolar normalistas	2	1	1	4	20%
Psicóloga			1	1	5%
Pedagoga	1			1	5%
Trabajadora social		1		1	5%
Puericultora		1		1	5%
Estudiante de bachillerato			1	1	5%
Asistentes educativas		4	1	5	25%
Estudiante de educación primaria o menos		1	1	2	10%
Total	4	9	7	20	

En relación a las directoras, el 55% tienen un nivel licenciatura, donde el 20% obtuvo el grado gracias al examen del CENEVAL, 35% tiene un nivel de licenciatura el 25% son asistentes educativas y 10% se quedó en el nivel primaria.

A continuación se muestra la tabla de las maestras en la que se puede observar la gran variabilidad en los niveles educativos entre los distintos tipos de centros.

Tabla: nivel educativo de las maestras y promedio de años de experiencia	<i>Promedio de años de experiencia</i>	<i>Sin estudios</i>	<i>Asistentes educativas</i>	<i>Puericultoras</i>	<i>Normalistas</i>	<i>Licenciatura en Educación Prescolar CENEVAL</i>	<i>Pasantes de pedagogía</i>
CENDI	<i>6.5 años</i>		8	3	1	2	1
Centros Comunitarios	<i>5.2 años</i>	2	15				1
Estancias Infantiles	<i>4 años</i>	2	16				
Total	5.23 años	4	39	3	1	2	2
%		7.84%	76.4%	5.88%	1.90%	3.92%	3.93%

Se observa que existen grandes diferencias en la formación de las maestras, ya que la persona responsable de los grupos posee desde un nivel de licenciatura hasta algunas que no tienen estudios de primaria.

En relación con las maestras que participan en el estudio se observan los porcentajes por profesión:

La mayoría de las maestras (76.4%) tiene un nivel de asistente educativo, el cual es una carrera técnica que se lleva a cabo saliendo de la secundaria, con una duración de un año asistiendo dos veces por semana en la que se les enseña a las asistentes muchas técnicas de manualidades pero poco sustento teórico metodológico acerca del desarrollo o la educación del niño, lo cual no asegura una preparación adecuada para darles la oportunidad de realizar ocupaciones significativas acordes a su edad. Muchas veces se piensa que el trabajo con los niños pequeños no requiere de mucha preparación pero de acuerdo con Zero to Three (1992) esto no es así. Las investigaciones señalan que altos niveles de educación formal y entrenamiento en el desarrollo y la educación de los niños produce una mayor calidad en las escuelas. Los estudios muestran que los niños educados por maestras con un grado universitario y entrenamiento especializado en educación infantil son más sociables, exhiben un lenguaje más sofisticado así como mayores niveles de desempeño en tareas cognitivas y mayores elementos críticos para estar listos para la escuela, que aquellos cuidados por adultos menos calificados (Stebbins, H. 2000).

El 7.84% no tiene estudios relacionados con el desarrollo del niño, de este grupo algunas solo estudiaron los primeros años de la primaria, mientras que otras no la cursaron. El 5.88% tiene la carrera técnica de puericultora, el 5.82% tienen nivel licenciatura, de las cuales la mayoría son licenciadas por medio del examen del CENEVAL, el cual es un examen que se cursa para obtener el nivel de licenciatura en educación preescolar, sin embargo por su misma naturaleza es difícil que las maestras logren una preparación profunda en relación a la educación y las ocupaciones que tiene que tener la oportunidad de practicar un niño para tener un buen desarrollo y adecuado desempeño ocupacional en todas las áreas y 3.9% son pasantes de alguna licenciatura.

El promedio de niños por maestra es de 11, siendo en los CENDIS y Centros Comunitarios de 10 mientras que en las estancias Infantiles el promedio es de 13, sin embargo hay una gran variabilidad en estas cifras de acuerdo con el tipo de centro, incluso hay algunos en los que está una maestra para 20 niños, en muchos centros comunitarios y en las estancias infantiles se encuentran grupos con edades mixtas por lo que una maestra puede tener en el mismo grupo niños de

meses de uno dos tres y hasta cuatro años, dependiendo de la demanda de los padres, esto a diferencia de los CENDIS en donde los grupos son de edades homogéneas. ZERO TO THREE (1992) recomienda para lograr un cuidado de calidad que el grupo no sea mayor de seis niños y la proporción de cuidadores por número de niños debe de ser de 1:3 la cual dista mucho de la proporción de la población con la que se trabajó.

La proporción ideal entre el adulto y niños que gatean hasta los 18 meses es de 1:3 (los exploradores son activos y necesitan cuidadores que estén al pendiente) y el tamaño del grupo no debe ser mayor de 9 niños. Para los niños de 18 meses a tres años el grupo no debe ser mayor de 12, y la proporción de 1:4.

También se encontraron muchos grupos con edades mixtas en donde los rangos de edad de los niños varían mucho. Las edades mixtas de acuerdo con Melmed (2008) pueden ser un buen recurso de aprendizaje siempre y cuando se tenga la capacidad para responder a las necesidades individuales dentro de un contexto grupal lo cual se logra en diversas metodologías mediante una adecuada preparación del adulto y teniendo un ambiente preparado para satisfacer las necesidades individuales de cada niño por medio de materiales apropiados para favorecer su desarrollo. Lamentablemente este no es el caso en la población estudiada ya que en las escuelas faltan materiales y preparación en las maestras.

4.1.2. NECESIDADES DEL CONTEXTO Y OCUPACIONES QUE ESTÁ PERMITIENDO DESARROLLAR.

Para conocer más sobre este objetivo se indagó con la directora o coordinadora de cada uno de los planteles visitados acerca de diferentes tipos de necesidades que observan entre los diferentes participantes: en cuanto a las necesidades pedagógicas, se encontraron dos categorías de respuestas; en relación a las necesidades de los padres de familia se encontraron 7 categorías; tocante a las necesidades del personal encontramos tres categorías; y sobre las necesidades del ambiente físico hay cinco categorías, las cuales se muestran a continuación:

4.1.2.1 Necesidades pedagógicas

- Uniformidad en las instituciones:

Se observó una gran variabilidad en los recursos físicos y en la preparación de las maestras; Incluso estando dentro de la misma zona las instituciones variaban enormemente en cuanto a horarios, servicios, normas institucionales, instalaciones y calidad de los servicios, por ejemplo, en algunas se llevan a cabo planeaciones y en otras no se realizan, en algunas existen materiales didácticos mientras que en

otras no, en algunas las maestras tienen ciertos cursos de actualización y preparación mientras que en otras sus maestras no tienen ni la primaria terminada, el que no haya uniformidad entre las instituciones no da la oportunidad de compartir experiencias positivas, de generar criterios mantener un control en los servicios prestados.

Este es el primer trabajo de acercamiento realizado por la delegación para conocer la situación de todos los centros. Los centros que tienen más apoyo y supervisión Delegacional y de SEP son los CENDIS y algunos centros comunitarios que pertenecen a la delegación.

De acuerdo con el director ejecutivo de Zero to Three M. Melmed (2008) este periodo es muy importante y se requeriría un servicio de calidad, el cual es más factible que se logre si todas las escuelas trabajan siguiendo los criterios de calidad en las instituciones⁵ que se tratan en el marco teórico. En el centro uno se tocó este punto el cual es muy interesante ya que habla de que:

“Estaría muy padre que logremos tener una uniformidad en cuanto a horarios, alimentos, servicios y planeaciones porque hay escuelas que planean muy bien, otras que no lo hacen, algunas que tienen ideas super buenas en cuanto a sus servicios y si logramos unificarlas tomando lo bueno de todas, podemos distinguirlas las estancias de Tlalpan de la red de las otras estancias” (E C2⁶).

- Fallas en cuanto a planeaciones. En muchas de las estancias las coordinadoras o directoras se encuentran conscientes de que a las maestras de sus centros en general les faltan recursos teórico-metodológicos para llevar a cabo las planeaciones; esto es resultado de la poca preparación y conocimientos que tienen acerca de las necesidades del niño; se sabe que uno de los factores importantes de la calidad de la educación es el conocimiento y la preparación que deben de tener las maestras (ver apartado en el que se habla del ambiente social), lo que incluye conocer el proceso de desarrollo del niño, ya que si no se tiene conciencia de las necesidades ocupacionales que se presentan en cada momento del desarrollo es muy difícil poder realizar planeaciones significativas.

Esta categoría se divide a su vez en tres subcategorías, que se encuentran identificadas por letra cursiva, en las mismas se encuentran transcripciones de distintos tipos de respuestas dadas por las directoras para ejemplificar de una

⁵ Ver apartado que habla acerca del ambiente en donde se trata a profundidad este tema.

⁶ (E C2) E se refiere a entrevista C2 quiere decir centro número dos ver la tabla de identificación de los centros en la metodología.

mejor manera, al término de las entrevistas se identifica el centro al que dirige la persona entrevistada.

El tener una adecuada planeación es muy importante, esta se tiene que desarrollar con base en las necesidades del niño y con un conocimiento firme de las etapas del desarrollo y las necesidades ocupacionales. La mayoría de las maestras no tiene estas bases que le permitan una planeación sensible, ni un conocimiento de las necesidades ocupacionales del niño para favorecerlas y de esta manera facilitar su desarrollo, no conocen los ejes y lineamientos marcados por el PEI y el PEP, incluso en muchas estancias no tienen estos documentos, que pueden llevar a una planeación de actividades un poco más significativas de las que actualmente se llevan a cabo en algunas de ellas. Pudimos observar que las directoras y maestras consideran más claro el PEP que el PEI por lo que utilizan este sin importar la edad de los niños aun cuando esté diseñado para niños más grandes. Las subcategorías que se encontraron referentes a esta pregunta son:

- *Recursos metodológicos.* Las directoras hablan de que faltan conocimientos metodológicos entre sus maestras:
"Necesitamos una buena capacitación todas para dar un mejor servicio. A las maestras les hace mucha falta la teoría, tienen la práctica pero les falta mucho de la teoría. Más recursos pedagógicos" (E C6).

"Falta tener otras metodologías Están saturadas y siempre hacen las mismas actividades Tienen la práctica pero falta la teoría" (E C6).

Otro ejemplo es el de la entrevista del centro 5 "no hay planeación", "No hay planeación ni conocimientos" (E C7).

Un ejemplo interesante se encuentra en la entrevista del centro 18 "Tengo dos maestras recién egresadas pero se les complica mucho hacer una planeación en base a competencias no saben cómo planearlo, la manera de aplicar estas actividades y se dejan llevar por la escuela tradicional en base a planas y planas".

En muchas escuelas nos comentaron que las planas son de los principales recursos metodológicos incluso en niños de 1 a 3 años, lo cual denota muy poco conocimiento de las necesidades ocupacionales del niño.

- *Faltan conocimientos:* Las directoras identifican que a las maestras les falta conocimiento sobre el desarrollo y sobre estrategias para lograr un mejor trabajo.
"Conocer más cómo apoyar a los papás de niños que tiene algún retraso porque qué va a pasar con el niño cuando salga de la escuela, saber detectar y qué hacer" (E C15).

Otro ejemplo se encuentra en la siguiente entrevista "Como tratar los problemas de conducta porque están muy agresivos, nos pegan incluso a nosotros, como manejar la agresión con ellos" (E C11).

"Conocer más estrategias para poder ayudar a los padres, conocer más estrategias para poder detectar problemas en el niño y cómo manejar problemas emocionales y de agresión... Se les dificulta la observación como plasmarla, solo se dedican a cuidar al niño pero no saben bien las actividades" (E C3).

Las maestras se dedican solamente a procurarles cuidados al niño, sin darles oportunidades de realizar ocupaciones significativas que favorezcan su desarrollo. Esto se pudo observar con los niños más pequeños quienes en la mayoría de los centros pasan gran parte del tiempo en sillitas. Se sabe que este es un período de vital importancia en el que se desarrollan las bases de habilidades básicas para el resto de la vida, los niños muchas veces no tienen la oportunidad de realizar ocupaciones significativas por falta de juguetes y espacios que le permitan desarrollar las habilidades y capacidades acordes a su momento del desarrollo. Cuando el niño se involucra en ocupaciones que no son significativas no produce crecimiento ni desarrollo. Las actividades deben de tener significado para la persona (Scaffa, Reitz y Pizzi, 2009).

Las maestras carecen de recursos teóricos en relación al desarrollo del niño y a las necesidades ocupacionales que requieren; así como recursos metodológicos para presentarles actividades variadas que vayan dirigidas al desarrollo de todas las áreas de la persona ya que las actividades que realizan son muy monótonas y repetitivas, no conceptualizan la importancia del desarrollo holístico de la persona. Se sabe que el niño tiene diferentes áreas o componentes que se desarrollan a partir de su interacción con el ambiente y que estas partes o sistemas se influyen mutuamente (Kramer e Hinojosa, 2010).

A las maestras les falta conocimiento teórico de las necesidades ocupacionales de los niños y del tipo de actividades que tienen que realizar para favorecer su desarrollo, ya que llegan a utilizar planas con los niños de uno a tres años como

recurso didáctico. De acuerdo con J. R. Lally, Y Ledon Torres, P. C. Phelps (2003) muchas veces los maestros de niños de cero a tres son vistos y se comportan como “maestros de preescolar” tratando a los niños como si fueran preescolares teniendo programas educativos y objetivos similares sin tomar en cuenta que su desarrollo y necesidades son totalmente diferentes, quitándole al niño la oportunidad de desarrollar las ocupaciones necesarias para lograr los hitos del desarrollo que requerirá para lograr de manera adecuada las bases que le proporcionarán un adecuado desempeño ocupacional en cualquier actividad que haga, por ejemplo en la escuela.

Las actividades inadecuadas al nivel de desarrollo del niño representan una pérdida de tiempo ya que no se encuentran dentro de la zona de desarrollo próximo. Por ejemplo, lograr un adecuado control postural le posibilitará escribir adecuadamente, o mantener un adecuado nivel de atención, etc.

- *No hay suficientes recursos:* En las entrevistas las directoras y coordinadoras identificaron un problema muy importante que está interfiriendo en el proceso de enseñanza-aprendizaje y es que no les pagan a tiempo a las maestras y ganan poco, por tanto se encuentran poco motivadas, además de que falta personal capacitado por falta de recursos. Un ejemplo de esto se observa a continuación:

Entrevista centro 3 “Muchos niños para poco personal y por esto no pueden tomar en cuenta las necesidades de los niños están muy saturadas y siempre hacen las mismas actividades no se da variedad”.

Otro ejemplo se encuentra en la entrevista del centro 13 “El estado de ánimo es importante, la parte económica es básica y ganan poco luego les dejan de pagar”.

Por otro lado falta revalorar el papel de la maestra ya que de acuerdo con Matthew Melmed (2008) si esto se logra se aumentaría la calidad de los servicios educativos (ver marco teórico); pero para conseguirlo hay que comenzar con un aumento en el reconocimiento económico, ya que las maestras de esta zona ganan un salario muy bajo y muchas veces no reciben su paga a tiempo (incluso en los CENDIS han llegado a tener retrasos en sus pagos de un mes). Trabajan muchas horas en algunas incluso hasta 12 horas, y en general como se discute en el apartado anterior su nivel de preparación es bajo lo cual no les da las herramientas necesarias para ejercer su trabajo de la mejor manera, lo que hace

que su profesión no tenga un alto estatus social. Falta profesionalizar la docencia en niños de cero a tres años, para que quienes estén a cargo de los niños de este importante rango etario tengan los conocimientos y herramientas necesarias para ayudarlos a favorecer su desarrollo y ayudar de esta manera a que se de un cambio social.

4.1.1.2 Necesidades identificadas por la directora y las maestras en los padres de familia

Al preguntarles a las maestras y directoras cuáles eran las necesidades que identificaban en los padres llama mucho la atención la elaboración en sus respuestas, ya que tienen una opinión un tanto negativa de la influencia que ejercen en los niños de esta población por diferentes motivos en comparación con las pocas respuestas generadas al preguntar sobre los aspectos positivos de los mismos. En esta categoría encontramos siete sub categorías de respuesta que se muestran a continuación:

-Tiempo En todos los centros coinciden en que a los padres les falta tiempo para estar con sus hijos lo cual no es muy bueno ya que de acuerdo con las investigaciones, los meses iniciales después del nacimiento son un tiempo importante para que los padres logren apego y establezcan una relación estimulante. Desafortunadamente muchos padres no se pueden quedar en casa al cuidado de sus hijos pequeños (Helene Stebbins, 2000). Y las maestras reportan que el poco tiempo que pasan no se lo dedican a interactuar con los niños sino a hacer trabajos domésticos, las maestras hablan de que hay poca interacción de calidad entre los padres y sus hijos. Dentro de esta categoría se encuentran dos subcategorías que muestran el efecto del poco tiempo que tienen los padres para estar con sus hijos:

- *En casa no ponen límites a sus hijos:* En muchas de las entrevistas las directoras y maestras hablaban de que los padres son muy permisivos con los niños por diferentes razones, algunas para compensar por el tiempo que no están con sus hijos y otros para tener espacio para realizar sus trabajos domésticos y buscan que la escuela sea la responsable de la educación de los niños.
"A los padres se les olvida que ellos son quienes deben educar y la escuela la que debe de reforzar y no al revés" (E C19).
- *Falta de tiempo para crear una relación padre-maestro:* Tampoco tienen tiempo para establecer una relación con los maestros, lo que lleva a que no comprendan la importancia de las actividades

desarrolladas en la escuela, y genera poco apoyo hacia los maestros y una baja continuidad entre casa-escuela que de acuerdo con J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps (2003), es uno de los indicadores más importantes de la calidad del cuidado infantil⁷. ya que muchos de los maestros dicen que cuando los padres llegan a recoger a sus hijos, tienen mucha prisa y no tienen tiempo de platicar acerca de lo que realizó el niño en el día, así mismo cuando lo dejan casi siempre lo hacen con prisa, en la mayoría de las escuelas tienen problemas para convocar a los padres a juntas o eventos, lo cual dificulta mucho la coordinación casa-escuela que es tan importante para el avance de los niños y para entender lo que están desarrollando en la escuela.

"Todos trabajan y van de rápido a recogerlos, y solo preguntan cómo comió su hijo no hay relación de padre a maestro. Para que el niño vaya avanzando, generalmente dejan al niño y se van pero no se preocupan por lo que pasa en la escuela" (E C2).

"Los padres no trabajan hábitos en conjunto con la escuela y se retrasa todo el avance. Los papas tienen la idea de que sus hijos van a trabajar con planas y cuadernos y eso es lo que piden, tenemos que trabajar un poco con eso porque los papás presionan mucho. Ellos creen que por el hecho de llevar un cuaderno solo así van a aprender sus hijos" (E C5).

Además, cuando los padres trabajan por largas jornadas, no tienen tiempo para conocer las diferencias entre sus hijos. No fomentan el juego o las actividades lúdicas, favorecen la ayuda en las labores domésticas y apoyo en el trabajo; también se ha visto que muestran poca expresión de cariño. La pobreza afecta al desarrollo integral del ser humano (Estefanía M.T. y Terrazona D., 2003).

-Pocos recursos económicos: Tanto los directivos como las maestras hablan de que la falta de recursos económicos es un factor importante que se encuentra influyendo de manera negativa en el desempeño del rol de los padres, ya que no tienen el tiempo suficiente para estar con sus hijos y cuando están el cansancio que presentan por estar en situación de desequilibrio ocupacional por sobreocupación afecta la calidad de la relación con sus hijos⁸. El que los padres

⁷ Para más información ver sección del marco teórico que habla del ambiente social, en la sección el impacto de los centros de cuidado infantil en el desarrollo del niño p.28.

⁸ Ver sección del marco teórico que habla de la privación ocupacional p.19.

tengan pocos recursos económicos les afecta a los niños creando una privación por la falta de materiales o juguetes, incluso escases de alimentos.

“Falta de empleo, la carestía, porque no alcanza para nada. Están buscando recursos por todos lados” (E C20).

“Hay mucha desatención y la situación económica no da para estar más tiempo con los niños” (E C17).

-Los papas no entienden la importancia de las actividades que realizan sus niños en la escuela. Las maestras hablan de que los papás en vez de cooperar con ellas para realizar actividades que favorezcan el desarrollo, las entorpecen con muy poco conocimiento de lo que los niños necesitan exigiendo actividades que no están acordes a las necesidades y nivel de desarrollo de los niños.

“Quieren que los niños hagan muchas planas y no entienden ni porqué ni el cómo se da el proceso de desarrollo” (E C2).

“Los papás solo nos dicen ¡hay es que no pasan del boleado! y ellos quieren que los niños desde chiquitos estén con las planas” (E C1).

“No se involucran mucho los papás con la escuela, solo les interesa que coman y que se les entregue en buenas condiciones” (E C4).

-No fomentan actividades que lleven al desarrollo del niño no comprenden ni conocen las ocupaciones que tiene que realizar el niño para tener un buen desarrollo, en muchos casos no dejan al niño ser independiente, lo sobreprotegen y ponen obstáculos a su desarrollo, un ejemplo de esto es que les ponen mucha ropa para que no se “enfrien” (aún cuando hace calor), tanta que los niños no se pueden ni mover y llegan sudando a la escuela, o no los dejan gatear porque se ensucian.

“El papa está acostumbrado a que el niño no puede gatear porque se ensucia y porque el piso está frío y tenemos que luchar con ese tipo de cosas. Los traen a la escuela como esquimales y los niños llegan a la escuela y piden que le quiten la ropa. En la escuela trabajan con poca ropa más libres”(E C7).

“Los padres son permisivos, no hay reglas en casa, hay mucha dependencia de los niños les hacen todo hasta cosas que ya pueden hacer solos” (E C11).

- **Apoyo psicológico**, también mencionaron que los padres de familia requieren de apoyo psicológico ya que se presenta en las familias:

- *Malas relaciones de pareja y Violencia intrafamiliar:*
“Hay muchos problemas con las parejas de golpes o agresión y luego el niño llega agresivo” (E C4).

“... requieren cursos porque son padres muy explosivos y están desorientados. Hay violencia entre los padres muy tapadito, llegan golpeadas y ellas comentan que se cayeron y después sale la verdad. Llegan a tener niños violentos y caprichosos” (E C8).

Los maestros nos pidieron apoyo en este sentido para ellas mismas debido a que sus propios problemas familiares están afectando su desempeño. La percepción de una interacción violenta en la familia se asocia con problemas de comportamiento en el niño. En la situación de pobreza, una atmósfera afectivamente tensa y hostil en la familia no facilita condiciones adecuadas para el desarrollo, además de proveer modelos familiares de respuestas agresivas. (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011)

Sería conveniente prevenir y/o atender los trastornos mentales como la depresión entre las madres. De acuerdo con la literatura, la depresión materna afecta la disponibilidad hacia el niño, perturbando fundamentalmente el ajuste madre-hijo. La madre, por sus dificultades emocionales, podría provocar frustraciones a destiempo, tolerar mal la dependencia, o no lograr comprender al niño, lo anterior impide que el niño organice adecuadamente las funciones corporales y mentales. Los factores que pueden provocar depresión de materna son la falta de expectativas provenientes del hombre, la percepción por parte de la mujer de una inadecuada calidad de la ayuda recibida del padre en la crianza, malas relaciones de pareja y un clima familiar violento y mayor frecuencia de alcoholismo pacífico. (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011).

-Gran índice de madres y padres solteros

En todas las escuelas se reporta un alto índice de padres solteros, de acuerdo a la percepción de la directora que el porcentaje de madres y padres solteros era

mayor a 90% mientras que en otras era de hasta el 50%, en promedio la mayoría de las escuelas hablan de un porcentaje mayor al 50%⁹.

"Todos los niños son hijos de madres solteras" (E C8).

Y en otras escuelas las directoras reflexionaban acerca del hecho de que siempre han tenido madres solteras pero que últimamente están empezando a tener muchos casos de padres solteros.

"Hay muchos niños con papas solteros que los cuida la abuelita. Todavía la mama soltera mantiene el control del niño pero en este pueblo hay muchos mitos..." (E C7).

"La relación entre los dos papas es mala, tenemos casos de abandono tenemos padres solteros y madres solteras. Los niños recientes más cuando se va la mama, la mayoría o vive con la mama o con el papa" (E C11).

Hay muchos niños en la población estudiada que no cuentan con el apoyo de la figura paterna y se sabe que ésta no sólo actúa como el sostén de la madre para asegurar la adecuada disponibilidad materna y posteriormente la separación del binomio como se pensaba antes sino que interviene por derecho propio a través de vínculos con características específicas que enriquecen las experiencias del niño, el padre se relaciona con el hijo de una manera diferente a la madre. El impacto de la ausencia paterna es cada vez más reconocido, y este se amplifica en condiciones de pobreza, en especial cuando la percepción de la madre y la imagen que ésta transmite al hijo sobre su padre ausente es negativa (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011). El que haya muchos padres y madres solteras nos indica que hay una población infantil en riesgo ya que las redes sociales con las que una persona cuenta son muy importantes como factor de apoyo y protección para la crianza.

En cuanto a las valoraciones positivas de las maestras hacia los padres, en dos de los CENDIS hablan de que tienen

-Padres cooperadores: esta respuesta solo se dio en dos centros (dos de los CENDIS) un ejemplo se muestra a continuación:

⁹ Para la obtención de estos porcentajes no se hizo un cálculo exacto sino dentro de la entrevista se le preguntó a la directora cuál era el porcentaje de madres solteras y esas fueron sus respuestas.

“Los veo bien, son cooperadores, pero eso depende mucho de la dirección, creo que aquí facilitamos mucho la participación, es un trabajo duro de todos los días les comparto a los padres las necesidades y ellos responden inmediatamente. Hay mucha participación. Depende de cómo le hagas conciencia al padre de familia es como responde y se involucran, les permitimos el acceso y ven las necesidades y apoyan” (E C14).

“Los padres de esta escuela en general se encuentran involucrados con sus hijos y responden, creo que esa ha sido nuestra labor ya que aún los papás difíciles acuden a las juntas y a los eventos y también gracias a las maestras que están al pendiente de ellos, y que se los conquistan” (E C18).

4.1.1.3 Necesidades identificadas por las directoras y las maestras en relación a las necesidades de los niños.

En relación a las necesidades de los niños las maestras dieron las siguientes respuestas que se clasificaron en las categorías que se muestran a continuación:

-Necesidad de afecto esta fue una de las categorías que más se repitió en cuanto a las necesidades de los niños ya que en la mayoría de las respuestas terminaban diciendo que faltaba mucho afecto por parte de los padres, y que los niños lo necesitan y lo buscan; el que los niños reciban afecto y cuidados por parte de los padres es muy importante para un adecuado desarrollo emocional y del apego, además de que el contacto físico es muy importante para el desarrollo de la integración sensorial, el esquema corporal y el desarrollo afectivo.

“Hay mucha agresión física solo el 30% son cariñosos con los niños” (E C19).

“En las relaciones papas e hijos no existe una comunicación con ellos, una buena relación, los niños tienen una falta de tiempo con los padres de cariño” (E C16).

“Las principales necesidades de los niños, es mucho afecto, los papas no son cariñosos con sus hijos, hay muchos papas divorciados y mamás solteras, y no son afectuosos con sus hijos. Urge trabajar con los papas sobre esto” (E C3).

En relación a los niños se observa que tienen una gran falta de afecto por parte de la mayoría de los padres según lo reportado por las maestras y directoras ya que aun cuando no pueden pasar mucho tiempo con sus hijos cuando están con

ellos no son muy cariñosos. Y esto puede afectar a primer periodo del desarrollo psicosocial de Erikson ya que en este momento el niño tiene que sentir que sus necesidades físicas y emocionales son resueltas a partir de los vínculos socioemocionales con los padres y la seguridad del niño y el desarrollo se encuentra relacionada con la calidad del cuidado que reciben en los primeros años de vida (Belsky, 1990). También se sabe que el amor hacia otros y las relaciones privilegiadas son una necesidad primaria al igual que el alimento y son básicas para la formación de un apego seguro (Bowlby citado por Delval 1994).

Lo mismo sucede con el segundo periodo del desarrollo de Erikson (Papalia, Olds y Feldman, 2010) el de autonomía Vs Vergüenza duda, debido a que las maestras hablan de que otro problema que tienen con los padres es que los sobreprotegen y no los dejan hacer muchas cosas, inhibiendo el impulso para lograr la autonomía y probar sus propias capacidades. Por ejemplo, los cargan mucho, los tapan de mas lo cual no los deja trabajar, etc. En este segundo periodo del desarrollo se genera la virtud de la voluntad, la cual implica la capacidad de tomar decisiones, asignarse tareas y emplear la autorrestricción que da una base para todo el desarrollo posterior.

-En casa no siguen los hábitos de higiene. Otro punto muy importante es que en la mayoría de las escuelas las directoras refieren (incluidos los CENDIS) la falta de hábitos de higiene en los niños que llegan sucios y descuidados a la escuela.

"No hay seguimiento con los hábitos de higiene y con los valores, el lunes llegan con capa bacteriana, no les lavan los dientes. Muchos llegan con las uñas sucias" (E C3).

"En los niños llegan desaliñados con uñas largas a muchos no los bañan y huelen mal, en porcentaje son como 10 alumnos por sala (en total hay de 15 a 20 alumnos por sala) (E C15).

-Violencia: Unos ejemplos de esta categoría se pueden observar en las siguientes respuestas:

"Los niños te dicen que si cuando te casas le pegas a tu esposa" (E C20).

"Se puede llegar a ver maltrato psicológico o verbal, con groserías y los niños vienen aquí y lo externalan con sus compañeros." (E C1).

"Los niños se comportan de manera violenta cuando ven violencia en su casa ven muchos programas violentos, ven mucha tele y no hay una guía en el hogar, los dejan hacer lo que quieren para que ellas se puedan apurar" (E C6).

Se observa que muchos de los niños viven situaciones de violencia que la reflejan en la escuela con sus compañeros, otro tipo de violencia que observan las maestras habitualmente son los engaños, los cuales hacen que los niños no crean en sus padres y de acuerdo con la etapa del desarrollo esto puede ser importante para el desarrollo de la confianza y el logro de el segundo periodo del desarrollo socioemocional de Erikson que es el de autonomía, ya que si los niños no pueden confiar en sus padres no se sienten seguros para explorar el mundo.

- **Muchos engaños a los niños** Los niños hablan y reflejan los problemas que viven en casa están conscientes de ellos, las maestras han podido observar como los padres de familia engañan frecuentemente a sus hijos para que estos hagan lo que ellos quieren, sin tomar en cuenta que a esta edad las cosas que les dicen las toman de manera literal, lo cual puede generarles angustias dañinas para ellos.

"Hay muchos engaños hacia los niños" (E C7).

-**Necesidades económicas:** El lugar que ocupa el niño en la familia es importante ya que si son los más pequeños prefieren invertir los recursos económicos en los hijos mayores.

"A los niños muchas veces son los últimos y prefieren invertir en sus hijos grandes que en los pequeños y no les compran a ellos su material" (E C17).

-**Necesidades nutricionales** las maestras comentaron que al parecer y de acuerdo a lo que les dicen los niños el fin de semana no comen mucho en su casa y que:

"Los lunes todos comen mucho se encuentran como muertos de hambre y se acaba la comida completa, el sábado y domingo, comen mal y el lunes aunque haya de comer cosas que no les gustan generalmente a los niños, se la devoran" (E C12).

-**Faltan experiencias culturales**, los niños no visitan lugares variados, solo están en su escuela o en su casa, el tener diversas experiencias y conocer distintos lugares da a los niños una base cultural importante, muchos de los niños se encuentran en una privación cultural, lo cual tendrá implicaciones importantes en su vida adulta.

"A los niños les falta cultura, casi no salen y no tienen experiencias variadas, les falta más cultura" (E C4).

Las maestras y directoras coinciden en este punto argumentando que los niños no tienen la oportunidad de vivir experiencias variadas, pasan mucho tiempo en la escuela y el resto lo pasan en su casa pero sin tener la oportunidad de conocer lugares, ir a parques o hacer cosas diferentes. La privación es una situación que puede surgir por factores económicos y puede afectar la disponibilidad de oportunidades de aprender a través de hacer por la falta de estimulación sensorial en su ambiente lo que hace que falle el desarrollo normal del niño (Wilcock)¹⁰. Este problema puede entenderse como un desequilibrio ocupacional el cual ocurre cuando las personas no pueden participar en ocupaciones variadas que les permitan ejercer sus capacidades físicas, sociales y mentales. Este puede ser visto como un factor que favorezca el proceso de una enfermedad (Larson, Wood y Clark, 2005: 20).

4.1.1.4 Necesidades del personal.

En cuanto a las necesidades del personal las directoras identifican que en algunos centros es estable en cuanto a que no hay mucha rotación y que la mayoría de las maestras tiene mucho tiempo en las escuelas, son comprometidas y les gusta su trabajo, dentro de este rubro encontramos las siguientes categorías:

-Apoyo al conocimiento, tanto las maestras como las directoras afirman que a las maestras les hacen mucha falta tener más conocimientos para favorecer de una mejor manera el desarrollo del niño.

- Cursos de actualización, cómo desarrollar habilidades con los niños:

No saben cómo utilizar de manera adecuada los programas de la SEP, les faltan recursos de conocimiento y metodológicos, en primer lugar para entenderlos y en segundo para poder llegar a aplicarlos.

Algunos de los comentarios de las maestras son los siguientes:

“No entendemos bien eso de las competencias y muchos de los términos no los entendemos y solo nos lo dejaron ahí” (C E2).

“A las maestras formación continua les hace falta, son tituladas del CENEVAL. Y no hay mucho conocimiento, no saben qué hacer no hay sustento” (C E15).

“Tener técnicas para incluir a los papas porque nada más llegan y ahí te lo dejo” (C E3).

¹⁰ Ver marco teórico en la sección que habla de la privación ocupacional.

En cuanto a las necesidades del personal las directoras hablan de que las maestras necesitan más capacitación con cursos que “valgan la pena” como se menciona en algunas de las entrevistas ya que muchos de los cursos que se les ofrecen desde su perspectiva no les aportan mucho. Es importante intervenir dando capacitación de calidad a las maestras que incluya tanto conocimientos y sustento teórico así como capacitación en distintas metodologías que les ayude a variar sus prácticas ya que se ha visto que la calidad del cuidado en una guardería contribuye a incrementar la competencia cognitiva y psicosocial, enriqueciendo las experiencias del niño (J. R. Lally, Y. Ledon Torres, P. C. Phelps, 2003; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Matthew Melmed, 2008).

Las investigaciones señalan que altos niveles de educación formal y entrenamiento en el desarrollo y la educación de los niños produce una mayor calidad en las escuelas. Los estudios muestran que los niños educados por maestras con un grado universitario y entrenamiento especializado en educación infantil son más sociables, exhiben un lenguaje más sofisticado así como mayores niveles de desempeño en tareas cognitivas y mayores elementos críticos para estar listos para la escuela, que aquellos cuidados por adultos menos calificados. Además se requiere que las universidades den un soporte educacional para que los cuidadores conozcan las habilidades y destrezas de los niños de esta edad (Stebbins, H. 2000).

- **Escasos recursos económicos**, las directoras hablan de que el personal requiere de más recursos económicos ya que muchas tienen un sueldo muy bajo y tienen muchos problemas para cubrir sus necesidades personales, lo cual afecta su desempeño en el trabajo con los niños.

“El personal necesitaría más apoyo económico, con sed de aprender” (C E4).

“Las necesidades del personal es principalmente la económica” (C E16).

Otro punto muy importante es que la paga que reciben los maestros es muy baja requieren de mayor sustento económico ya que la mayoría tiene un nivel socioeconómico bajo y los sueldos que reciben son muy bajos. El profesionalizar la profesión de los maestros de niños de cero a tres años es muy importante brindando una mejor paga y aumentando su estatus, de esta manera los maestros pueden poner mayor empeño en brindar oportunidades de desarrollo adecuadas para los niños en lugar de estar pensando en la manera de sacar adelante a su familia resolviendo de acuerdo con Maslow las necesidades básicas.

- **Apoyo psicológico por problemas familiares** muchas de las maestras solicitan apoyo psicológico ya que ellas mismas están atravesando por problemas

familiares fuertes, y este es un tema que afecta también el desempeño de su trabajo.

"...Están estudiando y tienen problemas fuertes en sus familias" (C E8).

4.1.2.5 Necesidades del ambiente físico.

En cuanto a las necesidades del ambiente físico se obtuvieron las siguientes categorías de respuesta:

-Falta material: la mayoría de las escuelas coincidían en esta categoría, ya que solo dos de todas las entrevistadas dijeron tener suficiente material para el desarrollo de distintas habilidades en los niños, tener material para las diferentes áreas de desarrollo posibilita al niño para desarrollar juegos en los que pueda alcanzar su potencial de desarrollo, poseer poco material limita el tipo de ocupaciones que el niño realiza y por lo tanto su capacidad para desarrollarse en esas áreas, dentro de esta categoría encontramos varias subcategorías como:

- *Falta de Material didáctico:* un ejemplo de esto se puede observar en los siguientes testimonios.

"Falta material, no hay dinero, no hay tiempo para elaborarlo"
(C E1).

"Falta mucho material didáctico como materiales de construcción, de ensamble, de encaje, materiales de arrastre y aros que puedan manipular" (C E12).

Es básico que los niños puedan contar con material didáctico acorde a su edad para que puedan desarrollar las habilidades necesarias para su funcionamiento adecuado en la escuela, que son importantes para favorecer el juego en el cual el niño logra el desarrollo, el ambiente afecta la relación entre el niño y el ambiente. El arreglo del espacio y la abundancia de materiales para escoger puede incrementar las posibilidades de que el niño interactúe de forma positiva con ellos logrando un mejor desarrollo (J. Ronald Lally, Ed.D., California, Yolanda Ledon Torres, Pamela C. Phelps, 2003).

En la mayoría de las instituciones visitadas solo se cubrían una o dos áreas del desarrollo del niño, dejando de lado las demás; en algunos lugares el material no se encuentra al alcance de los niños como se puede ver en la siguiente imagen ya que cuando llegamos los niños se encontraban sentados sin hacer nada, esperando a que su salón se terminara de asear. Se observa a los niños de diferentes edades sentados sin materiales, al tomar la foto unos de ellos se

levantaron pero fueron sentados por la maestra inmediatamente. faltan materiales didácticos

Los materiales que en general se pueden encontrar en la mayoría de las escuelas son para favorecer la motricidad fina dejando de lado las demás áreas de la persona que son importantes para que el niño tenga un adecuado desempeño.



- *Colchonetas para que duerman los niños*, en algunas escuelas carecen de las mismas y acuestan a los niños en el piso sobre una cobija
- *Materiales de motricidad gruesa*, hay pocos materiales de este tipo, y mucho desconocimiento del área, ya que con los pocos recursos con los que cuentan muchas de las escuelas podrían generar juegos en los que el niño pueda desarrollar esta área la cual es muy importante de trabajar ya que al favorecerla y desarrollarla se asientan las bases de muchos aprendizajes posteriores (por ejemplo, si un niño no tiene un adecuado control postural le costará mucho trabajo la lectoescritura), y la manera en la que el niño consigue un desarrollo adecuado de su potencial a esta edad es por medio de ocupaciones que impliquen a la motricidad fina y gruesa y a la integración sensorial.

“Materiales para trepar escalar, arrastrarse, esconderse”

(E C6).

- Mesas y sillas adecuadas para los niños; es muy importante dar a los niños sillas adecuadas a su tamaño, ya que estas ayudan a mantener una postura correcta; en las visitas realizadas a los centros se observó frecuentemente que no contaban con el mobiliario adecuado, un ejemplo de esto se observa en la siguiente foto la que el tamaño del mobiliario es el adecuado para un adulto, pero no lo es para un niño. La postura adecuada para trabajar es con un ángulo de 90° entre tronco y piernas, 90° entre pierna y pantorrilla, que los pies toquen el piso y que el brazo tenga un ángulo de 90° en relación con el antebrazo, de esta manera se asegura una adecuada postura. El cuidado correcto de la columna del niño y el desarrollo postural adecuado posibilita una buena concentración, un buen control de su cuerpo, menos problemas en columna y espalda y posibilita el desarrollo para alcanzar (en un futuro) la escritura entre otras cosas.



Un ejemplo de esto se muestra a continuación:
“El mobiliario es inadecuado ya que las sillas son grandes y se necesitan muebles que sean adecuados al tamaño de los niños”(C E3).

En otras estancias en los salones de los más pequeños no cuentan con sillas y mesas y los trabajos los realizan sentados en el piso lo que puede llevar también a problemas posturales, con todo lo que esto implica, incluso fomentando el sentado en W en donde el niño se sienta sobre la parte interna de sus muslos que favorece que se mantenga la antetorsión femoral, no produciéndose la necesaria desrotación del fémur lo cual puede ocasionar mala alineación de las caderas, rodillas y/o pies (Andujar y Santonja, 2010). Esta posición ayuda a los niños a mantener una mayor estabilidad de tronco y caderas para permitir una adecuada manipulación de juguetes. Pero por el otro lado se encuentran fijos del tronco lo que no permite la rotación del tronco y cambios de peso laterales que son necesarios para lograr el cruce de la línea media indispensable para escribir. Sobre todo cuando hay problemas ortopédicos puede llevar a una dislocación de cadera (Mc Namara, 1995) en algunas escuelas hablaron de que no tienen sillas y mesas para los más pequeños por instrucciones de la SEP, debido a que ellos argumentan que se pueden caer de las mismas.

La sedestación prolongada precisa de un respaldo adecuado ya que si esto no se da puede favorecer la aparición de curvaturas anormales raquídeas del plano sagital (Andujar y Santonja, 2010).

Los asientos deben de ser firmes con apoyo en la zona lumbar y deben de tener una ligera curva que protuya la región lumbar. Y que la cadera haga un ángulo recto con los muslos al igual que muslos con rodillas y que la planta del pie esté completamente apoyada (Andujar y Santonja, 2010).



Al realizar la visita a las escuelas se pudo corroborar que en general las escuelas tienen mucha carencia de materiales, y por los horarios de trabajo les falta tiempo o elementos cognitivos para crearlos a partir de material de reciclaje. Al preguntar a las maestras para qué servían los materiales que tenían en su salón no supieron responder.

- Patio:

El patio es un lugar importante para el desarrollo del niño sobretodo en este rango de edad, es un espacio que posibilita o limita el desarrollo de la motricidad gruesa que es básica para el desarrollo de las habilidades preacadémicas. En algunas escuelas los patios no eran adecuados para favorecer distintas ocupaciones que fomenten el desarrollo del niño. Sin embargo en los CENDIS en general y en algunos centros o estancias eran adecuados.

“En el patio hay ranuras con las que se tropiezan frecuentemente”(C E2).

“Arreglar el patio porque el piso no está nivelado y cuando llueve se encharca” (C E 11).

“El patio tiene pavimento y tiene muchas piedritas y se caen frecuentemente los niños, está en desnivel y es difícil aprovecharlo” (C E13).

-Baños:

En aproximadamente la mitad de las estancias se encontraron baños adecuados al tamaño de los niños, sin embargo en la otra mitad estos requieren adaptaciones para los niños, algunos ejemplos de esto se muestran a continuación:

"Necesitamos lavamanos y escusado a la altura de los niños" (E C5).
"Necesitan adaptaciones a los baños, todos son pequeños y la mayoría está en control por eso necesitan baños cerca" (E C8).



-Faltan espacios adecuados:

Los espacios en varias de las estancias no son los adecuados para favorecer el desempeño de ocupaciones significativas para los niños, un ejemplo de esto, se puede apreciar en la foto que se muestra a continuación, este salón se encuentra dividido en dos por medio de la tabla que se observa, lo cual deja un espacio insuficiente para los 7 niños gateadores que requieren retos motrices para desarrollar sus capacidades y mucho espacio para explorar, pero un punto a su favor es que el espacio está bien pintado y alfombrado, mientras que en otros centros el piso es de cemento.



Además también se pudo observar el uso de andaderas en muchos de los centros.

-Modificaciones a la estructura

- *Vidrios rotos.*
- *Escaleras peligrosas:*
"El barandal para subir al salón tiene hoyos muy grandes en los que se pueden caer los niños" (E C2).
- *Necesitan adaptaciones:* como en la entrevista siete
"Tienen que reestructurar físicamente el inmueble, ya que tienen muchas goteras" (E C2).
"El patio el techo está roto y hay muchas goteras. La biblioteca tiene muchas goteras y se filtra el agua, y no la podemos usar y en invierno por tener techo de policarbonato es muy fría y en calor muy caliente, este año no se va a componer y los libros están todos en cajas"(E C12).
- *No hay espacios adecuados para los niños, es peligroso.*
En las siguientes fotos se puede observar que los patios tienen materiales que resultan peligrosos para los niños.



- *Instalaciones eléctricas:* en la entrevista 7 comentaron "Tienen muchos problemas eléctricos hay cables salidos, pelones en la escuela, y hay muchos aparatos eléctricos nuevos que se han descompuesto porque hay muchas descargas eléctricas".
- *No tienen suficiente agua,* en la entrevista nueve hablan de que requieren un "Tinaco más grande agua potable no llega mucho hay que estar comprando garrafones de agua"(E C19).

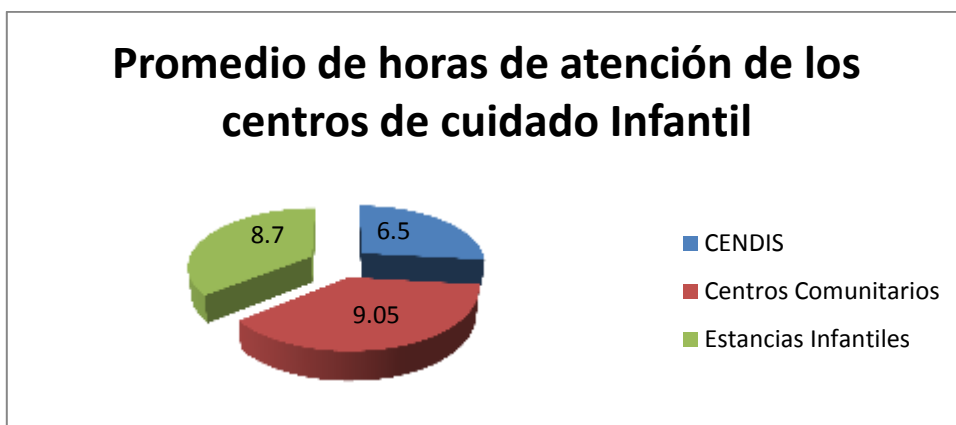
4.1.3 OCUPACIONES DE LA RUTINA DIARIA.

Se eligió éste objetivo, ya que al revisar la rutina podemos percatarnos de que oportunidades ocupacionales le están permitiendo realizar al niño tanto el ambiente físico como el social, lo cual impacta directamente en la manera en la que se desarrollan.

Que el niño tenga la posibilidad de realizar ocupaciones significativas es muy importante; de acuerdo con Simó y Urbanowski (2006) la ocupación significativa es una necesidad humana básica de suma importancia, ya que da significado a

la vida, es un determinante de la salud y el bienestar, organiza el comportamiento, da forma y es moldeada por el medio ambiente y posee un valor terapéutico, por tanto las ocupaciones que conforman la rutina diaria del niño le ayudan a crear su identidad y a fortalecer su desarrollo¹¹.

Creemos que un dato interesante de tomar en cuenta para el análisis de esta tesis son los porcentajes promedio de tiempo que emplean los niños en las distintas actividades de la rutina diaria, ya que nos ayuda en el análisis cualitativo que se realizará más adelante.



Los niños pasan en promedio 8 horas en los centros de cuidado infantil, sin embargo los horarios de atención varían de acuerdo al tipo de institución, todos los CENDIS ofrecen servicios por 6 horas 30 minutos, en los Centros comunitarios su horario promedio es de 9 horas sin embargo hay variabilidad entre los centros ya que cada escuela determina los tiempos de atención dependiendo de las demandas de la población, lo que implica una gran variabilidad entre instituciones; mientras que en las estancias infantiles el tiempo promedio es de 8 horas, también con variaciones importantes en el tiempo de atención de cada centro.

Hay estancias en que el horario de atención es de 12 horas y hay niños que permanecen ahí todo ese tiempo, lo cual no es muy recomendable debido a que en este periodo los niños forman los lazos de apego con los padres, y si casi no pasan tiempo despiertos con ellos es difícil que los formen. La razón por la que los niños pasan tantas horas en los centros es debido a que sus padres necesitan trabajar para poder mantenerse económicamente y de acuerdo a los estudios sabemos que cuando hay pobreza los padres regresan cansados por la realización de trabajos físicos fuertes y poco satisfactorios lo cual interfiere con su

¹¹ Para más información acerca de las ocupaciones ver en el marco teórico la sección que habla acerca de la importancia de la ocupación para el desarrollo p. 14.

capacidad para satisfacer las demandas del niño (Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B. 2011) lo cual es un elemento esencial para la formación del vínculo que es la base del desarrollo emocional.

En un estudio de cuidado infantil temprano llevado a cabo por el National Institute of Child Health and Human Development (citado por Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010) los hijos con 9 meses de edad de madres que trabajan 30 horas o más a la semana, mostraron efectos negativos en su desarrollo cognitivo entre 15 meses y 3 años de edad. Esto se explica porque las madres no están con sus hijos por un tiempo considerable, y el tener una madre sensible, un ambiente familiar favorable y una guardería de alta calidad disminuyen pero no eliminan esos efectos negativos, por lo que hay que intervenir para que las maestras puedan ser un factor de cambio en la vida de los niños, en donde es importante que se aproveche el tiempo en actividades de calidad para que puedan ayudar a favorecer el desarrollo.

De las horas que pasan los niños en las instituciones, el 28.86% del tiempo lo emplean en actividades que implican al juego, ya sea libre (recreos o exploración libre de los espacios y materiales del salón) o bien juego dirigido como las actividades didácticas dirigidas, este porcentaje es muy poco ya que el juego es la actividad más significativa para los niños de esta edad y de la que más se desarrollan, el resto del tiempo (71.14%) se dedica a actividades de transición, de higiene, alimentación y sueño, las cuales en la mayoría de las escuelas se realizan de forma pasiva por parte del niño, lo cual los pone en un estado de deprivación ocupacional.

Del 28.86% el 17.51% se utiliza en actividades de juegos dirigidas o actividades didácticas dirigidas, y el porcentaje promedio de tiempo empleado en actividades de juego libre es de 11.35 %.



La mayor parte del tiempo se utiliza en actividades de cuidado personal como son la alimentación, actividades de higiene, sueño y transiciones entre estas.

De las actividades de higiene y sueño se pudo observar que en la mayoría de las escuelas son realizadas por la maestra dejando a los niños en una actitud pasiva, por ejemplo, en el momento del cambio de pañal, de ir al baño o lavarse las manos los niños permanecen sentados esperando su turno de ser aseados y cuando les toca es una actividad que es realizada en su mayoría por los adultos manteniendo al niño como receptor pasivo de la misma. Esto de acuerdo con Scaffa, Reitz, Pizzi (2009) no tiene un efecto benéfico en el desarrollo de la persona ya que para que la ocupación pueda resultar provechosa necesita ser significativa y para serlo la persona tiene que ser un agente activo en la misma.

De las actividades de trabajo que describen las maestras se pudieron extraer las siguientes categorías:

- **Estimulación temprana**, esta es proporcionada por las maestras a los niños pequeños (0-1 año) y de acuerdo con las respuestas de las maestras acerca de la forma en la que la llevan a cabo se pueden dividir en dos subcategorías:

- *Actividades que implican la realización de ejercicios hacia el niño proporcionados por las maestras; éstos consisten en masajes pero sobretudo en mover piernas y brazos a los niños. Un ejemplo de esto lo podemos ver en la entrevista del centro 12 en donde las maestras hablaban de que:*

"La estimulación temprana es dar masaje y mover el cuerpo del niño para que fortalezca todo, hay varias técnicas moviendo brazos y piernas para ejercitar y darle ejercicios para que se mueva más" (GF C18).

"Con los bebés no podemos hacer mucho " (GF C11¹²).

En esta respuesta se puede observar que existe un desconocimiento de las capacidades de los niños pequeños y al preguntar en dónde aprendieron esas técnicas nos percatamos que fue por transmisión de la información de otras personas. Ellas no saben para qué sirven, ni que pueden lograr o estimular con cada una de estas técnicas, pero sobretudo no conocen los puntos a los cuales hay que prestar atención para no dañar al niño o las contraindicaciones que hay que considerar; por lo tanto se realizan las actividades de forma mecánica y sin sentido, lo que no lleva a ningún

¹² GF se refiere a que la información fue extraída del grupo focal del centro número "x"

desarrollo por parte del niño ya que no provocan respuestas adaptativas, ni se encuentran graduadas de acuerdo a su estado, motivación y disposición; ellas nos argumentan que sirven para:

“Cuando los chiquitos caminen no les cueste caminar y los que ya caminan para que no les cueste tanto trabajo caminar, que no les de miedo.... A los bebes los rotas les mueves sus bracitos para su coordinación” (GF C7).

Entre este grupo de maestras que trabajan con los bebés nos pudimos percatar de que le dan mucha importancia a que el niño logre caminar de manera precoz, incluso en las observaciones realizadas se pudo ver que todavía ponen a los pequeños en las andaderas (las cuales ya están prohibidas en algunos países), y no les permiten gatear y la relación con los niños muchas veces se da de manera mecánica sin observar su nivel de activación, sus necesidades, respuestas y ritmo del niño, sin entablar un diálogo. Otra respuestas que nos dejan ver esta situación las encontramos en la entrevista del centro 11 en donde dicen:

“Estas sirven para que no les cueste trabajo caminar para que se muevan más. Yo los acuesto en la pelota y para que aprendan a caminar y a sus bracitos les da fuerza”.

Estas respuestas nos indican muy poco conocimiento de las capacidades del niño, de lo que puede hacer en esta etapa, de la importancia de cada uno de los periodos e hitos de desarrollo y de su aporte para el desempeño de la persona en las diferentes áreas ocupacionales; por lo que hay que dejar que el niño logre los hitos del desarrollo que le corresponden para ese momento, así como conocer para qué les sirve cada uno de estos. En las observaciones realizadas constatamos que los niños no tienen (en muchas de las instituciones) libertad de movimiento ni retos ambientales que los estimulen a lograr nuevas habilidades, frecuentemente pasan una buena parte del tiempo en sus sillitas, lo cual limita su desarrollo.

- *Colocar juguetes que motiven al niño a alcanzarlos.* Esta es la segunda categoría de respuesta en la cual las maestras otorgan al niño una mayor autonomía. Lamentablemente las maestras que proporcionan este tipo de respuestas son el menor número. Un ejemplo de las mismas se muestra a continuación.

“En las colchonetas hacen actividades con pelotas o con cubos para que jueguen en el piso” (GF C11).

Este grupo de maestras atribuye una mayor capacidad a los niños dándoles un papel central en su propio desarrollo, los motivan por medio de juguetes para que

ellos mismos logren los hitos del desarrollo, sin embargo faltan conocimientos de la manera idónea de fomentarlo.

De estas categorías podemos extraer que la mayoría de las maestras ven al niño como un ser pasivo en su desarrollo y piensan que la manera de estimularlos es movilizarlos sin tomar en cuenta lo que necesitan o les interesa y que los movimientos en el que el niño no tenga una participación activa no van a producir desarrollo; no utilizan el juego como medio para lograr los hitos del desarrollo, siendo esta la ocupación principal en el periodo de cero a tres años.

Las maestras no están propiciando la realización de ocupaciones significativas para los niños dejándolos sin la posibilidad de desarrollar respuestas adaptativas. Estas actividades no tienen el reto justo, no toman en cuenta la guía interna del niño que los lleva a buscar experiencias significativas en su ambiente. Si esto se lograra daría como resultado neuroplasticidad y el tener experiencias enriquecedoras que generaran cambios en el sistema nervioso (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010)¹³.

Al estar el niño en una actitud pasiva en las ocupaciones que realiza no logra desarrollarse, ya que este tipo de actividades no entra dentro de la categoría de ocupaciones significativas, las cuales ayudan a lograr la salud y producen bienestar, provocando un sentido de competencia, autoeficacia, logro, autorespeto y placer produciéndose a partir de respuestas adaptativas (Scaffa, M., Reitz, S., Pizzi, M.; Kramer, p Hinojosa, J. Royeen, 2003) que al encontrarse recibiendo movilizaciones de manera pasiva no se desarrollarán.

Las maestras no están conscientes de las potencialidades que tiene el niño, ni de que el ambiente debe de proporcionar retos adecuados a las capacidades y momento del desarrollo de las personas logrando la bondad de ajuste. Faltan oportunidades de movimiento para poder gatear y explorar el ambiente, ya que permaneciendo pasivos no desarrollarán los hitos que le permitirán un adecuado desempeño ocupacional y de acuerdo con Davis J.; Polatajko J. (2004) el desarrollo ocupacional demanda la participación activa del individuo, ya que sin esta no se produce desarrollo.

El medio social necesita crear para los niños en el medio físico las oportunidades para completar los periodos del desarrollo, o sea las maestras deben de crear

¹³ Para más profundidad sobre el tema ver en el marco teórico la sección que habla sobre el marco de integración sensorial.

retos y oportunidades en el medio en el que el niño interactúa para que pueda desarrollarse acercándose a su potencial de desarrollo.

Para los niños más grandes (de uno a tres años) las categorías de respuesta son las siguientes:

- **Técnicas plásticas**, en casi todas las escuelas hablan de que estas son las principales técnicas que utilizan para trabajar con los niños, utilizando pinturas, masa, boleado, etc. por medio de estas logran enseñar a los niños los tamaños, números, letras, historia y actividades relacionadas con las festividades del mes (por ejemplo; septiembre con la independencia, octubre con el descubrimiento de América, en noviembre, el día de muertos, etc.).

De acuerdo a lo comentado por las maestras estas actividades en la mayoría de los casos, son dirigidas por ellas, por ejemplo:

"Les damos crayolas y un dibujo en una hoja para que lo coloren, o les decimos pinten una casita pinten un árbol, porque si les damos crayolas y los dejamos solos pues van a rayar y ya tienen que tener actividades y que aprendan algo (0 a 3)" (GF C6).

"Hicimos la bandera y pegaron papelitos de colores, verde, blanco y rojo, pero teníamos que decirles donde pegarlo porque si no lo ponen donde caiga" (GF C11).

Se observa en estos ejemplos que las maestras sienten que las actividades tienen que ser dirigidas porque si no los niños no son capaces de hacer las cosas y que sólo con su dirección van a aprender, no conocen la secuencia de desarrollo del dibujo, y la importancia de la experimentación con materiales plásticos, solo ven el propósito de estos para aprender contenidos escolarizados, no ven todas las oportunidades sensoriales, motrices y cognitivas que dan la exploración de estos.

- **Canciones**, las canciones son una de las categorías a las que las maestras dan mayor importancia y que utilizan con más frecuencia, ya que consideran que a partir de las canciones los niños aprenden más porque es una buena técnica para memorizar conceptos, por ejemplo:

"Porque en estas incluyen los números y colores" (GF C2).

"Con las canciones se los aprenden más" (GF C4).

"Me sé muchas canciones, los niños se integran a las canciones, les da más vocabulario y lenguaje" (GF C10).

-Juego en escenarios, los escenarios constituyen un excelente recurso didáctico, algunas escuelas nos mencionaron que trabajaban por medio de escenarios y sus salones estaban organizados de acuerdo con esta modalidad, sin embargo en otras escuelas aun cuando dicen que trabajan por medio de escenarios los salones no se encontraban organizados así. Hay otro tipo de escuelas que argumentan que quieren trabajar de esta manera pero no tienen ni los materiales ni las posibilidades de acomodar el salón de esta manera.

Los que opinan que el niño de lo que más aprende es de jugar en los escenarios argumentan que:

“Aprenden más de las situaciones didácticas y de los escenarios” (GF C8).

En esta escuela en particular tienen los siguientes escenarios: construcción, movimiento, arte, ciencia, biblioteca, etc.

Hay escuelas que tienen escenarios muy bien pensados y dirigidos hacia un fin, en otras se encuentran armados para clasificar los materiales que tienen o por lo que “se ve bonito” por ejemplo, en una escuela sus escenarios eran de construcción, peluches, coches y cocinita. Estos rincones son buenos para el juego pero de acuerdo con lo platicado por la maestra no hay un fin de desarrollo detrás, no están planeados con un propósito didáctico sólo se planearon porque a las maestras les pareció una forma de trabajo vanguardista.

Como se puede observar de las categorías anteriores las maestras utilizan muchas actividades de plástica, canciones y juego en los escenarios pero no dan libertad de exploración con estos medios. Estas actividades son realizadas de manera dirigida pensando que esta es la forma de enseñar a los niños, no toman en cuenta su guía interna (ver marco de integración sensorial) y no les conceden autonomía y capacidad de buscar aquello que necesitan para favorecer su desarrollo.

-Juego el juego es la actividad en la cual el niño logra el mayor desarrollo y de la que aprende más y muchas de las maestras lo entienden y lo valoran aunque no sepan qué mecanismos están interviniendo en éste, por ejemplo, comentan que los niños:

“Aprenden más del juego porque les llama más la atención, conocer más lo que pasa.” (GF C6).

“A la hora de estar jugando porque ahí experimentan y vivencian, por ejemplo toman un peluche y lo apapachan juegan a la mamá, los niños pasean la pelota y gritan gol, les sirve porque son experiencias, son vivencias de casa y vienen y la practican” (GF C3).

Es curioso que por un lado las maestras identifiquen la gran riqueza que ofrece el juego y por el otro lo limitan en tiempo y de manera física restringiendo el movimiento del niño y su acceso a los juguetes.

“Con el juego aprenden mucho, porque ahí cantan brincan arman, desarrollan habilidades y destrezas, lenguaje y socialización” (GF C11).

Es importante que las maestras tengan más conocimientos sobre las condiciones ambientales que favorecen el juego y sobretodo acerca del juego de desarrollo, para que de esta manera lo puedan utilizar más como una herramienta para favorecer el aprendizaje del niño.

Las maestras saben que el juego es una herramienta muy importante para favorecer el desarrollo del niño, sin embargo les falta conocimientos acerca de cómo utilizarlo y saber qué juegos favorecen a qué áreas. Sería muy importante que las maestras tuvieran más conocimientos acerca del papel del juego en el desarrollo del niño ya que este es la arena en la que desarrolla todas las áreas de su persona y sus habilidades (Knox, 2005).

-Trabajo con material didáctico en muchos casos utilizan el material didáctico para que los niños lo exploren libremente, y en ocasiones este es un recurso que ocupan para poder realizar otras actividades mientras los niños se mantienen entretenidos:

“En lo que acomodo ellos trabajan con rompecabezas o pelotas” (GF C7).

“...los objetos, texturas, qué tamaño, les pongo juguetes y les voy diciendo ese es más grande esta pequeño este tiene esta forma, etc.” (GF C9).

Algo que nos llamó la atención es el hecho de que cuando se les preguntaba a las maestras para qué utilizaban los materiales didácticos, o los juguetes con los niños, no sabían el para qué, no tienen claro que pueden favorecer del desarrollo con algún material de trabajo lo cual es muy importante, pues los materiales son recursos que se pueden utilizar para alcanzar objetivos.

Las maestras utilizan el material didáctico para entretener a los niños mientras ellas hacen otras actividades pero les falta conocimientos acerca de para qué sirve cada cosa. Sin estos conocimientos es difícil aprovechar los juguetes, ya que si no se sabe el para qué de algo, el adulto puede interferir en el proceso del juego o puede no favorecerlo, ofreciendo juegos y juguetes limitados, lo que influye de manera negativa en el juego (Knox, 2005).

- **Imitación:** las maestras consideran a este rubro como algo fundamental en el aprendizaje de los niños, y fue una respuesta que se observó en diferentes entrevistas, un ejemplo de esta es el siguiente:

"Platico, juego, aprenden a través de la imitación, ellos me quieren imitar" (GF C11).

"Con muchísima paciencia, tratar de que me pongan atención que copien lo que yo hago o digo" (GF C18).

Aunque la imitación es una manera muy importante de aprender en ocasiones en las escuelas las maestras le dan mucho peso a esta y la ponen como el principal medio para lograr el desarrollo viendo al niño desde una perspectiva epistemológica empirista.

-**Las actividades higiénicas** consumen mucho tiempo en la mayoría de las escuelas (junto con la alimentación y el sueño representan el 71.4% del tiempo), por lo que sería importante que estas tuvieran un propósito, y que pudieran ser una oportunidad de desarrollo ya que este tipo de actividades les da a los niños mayor independencia, coordinación, etc. En algunos lugares mientras se están llevando a cabo estas actividades dan a los niños juguetes para trabajar con ellos mientras que las maestras realizan el cambio de pañal, sin embargo en otras escuelas no se les presta material a los niños que están esperando, lo cual es mucho tiempo desperdiciado esperando a ser cambiado.

En otros estudios que encontramos en la investigación realizada se encuentran datos similares, de acuerdo con Koser, S., Kanny, E., Massagli T., Engel J, (1997) las escuelas emplean mucho tiempo en la realización de actividades de cuidado personal, sabemos que las habilidades que el niño desarrolla para cuidarse a sí mismo ayudan a construir la autoconfianza y la autoestima incrementando su independencia, coordinación motriz y control de movimiento (Montessori, 1982) pero si en lugar de ayudar al niño a lograr la independencia la maestra hace estas actividades por ellos no se cumple con el propósito de desarrollo.

-**Actividades de alimentación** estas también consumen una gran cantidad del tiempo diario.

Al preguntar a las maestras cuáles eran las actividades que los niños disfrutaban más y por lo tanto son las más significativas y de las que más beneficios obtienen para su desarrollo se encontraron las siguientes cinco categorías:

Las actividades de alimentación se tendrían que emplear de forma tal que el niño desarrolle habilidades de independencia, la coordinación ojo-mano, la

integración sensorial, la pinza, el manejo adecuado de los utensilios para comer que implica coordinación, etc.

-Área de construcción o de ensamble, la mayoría de las maestras habla de que los materiales de construcción son de las actividades favoritas de los niños, además de que es el material que casi todas las escuelas tienen (aunque sea poco). Son muy buenos para el generar un simbolismo lúdico pero sirven también para la realización de adaptaciones o de creaciones inteligentes (Del Val 1994) Además de que ayudan al desarrollo de habilidades perceptuales y favorecen el desarrollo de las habilidades pre académicas, así como la coordinación ojo mano y la destreza manual (AOTA,2012).

Ejemplos de esta categoría se muestran a continuación:

"Rompecabezas y materiales de construcción aunque es muy poco el que tenemos para tantos niños" (GF C12).

Otras maestras hablan de que los materiales de construcción son los que más les gustan por que los ocupan para jugar de manera simbólica.

"Los de ensamble son los que más les gusta, a partir de eso se imaginan que hacen carros" (GF C4).

Esto es una propiedad importante de los juguetes que permiten flexibilidad al juego del niño, e incluso con los bebés de cero a un año es una de sus áreas favoritas,

"Los bebes les gusta estar en el área de construcción que es donde hay más color, más cosas que tocar."(GF C13).

Dentro de esta categoría se encuentra una subcategoría que es la de los rompecabezas, muchas escuelas comentan que es de las actividades que más disfrutan los niños, pero que tienen pocos rompecabezas apropiados para sus niños, que les gustaría tener más de ellos.

-Exploración sensorial de los juguetes cuando hablaban de los niños pequeños y de cuál era el material que más les gustaba, solo pocas maestras refirieron que:

"Ellos manipulan sonajas y móviles" (GF C7).

"Pelotas y cubos, los cubos les encanta meterlos y sacarlos por el sonido y las texturas" (GF C18).

"Libros, juguetes de texturas y de sonidos" (GF C11).

Las maestras comentan de que los bebés exploran sus juguetes principalmente de manera sensorial, e identifican al juego sensoriomotor como el juego favorito de los niños pequeños, sin realmente tener la capacidad teórica para conceptualizarlo de esta manera, este tipo de juego fue descrito por Piaget como juego de ejercicio o de práctica, el cual consiste en repetir actividades de tipo motor que en un inicio tenían un fin adaptativo pero que se realizan por el placer del ejercicio funcional y sirven para consolidar lo adquirido, es un juego de carácter individual, aunque a veces los niños juegan con los adultos (Del Val, 1994; Parham y Fazio, 2008).

-Área de lectura, es una de las áreas que disfrutan los niños, sin embargo está en control de las maestras, ya que en muchas escuelas los libros solo se los leen a los niños antes de dormir la siesta y no se les da la posibilidad de manipularlos, o en otras solo se pueden tomar cuando es el tiempo de la biblioteca que en general sólo se da una vez por semana; pero para crear un hábito de lectura es muy importante poder tener acceso a ellos y que se vuelvan objetos comunes en la vida de los niños, es importante que puedan utilizarlos como juguetes. En muchas de las escuelas los libros que tienen son inadecuados para la edad de los niños, no tienen las características que les permitan manipularlos y utilizarlos correctamente, ni imágenes y temas apropiados al nivel de desarrollo, por ejemplo, en la foto se puede ver que en la biblioteca tienen libros como enciclopedias con hojas suaves para pequeños de un año.



-Peluches y muñecas.

Los peluches y muñecas llaman la atención de los niños y es una de las áreas que les gusta mucho:

"Tengo muchos peluches que les gustan porque es relación afectiva"(GF C3)

A los niños les gustan mucho los peluches y muñecas, para utilizarlos en un juego simbólico el cual se ha relacionado fuertemente con las habilidades de pre alfabetización formando un subgrupo importante de las habilidades pre académicas (Barnett, 1991 en Karen Stagnitti, Carolyn Unsworth, Sylvia Rodger, 2000), ver apartado que habla acerca de la importancia del juego para el desarrollo del niño).

-Actividades plásticas esta fue una categoría del juego que casi no mencionaron las maestras, ya que se considera el principal recurso para la realización de las actividades didácticas y dentro de los materiales del salón también fueron pocos quienes las mencionaron.

-Patio El patio es uno de los lugares favoritos de los niños, y las maestras atribuyen el que sea de los espacios que más les gusta a los niños a que:

“...es un lugar para convivir” (GF C4).

“...un lugar con mucho espacio en donde se siente más oxígeno y no se sienten apretados”(GF C6).

Otro tipo de respuestas hablan de que a los niños les gusta mucho este lugar porque ahí tienen libertad de acción, libre de la dirección de la maestra. Sería importante dar a los niños más espacios de libertad ya que en esta condición se pueden desarrollar los elementos de la praxis sobretodo la ideación, habilidad que posibilita un desempeño más eficiente del niño en diferentes actividades.

“...porque ahí los dejamos decidir qué hacer” (GF C8).

“...porque solitos se organizan ya no está ahí la maestra diciéndoles tienes que hacer tal o cual” (GF C15).

A los niños pequeños (0 a 1 año)

“También donde más les gusta estar es en el patio” (GF C9).

Sin embargo al preguntar a las maestras a qué juegan los chiquitos mientras están en el patio ellas argumentan que los tienen sentados en sus sillitas y solo están viendo a los otros niños, lo cual indica que no hay mucha libertad para los niños pequeños lo cual entorpece su desarrollo.

En el jardín a los niños les gusta hacer diferentes actividades que se dividen en las siguientes subcategorías:

-Pelotas “Las pelotas les gustan porque les relaja porque hacen muchos movimientos” (GF C3).

Las maestras identifican al patio como uno de los lugares favoritos de los niños, comentan que ahí les gusta mucho jugar debido a que tienen libertad para elegir sus juegos, sin embargo los bebés que no caminan no la tienen ya que cuando los sacan los dejan en sillitas sin la posibilidad de explorar ni moverse. En el patio les gusta jugar en la resbaladilla (en los pocos centros que la tienen), jugar a la familia o a la maestra. La primera actividad es muy recomendada para los niños de esta edad de acuerdo con la AOTA (2012) ya que ayuda mucho a la integración sensorial que es un proceso básico para el aprendizaje, si un niño no logra una buena integración sensorial tendrá problemas para la integración de los contenidos escolares, para relacionarse con más niños y para adaptarse mejor a su medio, esta habilidad le permite al niño tener una mejor planeación motriz y praxis, así como una mejor coordinación motriz fina y un mejor control de su cuerpo.

Los niños de esta edad requieren muchas actividades que les presenten retos en la motricidad gruesa y como se puede observar no se le está prestando mucha atención a esta área, son pocas las actividades planeadas y valoradas por las maestras para este fin. Si queremos que logren escribir, leer, concentrarse, etc. de manera correcta es muy importante que antes logren las bases de desarrollo necesarias para hacerlo. Los otros juegos son de tipo simbólico que como se explicó anteriormente tienen un papel importante para el desarrollo de habilidades pre académicas.

4.1.4 - VALORACIONES DE LAS MAESTRAS DE LOS JUEGOS QUE REALIZAN LOS NIÑOS.

Este objetivo se creó para identificar los conocimientos que tienen las maestras acerca de la importancia de la realización de ciertas ocupaciones para favorecer el desarrollo del niño y para reconocer qué ocupaciones valoran más y por tanto cuáles están favoreciendo.

Como se puede observar en la sección de resultados las maestras en general no tienen un conocimiento adecuado de para qué sirven cada una de las ocupaciones que realizan los niños y en general se observa que nunca se lo han cuestionado, por esto nos preguntamos ¿si las maestras no saben la importancia de las actividades que utilizan con los niños como es que arman sus programas?, ¿qué buscan con las actividades que les ponen?

Al reflexionar sobre este punto con ellas nos argumentan que eligen las actividades porque saben que son buenas para los niños pero no saben específicamente para qué son buenas ni cómo favorecen el desarrollo del niño, o bien las realizan porque en algún momento observaron a alguna otra maestra

hacerlas y por ello consideran que son las adecuadas para favorecer el desarrollo del niño.

Al preguntar a las maestras cuál era la importancia o contribución de las actividades favoritas de los niños para su desarrollo argumentaban en general que sirven para adquirir conocimientos cristalizados como aprender números, colores, formas o nombres, o para el aprendizaje de reglas, como esperar turnos y respetar a los demás; sin embargo ninguna habló acerca de los procesos subyacentes o de las habilidades necesarias para el aprendizaje que se desarrollan por medio de este tipo de juegos. Por ejemplo, al preguntarles para qué sirven los rompecabezas mencionan que sirven para aprender a formar una silla o aprender que es una mesa, pero nadie mencionó su contribución para la percepción visual, la coordinación motriz fina, la atención, etc.

En este objetivo las maestras proporcionaron valoraciones de cinco tipos de actividades que sus niños realizan frecuentemente, y sus categorías de respuesta se muestran a continuación:

-Juegos de ensamble en esta categoría las maestras la dividen en dos:

- *Materiales de construcción:* de este tipo de actividades las maestras tienen diferentes teorías acerca de su utilidad, dentro de esta podemos encontrar las siguientes subcategorías:

- *Desarrollo de la imaginación.* Las maestras ven la utilidad de esta categoría en relación a la función simbólica que pueden tener las piezas para construir.

“Sirven para expresarse e ir identificando su creatividad. Y ahí vas conociendo a los niños” (GF C14).

- *Aprendizaje de conocimientos cristalizados.* La mayoría de las maestras habla de la función de los distintos tipos de juego como una manera de adquirir conocimientos cristalizados, sin reconocer la importancia de las estructuras subyacentes que se desarrollan en los mismos y que tienen una función importante para la adquisición de conocimientos futuros, un ejemplo se puede observar en la siguiente entrevista,

“Sirve para reafirmar colores, por los colores que tienen los bloques de construcción” (GF C15)

“Para pensar, como ya hice un avión, hice un carro, etc. Y con el carro andan debajo de las mesas y para aprendérselos” (GF C8).

- *Rompecabezas y/o resaques.* Cuando les cuestionamos a las maestras la utilidad de estos materiales se pudo observar la falta de conocimientos sobre el tema, por ejemplo en la entrevista 7 que habla de que:

“Los rompecabezas sirven para aprender a reconocer objetos, a veces les damos de sillas, mapas o animales entonces para reconocerlas.” (GF C7).

Solo se concretan al conocimiento que les puede dar una figura terminada, sin tomar en cuenta la importancia del proceso de armar un rompecabezas y de todas las habilidades de coordinación ojo- mano, habilidades perceptuales y de manejo del espacio que desarrollan al armarlos y que son un prerequisite básico para la lectoescritura, también a partir de los rompecabezas el niño desarrolla estrategias de pensamiento para solucionar problemas, habilidades de deducción, análisis y secuenciación. En otra entrevista la maestra hablo de que

“...Les sirve para medir el espacio el contorno de la figura” (GF C5).

“Para su inteligencia, saber manipular porque cuando lo logran ellos se ponen muy contentos” (GF C15).

Pero al cuestionarles a estas maestras el para qué área de su inteligencia sirve no supo qué contestar, ni definir a lo que se refería por inteligencia.

-Juegos que estimulan la coordinación motriz gruesa se encontraron tres subtipos:

De los juegos que mas les gustan a los niños de acuerdo con las maestras son los que estimulan la coordinación motriz gruesa y la integración sensorial como por ejemplo la resbaladilla, las pelotas y los juegos de luchas; sin embargo al preguntar a las maestras la utilidad de este tipo de juegos ellas respondieron que solamente sirven para aprender a esperar turnos y para la coordinación, al preguntarles qué era la coordinación o para que sirve no supieron contestar. El darle tan poco valor a estas actividades y el no reconocer su importancia puede generar que no se favorezcan en el tiempo de la escuela.

Es muy importante que el niño tenga oportunidad de tener ocupaciones variadas ya que de acuerdo con Michelman (1973) que el niño tenga entradas sensoriales variadas y experiencias kinestésicas le ayudará para la formación simbólica, al desarrollo cognitivo y perceptual, estas experiencias le darán claves que

enriquecen la realidad y discriminaciones acerca de él mismo y el mundo. Pero si las maestras no reconocen esto probablemente no fomenten este tipo de actividades.

Además este tipo de actividades tienen un enorme potencial para el favorecimiento de la integración sensorial, el cual es un proceso básico en el aprendizaje, el cual si no es estructurado de manera correcta genera déficits importantes en el desempeño del niño en las diferentes áreas ocupacionales bloqueando su desarrollo, por lo que es importante que tengan la oportunidad de tener una dieta sensorial adecuada. Ayres (1972) consideraba al input sensorial como una nutrición para el cerebro así como la comida es una nutrición para el cuerpo. De acuerdo con Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson (2010) el ambiente alimenta al niño con una variedad de sensaciones nutritivas en la vida diaria. Para que la dieta sensorial tenga un efecto óptimo el niño debe de organizar y utilizar el input sensorial para actuar en el ambiente siendo un agente activo y teniendo la oportunidad de trabajar los diferentes componentes de su persona.

- *Pelotas.* Esta es otra categoría de juego que gusta mucho a los niños, además de que constituyen un material muy accesible para las escuelas y es barato. Sin embargo al preguntar a las maestras para que servían se pudo observar respuestas muy simplificadas, ellas argumentan que las pelotas sirven:
"Para la coordinación"E1

Sin poder explicar a que se refieren con esto y que:

"La pelota les sirve para que estimulen su cuerpo, se ejerciten "E7.

No se le ve un propósito de desarrollo como tal, siendo que por medio de la pelota se pueden trabajar muchas habilidades necesarias para la grafomotricidad, coordinación ojo-mano, para la integración sensorial, el desarrollo postural (AOTA, 2012) y las habilidades implicadas en la motricidad gruesa.

- *Resbaladilla y columpio.* Son pocas las escuelas que cuentan con este tipo de recursos, sin embargo las que lo tienen comentan que son de las actividades favoritas de los niños, al preguntarles la utilidad de estos juegos ellas comentan que son importantes:

"Porque aprenden a formarse, a respetar su turno y a sus compañeros" (GF C9).

“Les sirve para que sean precavidos, que tengan ciertas medidas para su uso, que observen reglas” (GF C14).

“Les sirve para aprender a esperar sus turnos y a aprender a subir las escaleras por ejemplo de la resbaladilla” (GF C17).

De nuevo el análisis de la importancia de esta actividad es muy superficial, ya que se van a las habilidades que se pueden observar pero no al fondo, como por ejemplo, el reconocer que este tipo de juegos ayudan a desarrollar la propiocepción y el sentido vestibular.



- *Juegos de luchas*. Este es un tipo de juego que se conoce como juego turbulento (rugh and rumble) y tiene la propiedad de dar información vestibular y propioceptiva al niño.

“Las luchas les sirve para relacionarse” (GF C14).

“El arrastrarse para fortalecer sus huesos las partes de su cuerpo” (GF C19).

-Canciones las maestras identifican a las canciones como una actividad importante para los niños, ellas argumentan que éstas le sirven porque por medio de ellas:

“Se relajan y gritan y permiten relajarse”(GF C1).

Las maestras afirman que también son útiles para:

“Que no sean tan tímidos para expresar sus sentimientos y emociones”(GF C19).

Una respuesta que interesante es la siguiente:

“Los chiquitos hacen sonidos de animales imitando porque ellos no tienen coordinación” (GF C20).

Al preguntar a qué coordinación se refería la maestra contestó que no tienen ninguna coordinación, que por eso hay que enseñarles bien. Lo anterior señala desconocimiento de las capacidades del niño y puede conducir a actividades que no tengan mucho sentido para él y que se encuentren por debajo de sus

capacidades. Se sabe que dependiendo de las capacidades que el adulto le atribuye al niño es el tipo de andamiaje que le dará al niño dentro de la zona de desarrollo próximo. Se ha visto que el canto de las madres a sus hijos les ayuda a modular su nivel de arrausal medido por medio de cortisol en saliva (Shenfield, Trehuf y Nakata, 2003).

-Juego simbólico este es uno de los tipos de juegos que más identifican las maestras y es en el que más funciones reconocen, es uno de los juegos al que atribuyen más valor, identifican la función psicológica-emocional y de aprendizaje de roles. Sin embargo, no conocen la importancia que el mismo tiene para el desarrollo de las habilidades preacadémicas (ver marco teórico en la sección que habla de la función del juego).

Las maestras no conocen las etapas del juego por las que los niños pasan, sin embargo pueden identificar los distintos tipos de juego que se presentan, sin conocer el para qué sirve cada uno ni cuál es su importancia para el desarrollo, si las maestras logran identificar los diferentes tipos de juego como un vehículo para favorecer el desarrollo del niño será más factible que los utilicen de manera más clara dentro de sus sesiones.

“Ellos aprenden imitando, imitan a la mamá les ayuda a su mentalidad, a su movimiento, para descubrir su mundo, su ambiente. Les sirve para aprender más rápido” (GF C10).

“En el juego ves como se refleja todo lo de la casa y para que se desenvuelvan y no le tengan miedo a las cosas, si en la casa no le dan la seguridad al niño y por el contrario solo le dicen no agarres eso porque te vas a lastimar etc. Entonces el niño va a estar inseguro” (GF C8).

“Afuera sirve para asociarse con más gente con los niños y con las maestras y le da la conciencia al niño de que no pasa nada” (GF C2).

“Para expresar lo que sienten, a través de esto los niños tienen hábitos empiezan a entender lo que hace su mamá”(GF C4).

“Desarrollan inteligencia, expresan lo que sienten, como son de diferentes edades ven las capacidades de los otros y se retan”(GF C5).

“Imitar es una forma de desahogarse, para llamar la atención y decir aquí estoy háganme caso. No se para que le sirve.”(GF C6).

-Juego Paralelo La siguiente entrevista es otro ejemplo de la falta de conocimiento de las maestras acerca de los tipos de juego que se presentan en este periodo, uno de esos es el juego paralelo, en la siguiente entrevista se

observa que la maestra tiene la capacidad de observar lo que está sucediendo pero no sabe el por qué y para qué de esto.

“De los maternos cada quien juega algo diferente y no socializan pero eso es porque no conocen” (GF C1).

Dentro de este mismo objetivo de análisis podemos encontrar otro tipo de respuestas que se analizan en subcategorías diferentes y que nos pueden hablar aspiracionalmente de aquellas ocupaciones a las que le dan valor las maestras.

-Qué les gustaría tener en sus salones de clase:

- *Materiales para el juego simbólico:* poner un escenario con una cocinita, esta fue una respuesta que se repitió mucho, la cual busca favorecer el juego simbólico, pero al preguntarles para qué les serviría esto a los niños en su desarrollo o para qué lo querían ninguna maestra supo responder.
- *Materiales para el área motriz fina:* rompecabezas, materiales de encaje, pelotas, para ensartar cuentas, pizarrón para los niños porque escribe sobre plásticos en la pared, libros y cuentos.

Las maestras tienen un mayor conocimiento acerca de esta área del desarrollo y de su importancia para el desempeño del niño en la escuela, pero al preguntarles qué querían estimular con cada juguete de manera particular no supieron qué responder.

- *Material para el área motriz gruesa:* Material de psicomotricidad, escaladores para que aprendan a pararse, túneles para meterse, Laberinto y túneles de plástico para que se metan los niños, pelotas grandotas, espejos para que se reflejen y conozcan su yo y materiales de plástico como aros y juguetes como carritos.

Estos materiales las maestras los consideran valiosos, saben que ayudan al desarrollo motor grueso pero no saben cuál es su importancia.

4.1.5. FACTORES QUE LAS MAESTRAS CONSIDERAN QUE FAVORECEN O LIMITAN EL DESARROLLO DEL NIÑO.

Este objetivo se creó para identificar los factores que las maestras consideran que están favoreciendo y limitando el desarrollo de los niños de cero a tres años de sus instituciones.

A continuación se muestran las categorías establecidas a partir de las respuestas de las maestras en relación a los obstáculos o elementos negativos que perciben que están influyendo en el desarrollo de los niños:

-Falta de material didáctico, esta categoría es una de las que más se repite, ya que en casi todas las entrevistas se menciona por las maestras. El que no se tengan los materiales suficientes es un gran obstáculo para el desarrollo del niño, ya que como mencionaron en el grupo focal del centro 5.

"El principal obstáculo es que no hay variedad de materiales, siempre trabajan con lo mismo, y nos falta tiempo para poder hacer nosotros más material diferente y el dinero para comprar lo necesario".

"...no se cuenta con el material necesario para que la actividad salga como uno la planea y tienes que adaptar lo que tienes, y esa actividad podría ser más rica con más material. Si la actividad no se les hace tan interesante puede ser falta de interés" GF C12

En estos términos se deduce la importancia de tener más recursos materiales, así como también darles a las maestras mayores herramientas para poder adaptar las actividades y materiales de acuerdo a distintos objetivos de desarrollo, ya que el tener los conocimientos del desarrollo así como del juego junto con la capacidad para conceptualizar diferentes objetivos de desarrollo ayuda a flexibilizar la utilización del material didáctico, ya que un mismo juguete puede usarse de distintas maneras dependiendo del objetivo que se quiera conseguir.

Hay un desconocimiento de los intereses y motivaciones del niño, ya que hablan de que cuando el niño no se involucra en la actividad es por falta de interés y no toman en cuenta que tal vez la falta de interés por parte del niño se deba a que la actividad no se encuentra en el nivel de reto justo para él, ni de acuerdo a sus intereses. Este tipo de interacción no promueve el desarrollo de la bondad de ajuste (goodness of fit) ya que no se está logrando aparear las habilidades del niño con sus contextos físicos y sociales, lo cual de acuerdo con Casse-Smith (2005) es de suma importancia para la calidad del desarrollo ya que influencia qué ocupaciones son reforzadas y cuáles son dejadas de lado.

- *Poca cooperación que reciben de los padres de familia en relación al material, por ejemplo:*

"Falta de material, hay veces que tenemos que ponerlo nosotros, se les pide a los papás pero no hay buen apoyo" (GF C7).

"Pedimos un material, luego los papas no nos lo traen, luego no cooperan, los que no traen el material se limitan en su trabajo, unos trabajan y otros se quedan viendo. Si en la escuela contáramos con todo ya no pediríamos lo que limita es la falta de material" (GF C11).

Esto realmente afecta a los niños ya que el ver que otros trabajan y ellos no pueden porque sus padres no llevaron el material necesario podría ser algo dañino para su autoestima, se tienen que buscar métodos para que los niños que no puedan traer el material trabajen de alguna manera, ya que en las escuelas y a esas edades no es favorable propiciar este tipo de diferencias.

-Dificultad en la planeación de las sesiones y en el seguimiento de los niños. Esta es una de las categorías más importantes, y en ella surgieron observaciones muy relevantes para el tema, concretamente en las entrevistas tres y cuatro la maestra comentó

"Faltan herramientas para planear. Mas técnicas, como cantos y juegos" (GF C4).

"La mayor dificultad son mis observaciones no tengo tiempo para observarlos y cuando voy a anotar se me olvida, necesito un momento para anotar la observación" (GF C3)

Al ahondar más en el tema me comentó que no sabía bien qué observar ni cómo plasmarlo que desean ayuda en esta área.

"Se me dificulta planear que sigue y hacia dónde quiero ir" (GF C3).

Esta persona tocó un punto medular al cual hay que dirigir la intervención, ya que es vital saber observar al niño y tener metas claras en la planeación. Saber establecer objetivos adecuados y alcanzables ya que estos son los que guían la intervención, unos objetivos adecuados conducen a un buen plan de trabajo y por tanto al desarrollo del niño, tener un mayor conocimiento del desarrollo y de las ocupaciones que realiza en cada etapa para poder tener mejores resultados en el trabajo con ellos.

El que las maestras argumenten que no saben qué observar, ni cómo plantear objetivos de qué es lo que tiene que hacer el niño, es un tema importante al que hay que prestar atención ya que estos son pasos muy importantes en el proceso de aprendizaje, y que son básicos para brindar un servicio de alta calidad para los niños que presentan factores de riesgo como los de esta población, quienes viven en situación de pobreza y que pasan muchas horas separados de sus padres. Es importante que las maestras sepan observar, planear y evaluar lo cual aseguraría un servicio de calidad y ayudaría a los niños a estar mejor equipados para desarrollar su potencial completo en la vida (Melmed M. 2008)

-Condiciones de la casa, esta categoría expresa lo que las maestras perciben que está pasando en el hogar de los niños, algunas de las maestras identificaron

como los obstáculos principales para el desarrollo del niño el que no tengan espacio en sus casas.

“No tienen espacio en su casa y esto limita el movimiento” E14.

Ya que cree que los niños tienen un menor desarrollo motor del que tenían los niños anteriormente por la falta de oportunidades. Las maestras consideran que los niños sufren retrasos en el desarrollo debido a la restricción de espacios y falta de elementos que el ambiente les ofrece. El desempeño ocupacional y la competencia ocupacional resultan de la interacción dinámica entre el individuo y el ambiente (Davis J.; Polatajko J. 2004). Si el niño está en un ambiente restringido es difícil que logre un adecuado desempeño ocupacional y que tenga la oportunidad de desarrollar todas las áreas de su persona.

-Padres de familia: En relación a esta categoría de respuesta fue muy curioso que al plantearles a las maestras la pregunta 10 ¿de qué manera influyen los padres en el desarrollo de sus hijos? La cual tiene una carga neutra en tanto no implica un contenido ni positivo ni negativo, el 90% de las respuestas de las maestras le adjudicaron una carga negativa, hablando de las influencias negativas para el desarrollo de sus hijos; mientras que cuando se les plantearon las preguntas que buscaban investigar los obstáculos que los padres ponen a los niños dieron respuestas muy elaboradas, las contestaron rápidamente y con mucha claridad; pero al preguntarles sobre las virtudes o áreas fuertes de los padres les costó mucho trabajo responder, tardaron mucho tiempo y sus respuestas fueron muy poco elaboradas dando la impresión de contestar para cumplir con el requisito. A continuación se muestran las subcategorías encontradas en donde se podrá observar lo mencionado.

La mayoría de las maestras consideran que los padres tienen un papel fundamental en el desarrollo de los niños y que estos llegan a constituir el principal obstáculo para el desarrollo de los niños; dentro de esta categoría encontramos siete subcategorías que se muestran a continuación:

- *Falta de atención hacia el niño por parte de los padres.*

“Los papas no cooperan, no están al pendiente de sus hijos por ejemplo, los niños tienen bien picadas las muelas y los papas no se dan cuenta, no los atienden ni aunque le duela mucho al niño” (GF C1).

En esta observación la maestra habla de que ellas tienen que ver la manera en la que le resuelven diferentes situaciones al niño porque si ellas no lo hacen los padres tampoco. Siguiendo con este tema un reclamo que hacen muchas de las maestras entrevistadas es el que se ejemplifica a continuación en la entrevista tres:

“Los padres no se involucran dejan a los niños y se desentienden. Sienten que con cumplir con el material didáctico ya está y no hacen más por ellos” (GF C3).

“Los papas no se preocupan por lo que aprenden sus hijos y tampoco ponen cuidado o atención a las necesidades especiales que tienen sus hijos (por ejemplo, deficiencias en el lenguaje, comportamiento agresivo, etc.)” (GF C15).

Este es un problema muy grave y sobre el cual hay que poner acción inmediata ya que el que el niño tenga una familia que lo cuide y que pueda cubrir sus necesidades físicas primero, después que haya una familia sólida para el niño, con un buen apego y padres con los cuales pueda contar emocionalmente contribuirá a que el niño pueda crecer seguro y sienta la confianza para explorar, aprender, formar relaciones y jugar esto le ayudará a tener un apego seguro y por lo tanto una estructura emocional más estable y disminuir el riesgo de adicciones, pandillerismo y problemas emocionales posteriores. Los padres trabajan tanto tiempo y pasan poco al lado de sus hijos por lo que les cuesta trabajo acercarse a ellos, jugar y tener el conocimiento de su individualidad, y de las necesidades e intereses de sus hijos para poder satisfacerlas y proporcionarles las oportunidades de desarrollo.

- *Falta de comunicación*

“Les falta conocerlos mejor” (GF C4).

Las maestras mencionan que no hay mucha comunicación con sus hijos, lo que tiene como resultado que los niños no tengan confianza para decirles las cosas porque no hay un buen desarrollo del vínculo y porque los padres no fomentan un acercamiento, entonces ¿qué los puede hacer sentir seguros para tener un buen desarrollo emocional?

“No hablan con sus hijos, no platican lo que le molesta al niño. No les explica porque están en la escuela todo el día. Muchos están de 8:00 a 6:00 pm” (GF C7).

Las maestras comentan que este punto es un problema con algunos niños ya que pasan todo el día e incluso sus vacaciones con la misma rutina alejados de sus padres, y que los niños se quejan, que no entienden por qué nunca dejan de ir a la escuela.

El que los padres puedan establecer con sus hijos una buena vía de comunicación es importantísimo y esta favorece el desarrollo del apego, el

poder confiar en sus padres y el tener la confianza de contarles lo que les sucede los protege de abusos y otras situaciones que pueden estar influyendo en su desarrollo.

- *Poco contacto físico y caricias*
"No los abrazan no los apapachan, no juegan con ellos" (GF C2).

"La mayoría de los papás no son cariñosos, son niños olvidados porque trabajan todo el día y no ven a los papas, colaboran en lo mínimo"(GF C5).

Falta contacto físico entre los padres y el niño, no hay caricias ni apapachos de los padres a sus hijos, este es un tema muy importante ya que es en sí una necesidad básica que ayuda a la creación de conexiones neurológicas básicas y que sienta las bases del desarrollo emocional, del apego, del desarrollo del esquema corporal, y la integración sensorial adecuada. Todas ellas dependen de la información sensorial obtenida a partir principalmente de los sentidos del tacto, vestibular y propiocepción. El mapa sensorial se desarrolla a través de experiencias motoras y sensoriales que dan más información acerca del cuerpo para planear y ejecutar los movimientos (Schaff, Schoen, Smith, Lane, Koomar, May-Benson, 2010) esta información le permitirá al niño desempeñarse de una mejor manera en los diferentes ámbitos, social, académico, motor, etc, favoreciendo una mejor participación social.

También se sabe que el apego se desarrolla al procurar, obtener y mantener un cierto grado de proximidad al objeto de apego, lo cual se logra a través de un estrecho contacto físico, interacción y comunicación entre los padres y el hijo (Ainsworth y Bell, 1970; citado por Delval, 1994) El lograr el apego y tener contacto físico con los niños es una necesidad primaria y proporciona una base de seguridad emocional y favorece el desarrollo físico y psíquico de los niños además de que tiene una gran efecto en el desarrollo social, cuando este vínculo no está bien establecido los niños se sienten inseguros y amenazados (Del Val, 1994) por lo que sería muy importante favorecer el apego entre padres e hijos.

- *Falta de aseo e higiene.*
"En la mayoría de los casos trabajan mamá y papá y en ocasiones no vienen aseados" (GF C5).

Ellos hablan de que es muy frecuente que los niños huelan mal e incluso observan que en muchas ocasiones no bañan a los bebés ni a los niños grandes, que el pelo lo traen sucio.

“Observo falta de higiene”E6.

- *Permisividad y sobreprotección.*

Las maestras y directoras identifican mucha permisividad por parte de los padres hacia los niños como una forma de compensar el poco tiempo que pasan con ellos que en muchos casos los padres no ponen límites claros, y que en otros casos los sobreprotegen.

Este es un tema que se trata de una manera muy clara en la entrevista quince, donde las maestras nos respondieron al preguntar de que manera influyen los padres en el desarrollo de sus hijos lo siguiente

“influyen mucho es su ejemplo, hay niños que no conocen las reglas, que sus papas les cumplen todo lo que quieren que se tiran al piso y su mamá les da todo, no hay apoyo, sábado y domingo se viene abajo todo lo que nosotros trabajamos en la semana, incluso los lunes hemos llegado a recibir golpes por parte de los niños porque los papás no ponen límites, porque solo los tienen dos días a la semana y sienten que si los consienten los van a compensar el tiempo que no están con ellos. Observan muchas malas palabras con los papas y castigos, en muchos de los niños están dejando los papas la responsabilidad en los hermanos mayores ellos solo se dedican a su trabajo y el que trae y está con los pequeños son los hermanos” (GF C15).

En varias entrevistas se comenta esto que los hermanos mayores o las abuelas son quienes se encargan de cuidar a los niños, pero que observan que muchas veces no se encuentran realmente comprometidos con los niños ya que no es su papel el cuidarlos. Para lograr un adecuado apego se requiere cumplir con diferentes condiciones, la primera es la de la proximidad para poder desarrollar la sensibilidad materna hacia las necesidades del hijo, este de acuerdo con Issabella y Belsky (1991) es uno de los principales determinantes de la interacción y el responsable de un patrón de apego seguro, pero si los padres no están con sus hijos es difícil conocer sus necesidades y muy fácil sobre o sub responder, lo cual en ambos casos lleva al desarrollo de patrones inseguros por un sobre o sub involucramiento de los padres Issabella y Belsky (1991).

Caer en los extremos de la permisividad, no saber poner los límites adecuados no es sano para el desarrollo del niño.

“Los papas los sobreprotegen, porque en la escuela se desarrollan normal juegan y no los dejan hacer nada, no te subas porque te vas a caer no hagas esto, uno pregunta algo al niño y contesta el papá” (GF C4).

- *Insultos y agresiones:* en algunas entrevistas surgió el tema de que hay muchos padres que llegan a insultar o agredir a los niños, en una etapa que es crítica para el desarrollo de su autoconcepto y para la imagen que están formando del mundo. En la entrevista dos se habla de que los padres:

“Vuelven inseguros a sus hijos porque les dicen deja ahí tú no puedes entonces luego ves a los niños temerosos. También hay muchos que los insultan mucho: eres un cochino, un malcriado...” (GF C2)

“En la relación con los niños vemos que les pegan, porque en el pueblo hay personas que no entienden que no se debe de pegar a los niños” (GF C5).

Este es otro argumento común de las maestras quienes indican que una forma muy común de disciplinar a los niños es por medio de los golpes y que muchos padres no conocen otra manera de lograrlo.

Una manera de disciplinar a los niños que los padres de la población estudiada presentan frecuentemente es a través de los golpes e incluso llegan a insultar a sus hijos cuando hacen algo inadecuado. De acuerdo con Hannemann y Shelov (1998) el recurrir a los golpes no es el medio adecuado para marcar un límite, ya que enseña que la agresión es un camino adecuado para responder cuando uno no obtiene lo que quiere además de que puede causar daños físicos y emocionales. Los padres deberían de buscar la manera de controlar sus propias frustraciones tomando conciencia de los daños que este tipo de actitudes puede generar en sus hijos para poder ayudarlos a lograr un adecuado nivel de inteligencia emocional.

Al ver estos puntos que señalan las maestras podemos observar que de acuerdo con Goleman (1997) las madres están teniendo un estilo de crianza emocionalmente inepta, ya que no están logrando establecer una sintonía emocional con sus hijos, además de que las lecciones básicas de la vida emocional se dan en el intercambio con los padres. Si estos elementos tan básicos para el desarrollo de la personalidad sana no se están produciendo, nos preguntamos ¿hacia dónde vamos como sociedad cuando estos niños logren llegar a la adolescencia y la edad adulta?. Si el apego es un elemento básico del

desarrollo emocional ¿qué pasará con esta población de niños cuando crezca al no recibir los cuidados adecuados, los elementos y herramientas necesarias para su desarrollo emocional?. Este grave problema se puede comenzar a solucionar si se dan elementos a las madres por medio de información y al favorecer el juego entre estas y sus hijos a partir de sugerencias para ayudar a establecer una relación con sus hijos desde una ocupación que no sea amenazante.

Como se habló anteriormente un servicio de calidad en las escuelas puede ayudar a proteger a los niños, pero para lograrlo es básico dar a las maestras las herramientas por medio de conocimientos teóricos y metodológicos para dar a los niños lo que requieren para crecer sanamente y que tengan la capacidad para orientar a los padres acerca de las necesidades de sus hijos.

- *Falta de tiempo*; esta es la subcategoría que se encontró con mayor frecuencia en las entrevistas, ya que las maestras reportan que los padres trabajan por jornadas prolongadas; y como se ha comentado a lo largo del análisis de la primer fase de la tesis, el poco tiempo que están con sus hijos en su casa no se lo dedican a los niños, sino a la realización de las labores domésticas. En la entrevista siete lo comentan argumentando que:

"Los niños que están aquí están de tiempo completo y los papas no los toman en cuenta los vienen a dejar porque luego no tienen tiempo de estar con ellos, no les dedican tiempo de calidad".

"La mayoría trabajan y pues mandan a diferentes personas a recoger a los niños" (GF C3).

ASPECTOS POSITIVOS DE LOS PADRES

Es curioso percatarse de la dificultad que tuvieron las maestras para responder sobre los aspectos positivos de los padres de familia, cuando les hacíamos esta pregunta del cuestionario muchas de ellas se reían de manera irónica, incluso en algunas entrevistas llegaron a contestar cosas como:

"No se me ocurre" (GF C3).

En otras ocasiones las maestras contestaban de una manera que parecía que sus respuestas eran solo por responder algo, por ejemplo, en la entrevista 6 respondieron

"Algunos son puntuales" (GF C6).

“Ponen límites” (GF C4).

“A veces cooperan con material y traen materiales, Intentan cooperar con los materiales” (GF C5).

-Escuelas en la que los padres se podían dividir claramente en dos partes, aquellos que responden de una manera adecuada hacia las actividades que las escuelas les solicitan y en la relación con sus hijos y la otra parte que no participan por ejemplo, en el grupo focal del centro 12 hablaban de que:

“Hay papás de todo, unas con mucha disposición y otros que no traen el material; 70% que si cooperan y 30% que no”.

-Apoyo, algunas maestras hablan de que los padres apoyan, sin embargo no logran distinguir la importancia de seguir al niño en su desarrollo por medio de la sintonía fina. Por lo que el apoyo no se da de la mejor manera para el desarrollo de los niños como por ejemplo, en la siguiente entrevista hablan del apoyo que da el grupo de padres ya que:

“Este grupo apoya mucho porque aunque los niños hagan berrinche ahí los dejan hasta que hagan pipi”.

Refiriéndose a que ese grupo de padres coopera con las actividades de la escuela, en este caso del control de esfínteres dejando a los niños sentados en el baño aunque el niño no tenga ganas de ir al baño. Esta perspectiva del control de esfínteres nos muestra nuevamente la idea errónea que tienen las maestras sobre el desarrollo y las técnicas adecuadas para favorecerlos.

-En otra subcategoría hablan de las características positivas de los padres, en tanto dan apoyo material hacia la escuela:

“Hasta ahora parecen que están respondiendo bien a las actividades que realiza el niño” (GF C3).

“Los padres nos apoyan con donativos de materiales hacen kermeses y cosas para obtener dinero para la escuela” (GF C5).

“Hay un grupo de padres que siempre están al pendiente y quieren ayudar y eso ayuda a que los demás padres se involucren también” (GF C14).

-Amor de los padres hacia sus hijos, esta es una de las categorías más importantes pero que muy pocas maestras identificaron, como en la entrevista siete que respondieron a la pregunta de cuáles son las fortalezas de los padres, ella respondió:

“Sus hijos porque en base a ellos se intentan superar” (GF7).

“Que quieren a sus hijos y se preocupan por ellos” (GF C18).

Al hablar de los aspectos que favorecen el adecuado desarrollo del niño las respuestas fueron mucho menos elaboradas que cuando se hablaba de los aspectos negativos, a muchas de las maestras les costó trabajo encontrarlos, sin embargo en este sentido a las conclusiones que llegaron las maestras es que los padres aman a sus hijos y el trabajo que realizan lo hacen para darles lo mejor. Este es un aspecto muy importante que se tiene que tomar en cuenta y aprovechar, brindándoles las herramientas y los medios necesarios para poder ser agentes del desarrollo de sus hijos.

4.1.6- RECURSOS DEL AMBIENTE FÍSICO, SOCIAL Y CULTURAL QUE SE PUEDEN APROVECHAR PARA LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA.

Este objetivo se hizo para conocer los recursos con los que cuentan las personas que participarán en el programa desde todas las perspectivas, físicas, sociales y culturales para poder aprovecharlos de la mejor manera.

Ambiente social

Una parte importante sobre la cual hay que reflexionar es acerca del ambiente social, ya que es este el que puede crear un ambiente físico propicio para que el niño interactúe y logre su desarrollo, o bien puede bloquearlo por diferentes causas. Al reflexionar sobre este punto con las maestras fue interesante ver que ellas están conscientes de que tienen un papel muy importante y que son un medio para favorecer el desarrollo del niño. Ellas hablaron de su capacidad para relacionarse de manera personalizada con los niños lo cual puede ser un gran recurso para lograr que ellos asimilen los contenidos, conocer sus necesidades e intereses. El que las maestras logren esto es vital para asegurar el (right fit) entre los retos ambientales y las capacidades e intereses de los niños, pero para lograrlo hay que trabajar la capacidad para observar, plantearse objetivos y suficiente flexibilidad en las actividades para ofrecerles el reto justo así como los conocimientos necesarios.

Al indagar acerca de la manera en la que las maestras consideran que aprovechan los recursos que tienen a la mano en los centros de trabajo y sus propios recursos se obtuvieron las siguientes categorías:

-Trabajo personalizado con los niños. Esta es una categoría importante, el tener la capacidad de observar a cada uno de los niños, sus necesidades y ayudarlos a cumplir con los objetivos llegando desde diferentes perspectivas de una manera

significativa, fueron pocas las maestras que hablaron de este punto. El ejemplo que se encontró de esta categoría es el de la entrevista dos

"Me dedico a trabajar con ellos y no es que doy algo y el que se lo aprendió se lo aprendió, sino que trabajo con ellos hasta que se lo aprendan".

- *la comunicación con los niños*, las maestras intentan poner en práctica y están conscientes de la importancia de este punto, sin embargo muchas veces no lo utilizan de manera correcta o no saben aplicar de manera constructiva la comunicación, un ejemplo de esta subcategoría es la de la entrevista 19

"Hablándole amablemente platicar con sus padres, reconocer sus logros y estimularlos, por ejemplo, un niño llegó y no caminaba ni se movía y platiqué con él diciéndole que toda la atención no puede ser para él y que ella no siempre iba a estar entonces el niño ya aprendió a buscar la forma de levantarse por el mismo".

En esta entrevista la maestra tiene la virtud de atribuir al niño la capacidad para entender el lenguaje y comunicarse, sin embargo denota un gran desconocimiento de las bases que subyacen al desarrollo ya que un niño no va a lograr el desarrollo por la plática con su maestra sino este se dará por una combinación de la maduración de diferentes sistemas con la experiencia.

- *La importancia de dar respeto a los niños y generar un ambiente de confianza*, un ejemplo se muestra a continuación:

"Dándole confianza y darles respeto a ellos hablarles bien a su nivel de ellos" (GF C12).

"Dándoles respeto conociendo sus necesidades y sus intereses"(GF C17).

-Capacitación constante. Otro de los recursos que tienen e identifican las maestras es su disposición por aprender y para prepararse, faltan oportunidades y recursos para lograrlo pero la mayoría de las maestras tienen la disposición para hacerlo.

El estar en un trabajo de actualización constante es muy importante y un recurso que se puede aprovechar; que las maestras tengan una disposición a aprender, a asistir a seminarios y a tener una constante actualización es un buen comienzo para construir un profesorado cada vez más capaz que preste mejores servicios a los niños siendo facilitadores de su desarrollo.

-Interés y Entusiasmo Las maestras reconocen el que si utilizan cosas que interesen a los niños estos aprenderán mejor por eso es importante ser entusiastas y transmitirlo a los niños, ellas identifican su entusiasmo como un gran recurso para trabajar con los niños, para motivarlos, el cual habla de la vocación, compromiso y capacidad para disfrutar su profesión algunas maestras hablan de que la forma en la que los niños aprenden mejor es empleando su propio entusiasmo, transmitiéndoselos, esto se puede ver en el grupo focal del centro cuatro:

"Le transmiten alegría, si el niño está viendo como jugamos ellos aprenden, también hay que dares confianza porque si nos ven que nos da pena a los niños también".

"Estimulando, enseñando diferentes materiales para que le llame la atención, reforzando lo aprendido" (GF C5).

"Estimulándolo, despertando el interés, viendo desde temas cercanos, que ellos expresen lo que quieren." (GF C9).

Este punto es importante, despertar el interés del niño en las cosas ya que si el niño tiene interés en algo y se trabaja desde temas cercanos entonces los conocimientos serán significativos y las ocupaciones las disfrutarán y sacarán el mejor provecho de ellas.

-Trabajo en conjunto En general se observó un buen ambiente de trabajo en las escuelas, un ambiente de cooperación entre las maestras, lo cual puede ser muy benéfico, ya que implica tener redes sociales en las que se pueden compartir recursos metodológicos, materiales e ideas. Sin embargo esto no se da hacia los padres, quienes se encuentran en general muy aislados de las escuelas de sus hijos.

Esta categoría se compone de dos subcategorías:

- *Trabajo en conjunto entre las maestras*, este es un gran recurso que pudimos apreciar en muchas de las instituciones visitadas, esto se pudo observar gracias a la metodología empleada, que fue por medio de grupos focales en la mayoría de las escuelas, en estos nos percatamos que entre las maestras había un ambiente cordial y de cooperación en general, tener este ambiente cooperativo puede ayudar a sumar esfuerzos y a tener los mejores resultados.

"Nos preparamos en los consejos técnicos, hay un buen equipo de trabajo y nos apoyamos mucho".

- *Trabajo en conjunto con los padres de familia*, las maestras hablaron del apoyo de los padres con relación a las tareas, en otros casos del apoyo de los padres en cuanto a traer los materiales para que sus hijos trabajen y la última línea empleada por las maestras es en la que ellas intentan ser un apoyo para los padres al entenderlos y apoyarlos en su situación como en el siguiente ejemplo:

“Apoyando a los papás lo más que podemos, pero a veces abusan, porque no llegan por los niños a la hora que les dices, luego el material nunca llega. Cuando llegan tarde se les cobra multa pero no les importa “.

“Cuando los papás no pueden venir a las juntas por su trabajo, les doy la opción de que un día se los cuido por más tiempo para que hagan el cambio de horas en el trabajo, pero aun así no siempre lo hacen” (GF C8).

-Utilizan al juego como un recurso didáctico: Las maestras reconocen el valor del juego para el desarrollo del niño y para asimilar de manera plena los conocimientos, este es otro de los recursos con los que se cuenta, aun cuando muchas veces no saben cómo ni para qué utilizarlo.

Las maestras hablan de que ayudan al niño a que aprenda mejor por medio del juego ya que este es un gran recurso que se puede emplear con ellos, y si las maestras conocen los principios del juego de desarrollo así como sus tipos puede resultar una muy buena estrategia didáctica. Una respuesta interesante en relación a este tema se observa en la entrevista doce:

“Con el Juego, que las actividades sean con el juego no les vamos a poner a hacer planas, tienen que interactuar con todo, tienen que aprovechar lo que tenemos ya que las planas lo pueden aprender mecánicamente pero no relacionan las cosa y para qué sirven. Y ya después no les va a gustar”(GF C12).

Esta respuesta es muy significativa por el hecho de que en varias entrevistas las maestras hablan y se quejan de que los padres constantemente les exigen que los niños utilicen el cuaderno y les preguntan la razón por la cual no están haciendo planas ya que consideran a esta la mejor y en algunos casos la única forma de aprender.

-Adaptándose a los recursos existentes este es un punto importante ya que las maestras tienen la capacidad para aprovechar lo que tienen al máximo aun cuando sus recursos son limitados, y esto es una potencialidad con la que contamos en el programa, unos ejemplos de estas respuestas lo podemos ver en las siguientes entrevistas

"Pues adaptándonos a lo que tenemos"(GF C1).

"Con los pocos libros que hay se les enseñan y se les leen intento sacar el mejor provecho a lo poco que tengo"(GF C3).

"De un material hacen muchas cosas, lo aprovechan lo más que pueden"(E C5).

Un punto muy importante es que las maestras intentan aprovechar al máximo los recursos materiales que tienen a la mano, pero no logran mucha flexibilidad en su uso debido a la falta de conocimientos teóricos acerca del desarrollo, si los tuvieran podrían trabajar de mejor manera con los pocos materiales que poseen porque los podrían utilizar con diferentes fines para el desarrollo del niño.

-Planeación la planeación es un recurso importante en el trabajo con los niños, en este tema se pudo observar que hay instituciones en las que los maestros planean y otras en la que no lo hacen, un ejemplo de instituciones en las que planean se encuentra en la entrevista trece:

"Planeamos, tenemos una planeación que tenemos que seguir, el plan nos sirve para que no sea al ahí se va sino seguirla dándole al niño un ambiente agradable en el que se sienta tranquilo y seguro".

Otro ejemplo es el de la entrevista doce "Planeamos de acuerdo a las necesidades de nuestros niños y vamos adaptando los materiales para lograrlo".

-Áreas fuertes para trabajar con los niños:

Se les preguntó a las maestras cuáles consideran que son sus áreas fuertes para trabajar con los niños y de sus respuestas se obtuvieron las siguientes categorías.

- *Juegos y canciones* muchas maestras hablaron de que son buenas para realizar juegos con los niños y para cantar canciones con ellos.

"Pues cantar canciones que estén sentaditos, de uno a dos años que exploren el salón" (GF C2).

El cantar canciones es muy bueno y puede ser una excelente herramienta para lograr las transiciones y para reforzar aprendizajes de diferentes áreas, sin embargo la maestra no tiene bien claro el para qué y cómo utilizarlas.

- *Manualidades* esta es una herramienta que les gusta mucho a las maestras y que utilizan con más frecuencia para trabajar con los niños, es una de las áreas en las que se sienten más fuertes y

preparadas, incluso entre más técnicas plásticas conozcan se perciben más capaces.

"Me gusta ponerles manualidades, las masas, hacer huellitas, sentir la pintura, tocar esas cosas, las manualidades" (GF C11).

Las manualidades pueden ser una excelente herramienta si se utiliza con conciencia del objetivo de desarrollo al que se quiere llegar, si no se tiene un objetivo es probable que no se logre un equilibrio en el desarrollo de todas las habilidades del niño y que el trabajo con estas técnicas llegue a ser vacío.

Las maestras consideran a éstos como los recursos metodológicos más importantes y son los que más utilizan, éstos pueden llegar a ser una buena herramienta pero no son las principales como ellas las valoran, este punto sugiere un desconocimiento en muchas maestras de lo que es esencial para el desarrollo del niño. No han valorado la importancia de conocer la secuencia de desarrollo para poder utilizar estos recursos de la mejor manera, lo que en realidad sería más importante y fueron pocas las maestras que se centraron en este punto, lo cual aseguraría la calidad de sus programas para brindar a los niños actividades significativas y con la graduación necesaria.

- **Esfuerzo** este es un punto que se pudo corroborar en las observaciones ya que sin importar las condiciones en las que se encuentren las maestras en su mayoría están dispuestas a dar su mayor esfuerzo, el que en el curso puedan obtener más recursos hará que tengan mejores resultados en su labor docente. Pero que las personas estén con disposición y motivados a dar su mayor esfuerzo es uno de los recursos más valiosos e importantes para lograr el éxito en el programa.

"Dar mi mayor desempeño para que ellos salgan bien lo mejor que pueda prepararles" (GF C2).

"Voy aprendiendo lo que más necesito" (GF C3)

- **Creatividad** la creatividad es algo que a la mayoría de las maestras de la población con la que se trabajó reporta como uno de sus recursos, y que les proporciona los medios para utilizar tanto los materiales como las técnicas disponibles de la mejor manera algunos ejemplos de esto se pueden observar en las siguiente entrevista

"Soy creativa"(GF C4).

"Nos gustan los juegos, bailar, cantar y si les leo un cuento tengo que entrar en el no nada más leer sino que inventarles con mímica y trabajos manuales que los niños brinquen que muevan los brazos" (GF C11).

- **Les gusta su trabajo** otro rasgo que les da ventaja a las maestras es que les gusta lo que hacen, por lo cual ponen empeño al trabajo que realizan con los niños.

“Que me encanta lo que hago que en verdad es mi profesión, que me trae muchas recompensas los logros que tengo. Procuro no faltar, me gusta buscar”(GF C 14).

“Me encantan los niños con discapacidad porque yo tengo un hijo con discapacidad y siento que les puedo ayudar con lo que yo aprendí con mi hijo y aparte entiendo a las mamás” (GF C15).

“Trabajando en el área de los bebés porque son los que más me gustan. Yo siento que están más desprotegidos lloran no sabes porqué”(GF C7).

“Soy muy paciente y cariñosa con ellos, intento hacerlos más críticos que aprendan y entiendan los conceptos mas que se los memoricen” (GF C12).

Ambiente cultural

En cuanto al ambiente cultural las maestras reportaron que es un área fuerte y muy importante dentro de las comunidades en las que trabajan el respetar las tradiciones y participar en los eventos del pueblo, y que cuando ellas participan los líderes los protegen más, que en general viven en comunidades fuertes que los apoyan por ejemplo,

“Una vez quisieron cerrarle el centro pero que el pueblo se unió y no dejaron que eso sucediera, son comunidades unidas. “Respetamos las tradiciones, usos y costumbres del pueblo y siempre participamos en todas las festividades” (GF C1).

Las maestras hablan de que sus centros se encuentran inmersos en comunidades con un ambiente cultural muy enriquecido, en los cuales tienen que respetar las costumbres y seguir con las tradiciones. Este es un punto muy importante y que tienen conciencia de él en la mayoría de las escuelas (ver apartado del marco teórico en el que se habla acerca del ambiente cultural).

Ambiente físico

Como se pudo observar en la detección de necesidades físicas, hay muchas carencias en cuanto al ambiente físico y por esta razón no está dando soporte al

desarrollo del niño, incluso en ocasiones lo puede estar bloqueando (ver el análisis de las respuestas dadas por las maestras para el segundo objetivo).

Parte del diagnóstico de necesidades se basó en la guía de observación (ver anexo 2) A partir de los resultados obtenidos en la guía de observación obtuvimos información acerca del ambiente físico en el que pasan gran parte del día los niños, en relación al orden, seguridad, independencia, rutinas, nivel de estimulación y sintonía fina; de estas observaciones podemos desprender los siguientes resultados que se expresan en porcentajes para su análisis:

-En el 30% de los centros los ambientes no son seguros para los niños, ya que había obras inconclusas o muchas escaleras, o accesos a la calle.

-Solo el 26.3% de los centros tiene un buen repertorio de materiales y juguetes que están a disposición del niño (de acuerdo con lo reportado por las maestras y directoras), en los demás centros falta mucho material; hay algunos en los que las maestras tienen muchas ganas pero pocos elementos o conocimientos para trabajar con estos materiales, de tal manera que no son bien aprovechados o utilizados por los niños. En muchas de las escuelas los materiales no son accesibles para los niños y se encuentran guardados en lugares fuera de su alcance.

-En el 25% de los centros el ambiente no se encuentra organizado para el niño, el orden en el ambiente es de suma importancia para los niños de todas las edades, pero sobre todo hacia el periodo de los dos años de edad ya que en este momento los niños se encuentran en un periodo sensible al orden que dará las bases para el desarrollo de la mente matemática (M. Montessori). Además de que el orden les ayuda a saber donde están las cosas, a trabajar su memoria y a tener un mejor aprovechamiento de los materiales.

-El 38.8% de los centros no le da libertad a los niños para explorar el ambiente y los materiales, ya que se encuentran guardados en un lugar alto o dentro de un mueble fuera de su alcance, que el niño pueda utilizar los materiales es una herramienta para que desarrollen esquemas y conceptos, si no se les permite el acceso a ellos no les servirán de mucho, aunque se tuvieran salones con todos los materiales necesarios estos no sirven de nada si el niño no puede acceder a ellos.

-En la mayoría de las escuelas tienen una rutina establecida, solo el 10% de las instituciones visitadas no la pudimos encontrar.

-En relación con la sintonía fina que debe de desarrollar un adulto hacia la disposición, estado de ánimo y necesidades del niño para tener un cuidado sensible, significativo y que lleve al desarrollo. Observamos que a muchas

maestras les falta desarrollarlo hacia sus niños, en algunas ocasiones porque son muchos los niños y no se dan abasto, por ejemplo, en una escuela vimos a una bebé de 3 meses que no paraba de llorar y la maestra la mecía en la sillita rápidamente y muy fuerte lo que hacía que la niña llorara más, la maestra no estaba leyendo sus claves y la estaba sobre-estimulando en el área vestibular, al acercarnos con ella y pedirle que dejara de mecerla de esta manera y bajando el nivel de estímulo la niña paró de llorar de manera automática. En el 15% de las escuelas vimos a los niños metidos en el salón sin hacer nada, esperando; por ejemplo, en una de las instituciones era la hora del recreo y debido a que estaba lloviendo los niños no podían salir, la maestra los tuvo sentados todo el tiempo que duró nuestra visita a la escuela sin ninguna actividad, se les pedía además guardar silencio, llegó un momento en el que los niños ya estaban desesperados y algunos comenzaron a pelear.

En otra escuela los niños se encontraban en una situación similar, todos los niños de la escuela (de todas las edades) se encontraban en un salón muy caliente (ya que su techo era de lámina) y reducido, algunos con mucha ropa encima sudando sentados sin hacer nada esperando a que acabaran de podar el pasto, no los dejaban pararse y no tenían material.

En el 55.55% de los casos el nivel de estimulación sensorial y cognitiva para los niños no es el adecuado, ya que por la falta de recursos ambientales y por la falta de conocimientos de las maestras bloquean el desarrollo potencial del niño.

Como puede observarse hay muchas necesidades que sería prudente satisfacer con las personas que están a cargo del desarrollo y cuidado de los niños, hay que darles los recursos y atender a esta población, ya que tienen bajo su cuidado una parte vital del tejido social: los niños. Si se logra asegurar un servicio de calidad para esta población en el que se les ayude a tener buenas bases de desarrollo esto contribuirá a que puedan ser personas competentes, fuertes y capaces. Es importante trabajar con las maestras que en general tienen muchas ganas y compromiso con su trabajo, la mayoría tiene una verdadera vocación y lo disfruta, pero les falta recursos tanto de conocimiento como materiales, y es urgente atender a los padres ya que en la mayoría de los casos el apego no se está dando de manera adecuada.

¿Qué capacitación solicitarían para tener mayores recursos para trabajar con los niños?

-Técnicas didácticas saber cuentos, cantos.

“Aprender más cantos, manualidades, cambiarles la rutina a los niños porque todos los años es lo mismo” (GF C2).

"Cursos de lectura de manejo de los materiales porque tal vez le damos un uso y se puede dar otros" (GF C12).

"Primeros auxilios y estrategias didácticas actividades para trabajar con los niños saber más manualidades, etc." (GF C19).

-Conocimientos acerca del desarrollo en relación a este tema las maestras reconocen que no conocen las ocupaciones que tienen que realizar los niños en las distintas etapas de desarrollo como por ejemplo, en la entrevista tres habla de que necesita trabajar más en la:

"planeación de distintas edades que podría ponerle y qué materiales" (GF C3).

Lo que argumenta la maestra de la entrevista seis "Mas estimulación para los niños de 0 a un año y de uno en adelante saber la forma de enseñarles mejor de acuerdo a su desarrollo" (GF C8).

-Obtener mayor información sobre cómo tratar el tema del sexo con los niños

"Mas preparación sobre el sexo por los comentarios que nos hacen los niños porque vieron a los papás teniendo relaciones sexuales, o han visto a su mamá menstruando y cuando nos preguntan no sabemos ni qué responder además que se ve que se ponen ansiosos" (GF C15).

-Conocimientos personales de las maestras.

"Aprender a leer y escribir porque no se cómo hacerlo" (GF C).

"Que me enseñen cómo poder trabajar mejor con mis hijos" (GF C17).

-Conocimiento de signos de alarma y tener herramientas para trabajar con los niños de la mejor manera

"Conocer porqué algunos niños no hablan bien" (GF C6).

"Cómo manejar la situación de un niño con necesidades especiales que está interfiriendo con el trabajo que hace el resto del grupo, y que en ocasiones no sé que hacer con él" (GF C14).

-Conocimiento acerca de aspectos relacionados con la planeación como sería

"Aprender a observar mas y a plasmar mis observaciones y tener más actividades y que sean diferentes no siempre las mismas " (GF C3).

Muchas maestras hablaban de que necesitaban tener más conocimientos y saber cómo trabajar con los niños de maneras diferentes, ya que faltan recursos.

"Actualización diferentes formas de trabajar con los niños y técnicas de cómo hacerlo, que sepan qué actividades hacer en cada área" (GF C7).

4.1.7 CONCLUSIONES DEL DIAGNÓSTICO DE NECESIDADES

La población con la que se trabajó es de un nivel socioeconómico bajo, tanto en las maestras como en los padres de familia, algunos de ellos pueden considerarse que se encuentran con un alto nivel de pobreza y marginación.

Se pudo observar que el funcionamiento de los centros depende en gran medida del nivel de preparación de las maestras y Directoras (la mayoría de las maestras que trabajan con los niños tienen un nivel de estudios bajo, asistente educativa), otro de los factores que influyen son los recursos económicos, físicos y sociales que poseen; en relación a los recursos sociales, tienen un mayor número de niños por cada maestra del recomendado para lograr un cuidado de calidad en estas edades; por estas causas hay gran variabilidad entre los tipos de centro dependiendo de los recursos con los que cuentan. También se observa que no hay un criterio para dar uniformidad en las prácticas entre los centros de la misma zona, lo cual podría ayudar a garantizar un servicio de calidad.

Las escuelas con las que se trabajó se encuentran dentro de un ambiente cultural muy rico y protegidos por la comunidad con costumbres y tradiciones fuertes.

Las directoras y maestras reconocen que hacen falta conocimientos tanto teóricos como metodológicos para poder brindar ocupaciones más significativas a los niños ya que las actividades que realizan son monótonas y no se encuentran dirigidas a todas las áreas de desarrollo y en muchos casos las actividades presentadas no son acordes con el nivel de desarrollo del niño. La mayoría de las maestras tienen una visión del desarrollo del niño ambientalista-asociacionista en la cual no le reconoce capacidad para la construcción de su persona.

Se observa que no se le otorga un papel activo al niño en su desarrollo y por lo tanto las actividades que hacen en muchos casos son pasivas, en donde no se observan las claves del niño tanto para conocer su nivel de desarrollo, como para poder lograr una sintonía fina a nivel emocional, de arousal, de intereses y de desarrollo, esto lleva a que el andamiaje dado a los niños no sea el adecuado ya que sus capacidades y potencialidades no son juzgadas adecuadamente.

Al no reconocer la importancia de la formación de esquemas y no entender los periodos del desarrollo ni las ocupaciones importantes que tienen que llevar a cabo los niños, las maestras buscan enseñarles conocimientos cristalizados a partir principalmente del memorismo, en vez de presentarle oportunidades para desarrollar esquemas que le permitan desempeñarse en sus vidas.

Al no observar al niño de manera individual y conocer sus necesidades no están reconociendo sus potencialidades, y por tanto no saben hacia donde dirigir la planeación de sus actividades con los niños.

No hay variedad en las ocupaciones por lo que la mayoría de ellas son dirigidas a el área de motricidad fina (en el caso de los niños que ya caminan), Mientras que el objetivo que se tiene para los bebés de cero a un año dos meses es el caminar sin importar el momento de desarrollo y los hitos que estén trabajando y buscan conseguir este objetivo por medio de ejercicios pasivos que no preparan los diferentes sistemas involucrados para este hito, dejando de lado las demás áreas de desarrollo y sin tomar en cuenta que si no se producen respuestas adaptativas y una participación activa y motivada estas actividades no llevarán a un desarrollo.

Las maestras reconocen la importancia y presencia de diferentes tipos de juego en sus niños, pero no saben como promoverlo o utilizarlo para favorecer el desarrollo del niño.

Las actividades que planean las maestras las hacen sin una conciencia o conocimiento de qué es lo que quieren lograr, generalmente crean su repertorio a partir de copiarlas de la observación de otra maestra, de aquello que les pareció interesante o porque creen que esa es una actividad importante pero no conocen los mecanismos del desarrollo, por lo que no pueden decir para qué sirven este tipo de actividades y no observan al niño, por lo que no trabajan en la zona de desarrollo próximo; tampoco saben cómo plantear objetivos, ni crear situaciones didácticas dirigidas a favorecer el desarrollo utilizando estas herramientas.

Es necesaria la profesionalización de las maestras de niños de cero a tres años dándoles mayor nivel de preparación académica, mejores salarios y un mayor prestigio si se quiere lograr un cambio en la sociedad.

Hay que mejorar y optimizar los ambientes físicos de las escuelas ya que en estas los niños pasan una gran parte de su tiempo, propiciando la creación de nuevos materiales (utilizando material de rehúso) y optimizando la utilización de los que se tienen al brindar conocimientos a las maestras para que propicien experiencias de juego variadas en los niños que le ayuden a desarrollar todas las áreas de su persona. Dar conocimientos a las maestras para que creen ambientes que propicien la libertad, independencia y participación activa por parte de los niños para favorecer su desarrollo.

Por otro lado uno de los recursos con los que cuentan las maestras son una gran vocación la cual se manifiesta en el entusiasmo que ponen en su trabajo, en su disposición y motivación por hacer un cambio en la vida de los niños.

Los niños pasan muchas horas en los centros de cuidado infantil y en su mayoría los padres no se involucran con la escuela de sus hijos lo cual es un punto muy importante para lograr un cuidado de calidad.

De acuerdo a lo reportado por las maestras requieren recibir más afecto y atención por parte de sus padres, y que se les proporcionen las herramientas necesarias para que conozcan sus necesidades y las satisfagan, tanto las de cuidado, de cariño y contacto físico, así como de comunicación y que tengan la oportunidad de vivir experiencias culturales variadas y jugar más con sus padres en diferentes contextos.

Los padres requieren recibir mucho apoyo, ya que al estar en una situación de pobreza se encuentran en riesgo, pasan muy poco tiempo con sus hijos y el tiempo que están con ellos no es de calidad, debido a que les faltan conocimientos, llegan cansados y tienen diferentes problemáticas familiares (desde un gran índice de padres solteros, hasta violencia intrafamiliar y problemas psicológicos). Los padres están presentando patrones de crianza inadecuados que no llevan a un adecuado desarrollo en los niños.

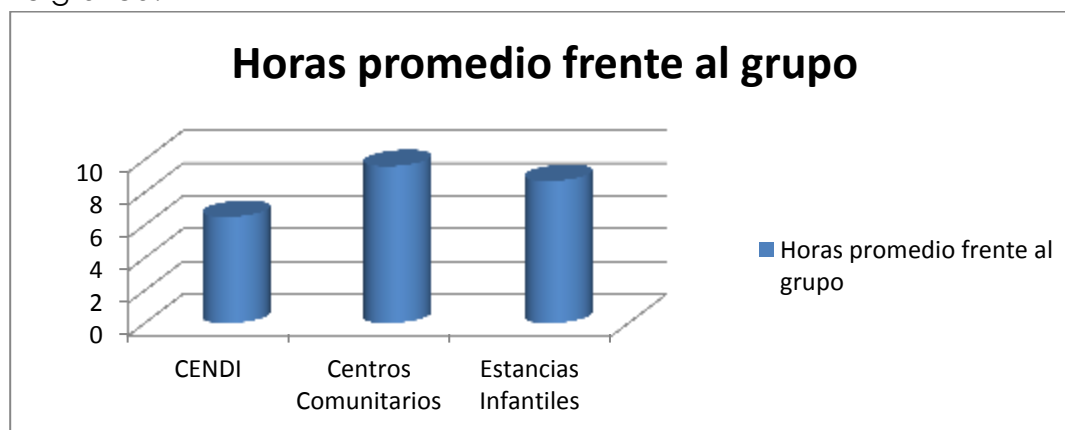
4.2 SEGUNDA PARTE: CURSO

Para responder a lo encontrado en el diagnóstico de necesidades se diseñó un curso de capacitación para las maestras, la planeación tuvo una duración de un mes y se impartió a cinco grupos diferentes en el CEFORMA con una asistencia concurrida y comentarios y retroalimentación favorables por parte de las maestras.

La población que asistió al curso se distribuye de la siguiente manera; se incorporaron 13 nuevos centros educativos y cinco de los que habían participado en el diagnóstico ya no lo hicieron en el curso por lo que al final se impartió a un total de 33 centros divididos como se muestran a continuación:



Las maestras que tomaron en curso tienen en promedio un nivel socioeconómico bajo; en relación a las horas de trabajo frente al grupo pasan en promedio 8.15 horas, las cuales varían enormemente de acuerdo con el horario del centro en el que trabajan, los promedios por tipo de institución se muestran la siguiente gráfica:



En relación al nivel de estudios de las maestras se muestra la siguiente tabla:

Tabla nivel educativo de las maestras

<u>Maestras</u>	CENDIS	Centros Comunitarios	Estancias Infantiles	Total	%
Licenciada en educación preescolar	2			2	1.85%
Licenciada en preescolar CENEVAL		3	1	4	3.70%
Pasante de licenciatura	1			1	0.92%
Puericultora	3	2	1	6	5.55%
Asistente educativa	4	39	46	89	82.40%
Sin estudios		6		6	5.55%
Total	10	50	48	108	100%

Como se puede observar el mayor número de participantes fueron asistentes educativas con un 82.40% y el mejor nivel educativo de las maestras es el de los CENDIS, después se encuentran los Centros Comunitarios y por último las Estancias Infantiles.

4.2.1 TEMAS DEL CURSO.

El temario del curso se creó para satisfacer los objetivos del mismo y se muestra a continuación:

► Principios básicos:

- De las tres áreas de terapia ocupacional Persona- ocupación- ambiente y la importancia del desempeño ocupacional.

En este tema se habló acerca de la terapia ocupacional y las tres áreas en las que se centra, Persona, Ocupación y Ambiente; las maestras reflexionaron acerca de que existen diferentes factores que intervienen en el desarrollo (a los que no prestaban atención) como por ejemplo, el ambiente (con sus divisiones en físico, social y cultural), que la persona tiene distintas áreas o componentes a los cuales hay que prestar atención, pero sobretodo reflexionaron sobre el valor que tiene la ocupación significativa. También revisamos la relación entre estos tres elementos para favorecer el desempeño del niño.

El tema sirvió para cambiar la visión que tenían de su papel en el desarrollo del niño de uno totalmente ambientalista-asociacionista hacia uno más constructivista. Los subtemas que se trataron fueron los siguientes:

- Ocupación.
 - ▶ Importancia de la ocupación y sus implicaciones para la salud, el bienestar y la equidad.
 - ▶ Que es el desempeño ocupacional.
 - ▶ Importancia de lograr el equilibrio en las áreas ocupacionales.
 - ▶ Reflexión por parte de las maestras acerca del balance que han logrado entre sus propias áreas ocupaciones.
- Ocupación: Juego de desarrollo. Como la principal ocupación del niño y más poderosa para fomentar el desarrollo.

En el diagnóstico de necesidades se observó que en la mayoría de las escuelas se trabajaban actividades que no se encontraban de acuerdo con el nivel de desarrollo del niño ni con sus intereses. Por eso se eligió al juego, ya que es la ocupación primaria del periodo de cero a tres años y era importante lograr una reflexión profunda sobre el mismo.

- ▶ Importancia.
 - ▶ Tipos.
- Principios básicos del desarrollo.

En el diagnóstico de necesidades se observó el desconocimiento que hay acerca del desarrollo del niño y que las maestras no conocían todas las áreas de la persona, por eso se eligieron los siguientes temas para trabajar con ellas.

- ▶ La importancia de ver a la persona como un ser holístico.
 - ▶ Las diferentes visiones del desarrollo.
 - ▶ Importancia de tomar en cuenta el nivel de desarrollo, la motivación y los intereses del niño para lograr un adecuado desempeño ocupacional.

- Ambiente: Diseño de espacios propicios para fomentar el desempeño ocupacional.
 - ▶ El ambiente físico.
 - ▶ Affordances.
 - ▶ Análisis de su salón de clases y el tipo de desarrollo y áreas que está favoreciendo.
 - ▶ Elaboración de juguetes con material de reciclaje.
 - ▶ El ambiente social.
 - ▶ Sintonía fina.
 - ▶ Papel para favorecer el desarrollo.
 - ▶ Papel en el ambiente físico.
- ▶ Revisión de los componentes de la persona, centrándonos en las ocupaciones que las favorecen por medio del juego de desarrollo, el papel de cada una en el desarrollo del niño y la importancia de lograr un desarrollo holístico en la persona. En cada área se daba un espacio para la creación de juegos de desarrollo que favorecieran a cada área así como sugerencias y reflexión por parte de las maestras sobre la elaboración de juguetes hechos en base a material de reciclaje y acomodo del ambiente físico para favorecerlo.
- Neuromotor-Postural.
 - ▶ Perspectiva de los sistemas dinámicos (hitos del desarrollo motor y su importancia e influencia en las demás áreas de desarrollo).
 - ▶ Importancia del ambiente físico (preparación de un ambiente propicio para el nivel de desarrollo de los niños) y social (reto justo, resposividad y observación de las claves).
 - ▶ Técnica: El masaje.
 - ▶ Espacio para la creación juegos para las distintas edades utilizando los principios básicos observados.
- Socioemocional.
 - ▶ La inteligencia emocional.

- ▶ La importancia del ambiente social: El apego, la responsividad hacia el niño.
- ▶ Etapas: confianza básica vs desconfianza y autonomía vs vergüenza duda.
- ▶ Qué elementos tiene que proveer el ambiente social (padres y maestros para que el niño logre un adecuado desarrollo).
- ▶ Dinámica grupal en donde se creen juegos utilizando los temas tratados para cada edad del niño.
- ▶ Estrategias para favorecer todas las áreas de la persona al mismo tiempo que se fomenta una interacción significativa entre padres e hijos (cambiando el tipo de tareas que se les dejan a los niños).
- Desarrollo de la integración sensorial y perceptual.
 - ▶ Cuáles son los sentidos.
 - ▶ Qué es y para qué sirve.
 - ▶ Respuestas adaptativas.
 - ▶ Praxis y planeación motriz.
 - ▶ Dieta sensorial.
 - ▶ Discusión por pequeños grupos y ponencia de juegos que pueden fomentar la integración sensorial tomando en cuenta la graduación de la actividad y el reto justo.
- Cognitivo y del lenguaje.
 - ▶ Etapas.
 - ▶ La importancia del ambiente social: Zona de desarrollo próximo, la importancia de presentar el reto justo, responsividad.
 - ▶ La importancia del ambiente físico.
 - ▶ Las etapas del desarrollo del lenguaje.
 - ▶ Técnica: La animación a la lectura.

- ▶ Discusión por pequeños grupos y ponencia de juegos que puedan fomentar el desarrollo cognitivo y el lenguaje para cada edad de desarrollo tomando en cuenta lo revisado.
- El seguimiento del niño.
 - ▶ En este se habló de la importancia de la observación y del seguimiento del niño, técnicas para lograr una observación y un seguimiento de calidad.
 - ▶ Importancia del establecimiento de objetivos de desarrollo claros y técnicas para hacerlos.
 - ▶ Técnicas para la realización de planeaciones dirigidas a todas las áreas de desarrollo utilizando al juego.
 - ▶ Papel que tiene la maestra en el desarrollo, al poner retos justos, realizar adaptaciones, tomar en cuenta los intereses del niño y actuar de manera responsiva a él.
- Integración de los objetivos de desarrollo en la práctica.
- Factores de riesgo.

Como parte del proyecto se hizo la estandarización del instrumento de medición de los factores de riesgo grupales en esta población por medio de un proyecto de tesis realizado por la Lic. María del Mar Mina y la Dra. Cristina Bolaños.

4.2.2 IMPRESIONES CLÍNICAS DURANTE EL CURSO DE CAPACITACIÓN A LAS MAESTRAS.

El curso tuvo un buen nivel de participación ya que fue concurrido y la mayoría de las maestras mostraron consistencia para asistir a las cinco sesiones que lo comprendían¹⁴.

En este punto se analizan las impresiones clínicas observadas durante el curso en base a los objetivos del mismo.

4.2.2.1 Favorecer el desarrollo potencial ocupacional de los niños en base a las necesidades detectadas; fomentando las prácticas que benefician la realización de ocupaciones significativas.

¹⁴ El reconocimiento solo se otorgó a aquellas maestras que cumplieron con la asistencia a un mínimo de tres de las cinco sesiones.

Para cubrir este objetivo se trabajó con las maestras en varios sentidos; primero se reflexionó acerca de la importancia de la ocupación para el desarrollo del niño, posteriormente se ofrecieron conocimientos acerca del desarrollo de la persona en donde se revisaron las diferentes áreas, las etapas por las que pasa y el juego de desarrollo que realiza el niño en cada periodo; también se trataron los puntos importantes a tomar en cuenta para favorecer el seguimiento del niño reflexionando sobre su papel como maestras.

Como primer punto se trabajó con las maestras la importancia de la ocupación para el mantenimiento de la salud de la persona, para el logro de la equidad y para un adecuado desarrollo del niño; por medio del marco de intervención Scope-it en el cual se utiliza a la ocupación como el medio y el fin primario para mejorar el desempeño del infante, ya que a través de las ocupaciones (en este caso se puso mayor énfasis en el juego) el niño logra el desarrollo de los diferentes componentes (posturales, perceptuales, neuromotores, comunicativos, cognitivos, etc.) generando un mejor desempeño ocupacional que lleva a un desarrollo holístico de la persona.

Se enfatizó la importancia de lograr un equilibrio ocupacional tanto en ellas como en los niños ya que al analizar las ocupaciones que realizan en sus vidas se dieron cuenta de que no lo tienen, lo que las está llevando a un extenuamiento (burnt out); el reflexionar sobre este punto les hizo mucho sentido y les pareció importante tomarlo en cuenta en su vida para poder estar mejor para trabajar con los niños.

En el niño tampoco se estaba favoreciendo el desarrollo de ocupaciones variadas por lo que en el curso reflexionamos sobre la importancia de dejar tareas de juego con los padres que fomentaran la relación padre-madre hijo al mismo tiempo que les dieran a los niños la oportunidad de vivir experiencias diversas.

Dentro de los conocimientos que se les brindaron a las maestras para favorecer el desarrollo potencial ocupacional del niño se encuentran los conocimientos acerca del desarrollo del niño y de las ocupaciones importantes que tiene que realizar en cada etapa. Se observó durante los cursos la manera en la que las maestras fueron cambiando sus esquemas de conocimientos y con cada nuevo tema que se introducía se veía cómo los nuevos conocimientos se complementaban con los de los otros temas y les hacían cada vez más sentido; al hablar sobre las diferentes áreas del desarrollo ganaban conciencia e incluso describían las prácticas que realizaban dentro de su salón de clases y al final tenían más elementos para analizarlas, lo cual ayudó a eliminar algunos de los obstáculos que estaban poniendo al desarrollo del niño.

La mayor capacidad para comprender los diferentes temas se pudo observar también en los ejercicios finales, ya que al término de cada sesión se les daba tiempo para diseñar actividades dirigidas a favorecer el desarrollo del área trabajada ese día. En estas actividades se observó comprensión de los contenidos e incluso llegaron a comentarnos cómo les había ido al aplicar algunas de las técnicas brindadas en el curso, un ejemplo muy claro nos lo dio una maestra que tiene a su cargo un grupo de niños con edades mixtas, específicamente se centró en una niña que todos los días lloraba mucho en la escuela, que no se relacionaba con sus compañeros ni se involucraba en las actividades; después de que la maestra tomó la sesión donde se les enseñó la técnica del masaje y sus beneficios la comenzó a aplicar con la niña todos los días durante una semana y a raíz de este dejó de llorar, se comenzó a integrar con sus compañeros y en las actividades de la escuela.

A medida que las maestras tomaban conciencia de su rol como mediadoras del desarrollo y al darse cuenta de que para que las actividades fueran significativas se necesitaba que estuvieran acordes a las necesidades de cada niño, fueron cambiando la manera de planear sus sesiones. Para lograrlo se habló de la importancia de la observación para reconocer los avances, necesidades ocupacionales, intereses y para graduar las actividades de forma tal que proporcionen un reto justo a los niños y así fomenten su desarrollo. Se les dieron algunas técnicas y sugerencias y en sus comentarios pudimos comprobar que conforme avanzábamos las maestras comprendían la importancia de incluir en sus hábitos a la observación para crear sus objetivos de desarrollo. La creación de objetivos es otro tema importante ya que estos son los que dirigen la acción, pero la mayoría de las maestras no sabía como hacerlos; este fue uno de los temas que más trabajo les costó integrar a su práctica, por lo que todavía requieren seguimiento.

Se habló con ellas sobre el ambiente social, y su rol como facilitadoras del desarrollo, para que las maestras integraran el tema fue necesario ayudarlas a comprender el concepto de sintonía fina con las necesidades del niño y la importancia de responder a sus necesidades a través del contacto social y proporcionarle los retos justos que necesita para desarrollarse por medio de la modificación del ambiente físico, se observó la manera de brindar ayuda al niño dentro de la zona de desarrollo próximo.

Encontramos durante el curso que las maestras tienen muchas preocupaciones en su vida diaria debido a diferentes problemas personales, entre ellos la relación con sus propios hijos, el tener la oportunidad de compartirlos con nosotros fue bueno ya que pudimos ayudarlas a resolver algunas dudas y les dimos orientación dependiendo del caso. Los temas que se repetían más

frecuentemente eran dudas acerca del desarrollo de sus hijos, dudas sobre la crianza, problemas de aprendizaje y familiares.

Consideramos que los cursos cumplieron los objetivos planteados, y aunque la información ofrecida a las maestras se encontraba a nivel introductorio, les dio mejores herramientas para mejorar su práctica profesional favoreciendo la realización de ocupaciones significativas para el niño y fomentando la relación con sus padres. Las maestras que pudieron asistir salieron complacidas.

4.2.2.2- Impartir información para que los participantes utilicen los principios básicos del juego de desarrollo tomando en cuenta el periodo en el que se encuentra el niño.

El juego es una de las herramientas más importantes para que el niño logre su desarrollo, es la ocupación principal en el periodo de cero a tres años ya que se le considera la arena para construir y practicar las habilidades de todas las áreas o componentes de su persona.

Para lograr este objetivo fue necesario primero dar información a las maestras acerca del desarrollo de las áreas de la persona, de la progresión de cada una en el niño incluyendo los hitos, las características principales y la interrelación que poseen; así como los tipos de juego que realiza en cada momento, la manera en la que el juego puede favorecer el desarrollo y los beneficios que trae a los niños de cero a tres años. Se reflexionó mucho sobre la importancia de que las actividades que pusieran a los niños fueran significativas y la mejor manera de lograrlo en estas edades es por medio del juego.

Siempre al terminar de revisar cada uno de los temas, se daba un tiempo para que las maestras trabajaran en pequeños grupos con sus compañeras para crear actividades utilizando los principios básicos del juego de desarrollo, diseñando situaciones y oportunidades significativas en las que el niño pueda practicar a través del juego el área tratada ese día en ese tema en particular. Se observó que aunque las maestras identificaban al juego como un medio importante para lograr su desarrollo les costó mucho trabajo utilizarlo para crear actividades en las cuales el niño pudiera jugar, les costaba dar al niño libertad de elección, autonomía, y sobretodo el pensar en el tipo de respuestas que buscarían en los niños para mediar la actividad en la zona de desarrollo próximo. Pero conforme avanzaban los temas y tenían más ejemplos de juego de desarrollo las maestras lo lograron integrar cada vez más.

Al final reflexionaron sobre su importancia y valoraron al juego como una herramienta para favorecer el desarrollo del niño.

4.2.2.3-Orientar la selección y utilización de los recursos de fácil acceso y bajo costo disponibles en la escuela y la comunidad, así como desarrollar la capacidad para organizar espacios físicos que permitan al niño desplegar las ocupaciones que favorezcan su desarrollo.

Para satisfacer este objetivo se proporcionaron los conocimientos necesarios a las maestras acerca de este tema y se reflexionó con ellas acerca de la importancia del ambiente físico para favorecer el desarrollo del niño.

Desde un inicio hicieron un mapa de su salón el cual fue analizado en pequeños grupos con la retroalimentación de sus compañeras bajo la perspectiva de cada uno de los temas para ver que tanto el ambiente estaba facilitando el juego en las diferentes áreas; las maestras se percataron que sus salones no permitían el desarrollo de todas las áreas de la persona y conforme se avanzó en los temas comenzaron a planear las modificaciones que necesitaban realizar para mejorarlos.

Dentro de las modificaciones se les solicitó que reflexionaran sobre las diferentes maneras en las que se puede jugar con los materiales que hay en sus salones dependiendo del objetivo de desarrollo que tienen en mente, posteriormente se les invitó a pensar en los materiales tanto formales (como aquellos que hay en otros salones o en las bodegas) como informales (cubetas escaleras, cuerdas, etc. Materiales que no se utilizan formalmente dentro de los salones de clase) que hay en la escuela para utilizarlos para cubrir los objetivos de desarrollo de las diferentes áreas.

Se les pidió también que pensaran en materiales que se pudieran crear a partir de objetos de rehúso para que los niños pudieran tener más variedad en sus experiencias y así favorecer su desarrollo holístico.

Por último, les solicitamos que pensaran en los lugares de su comunidad que pueden aprovechar para llevar a los niños ofreciéndoles experiencias y oportunidades diversas, también que pensaran en ellos para planear tareas divertidas y mandar a los niños con sus papás para realizarlas fomentando el juego, actividades divertidas y diferentes, ya que en el diagnóstico de necesidades se observó que los niños se encuentran con una restricción en sus ocupaciones que los lleva a la monotonía y a deficiencias en el desarrollo.

También se encontró que hay poco contacto entre padres a hijos, lo cual fue confirmado por las maestras y comentado ampliamente durante el curso; por esto era importante cambiar las tareas que dejaban las maestras tradicionalmente (como planas) por tareas de juego de desarrollo que están más acordes al nivel del niño y que finalmente le ayudarán de una mejor manera a desplegar las habilidades pre académicas y lograr un mayor beneficio para ellos y sus padres. Las maestras se mostraron entusiastas en relación a este tema y lograron reflexionar sobre las prácticas que realizaban con los niños tradicionalmente y el poco beneficio que traía a su desarrollo.

4.2.2.4- Favorecer que los participantes tengan la capacidad para reconocer los indicadores de riesgo para el desarrollo del niño y en caso de ser necesario canalizarlos de manera oportuna.

Como parte del proyecto para la Delegación Tlalpan y para cubrir este objetivo se realizó la estandarización de una prueba que es parte del Perfil de Conductas de Desarrollo PCD R para ser administrada y calificada por maestras a través de un formato grupal de una manera muy sencilla a fin de identificar a los niños que puedan encontrarse en situación de riesgo detectando los indicadores de diferentes áreas del desarrollo. Esta prueba fue realizada por la doctora María Cristina Bolaños (2012) y actualmente está siendo estandarizada en el trabajo de Tesis para la Maestría de Terapia Ocupacional por la Lic. María del Mar Mina, la prueba ayuda a las maestras a saber cuando canalizar a los niños que requieren ayuda de manera temprana; lo cual es muy importante, ya que al hacerlo de esta forma se pueden prevenir muchos problemas posteriores además de aquellos asociados que pueden ser muy dañinos para el desempeño del niño.

Esto se realizó en los CENDIS entrenando a las maestras de manera personalizada en la utilización de la prueba, cuando se detectó a algún niño en riesgo en el desarrollo se le aplicó una valoración utilizando el PCD R, se dio orientación tanto a la escuela como a las maestras respecto al manejo de cada uno de los casos y se tuvo una reunión con los padres y los directivos para acordar las acciones a seguir en cada niño.

En dos de los cursos la Lic. Maria del Mar Mina dio una plática para las maestras acerca de los indicadores de riesgo y les mostró la prueba de forma breve. Este tema también se trató en los demás grupos con todas las maestras a lo largo del curso ya que al hablar de la normalidad en el desarrollo y al proporcionarles tamices de desarrollo las maestras identificaban a los niños de sus salones que consideraban como "flojos" o "consentidos" identificando posibles dificultades en el desarrollo de estos pequeños, fue evidente cómo en cada tema les surgían

dudas de casos particulares, cambiando su visión de los niños difíciles y teniendo mayor empatía con ellos; se les dio orientación acerca de lugares a los cuales remitir a algunos niños y sugerencias de actividades específicas para favorecer su desarrollo.

4.2.2.5 Apoyo a los padres de familia y las maestras para mejorar la crianza de los niños a través de materiales de difusión impresos.

Aunque esta tesis se encontraba dirigida al trabajo con los maestros de los diferentes centros educativos, se vio la necesidad de generar acciones inmediatas para prestar ayuda, apoyo y orientación a los padres en cuanto a la crianza de sus hijos, por lo que se crearon como parte de la campaña (así llamada por las autoridades delegacionales) diversos materiales impresos que tenían el fin de auxiliar a los padres. Ya que como Pizzi, M. Renwick, R (2004) mencionan el que haya una coincidencia entre las necesidades y capacidades del niño, su familia y la guardería va a ayudar a que exista una mejora en la calidad de vida.

Al comenzar a trabajar con la Delegación Tlalpan el programa tenía asignado un presupuesto para la creación de materiales impresos que apoyaran la consolidación de los conocimientos proporcionados a los participantes, los materiales que la Delegación tenía contemplados realizar eran cuadernillos, calendarios, agendas, posters y trípticos. El contenido de los materiales fue determinado por la autora de esta tesis Daniela López, se diseñaron e imprimieron con la ayuda de la Lic. Maria Eugenia Barragán y diferentes autores en cada uno. Fueron distribuidos entre los padres de familia y la población en general en los polígonos hábitat por las autoridades delegacionales.

Los criterios para su elaboración fueron, que tuvieran una utilidad para las personas, que las actividades promovieran la interacción entre padres e hijos, que la información que ahí se presentara fuera práctica, que se basara en el juego de desarrollo y que fueran actividades sencillas de entender y de llevar a cabo:

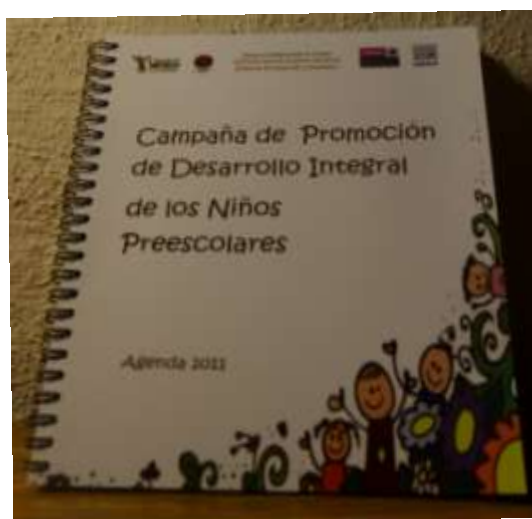
A) AGENDAS

Se creó una agenda dirigida a los padres y madres de familia en la que en cada semana se da un consejo de juego de desarrollo dirigido a una de las áreas de la persona y a un rango de edad en particular, los consejos de juego son sencillos y buscan favorecer la relación entre los padres y sus hijos, así como la oportunidad de que los niños tengan actividades significativas en las diferentes áreas del desarrollo, proponiéndoles nuevas formas para acercarse a ellos en actividades de la vida cotidiana, utilizando materiales de reciclaje y objetos fáciles de conseguir. En la

elaboración de los mismos se tomaron en cuenta también a los recursos que ofrece la comunidad. Se imprimieron 2,000 ejemplares de las mismas y en las entrevistas finales se observó que muchas de las maestras las han utilizado para la planeación de sus actividades, un ejemplo se muestra a continuación:

"Si, nos ayudamos de las actividades de la agenda para la planeación de nuestras sesiones, vemos las actividades que están ahí y se las ponemos a los niños o nos damos ideas y las cambiamos" (E6).

Los autores de la agenda son la Lic. Daniela López Santín, lic. Alejandra Rechy Martinez y la Lic. María Eugenia Barragán.



B) CALENDARIOS

Se crearon calendarios con una medida de 19x15 cm. Para colgar en la pared, en los que en cada mes se habla acerca de un rango de edad y contiene información sobre el desarrollo de todos los componentes de la persona y algunas actividades de juego que pueden favorecerlo. De los mismos se imprimieron 2000 ejemplares.

Las autoras del calendario son la Lic. María Eugenia Barragán y Daniela López Santín.



C) TRÍPTICOS

Se crearon dos tipos diferentes de trípticos; el primero se encuentra dirigido a favorecer el juego de desarrollo entre los papás y los niños el cual es importante ya que es por medio del juego que los niños desarrollan las habilidades de las diferentes áreas, les sirve para practicar e integrar nuevos conocimientos y capacidades, así como para aprender a relacionarse. Además de que es una de las necesidades detectadas al comienzo de la intervención ya que muchos de los papás y mamás de esta población en particular no se relacionan mucho con sus hijos, poniendo en riesgo la formación del apego el cual es muy importante para el desarrollo emocional de la persona. Contiene consejos prácticos de juego dirigidos a cada edad o periodo de desarrollo, estos consejos son sencillos y concretos

y buscan que las madres y los padres con diferentes niveles educativos puedan favorecer el desarrollo de las diferentes áreas de sus hijos.

El segundo tipo de tríptico se encuentra diseñado para explicar a los padres cómo realizar un masaje sencillo con sus hijos; se ha demostrado que el contacto físico con el niño pequeño ayuda a la formación del esquema corporal, así como a la integración de una gran variedad de sensaciones procedentes de el sentido del tacto y de la propiocepción, los cuales a su vez ayudan a organizar otras sensaciones provenientes de los demás sentidos y le permiten al niño tener una mejor interacción y adaptación al medio, ser más estable emocionalmente y tener mayor control de sí mismo. Ayuda también al desarrollo del apego que crea la base del desarrollo emocional. El tríptico se encuentra escrito de manera sencilla y contiene información de la importancia del masaje y explica por medio de diagramas y palabras la técnica básica para realizarlo.

Se imprimieron 3,000 ejemplares de cada uno. Las autoras de los trípticos son la Lic. Ma. Del Mar Mina, la Lic. Maria Eugenia Barragán y la Lic. Daniela López Santín.



También se realizaron algunos materiales dirigidos a brindar apoyo a las maestras para favorecer su desempeño, como:

D) POSTERS

Se crearon cuatro tipos de posters diferentes en los que se hicieron tamices de desarrollo de las siguientes áreas: lenguaje, cognición, socioemocional y motricidad para colgarse en las escuelas. En los tamices se describe lo que se espera que un niño realice por rangos de edad, lo que ayuda a que se tenga un mejor control del desarrollo, pero sobre todo para que los maestros tengan una guía del tipo de actividades o de situaciones didácticas que diseñarán en sus planeaciones para que impacten favorablemente en el desempeño de sus alumnos. Las autoras de los Tamices de desarrollo son la Lic. Daniela López y la Lic. Lourdes Guzmán.



E) CUADERNOS

Se desarrollaron cuadernos útiles para las maestras con el fin de que a través de estos tengan una guía a la mano para que sus planeaciones sean más efectivas, en los que en las primeras hojas se encuentra una guía de cómo realizar el seguimiento del niño, cómo crear objetivos y cómo hacer una observación. Se imprimieron 250 de los mismos

Las autoras de los cuadernos son la Lic. Cecilia López, María Eugenia Barragán y Daniela López Santín.



4.3 TERCER PARTE: EVALUACIÓN DEL IMPACTO DEL CURSO

Después de los 5 cursos que se impartieron se diseñó una guía de entrevista para poder evaluar el impacto que tuvo el curso entre los participantes, en las rutinas y ocupaciones que realizan los niños durante su permanencia en los centros de cuidado y en el funcionamiento general de las escuelas; se decidió dejar un tiempo entre la terminación del mismo y la entrevista final¹⁵, lo cual nos da la posibilidad de conocer si lograron realizar cambios significativos en sus prácticas a partir del curso. Para esta fase solo se lograron contactar 14 de los 28 centros participantes de los cuales se muestra su distribución a continuación:



Para esta fase del proyecto se entrevistaron a maestras de los niveles lactantes y maternal, así como a directoras que habían participado en el curso (a excepción de una que no pudo asistir pero que habló de los cambios que observó en las maestras de su centro); la maestra que nos contestó fue elegida por la escuela en base a su disponibilidad en el momento de realizar la entrevista. Las personas que fueron entrevistadas en su mayoría tienen un nivel de asistente educativa 50%, mientras que el 14.28% no tiene estudios, la tabla con los porcentajes se muestra a continuación.

Tabla 10 nivel educativo de las maestras entrevistadas

Nivel educativo de las maestras	CENDI	Centros Comunitarios	Estancias Infantiles	Total	%
Puericultora	1			1	7.14%

¹⁵ Para ver la entrevista completa ir al anexo 4

Lic. en psicología			1	1	7.14%
LEP CENEVAL	1			1	7.14%
Pasante de pedagogía	1			1	7.14%
Asistente educativa		3	4	7	50%
Sin Estudios		2		2	14.28%
Estudiante de bachillerato		1		1	7.14%
Total	3	6	5	14	

4.3.1 Que el curso favorezca el desarrollo potencial ocupacional de los niños en base a las necesidades detectadas. Fomentando las prácticas que benefician el desarrollo de ocupaciones significativas y disminuyendo las que lo obstaculizan.

Este primer objetivo fue de los más importantes del curso ya que con él se buscaba fomentar el desarrollo potencial ocupacional del niño a partir de que las maestras pudieran crear actividades significativas para lograr un adecuado nivel de desarrollo.

En el diagnóstico de necesidades se observó que este punto requería de atención debido a que las maestras estaban trabajando con los niños ocupaciones poco significativas, que no les proporcionaban un reto justo ni tampoco eran acordes a su nivel, intereses, motivaciones, ni desarrollo evolutivo; lo cual generaba un retraso en su desarrollo y los ponía en desventaja con respecto a otros niños de su edad creando un desequilibrio ocupacional¹⁶.

Como se pudo observar a lo largo del marco teórico la ocupación puede crear un cambio en los individuos ya que es el medio a través del cual el niño logra desarrollarse al poner en práctica sus potencialidades, por lo que al tener ocupaciones significativas se pueden llegar a transformar sociedades creando una justicia ocupacional, pero para lograrlo se requiere tener maestras bien capacitadas en todos los niveles, que puedan crear las condiciones para que el niño logre satisfacer sus necesidades y que de esta manera tengamos una sociedad más competente, ya que cada vez son más los padres que tienen que trabajar y un cuidado de calidad puede ser un factor de protección para el niño; pero para poder crear una justicia ocupacional es necesario también tomar en cuenta la cultura y el nivel de desarrollo del niño (Townsend, 1997; citado por Larson, Wood y Clark 2005: 20); los cuales no eran tomados en cuenta por las

¹⁶ El desequilibrio ocupacional se refiere a los estados en los cuales las personas no pueden participar en ocupaciones variadas que les permitan ejercer sus capacidades físicas, sociales y mentales. Este puede ser visto como un factor que favorezca el proceso de una enfermedad. (Larson, Wood y Clark, 2005: 20) para más información ver el marco teórico en la sección correspondiente p.17.

maestras, ya que la mayoría de sus actividades eran monótonas y copiadas de la observación de otras maestras pero sin un conocimiento o un objetivo de desarrollo detrás de las mismas.

Esto se puede lograr optimizando el desempeño ocupacional de las personas, el cual de acuerdo con Stuart, Letts, Law, Cooper, Strong, Rigby (2005:229-230) Simó y Urbanowski (2006:23) es el resultado de la interacción dinámica y entrelazada entre las personas, el ambiente y la ocupación en el transcurso de la vida. Antes del curso no se fomentaba un ajuste adecuado entre estas tres partes lo que llevaba a que los niños no pudieran tener un buen desempeño ocupacional, debido a que los ambientes no satisfacían sus necesidades propiciando la realización de ocupaciones poco significativas y por lo tanto el desarrollo se veía minado; por esto, durante el curso se ofreció a las maestras una visión de la importancia de la realización de ocupaciones significativas y de los elementos que el ambiente social y físico deben de dar a la persona para lograrlo, siempre tomando en cuenta el momento evolutivo en el que se encuentra el niño así como su individualidad.

De acuerdo con las maestras el curso les brindó las siguientes cuatro categorías de respuesta para mejorar el desempeño ocupacional del niño:

-¿Les gustó el curso? y ¿por qué?

Todas respondieron que sí les había gustado pero la razón por la que les gustó variaba:

- Algunas de ellas dijeron que el curso les había gustado por los ejemplos que se utilizaron

“Entendimos bien todo porque todo se daba con ejemplos” (E C18)¹⁷.

-Por las técnicas enseñadas

“Me gustó mucho el haber aprendido la animación a la lectura y me ha servido mucho con mis niños también el conocer el masaje me gustó” (E C20).

-Por los conocimientos transmitidos.

¹⁷ E C 1 es un ejemplo de una entrevista del centro número uno. En esta fase no se realizaron grupos focales sino entrevistas.

“Me gustó el conocer el desarrollo del niño, me ha servido mucho para mis planeaciones, siento que ahora ya tengo más idea de qué cosas tienen que hacer” (E C 6)

-Aprendizaje y revaloración de conocimientos importantes para favorecer el desarrollo de ocupaciones significativas.

En esta categoría se observan los conocimientos que adquirieron las maestras a partir del curso y que les han servido en su práctica para favorecer el desarrollo potencial ocupacional del niño. Es importante conocer los temas a los cuales las maestras dan mayor valor debido a que éstos sustentan las prácticas realizadas en sus salones y que actualmente favorecen u obstaculizan el desarrollo de los niños.

- *Conocer el desarrollo del niño.*

Para que el niño logre su desarrollo ocupacional potencial es muy importante que las maestras conozcan acerca del desarrollo del niño y de sus necesidades en cada momento; ya que se observó en el diagnóstico de necesidades que los niños no estaban logrando su desarrollo potencial debido a que las ocupaciones que realizaban no se encontraban acordes con el mismo. La mayoría de las maestras expresó que lo que más les sirvió del curso fue conocer y revalorar al desarrollo del niño, los componentes de la persona y las etapas por las que pasa para tomarlas en cuenta en el momento de realizar sus planeaciones.

Se pudo observar que a partir del curso la mayoría de las maestras tuvieron por primera vez un conocimiento o mayor conciencia acerca de las diferentes áreas de la persona, sobre las etapas de desarrollo del niño y la importancia de los diferentes hitos. En general sienten que a partir del curso tienen más elementos para saber qué actividades realizar con el niño.

Algunos ejemplos de respuestas en los que las maestras hablan acerca de esto son:

“En sí lo que si fue como muy llenador fue el conocer las etapas de los niños, la verdad yo no sabía que era lo que tenían que hacer yo planeaba y quería que los niños hicieran cosas de niños más grandes” (E C19).

“Aprendí mucho incluso como mamá tengo más conciencia y para mis niños siento que tengo más conocimientos acerca de qué incluir, ya no siempre hago lo mismo” (E C1).

"Las diferentes etapas de los niños que no se las brinquen, y que hay diferentes áreas de desarrollo, por ejemplo no sabía que es bueno que los niños gatearan, la verdad yo antes no los dejaba" (E C25).

- *Conciencia sobre la importancia de conocer el desarrollo.*

Al preguntarles a las maestras para qué les sirvió conocer el desarrollo; ellas respondieron denotando un conocimiento y valoración de la importancia del mismo, lo cual nos indica que las maestras están trabajando en sus salones utilizándolo, el saber esto nos hace ver que a raíz del curso se promovieron prácticas que favorecen el desempeño ocupacional.

Las maestras expresan que tomaron conciencia sobre la importancia de conocer el desarrollo del niño para su práctica profesional, lo cual abre la posibilidad de que sigan capacitándose en esta área y asegura la utilización de ocupaciones significativas dirigidas a los diferentes componentes del desarrollo. Esto les ha ayudado a variar sus planeaciones ya que antes eran muy monótonas, repetitivas y dirigidas a una o dos áreas de la persona exclusivamente, esto también ha facilitado la realización de las planeaciones ya que al tener objetivos de desarrollo es más sencillo crear nuevas oportunidades para que el niño tenga retos.

"Al conocer más del desarrollo me enfoco más a las características de los niños, también para hacer mi programa, el grado de madurez de los niños, creo que entre más conozco mejor es mi planeación" (E C14).

- *Conocerlo para evitar factores de riesgo:*

"Para que nuestros niños vayan en un adecuado desarrollo para no pasar por normal y enfocarnos al problema observarlos bien" (E C2).

- *Conocerlo para cubrir las necesidades de los niños por medio de las actividades escolares:*

"Para entender mejor a los niños, tener una mejor planeación y esto ayuda a sentirme mejor yo y los niños ya no es tanto relajo" (E C3).

"Para saber más a fondo que es lo que el niño necesita de acuerdo a la edad que tengan"(E C8).

"Si me ha servido para planear y conocer mejor a los niños (E C19).

“Para saber que trabajar con ellos y como favorecer lo que tienen que hacer en su edad” (E C12).

- *Valor al juego de desarrollo:*

Este fue uno de los mayores logros del curso, ya que las maestras entendieron la importancia que tiene el juego de desarrollo para favorecer el adecuado desempeño del niño al ser la ocupación primaria en este periodo, que por sus características es significativa y se encuentra de acuerdo con sus intereses y motivaciones, lo que fomenta que sean más activos en su participación durante la rutina diaria, las maestras reconocen los beneficios del mismo. Esto es muy importante ya que se sabe que a través del juego se adquieren también las reglas esenciales, habilidades y hábitos para lograr competencias en roles ocupacionales posteriores (Pharham y Fazzio, 2008).

Si buscamos una sociedad en la que tengamos adultos más competentes y capaces es importante favorecer en ellos desde niños el desarrollo de actividades significativas las cuales incrementan el logro de respuestas adaptativas que llevan a la salud, satisfacción, sentido de bienestar, experiencias de flow, eficacia, calidad de vida y sentido de identidad (Kramer; Hinojosa, 2010).

“Me di cuenta de que aprender tiene que ser divertido y que es mas importante poner actividades con juegos para que aprendan los niños que planas” (E C1).

-Prácticas que favorecen el desempeño potencial ocupacional a partir del curso

En la categoría anterior se revisaron aquellos conocimientos que se adquirieron a partir del curso o se revaloraron gracias a éste, en esta categoría se observan aquellas prácticas que están favoreciendo el desempeño potencial ocupacional del niño a partir del curso.

- *Más variedad en sus actividades:*

En el diagnóstico de necesidades se pudo observar que las maestras realizaban actividades muy poco variadas con los niños y dirigidas solamente a algunas áreas del desarrollo dejando de lado todas las

demás, por lo que el que las profesoras hablen de que utilizan mayor variedad en sus actividades implica un logro de su parte y avances para favorecer el desempeño ocupacional de los niños, lo cual lleva a un mejor desarrollo de las distintas áreas de la persona, ya que antes se enfocaban principalmente en actividades que promovían el desarrollo de la motricidad fina, el que haya variedad garantiza que el niño tenga la oportunidad de practicar distintas habilidades; un ejemplo muy claro de este punto se muestran a continuación:

"Todas las actividades son mejores en general y sobre todo son más variadas que antes" (E C3).

- *Actividades más significativas*

Las maestras a partir del curso están tomando en cuenta los intereses y necesidades de los niños, así como su nivel de desarrollo; ya están planeando sus actividades en función del niño centrándose en él y no en las actividades que habían visto realizar a otra persona sin tener una conciencia de su objetivo o del para qué realizarla, el que estén observando desde la perspectiva del niño ayuda a que las actividades que están planeando con ellos o para ellos sean más significativas y que por lo tanto se puedan aprovechar más.

"A ser mas tolerante con los niños porque a veces crees que pueden todo pero requieren ayuda de nosotros y aprendí nuevas estrategias para trabajar con ellos cuando pegan, etc. a buscar actividades que sean atractivas para ellos no nada más para mí sino que sean para ellos" (E C16).

Esto es muy importante ya que antes no se fomentaba el involucramiento del niño en este tipo de actividades y actualmente las maestras están más consientes de que el involucrarse en las ocupaciones fomenta el crecimiento y el cambio de un individuo en el área que las realiza (Watson, 2004).

- *Importancia de las técnicas aprendidas*

Las técnicas que se les proporcionaron a las maestras les fueron de utilidad ya que muchas veces fuera de las actividades de plástica a las maestras les faltaban muchas técnicas para favorecer el desarrollo del potencial ocupacional del niño, algunos ejemplos de las técnicas aprendidas y de la opinión de las maestras acerca de las mismas se muestran a continuación:

- *Técnica de animación a la lectura:*

"Me gustó la parte sobre los cuentos y que nosotros les armemos a los niños los cuentos que necesitamos" (E C18).

- *El masaje:*

"La técnica de masaje nos gustó mucho, se la dimos a los papas y hemos visto mejor a los niños como más tranquilos, nosotros también se las damos" (E C11).

- *Técnicas para favorecer el desarrollo postural*

"En lactantes y maternal desde como cargarlo y por qué no ponerlos en la andadera o dejarlos en las sillitas, desde que hay que ponerlos a hacer cosas mientras se hace el cambio de pañales" (E C8).

- *Cambio en las rutinas practicadas con los niños*

Se observó que en casi todas las instituciones se realizaron cambios en las rutinas a partir del curso, generando en concordancia con el modelo Scope it, nuevas rutinas y hábitos tomando en cuenta para este cambio los intereses, motivaciones y nivel de desarrollo de los niños, lo que lleva a un mayor involucramiento y a un incremento en ocupaciones significativas (Kramer; Hinojosa, 2010).

Solamente una de las maestras entrevistadas habla de que no cambió la rutina de su clase, al preguntarle el porqué, ella comenta que fue debido a que la directora de su centro no tomó el curso y que no ha tenido tanta libertad para hacer cambios (E C6).

A continuación se presentan las respuestas encontradas en relación al cambio de rutinas, los ejemplos que se ponen en esta sección son de la actividad que realizaron las maestras ese día en particular con sus niños, y en los casos en los que hay un ejemplo del grupo focal del diagnóstico de necesidades este se pone antes de la entrevista final

- *Actividades de cuidado personal:*

Hay mayor participación y autonomía por parte del niño en este tipo de actividades que ocupan una gran parte del tiempo en las instituciones,

además de que se ha tomado conciencia de poner otro tipo de actividades a los demás niños mientras se encuentran esperando su turno, por ejemplo en el cambio de pañal o lavado de manos.

-Mayor independencia en la realización de estas actividades:

Antes: Llegamos y aseamos a los niños (E C11).

Ahora: se lavan las manos ellos antes no sabían pero ahora ya saben como hacerlo, también les dejamos que se laven los dientes solitos todos enfrente de un espejo imitando a la maestra" (E C11).

"Hacen técnicas de higiene, dientes, cara, manos ellos ya lo hacen empiezan a lograr limpiarse mas su carita ponerse crema les hago el cepillado y ya ellos lo hacen también" (E C25).

o *Actividades pedagógicas*

A partir del curso las maestras tomaron conciencia de la importancia de la ocupación significativa para el niño ya que ahora buscan lograr un objetivo de desarrollo y toman en cuenta las necesidades e intereses de sus niños en las actividades que planean; en la mayoría de las entrevistas las maestras hablan de que ya utilizan el juego como un recurso didáctico y esto permea diferentes momentos de la rutina diaria:

Antes, hora de entrada: "Llegan y cuando van llegando vamos cantando, mientras nos ponemos a barrer los salones, y se van integrando los que van llegando" (E C12).

Ahora, hora de entrada: hacemos un círculo y platicamos con los niños como se sienten hoy, sus emociones, que hicieron en su casa y retomamos la tarea que se les dejó (E C12).

En cuanto a las actividades pedagógicas se observa que antes las maestras les ponían actividades "vacías" como para rellenar espacios de tiempo por ejemplo, mientras ellas barrían ponían a los niños a cantar para entretenerlos y que las dejaran realizar este trabajo, pero las canciones no tenían un objetivo de desarrollo. Ahora realizan un círculo con los niños en el que hablan de las emociones, de cómo están en ese día y de como se sienten, poniendo atención a los niños sin hacer otras actividades. Antes las maestras comentaban que no tomaban en cuenta esta área de la persona y que a partir del curso se han dado cuenta de la importancia de la misma, sobretodo para los niños de esta población.

Antes, hora pedagógica: "con los bebés no podemos hacer mucho porque están chicos" (E C3).

Ahora, hora pedagógica: "hoy trabajamos motricidad gruesa: por ejemplo con botellas de refresco agua de color con pintura vegetal las rodamos por el piso para que gateando vayan por ellas también con botellas ruidosas" (E C3).

En este centro se puede observar un gran cambio ya que antes no le atribuían al niño capacidad de aprender y ahora hasta están haciendo material para dejarlo realizar actividades significativas para el periodo de desarrollo transformando el ambiente físico a partir del cambio en el ambiente social.

Antes, hora pedagógica: Los pongo a que peguen papelitos en un dibujo, algo en el cuaderno.(EC 18)

Ahora, hora pedagógica: "Hoy trabajamos profesiones lo que quieren ser de grandes luego jugamos memorama en el pizarrón para el área cognitiva, el memorama era de qué hace cada profesión, y después tuvieron un momento de actividades libres en donde eligieron el área donde jugar en el salón pero ellos saben que no pueden haber más de 4 o 5 niños en un escenario y la educadora hace un registro de lo que observa después" E18.

- Más juego con los niños

Antes: Actividades, trabajan en su cuaderno y luego con los materiales que hay en el salón, los pequeños en el cuaderno trabajan los colores, motricidad fina utilizando sus manitas y sus pies les pintamos las manitas, juegan con masa y con texturas (E C1).

Ahora: "Asamblea (lo que hicieron el fin de semana Trabajo en grupo, Trabajo individual y Juego por rincones)

Incluí mucho juego no tanto de hojas y cuadernos sino más experimentos para que los niños estén más activos. Hago objetivos de desarrollo cosas que ellos pueden ver y tocar "(E C1).

"Si, se vio mas favorecido en lactantes y maternal antes no tenían conocimiento de que hacer y como de ponerles actividades a los niños y ahora entendemos que a través del

juego aprenden los niños tenemos más enriquecido las actividades que tienen los niños" (E C12).

- *Más planeación*

Se observa que las maestras hablan de que ha cambiado su manera de realizar las planeaciones a partir del curso lo cual es muy importante ya que hay una interacción dinámica entre el niño, el ambiente y la ocupación que cambia constantemente (este es uno de los postulados del marco de intervención Scope-it) y sin una observación o seguimiento de los niños se corre el riesgo de no lograr un buen ajuste, por esto es importante que la planeación se desarrolle a partir de la observación.

A partir del curso las maestras reportan que ya están planeando más que antes, muchas de ellas no lo hacían lo que llevaba a monotonía, poca variedad de actividades y a que las ocupaciones que realizaban los niños no se encontraran dirigidas a todas las áreas del desarrollo, ahora ya se encuentra mayor uniformidad en las planeaciones dentro de una misma institución y entre las diferentes instituciones.

En esta sub categoría se encontraron los siguientes tipos de respuesta.

-En las escuelas que no planeaban ya lo están haciendo

Antes no teníamos organizadas las actividades nos hacíamos bolas y nos perdíamos antes habían maestras que no planeaban y ahora si y ya estamos al mismo nivel de planeación todas (E C12).

-Mayor variedad de actividades:

"Si, incluyo más juegos incluyo más cosas que no incluía antes, material de otro tipo" (E C1).

"Ha cambiado mucho ya manejamos cosas diferentes ya aplicamos otras cosas" (E C11).

-Enfoque en Objetivos de desarrollo:

"Si me enfoco en objetivos de desarrollo" (E C3).

- *Observaciones*

En relación con las observaciones se puede ver que el 50% de las instituciones entrevistadas han logrado incorporar las observaciones como parte de su rutina diaria para llevar un adecuado seguimiento del niño

mientras que en el otro 50% intentan realizarlas pero no han podido generar un hábito, o no comprendieron bien el concepto de la observación y lo toman como un seguimiento que realizan al mandar a los padres un recado de lo que hizo su hijo en el día, en relación con las actividades de cuidado personal.

"Les escribo en el cuaderno un recado de lo que el niño hizo en el día" (E C6).

-Al preguntar sobre el seguimiento diario del niño la mayoría de las escuelas habla de que lo realiza, solamente en una reconocen no hacerlo.

"Si intento hacerlo siguiendo la guía, si me ha funcionado de hecho la tengo en mi salón y me ha ayudado a darme cuenta de muchos niños" (E C2).

"Me ha ido bien con las observaciones también ya hago una valoración de mí, si me faltó algo si la regué ya me doy cuenta falle en esto y logre esto" (E C12).

"A partir del curso tengo más visibilidad observo más la actividad de mis niños" (E C6).

"Hago observaciones al final de cada día y observo lo que se les dificulta y porque no realizan las cosas" (E C8).

Este punto es muy importante y las maestras han visto la utilidad de realizar las observaciones ya que a partir de ellas y el seguimiento se pueden detectar factores de riesgo en el desarrollo o problemas en algún área del mismo.

Anteriormente, las maestras realizaban actividades que se encontraban fuera del nivel de desarrollo y de las capacidades del niño y uno de los postulados básicos del modelo scope it (Kramer; Hinojosa, 2010) afirma que las actividades que se encuentran en el rango de las capacidades del niño y que tienen un significado personal llevan a una mayor motivación, práctica, desarrollo de habilidades, adaptación y mejoras en el desempeño ocupacional.

-Prácticas que obstaculizan el desarrollo del niño.

- Prácticas que obstaculizan el desarrollo y que han podido cambiar.

Se observó que algunas de las maestras lograron identificar algunas prácticas que obstaculizan el desarrollo del niño y que han podido hacer cambios a raíz del curso que los han favorecido un ejemplo de esto se muestra a continuación:

“Es que ya es más didáctico más teórico una niña que no quería gatear mediante las pelotas las iba empujando y se fue soltando, y les dije a los papas que no la pusieran en la andadera y que no la cargaran tanto y si ya gatea” (E C6).

Algunas maestras hablaron de que a raíz del curso vieron la importancia de involucrar a los padres en la escuela y lo han logrado hasta cierto punto ya que su cooperación sigue siendo más material que un apoyo en todas las áreas y en mayor continuidad entre casa y escuela, un ejemplo de esto se muestra a continuación:

“Se elaboraron materiales con las cajas de cartón, cuando se necesita hacer materiales se le pide a los papas que colaboren. Nosotros buscamos los libros y los papas los compran” (E8)

- *Prácticas que obstaculizan el desarrollo que no han podido cambiar*

- La poca participación de los padres de familia en la escuela: es el tema que más trabajo sigue costando a las maestras el 57.14% de ellas menciona que lo que querían lograr mientras estaban en el curso era el tener una mejor participación de los padres en las escuelas, sin embargo no lo han logrado.

“La comunicación con los papas, pensé el año que entra que me tocan nuevos papas pero no lo he logrado” (E C1).

“La participación de los papas nos sigue costando mucho trabajo” (E C12).

Este es un tema muy importante, en el que se tienen que buscar más estrategias para conseguirlo porque es uno de los criterios de calidad en el cuidado infantil, ya que los niños se encuentran en un periodo muy importante para su desarrollo y si están pasando tantas horas alejados de los padres sería importante que se mantuviera una relación de continuidad entre la casa y el centro de cuidado y solo se puede lograr si los padres se involucran con las personas que tienen a sus hijos bajo su cargo.

- Faltan conocimientos:

"Estoy haciendo poco a poco los cambios voy en el camino se me ha dificultado un poco" (E C11).

"Si aunque me falta, me gustó mucho el curso, me gustaría tomarlo nuevamente porque fue mucha información y siento que necesito mas" (E C6).

"Las rutinas a veces no me da tiempo" (E C19).

4.3.2 Ayudar a que los participantes utilicen los principios básicos del juego de desarrollo tomando en cuenta el periodo en el que se encuentra el niño.

En el curso se habló acerca de las diferentes áreas del desarrollo de la persona y en cada una se puso especial énfasis en el juego de desarrollo, en sus características en cada etapa como un medio para que el niño puede lograr el desarrollo desde una aproximación más significativa; el juego del desarrollo se abordó a partir de los sustratos de la ocupación (para más información ver en el marco teórico la sección que habla del juego P. 35) forma, función, significado y ambiente.

Los resultados de las categorías de respuestas dadas a la misma se muestran a continuación:

-Valoración de la utilización del juego de desarrollo:

En todas las entrevistas se observa una valoración favorable acerca del juego de desarrollo y una mayor conciencia acerca de su función como facilitador del aprendizaje.

"Les ha servido porque para ellos los niños no les es pesado aprender de esa manera" (E C2).

"Así los niños aprenden más rápido" (E C7).

"Antes éramos tradicionales y pensábamos que lo mas importante era hacer una plana o tienes que hacer esto y ahora vemos que con el juego aprenden más y nos ha servido mucho" (E C12).

-Dificultades para incluir al juego en las planeaciones.

El 71.43% reporta no haber tenido problemas para incluir al juego de desarrollo dentro de sus planeaciones, algunos ejemplos se muestran a continuación.

“No para nada ya no se me dificulta” (E C12).

Sin embargo el 28.57 se le sigue dificultando incluirlo dentro de sus planeaciones diarias algunos ejemplos de estos se pueden observar a continuación:

“A veces no tengo la idea de que material usar, si lo pongo los niños se lastiman” (E C5).

“No, si me cuesta la forma de redactar de como explicarlo” (E C7).

-Ejemplos de juego de desarrollo.

Se pidió a las maestras que dieran ejemplos de juego de desarrollo dirigidos a cada componente de la persona para ver qué tanto habían comprendido y si estaban aplicando lo revisado en el curso en sus salones para lo cual se observó lo siguiente:

- *Motor grueso y fino.*
-Motor grueso

“Aplicamos mucho las rutas o el camino con obstáculos, túneles, puentes, llegar a objetos” (E C8).

“Trabajo con masa para motor fino, ensartar y construir; para motor grueso trabajo haciendo una pista de obstáculos con mesas sillas y conos y al final el otro día les puse un payaso para ponerle las partes de su cuerpo” (E C2).

-Motor fino:

“Pinzas de tender ponerlas en un lacito por colores” (E C1).

“Se detecto que algunos niños no la tienen y con bloques le están estimulando que metan y saquen de frascos” (E C2).

“Desde comer ellos solitos eso les sirve para su motricidad fina el que ellos puedan resolver los problemas solos sin que nosotros se lo hagamos” (E C11).

"Ya me percató más de cómo ensartan para la lectoescritura les pongo más actividades de esas, antes nos íbamos más a actividades de lectoescritura ahora ya jugamos más y reconocemos la importancia de los ejercicios que los ayudan" (E C12).

Como se puede apreciar en las respuestas dadas por las maestras se logró un cambio importante ya que ahora están utilizando ocupaciones más significativas para el nivel de desarrollo del niño, utilizan más el juego y han entendido como la realización de ciertos juegos va a servir como preparación para la lectoescritura (actividad a la cual siguen dando el mayor peso) pero por lo menos ahora comprenden que para lograrla se requieren ciertos prerrequisitos, ya que antes se la pasaban en la mayoría de los centros realizando planas, o bien dibujos. Pero hay que seguir capacitando a las maestras ya que sus actividades y conceptos siguen teniendo cierta rigidez, por ejemplo, el que una maestra diga que hay niños que no tienen motricidad fina.

Ahora ya valoran las actividades dirigidas al área motriz gruesa, las cuales no se encontraban incluidas dentro del currículum, o bien solo se tocaban en educación física como ejercicios sin mucho requerimiento de praxis y ahora en las actividades dirigidas a esta área se observa un poco más de reto para el niño, aunque hay que seguir trabajando con las maestras sobre este tema ya que no se mencionan muchas características dirigidas a la ideación; pero el que estén incluidas dentro de la rutina ya es un avance importante.

- *Sensorial.*

Al ver las actividades que las maestras están poniendo en cada área de desarrollo pudimos percatarnos de que esa es el área que quedó menos clara para ellas, sin embargo, algunas ya la incluyen en sus planeaciones y comprendieron a grandes rasgos su importancia para el desarrollo del niño aunque sería importante profundizar más sobre la misma.

"Hay alimentos que son de agrado y desagrado o que les da asco las cosas viscosas por que vimos de qué se trata y trabajan poco a poco ya no los obligo a comer como antes" (E C8).

"Texturas harina en el piso para que ellos caminen" (E C20).

"Tenemos muchos materiales que realizamos nosotros de texturas (hicimos frascos de gerber con algodones

con olores, tienen un morral con antifaz donde sacan la figura de plástico para táctil" (E C3).

"En los lactantes seguir cosas hicimos móviles y les hicimos gimnasios sonajas y van a donde está el sonido" (E C12).

Se aprecia que el área sensorial es la que quedó menos clara para las maestras y es en la que menos oportunidades de juego de desarrollo se están presentando a los niños.

Durante el curso esta área resultó muy novedosa para ellas y se mostraron muy interesadas. Incluso comenzaron a hacer conciencia de los problemas en modulación que tenían algunos de sus niños. En la entrevista final se observó que algunas maestras no han logrado incluir esta importante área en sus actividades con el niño de manera consciente y propositiva (14% ya que no supieron que contestar), algunas otras dieron respuestas que implicaban una incomprensión de la misma (21.42%), mientras que en otros casos se observa que han creado buenas actividades, aunque hay que profundizar más en las respuestas adaptativas las cuales generan el desarrollo de la integración sensorial y tienen el reto justo para distintos niños, ya que de acuerdo con Kramer e Hinojosa (2010) estos son unos de los principales postulados en este marco de intervención, pero se pudo observar que no se trabaja tan frecuentemente como con los demás componentes y que tampoco se ponen oportunidades para trabajar todos los sentidos.

- *Cognitiva.*

En relación a esta área se aprecia que las maestras están utilizando más el juego de desarrollo lo cual implica un gran avance:

"Estamos tratando de hacerlo a partir del juego, canciones, espejo, nos sirve mucho lo sensorial, juegos con plumas, números con rondas" (E 3)

"Sí, antes era memorística ahora soy más práctica" (E 25)

"Hoy trabajamos colores y figuras geométricas, las pegamos por todo el salón y les pedimos que nos las dieran antes solo les habríamos puesto con el cuaderno a conocer los colores y las formas" (E20)

Se observa que las maestras siguen teniendo ciertas dificultades para definir las ocupaciones que realizan con los niños en base al juego de desarrollo; sin

embargo se lograron avances en tanto que las actividades que están creando son más significativas y acordes al nivel de desarrollo e intereses de los niños de las que se usaban antes, se está comenzando a utilizar el juego de desarrollo como herramienta, además en las respuestas se observa ya un abordaje más holístico en relación a las actividades, tomando en consideración para las mismas a diferentes componentes de desarrollo y una comprensión del mismo como un fenómeno conformado por una variedad de esferas de influencia que interactúan con el niño para promover el desarrollo (Kramer e Hinojosa, 2010).

- Lenguaje.

-Trabajo a partir de libros que ya tienen:

"Lo trabajamos con canciones, implementamos una biblioteca con una caja alfombra para que se pueda ver y manipular" (E C2).

-Trabajo a partir de libros que han creado:

"Nos apoyamos de la biblioteca con trabalenguas, canciones muchos los hacemos nosotras, libros de fieltro grande" (E C3).

"Preguntas y respuestas, armamos un libro con imágenes de su familia para hacerlo le pedimos apoyo de la familia" (E C6).

-Trabajo a partir de ejercicios para el aparato fonarticulatorio:

"Hemos hecho ejercicios de la lengua, con la de gelatina en polvito en un recipiente para que los niños hagan figuritas con la lengua, soplar con popotes, o soplarle a una pluma en las manos, nosotros en material no con libros solo sino en base al juego" (E C8).

En el área de lenguaje las técnicas de animación a la lectura proporcionadas a las maestras generaron un gran impacto, incluso se observa que ya están fabricando sus propios libros y es una de las áreas en las que trabajan a diario con sus niños, también reconocieron los periodos del desarrollo y la importancia de utilizar el lenguaje incluso con los niños pequeños.

- *Socioemocional.*

Esta área de desarrollo no era muy trabajada anteriormente, durante el curso se habló de la importancia del reconocimiento de

las emociones y de lo que el niño requiere para un desarrollo sano en estas etapas.

-Trabajan en ayudar a los niños a entender sus propios sentimientos:

"Los niños ya les ayudamos a expresar sus emociones, pueden solicitar un abrazo, levantan la mano y expresan lo que sienten" (E C2).

"Cuando lloraban por inicio de la escuela platicamos con ellos, para ayudarlos a entender sus sentimientos lo que están sintiendo" (E C10).

"Antes no se trabajaban los sentimientos ahora ya les preguntamos ¿cómo te sientes? ¿cómo estas hoy? ¿qué te paso ayer? y si vimos que es muy importante, por que luego llegan tristes con problemas y no les dábamos la capacidad de comunicarte con ellos" (E C12).

-No se entendió la manera de trabajar en esta área: Hay algunas maestras que no entendieron bien como implementar actividades que favorezcan a esta área de desarrollo por ejemplo:

"...Que trajiste de lunch? ayuda a tu compañerito, los abrazo cuando están uraños, hago que los papas entren cuando estén emberrinchados" (E C25).

"Cuando tienen clase de música" (E C6).

Anteriormente eran muy pocas las maestras que tomaban en cuenta al área socioemocional como un área primordial para el desarrollo del niño, por lo que no la incluían en sus planeaciones y en el trabajo diario, al inicio del curso había una tendencia muy fuerte a negar los sentimientos negativos de los niños. El que el niño aprenda a reconocer sus diferentes sentimientos es uno de los factores claves para el desarrollo de la inteligencia emocional; ahora la mayor parte de las maestras entrevistadas hablan acerca de la importancia de reconocer y trabajar las emociones de los niños y han visto los beneficios.

También durante todo el curso se habló con las maestras acerca de la importancia de favorecer la relación Padre-madre-hijo la cual se detectó en el diagnóstico inicial que presenta muchas dificultades, para lograrlo se les invitó a recurrir al juego como promotor de ésta relación, por lo que se les pidió que pensarán e idearán juegos y estrategias en cada uno de los temas para auxiliar y fomentar la relación padre-madre-hijo por medio tareas divertidas para que padres e hijos hicieran en sus casas o en la comunidad y que fueran realistas y realizables por los padres tomando en cuenta que casi no tienen tiempo de jugar favoreciendo el tiempo de calidad, en vez de dejarles tareas poco significativas

y que minan la relación entre ellos al incrementar la presión y el desgaste de la relación.

Las maestras valoran al juego de desarrollo como una buena herramienta para favorecer el desarrollo del niño y ha cambiado su visión acerca del tipo de actividades que tienen que trabajar con ellos por ejemplo, antes trabajaban con planas y ahora lo intentan hacer por medio del juego de desarrollo.

4.3.3 Crear conciencia de los recursos de fácil acceso y bajo costo disponibles en la escuela y la comunidad, así como desarrollar en los participantes la capacidad para organizar los espacios físicos que permitan al niño desplegar las ocupaciones que favorezcan su desarrollo.

Este objetivo se trabajó a lo largo de todo el curso dando espacios de tiempo a las maestras para integrar el tema revisado ese día por medio de la creación de actividades significativas y con un nivel apropiado para el desarrollo del niño utilizando los materiales que tienen a su disposición en las escuelas tomando en cuenta para su creación los formales o bien informales (como cubetas, escaleras, cobijas, plantas, etc).

También promovimos que las maestras se reunieran en equipos para que entre ellas crearan nuevos materiales, nosotros les dimos sugerencias de algunos hechos a partir de objetos de reciclaje, y las invitamos a que utilizaran su creatividad para proponer ideas de nuevos materiales para trabajar cada área del desarrollo, por ejemplo, para realizar un rodillo pueden utilizar latas de leche pegadas con cinta canela y después forradas con foami o bien hacerlos con rollos de servitoallas y muchas sugerencias similares.

En relación a estos temas se generaron las siguientes cuatro categorías de respuesta:

-Utilización y creación de materiales de fácil acceso y bajo costo:

- *Conciencia de que los materiales existentes pueden tener objetivos múltiples*
"Nos dimos cuenta de que el material mismo del salón puede servir para otra cosa, una carrera, cambiar el orden de las sillas, etc." (E C1).

Las maestras adquirieron conciencia de que el mismo material se puede utilizar para diferentes objetivos, lo que antes no se hacía y volvía monótonas las actividades, ahora al conocer el desarrollo y saber crear objetivos en base al mismo, los pocos materiales que tienen las escuelas se pueden aprovechar

mucho mejor, también han estado fabricando materiales a partir de objetos de rehúso lo cual hace que los niños puedan tener ocupaciones más variadas y significativas.

- *Creación de materiales a partir de cosas a las que pueden tener acceso en su escuela.*

"Las secciones amarillas las forraron para tenerlos como bloques, ocupamos más materiales reciclados para favorecer el desarrollo y sobre todo un cambio en la actitud de mis maestras" (E C2).

"Tenemos ya más material didáctico por ejemplo, con las latas de refresco se forraron de fomi y ahora son cubos de apilar, costalitos con semillas y pelotas de plástico" (E C3).

-Aprovechamiento de los recursos de la comunidad.

"Creo que las actividades son mas variadas últimamente hasta hemos hecho visitas vamos a la panadería para que los niños vean como hacen el pan, en la primavera los niños traen un cartel para mejorar el ambiente que se pega afuera de la escuela para ayudar a la comunidad" (E C3).

En el curso se habló de la importancia de aprovechar los recursos que se encuentran en la comunidad que son muchos y la mayoría de las escuelas no lo estaba realizando, a partir del curso algunas escuelas tomaron conciencia de este punto y comenzaron a hacerlo, esto enriquece las actividades que llevan a cabo los niños. Ya que los diferentes ambientes dan la posibilidad de lograr diferentes aprendizajes (Munier, Teeters Myers y Pierce, 2008).

Se insistió mucho a las maestras acerca de la importancia de transformar las tareas que se les dejaban a los niños (que generalmente eran planas o actividades en cuaderno) por actividades que favorezcan más el juego y por tanto su desarrollo aprovechando los recursos de la comunidad, por ejemplo, ir al los arenales a realizar actividades o bien al parque a recoger hojas y luego clasificar en el salón de clases las que encontraron reuniéndolas en conjuntos con las de sus compañeros, este tipo de tareas son muy importantes para favorecer también la relación padre-madre-hijo, ya que muchas veces los padres no tienen, o no se dan el tiempo de hacer actividades significativas con sus hijos, antes del curso las maestras reportaban que los niños no traían las tareas que les dejaban o que las madres comentaban que se peleaban mucho con sus hijos para hacerlas, y si tomamos en cuenta la edad de los niños y el tiempo que pasan en la escuela podemos ver que este tipo de tareas no son ocupaciones significativas para ellos

por lo que fue muy importante reflexionar con las maestras acerca de éstas y de la importancia de fomentar los vínculos y que las tareas pueden ser un buen recurso para hacerlo, aprovechando los recursos que se encuentran en la comunidad. Algunos ejemplos se muestran a continuación:

“Les hemos dejado a los niños tareas divertidas para hacer por ejemplo ir al arenal y tirar diferentes objetos y ver cual baja más pronto y les hemos pedido apoyo a los papás en diferentes actividades” (E3).

“Si hemos visto la importancia de los parques y juegos para los niños y antes pensábamos que no y ahora ya salimos a las áreas verdes y nos pusimos de acuerdo con la comunidad y nos cuidan y les pedimos a los papas que lleven a sus hijos a jugar en las tardes o los fines de semana como parte de las tareas” (E12).

“Realmente nos enfocamos a los papas y de ahí proyectan todo los niños les dimos una pequeña clase el primer día de clases, aplicamos masaje con los papas y les dijimos que era muy importante abrazarlos utilizamos el material que nos dieron” (E7).

-Capacidad de las maestras para organizar los espacios físicos que permitan al niño desplegar las ocupaciones que favorezcan su desarrollo.

En el inicio del curso cada maestra realizó un mapa de su salón de clases en el que ponía la distribución y los materiales que tenía, con ese mapa trabajaban cada sesión estudiando qué tanto los espacios físicos estaban favoreciendo el desarrollo de ocupaciones significativas en el niño en cada área del desarrollo. Esto lo hicieron juntándose en pequeños grupos a lo largo del curso con otras maestras analizándolo desde la perspectiva del tema que se estaba tratando, dando sugerencias y consejos entre ellas para mejorar el arreglo y acomodo del salón para favorecer el desempeño de ocupaciones significativas en las diferentes áreas, posteriormente este análisis se extendió a las diferentes áreas o espacios físicos de la escuela.

- *Organización de las áreas del salón.*

“Ahora cambiamos nuestros escenarios el gráfico plástico es para ellos ya no es para mí maestra, les pongo charolitas donde tienen material, antes estaban en botes sellados, hay masas con sus tablititas y cortadores para que puedan jugar libremente. En el de la Biblioteca le metimos títeres, el de Construcción y por último el de representación donde tenemos una cocinita, alacena, cambiador, y burro de planchar” (E C18).

"Moviendo escenarios, incluso hasta los letreros tienen diferente forma para que les gustara más. Cambié los estantes para tener mas espacio" (E C25).

"Ahora los escenarios son ciencias (experimentos), arte, lenguaje y matemáticas antes eran peluches, construcción, muñecas y coches" (E C12).

Se observó que las maestras lograron realizar cambios y transformaciones en sus salones de clase organizando las diferentes secciones del mismo ya no en base a los juguetes que tenían como se observó en el diagnóstico de necesidades sino en base a objetivos de desarrollo a través del juego. De acuerdo con la Terapia Ocupacional, es importante lograr un desarrollo holístico de la persona (es decir, el desarrollo de todas las áreas de manera armónica) interviniendo a partir del contexto físico y social para que tengan una gran variedad de actividades que le permitan tener un buen equilibrio (Yerxa, 1989).

Muchas de las maestras plantearon que nunca habían analizado de esta forma sus salones viendo si estaban respondiendo a las necesidades del niño y a todas las áreas de la persona, y para ellas fue muy enriquecedor conocer la distribución de los salones en otros centros lo que les dio buenas ideas para mejorar los suyos.

- *Organización del material.*

También cambiaron la distribución de los materiales poniéndolos al alcance de los niños, y con más orden; que los materiales se encuentren al alcance de los niños puede facilitar o limitar el involucramiento en la ocupación (Law, Poltajlko, Baptiste, Townsend, 1997). Y por lo tanto esto favorecen la salud ya que si hay una congruencia entre la persona el ambiente y las ocupaciones el niño tendrá un mejor desempeño ocupacional y un mejor desarrollo holístico (Kramer, p Hinojosa, J., Posatery B, 2003).

"Dejé el material más vistoso al alcance de los niños, los cuentos a su alcance y en un tiempo determinado, ya leemos más" (E C1).

"Cambie materiales se renovaron hice muchos nuevos" (E C9).

"Si lo cambiamos solo nos regíamos por día de la bandera pero no lo bajábamos al nivel y edad de los niños ahora si tenemos ya bajado a la edad de los niños la organización de los materiales ahora están al alcance de los niños" (E C12).

"Pues si modifique lo que son los rincones; de limpieza, puse más orden para que los niños supieran donde estaban las cosas, unos

botes plásticos los rescaté para que jugaran juego de construcción" (E C18).

- *Decoración del salón.*

"El salón lo ambientamos más le pusimos como vimos en el curso fotos de animales o de niños y se las vamos cambiando, ahora ya tenemos la rutina con dibujitos pegada a la altura de los niños y los escenarios se cambiaron de lugar" (E C16).

"Los adornos tienen que ver con la edad y coherencia, más reales, que los niños los tengan a su alcance que no haya riesgos" (E C2).

En el curso se habló del tipo de estímulos a los que los niños prestan más atención de acuerdo con la edad y analizaron la decoración de sus salones y entre las maestras se dieron sugerencias de que podían cambiar.

-No han podido hacer cambios.

Solo dos de las entrevistadas reportan el no haber podido hacer cambios

"De hecho se querían hacer pero SEP recomendó que estuvieran arriba" (E C20). (refiriéndose a que querían poner el material al alcance de los niños pero que la SEP les pidió que tengan todo recogido).

"Todavía no hemos hecho cambios, se pusieron repisas aunque por protección civil nos las quitaron y pusimos la biblioteca en cajas" (E C5).

En algunas entrevistas se observó que las maestras quisieron hacer cambios pero que SEP y protección Civil no los dejaron hacerlo, en una escuela en el diagnóstico de necesidades nos comentaron que no tenían mesas y sillas para los niños de uno a dos años por que la inspectora de SEP se los había prohibido, es importante que nuestras autoridades tengan mayores conocimientos de la importancia de que el niño adquiera posturas adecuadas para trabajar y de la manera de favorecer tanto el trabajo como el desempeño del niño ya que en ocasiones las autoridades en vez de favorecerlo pueden llegar a obstaculizarlo.

Que las maestras logran hacer una integración de los conocimientos del desarrollo de la persona, con las ocupaciones importantes para los niños de esta edad utilizando los recursos que tienen a la mano en el medio es muy importante ya que para lograr un buen desempeño ocupacional se requiere una adecuada interacción entre estos tres procesos (la persona, la ocupación y el ambiente) los cuales se relacionan de manera dinámica ya que la persona está conectada con el medio, el cual determina las ocupaciones que puede realizar, dando como resultado de la interacción entre las tres partes al desempeño, el cual

implica la capacidad para elegir, organizar y desarrollar de forma satisfactoria ocupaciones significativas que son culturalmente definidas y apropiadas para la edad, que contribuyen al adecuado desempeño del cuidado personal, del disfrute de la vida (recreación) y para contribuir a la productividad ya que la competencia se da cuando hay una coincidencia entre las habilidades del individuo, las demandas de la ocupación y el soporte ambiental que le proporcionan los diferentes contextos (físico, social y cultural) (Davis J.; Polatajko J, 2004).

Al aprovechar los recursos de sus escuelas y con la creación de nuevos materiales las maestras lograron mejorar el ambiente permitiendo al niño realizar ocupaciones más significativas y por lo tanto más acordes a las necesidades de la persona, lo que lleva a un mejor desempeño.

4.3.4 Favorecer que los participantes tengan la capacidad de reconocer indicadores de riesgo para el desarrollo del niño, para canalizarlos de ser necesario.

Se observó que durante el curso conforme se trataba la progresión normal del desarrollo las maestras podían entender mejor a los niños difíciles de su salones y comenzaron a identificar diversos factores de riesgo en ellos, este fue un gran logro del curso; además de que en los CENDIs a partir de la de la licenciada María del Mar Mina se capacitó a las maestras en la utilización de la prueba grupal de factores de riesgo del PCD-R (Bolaños, 2012) investigación que se estaba realizando para su estandarización, además dentro de la misma se valoró a los niños que tenían factores de riesgo con el PCD R y se dio orientación a maestras y directoras para su manejo.

Dentro de cada una de las áreas de desarrollo se habló sobre la progresión normal del mismo y sobre los puntos a los cuales hay que prestar atención para saber que el niño está logrando un avance adecuado; al conocer la normalidad, se pueden reconocer las desviaciones y los indicadores de riesgo en el desarrollo.

Se observó durante el diagnóstico de necesidades que las maestras requerían de mayores herramientas en esta área ya que en los grupos focales se pudo constatar que tanto las maestras como las directoras hablaban de que no conocían la progresión normal ni tampoco tenían la capacidad de reconocer los indicadores de riesgo. Incluso se detectaron varios niños que presentaban algunos indicadores en diferentes áreas (desde problemas conductuales debidos a dificultades en el área emocional por problemas en su casa, hasta desórdenes en

el procesamiento sensorial) y eran catalogados como "traviesos", "flojos o consentidos" o bien como "mal portados".

A continuación se muestran las dos categorías de respuesta dadas por las maestras durante la entrevista final en relación con este objetivo:

-Problemas en el desarrollo.

Se les preguntó a las maestras acerca de los problemas en el desarrollo que habían tenido oportunidad de detectar a partir de las herramientas recibidas en el curso y se encontraron las siguientes categorías de respuesta.

- *Problemas de lenguaje:*

Esta fue el área en la que las maestras tuvieron la capacidad de detectar más fácilmente a los niños que estaban presentando dificultades, algunos ejemplos se muestran a continuación:

"Si, de lenguaje muchos y antes los dejábamos pasar y ahora ya estamos mas abusadas la semana pasada hablé con una mamá y le dije a la mama yo aprendí esto y sé que el niño está en este punto y está retrasado y le recomiendo esto. La mama está muy agradecida le dimos las hojas que nos dieron (refiriéndose a los apuntes del curso) y se dieron cuenta de que estaba mal" (E C12).

"Hemos detectado niños que tienen problemas de lenguaje" (E C8).

- *Problemas socioemocionales :*

"Hemos detectado niños maltratados, ya somos mas observadores" (E C2).

"De lenguaje y niños que son poco sociables" (E C20).

- *Problemas motores.*

"La niña que no quería caminar y ya tenía dos años ya debe hacer más cosas me costó trabajo porque no tenía apoyo de los papas" (E C3).

-Cambio de visión de los niños difíciles.

Las maestras hablaban de que antes no detectaban a los niños difíciles

"Si los comprendo más porque soy mas tolerante, comprendemos más la situación" (E C18).

"Si a veces uno dice es muy pegalón pero aprendimos que siempre hay algo atrás si cambió mi visión aunque a veces se me va de las manos" (E C11).

"Si porque antes era uno muy negativo decías ese niño es muy latoso pero ya sé que los niños traviesos es por que tienen algún problema o les falta algo" (E C12).

"Mucho porque antes me enojaba demasiado y ahora entiendo que están pasando por algo difícil y soy mas accesible"

En relación a las categorías de respuesta que se relacionan con este objetivo y que se obtuvieron en la entrevista final se observan las siguientes:

4.3.5 APOYO A LOS PADRES DE FAMILIA Y LAS MAESTRAS PARA MEJORAR LA CRIANZA DE LOS NIÑOS A TRAVÉS DE MATERIALES DE DIFUSIÓN IMPRESOS.

-Los materiales han ayudado a que las maestras funjan como multiplicadoras de la información.

De acuerdo con algunas maestras lo aprendido en el curso les ha servido para poder dar una mejor orientación a los padres, cumpliéndose con el propósito de dar a las maestras herramientas para ser multiplicadoras de la información entre los miembros de la comunidad.

"Me siento que tengo la información para darles a los papas, me quitaron dudas sobre el comportamiento de los niños" (E8).

"El material sirve para ayudar a las maestras en su papel de capacitadoras" (E11).

"Porque la información que nos dieron nos ayudó, pudimos dársela a los papás les repartimos copias de lo que nos dieron, hicimos juntas con los papas y buscamos mas información; a estas juntas invitamos a papas de la escuela y de la comunidad" (E 12).

"Nos ayudó muchísimo para la planeación con las maestras se nos dificultaba y del curso tomamos muchos ejemplos de qué actividades eran necesarias para los niños y que podíamos hacer, incluso el material que nos dieron lo fotocopiamos y nos ha servido para capacitar a nuevas maestras, como el personal cambia mucho por sueldo bajo" (E 12).

También las maestras reportaron tener gracias a las copias de las presentaciones que se les repartieron durante el curso y a los materiales que se crearon

especialmente para ellas (posters de tamiz de desarrollo y el cuaderno), mejores herramientas para orientar a los padres para favorecer el desarrollo de sus hijos. Lo que nos sorprendió es que los materiales diseñados para los padres también han sido utilizados por ellas para la planeación de sus clases así como para la orientación a las familias. Las directoras de las escuelas con las que realizamos la entrevista hablan de que han utilizado esta información para capacitar a las nuevas maestras ya que en algunas escuelas tienen una fuerte rotación en su personal.

4.3.6 CONCLUSIONES.

Retomando la primer pregunta de investigación que nos planteamos al inicio de este trabajo de tesis, la cual es ¿Qué factores favorecen o limitan el desarrollo potencial ocupacional del niño de 0 a 3 años de la delegación Tlalpan que se encuentran en situación de marginación siguiendo los criterios de los polígonos hábitat? Podemos concluir lo siguiente gracias a la información recabada en el diagnóstico de necesidades:

Los factores que limitan el desarrollo potencial ocupacional de los niños de la población con la que trabajamos son:

Que la población tiene un nivel socioeconómico muy bajo y se encuentra en una situación de marginación. Lo cual hace que tengan muy pocos recursos materiales y que por lo tanto los padres tengan que trabajar durante largas jornadas, dejando a sus hijos bajo el cuidado de los centros comunitarios, estancias infantiles y CENDIS con los cuales trabajamos; al llegar tan cansados y pasar poco tiempo con los niños los padres en su mayoría no logran una crianza adecuada, además de que no tienen los recursos teóricos que les permitan lograrla.

De acuerdo con Lally, Ledon, Phelps (2003) y Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman (2010) se sabe que la calidad del cuidado diario que reciben los niños por parte de los padres es menor cuando se encuentran en situaciones de riesgo (niños de familias con pocos recursos y que viven con mayor estrés), así mismo se ha observado que estos niños que presentan mayor riesgo son los que más se benefician de un cuidado de calidad en la escuela o centro de desarrollo, incluso puede resultar un componente terapéutico proporcionándoles una base segura y consistente para recibir protección, prevención y tratamiento, contribuyendo a incrementar la competencia ocupacional, cognitiva y psicosocial, enriqueciendo las experiencias del niño (J. R. Lally, Y. Ledon Torres, P. C. Phelps, 2003; Papalia, Wendkos Olds y Duskin Feldman, 2010; Matthew Melmed, 2008), pero por desgracia los niños que se encuentran en esta situación son quienes tienen menos posibilidades de recibir un cuidado de calidad.

Como se pudo ver en el diagnóstico de necesidades la clase de servicios que recibían los niños de esta población se alejaba mucho de los estándares de calidad que se describieron en el marco teórico (p.29), por lo que era muy importante intervenir a través de un programa que brindara a las maestras mayores recursos para poder incrementar la calidad del cuidado. Ya que la mayoría de las maestras no tenían la suficiente preparación teórico metodológica para trabajar con los niños y se observó que el tipo de atención brindado en cada centro dependía mucho de la preparación de las maestras y directoras por

lo que al darles mayores y mejores herramientas podemos incrementar la calidad del servicio que brindan a los niños.

También observamos que por esta pobre preparación en las maestras estaban poniendo actividades a los niños sin un conocimiento teórico de para qué sirve cada una o sin un objetivo de desarrollo y sin observación de las necesidades del niño lo que las convertían en muy poco significativas, monótonas y otorgando a los infantes un papel pasivo en las mismas; no utilizaban al juego como un recurso didáctico, el cual en esta edad es un elemento indispensable para el desarrollo del niño.

También observamos que no hay estándares en el tipo, rutinas y calidad de cuidado entre los centros de la zona, que estos no trabajaban en conjunto unificando sus prácticas para asegurar un mejor cuidado.

En relación a los factores que favorecen el desarrollo se observa que las maestras tienen en su mayoría una verdadera vocación y gusto por trabajar con los niños, son personas creativas que tienen una gran disposición por aprender.

Para mejorar las condiciones encontradas que pueden estar limitando el desarrollo de los niños en la población se realizó una intervención por medio de un curso el cual se diseñó para intentar responder a la segunda pregunta de investigación que se realizó al inicio de esta tesis, la cual es la siguiente ¿Se puede facilitar el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 3 años a través de un programa de capacitación con enfoque ocupacional dirigido a los maestros de los centros educativos localizados en la delegación Tlalpan?

En este se trabajó proporcionando a las maestras mayores conocimientos acerca del desarrollo del niño y de los elementos que requieren para aprender mejor (como la utilización del juego), junto con la habilidad para crear planes de lecciones basadas en objetivos de desarrollo, estos puntos de acuerdo a Taguama, M.; Litjens I., y Makowiecki K. (2012) son parte importante de una buena cualificación de las maestras, también les dimos conocimientos teóricos acerca del desarrollo del niño y la oportunidad para practicar habilidades y competencias.

El curso tuvo muy buenos resultados los cuales se pudieron observar en la reacción y aceptación de las maestras a cada uno de los temas que se iban tratando y al finalizar se mostraron contentas y agradecidas con las ponentes.

Para comprobar la eficacia del curso se llevó a cabo una entrevista final la cual se realizó seis meses después de terminado el curso de capacitación para tener resultados más objetivos y con un tiempo suficiente para poder comprobar si las maestras habían logrado asimilar lo visto en el mismo. Al realizar la entrevista final

todas se encontraron dispuestas a cooperar y sus comentarios indicaban que percibieron al curso como algo benéfico para su práctica en los centros de cuidado; de esta entrevista se concluye que: el curso ayudó a mejorar en diferentes grados dependiendo de la institución¹⁸ y de la maestra, el desempeño ocupacional de los niños al optimizar la interacción entre la persona, la ocupación y el ambiente; el principal foco de intervención para lograrlo fue a partir del ambiente social que finalmente es sobre el cual se debe de intervenir para lograr mejores resultados de acuerdo con el marco de intervención comunitaria (página 81 del marco teórico) el cual prepara al ambiente físico para que el niño pueda lograr ocupaciones significativas y por lo tanto un desarrollo en su persona.

A las maestras se les brindaron conocimientos acerca del desarrollo del niño, de sus necesidades, de la progresión y periodos por los que pasa, así mismo se reflexionó sobre la importancia de crear un ambiente físico que ayude a tener ocupaciones variadas en los que puedan ejercitar y desarrollar todas las áreas o componentes de su persona favoreciendo la utilización de ocupaciones significativas para ellos a través del juego.

En casi todas las escuelas hablaron que se logró hacer un cambio en las rutinas diarias con actividades más significativas y acordes al nivel de desarrollo del niño, así como el logro de mayor conciencia acerca de la importancia de involucrarse en actividades más significativas para lograr un crecimiento y desarrollo.

Las prácticas han cambiado también en tanto que las maestras realizan un mejor seguimiento del niño, lo que tiene como resultado una planeación más acorde a sus necesidades y por lo tanto el logro de mejores resultados de desarrollo. Pero por lo visto en la entrevista todavía hay que prestar atención en esta área.

Al analizar las distintas áreas o componentes de la persona se observa que ya están planeando las ocupaciones que puede realizar el niño por medio del juego cuando antes lo hacían por actividades que no tenían el reto justo como planas, etc., sin embargo si bien algunos de los ejemplos que dieron las maestras de actividades son muy buenos y significativos, en otros casos se ve que todavía requieren de mayores conocimientos y acompañamiento para lograr utilizar al juego de desarrollo de una mejor manera para que el niño logre respuestas adaptativas.

¹⁸Los cambios variaron de institución a institución ya que en algunos centros asistieron las directoras a los cursos y estos fueron en los que más cambios se realizaron, mientras que en otros los cambios fueron muy limitados debido a que las autoridades de las escuelas no entendían el porqué de las modificaciones que las maestras querían realizar.

Las maestras en general lograron concientizarse de los recursos con los que cuentan en sus escuelas e identificaron que un el material¹⁹ se puede emplear para distintos fines dependiendo del objetivo de desarrollo que se tenga en mente y del juego de desarrollo que se utilice para conseguirlo, también comenzaron a crear nuevos materiales y a acomodarlos de tal forma que ayudara a favorecer la capacidad de elección del niño al poner más orden en sus salones, cambiar la distribución y poner los materiales a su alcance. El analizar los materiales para ver el tipo de ocupaciones que favorecen les ayuda a flexibilizar su uso.

Se trabajó sobre la progresión normal del desarrollo y también sobre las desviaciones en el mismo lo cual cambió la visión de las maestras sobre los niños "difíciles" a los que antes consideraban como flojos, consentidos, etc. las maestras reportaron tener a partir del curso mayor capacidad para identificar problemas de desarrollo y más elementos para orientar a los padres.

También sobre este punto reportan que el material impreso que se realizó tanto para las maestras como para los padres les ha servido para la creación de sus planeaciones y programas así como en la orientación a los mismos.

En el curso se trabajó para darles elementos a las maestras para que puedan brindar un cuidado de calidad a los niños, el cual requiere tener la motivación (que poseen las maestras de esta población), los elementos cognitivos, los conocimientos, la preparación así como las condiciones físicas necesarias para hacerlo; esta campaña fue la primer aproximación por parte de la Delegación Tlalpan para lograrlo, consideramos que tuvo un buen resultado, sin embargo es importante continuar dando apoyo a las maestras quienes están ávidas de tener mayores conocimientos y recursos materiales para lograr desempeñar su trabajo de una mejor manera.

Hay que cambiar la visión de que las maestras de niños pequeños son cuidadoras o entretenedoras de los mismos profesionalizando su oficio, brindándoles un entrenamiento adecuado, así como una mejor paga, responsabilidades, carga y tiempo de trabajo justos.

El curso ayudó también a crear lazos entre las maestras y directoras de diferentes centros logrando cierta homogeneidad entre los mismos y un espacio para compartir experiencias y prácticas exitosas.

El proyecto en general tuvo éxito en la difusión de información entre las maestras, sin embargo hay que tomar en cuenta que todos los contenidos que se

¹⁹ que es poco en la mayoría de los centros con los que se trabajaron.

impartieron fueron a nivel introductorio y es muy importante seguir con este proyecto dando mayores recursos en conocimientos tanto a las maestras como a los padres de familia para que puedan dar a los niños todas las oportunidades que requieren ya que esta es una población trascendental para nuestro país y dependiendo de qué tan sana crezca nuestra niñez será el nivel de salud de nuestra sociedad.

Hay que intervenir de manera urgente con los padres de familia con una campaña permanente que abarque a una población mayor, ya que si no se les atiende y se les orienta acerca de la manera de favorecer el desarrollo adecuado de sus hijos creando una buena relación emocional a través de la sintonía fina con sus necesidades será muy difícil que se desarrollen correctamente. Este es un paso importante para lograr la equidad en nuestra sociedad y un nivel de atención que no debe de ser descuidado.

IMPLICACIONES Y SUGERENCIAS

En relación con las maestras es importante continuar generando los apoyos necesarios tanto en herramientas como en conocimientos para que puedan tener un adecuado desempeño en su trabajo, ya que estos pueden ayudar a mejorar las condiciones en las que los niños realizan las ocupaciones lo que lleva a un mejor desarrollo en la persona.

Hay que mejorar los programas de formación de las asistentes educativas, ya que no están ofreciendo los conocimientos que requieren las maestras para poder trabajar con los niños de una manera adecuada. En Tlalpan hay algunos centros comunitarios que ofrecen esta carrera técnica por lo que sería importante mejorar la currícula para ir poco a poco profesionalizando la carrera de los maestros prescolares.

El que los maestros conozcan el desarrollo del niño puede ayudar a guiar en la planeación de ocupaciones significativas que beneficien al niño además de que puede servirles para tener una detección temprana de los niños que se encuentran en riesgo para que se les brinde un apoyo más oportuno.

En relación con los padres de familia es muy importante que se les comience a brindar apoyos para tener mejores herramientas para conocer las necesidades de sus hijos y la manera de satisfacerlas, es también importante que se investiguen sus concepciones acerca del desarrollo y la educación del niño ya que estas determinan el tipo de prácticas que realizan con ellos, y por último hay que darles herramientas para que puedan utilizar el juego como una manera de acercarse a sus hijos y comenzar a formar lazos de apego cada vez más profundos y significativos aprendiendo a reconocer las reacciones de los niños ante las

distintas situaciones para que puedan entablar una sintonía fina de manera adecuada.

También sería conveniente el establecimiento de alianzas entre distintas instituciones y con un equipo multidisciplinario ya que la población con la que trabajamos requiere de mucho apoyo desde distintas perspectivas.

5. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AOTA (2008). Occupational Therapy Practice Framework: domain and Process. 2nd edition. American Journal of occupational Therapy. vol 62 (6).

American Therapy Asociation (2012). Learning through play.
<http://www.aota.org/Consumers/consumers/Youth/Play/35164.aspx?FT=.pdf>
consultado en enero de 2012.

Andujar y Santonja (2010). Higiene postural en el escolar.
http://www.santonjatrauma.es/documentos/articulos/Higiene_postural_en_el_escolar.pdf consultado en Febrero de 2012.

Ayres J. (1998). La integración sensorial y el niño. Primera edición ed Trillas México.

Bolaños C. (2012). Indicadores de riesgo del PCD-R y su correlación con áreas de desarrollo y disfunción en el procesamiento sensorial. Ponencia del Tercer congreso latinoamericano de Integración sensorial.

Bureau of labor statistics (1997). National Longitudinal Survey of youth.
<http://www.bls.gov/nls/nlsy97.htm> consultado en noviembre de 2011.

Canadian association of Occupational Therapists COAT (1997). Enabling occupation an occupational therapy perspective.

Casby Michael W. (2003). The development of play in infants, toddlers, and young children.

"<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=40602&TS=1265122685&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>"Communication Disorders Quarterly. Austin. Vol. 24, Iss. 4; pg. 163

Case-Smith,J. (2005).Occupational Therapy for Children 5th edition. Ed. Evolve. P.p.88-116.

Cermak S (1985). Devlopmental dyspraxia. In Neuropsychological Studies of Apraxia and Related Disorders, Roy E. A., editor. ed. (Amsterdam, North Holland:), pp. 225-248.

Christiansen CH, Thownsend, E (2004) Introduction to occupation. Prentice Hall.

Canetti A., Cerutti A., Navarrete C., Schwartzmann L., Roba O., Zubillaga B (2011). Sobre desarrollo infantil de niños/as menores de 5 años y caracteracterísticas familiares, en condiciones de pobreza. (Uruguay 1986 y 1999). consultado en septiembre de 2011 http://www.iin.oea.org/conferencia_ana_ceruti.htm

Csikszentmihalyi, M.; Nakamura J. (2002). The concept of Flow. (pag 89-104) en Hand Book of positive psychology copilado por Schnider C. y López s. Oxford University press. USA.

Davis J., Polatajko H, (2004) Occupational Development chapter 5 p 91-119 en Christiansen CH, Hownsend, E (2004) Introduction to occupation. Prentice Hall.

Estefanía M,T y Terrazona d (2003) psicología y pobreza explorando psicología no 12, 21-25 http://www.iin.oea.org/conferencia_ana_ceruti.htm.

Flinn, N., Stube, J., (2010). Post stroke fatigue: qualitative study of three focus group. Occupational therapy International vol 17 p. 81-91.

Florey L.(1971). An approach top lay and play development. The American Journal of occupational therapy vol XXV no 6, 275-280.

Goleman, D. (1997). La inteligencia Emocional. Mexico: editorial litoarte SA.

Hernández Licona (2011). La pobreza en México aumenta: entrevista a Hernández Licona. Por Isabel Mayoral. CNN Expansión.
<http://www.cnnexpansion.com/economia/2011/07/29/pobreza-mexico-2010>
consultado en agosto de 2011.

Isabella,R. , Belsky, J. (1991). Ineractional synchrony and the origins of infant mother attachment a replication study. Child development. Vol 62(2), p. 373-384.

Juster D, Noble S, Stein L. (1999). Designing toys and learning materials
Massachusetts department of mental health.

Knox, S. Play. En Case-Smith, J. (2005). Occupational Therapy for Children 5th edition. Ed. Evolve. P.p.571-586.

Koser, S., Kanny, E., Massaglit T., Engel J, (1997) Therapists perceptions of pediatric occupational therapy interventions in self care. The journal of occupational Therapy, vol 5#4.

Kramer, p Hinojosa, J., Royeen Ch. (2003) Perspectives in human occupation participation in life. Lippincott Williams EUA. Chapter 3 Posatery Burck J. Philosophical basis of Human Occupation.

Kramer (2010) Frames of reference for pediatric occupational therapy 3rd ed. Lippincott Williams and Wilkins USA.

Kvale S. (1996). *Interviews: an introduction to qualitative research interviewing*. Londres, Sage Publications.

Laflamme, Darquise Pomerleau, Andree, Malcuit, Gerard. (2002). A comparison of fathers' and mothers' involvement in childcare and stimulation behaviors during free-play with their infants at 9 and 15 months. New York Vol. 47, Iss. 11; pg. 507, 12 pgs

<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=19186&TS=1265086814&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>.<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=572&VType=PQD&VName=PQD&VInst=PROD&pmid=19186&pcid=5000741&SrchMode=3>].

Larson, Wood y Clarck 2005 Ciencia Ocupacional: desarrollo de la ciencia y la práctica de la ocupación a través de una disciplina académica P 15- 26 en Willard and Spanckman; Crepau (2005).

Law, Polatajko, H; Baptiste S; Townsend E. (1999) Core concepts of occupational therapy. In: Townsend E editors. Enabling Occupation: an Occupational Therapy Perspective. Ottawa, Ont: CAOT Publications ACE;;p. 29-56

López-Santín, D (2001). Las ideas de la madre acerca del desarrollo y la educación de sus hijos. Tesis UNAM.

McNamara, J. (1995) What's wrong with W sitting. Pediatric Services <http://www.pediatricservices.com/parents/pc-22.htm> consultado en Febrero de 2012.

Mayan M. (2001) Introducción a los métodos cualitativos: un medio de entrenamiento para estudiantes y profesionales. Cualitative Institute Press. Universidad de Alberta Canadá consultado en Septiembre de 2011 <http://www.ualberta.ca/~iiqm/pdfs/introduccion.pdf>

Mayer (1977) The Philosophy of Occupation Therapy. The American Journal of Occupational Therapy. vol 31 no 10

Matthew Melmed Executive (2008) Director, Zero To Three. Statement Submitted to the Committee on Education and Labor U.S. House of Representatives Hearing on Investing in Early Education: Paths to Improving children's Success http://main.zerotothree.org/site/DocServer/1-23-08_Investing_in_Early_Education_Testimony.pdf?docID=4841]

Michelman S.(1971). The importance of creative play. The American Journal of Occupational Therapy vol XXV no 6 285-290.

Montessori, M. (1982). El niño el secreto de la infancia. México. Editorial Diana.

Parham, D. (2008). Play and Occupational therapy. en Pharham, D; Fazio, L. (2008). Play in Occupational Therapy for Children. 2nd edition. E.d. Mosby. USA. P.p.3-49.

Pizzi, M. Renwick, R. quality of life and health promotion chapter 7 p. 122-134. En Christiansen CH., Hownsend, E. () en Occupational Therapy in the promotion of health and wellness. Scaffa, Reitz y Pizzi. Ed. Davis. EUA.

Polatajko H. (2004) the study of occupation Chapter 2 p 29-45 en Christiansen CH, Hownsend, E (2004) Introduction to occupation. Prentice Hall.

Polatajko The study of Occupation chapter 2 p.22-45 en Occupational therapy an the promotion of health and Wellness. Scaffa, Reitz y Pizzi. Davis.

Polk Lillard, P (1994) Un enfoque moderno al método Montessori. Ed Diana. México DF .

Ravezeece, P. (1993). Grounds for play sound, safe and sempsational. Human sciences press Day care and early education Vol 20 no 4.

Riley Driscoll; Joan, Easterbrooks; M Ann (2007).Young mothers' play with their toddlers: individual variability as a function of psychosocial factors. Infant and Child Development
<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=66259&TS=1265123484&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>. Chichester. Vol. 16, Iss. 6; pg. 649

Roderick Stark Deborah (2010)Early Head Start: Celebrating Success and Ensuring its Future
http://main.zerotothree.org/site/DocServer/EHSBabyMonitor_final.pdf?docID=1941

Ronald Lally, J., Ledon Torres, Y., C. Phelps P. (2003). Caring for Infants and Toddlers in Groups: Developmentally Appropriate Practice. (2003)ZERO TO THREE's 1993 National Training Institute in Washington, D.C. consultado en septiembre de 2011.
<http://www.zerotothree.org/early-care-education/child-care/caring-for-infants-and-toddlers-in-groups.html>.

Rosenquest; Barbara B. (2002). Ages & stages: 0-2 years--playing alone, playing together. Scholastic Parent & Child
<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=34843&TS=1265086850&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>. New York: Nov/Dec
<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=572&VType=PQD&VName=PQD&VInst=PROD&pmid=34843&pcid=3026021&SrchMode=3>. Vol. 10, Iss. 3; pg. 67, 1 pgs

Russel, I; Belsky, J. (1991). Interactional synchrony and the origins of infant mother attachment a replication study CHILD DEVELOPMENT. Vol. 62 (2) p.373-384.

Saavedra, N. (2012) apuntes realizados a la tesis.

Scaffa, M., Reitz, M., Pizzi, M.(2009). Occupational therapy in the promotion of health and wellness . Ed. Davis. EUA.

Scaffa, M (2001) Occupational Terapy in Comunity based practice settings. FA Davis Company. Philadelphia USA.

Schoon, I; Jones, E.; Cheng, H; Maughan, B (2010). Family hardship, family instability, and cognitive development Epidemiology Community Health. Published Online 20 April 2011

<http://jech.bmj.com/content/early/2011/03/30/jech.2010.121228.full?sid=2e977de4-23e9-4bff-be39-a146a1693a76> consultado en octubre 2011.

SCHWARTZMANN (2003). Calidad de vida relacionada con la salud: aspectos contextuales. Ciencia y enfermería volumen 9 número 2

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0717-95532003000200002&script=sci_arttext&lng=es%2325 consultado en septiembre de 2011.

SEDESOL. GOBIERNO FEDERAL Página consultada en septiembre de 2011

{http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Habitat_Transparencia?page=3}[HYPERLINK: http://www.sedesol.gob.mx/es/SEDESOL/Habitat_Transparencia?page=3]

Siegler R. (1998) Children´s Thinking. Prentice Hall. Third edition. USA.

Simó S., Urbanowski R. (2006) El Modelo Canadiense del Desempeño Ocupacional. Revista Gallega de Terapia Ocupacional. Vol 3 Coruña.

Skjutar, A., Schult, M., Christensson, K., Mullersdorff, M., (2010). Indicators of need for occupational therapy in patients with chronic pain: Occupational Therapists Focus Groups. Occupational therapy international vol 17 p 93-103.

Smith K.; Smith, M. (1993) What makes a good learning center to a child... to a teacher. Human sciences presss inc. Day care and early education, Vol 20 no 4 EUA.

Stagnitti, Karen; Carolyn Unsworth; Sylvia Rodger (2000). Development of an assessment to identify play behaviours that discriminate between the play of typical preschoolers and preschoolers with pre-academic problems. The Canadian Journal of Occupational Therapy

<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=40569&TS=1265121345&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>]. Ottawa.

Stebbins H (2000). State Policies to Improve the Odds for the Healthy Development and School Readiness of Infants and Toddlers by, HMS Policy Research consultado en septiembre de 2011

http://main.zerotothree.org/site/DocServer/NCCP_article_for_BM_final.pdf?docID=4281

Sterling Honing A. (2000). Play. Scholastic Early Childhood Today New York:Nov/Dec Vol.15,Iss.3; pg. 32, 2 pgs

<http://proquest.umi.com/pqdweb?RQT=318&pmid=33223&TS=1265122804&clientId=67230&VInst=PROD&VName=PQD&VType=PQD>].

Stuart, Letts, Law, Cooper, Strong, Rigby, (2005) Modelo persona-ambiente- Ocupación cap 18 en Willar y Spackman; Crepau. Ed. Panamericana. España.

Taguma, M.; Litjens I.; Makowiecki, K. (2012) Quality Matters in early education and care. OECD publishins. Finland.

Takata (1971) The play milieu a preliminary appraisal. The American Journal of Occupational therapy volXXV no 6 281-248.

Takata N play as a prescription chapter 5. En Raily M. (1974) Play as exploratory learning. Sage publications EUA.

UNICEF (2011){<http://www.unicef.org/spanish/mdg/poverty.html>}[HYPERLINK: <http://www.unicef.org/spanish/mdg/poverty.html>] consultado en septiembre de 2011.

Watson D Wilson S. (2003) Task analysis AOTA Press.

Watson R; Swartz, L. (2004) transformation through occupation. Whurr Publishers. England.

Whiteford, G. (2000). Occupational Deprivation: Global Challenge in the New Millennium. The British Journal of Occupational Therapy, Volume 63, Number 5, May 2000 , pp. 200-204(5)
<http://www.ingentaconnect.com/content/cot/bjot/2000/00000063/00000005/art00003> consultado en junio de 2012

Whiteford, G. When people cannot participate: occupational deprivarion chapter 10 p 221-242. En Christiansen CH., Townsend, E. (2004) Introduction to Occupation. Prentice Hall.

Wilcock, A. (1998). Health: An occupational perspective. En An occupational perspective of health. (pp. 97- 128). USA: Slack Inc.

Wilcock A. y Townsend E. (2004) Occupational Justice and Client Centered Practice: a dialogue in process. Canadian Journal of Occupational Therapy # 2 Vol. 71 p 75-87.

Willard y Spackman; Crepau, Cohn y Schell (2005)Terapia Ocupacional. 10 edición Ed Panamericana. España.

Yerxa E. (1998) Health and the human spirit for occupation. The American Journal of occupational therapy vol 52 Número 6 p 412-418.

Zero to three (2009) Infants and Toddlers in Foster Care
<http://main.zerotothree.org/site/DocServer/FosterCareSingMar5.pdf?docID=7887>
consultado en octubre 2010.

ANEXO 1

HÁBITAT

Este proyecto se ejecutó con un subsidio por parte de la Delegación Tlalpan y Hábitat del gobierno federal dentro de la modalidad de desarrollo social y comunitario, el cual se describe a continuación:

Hábitat es un programa del Gobierno Federal que se lleva a cabo a través de la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL) que fue creado en el año 2003 y busca contribuir a reducir la pobreza urbana y mejorar la calidad de vida de los habitantes de las zonas urbanas marginadas (SEDESOL 2011).

Hábitat apoya con subsidios federales obras y acciones en zonas urbanas marginadas. Los recursos de este programa se aplican a la población en condiciones de pobreza, de vulnerabilidad, rezago y de marginación, mediante acciones que promuevan la superación de la pobreza a través de la educación, la salud, la alimentación, la generación de empleo e ingreso, autoempleo y capacitación; protección social y programas asistenciales; el desarrollo regional; la infraestructura social básica y el fomento del sector social de la economía (SEDESOL, 2011).

Bajo el principio de focalización y para evitar la dispersión de los recursos, el Programa direcciona los subsidios en apoyo a la ejecución de obras y acciones en los Polígonos Hábitat, constituidos por zonas urbanas marginadas en las que se presenta mayor concentración de hogares en situación de pobreza.

Los Polígonos Hábitat son áreas geográficas definidas por la SEDESOL y los gobiernos locales. Algunos requisitos que se tienen que cumplir para que se seleccionen los polígonos hábitat son de acuerdo con la página de SEDESOL (2011):

- Estar ubicados en ciudades de al menos 15 mil habitantes.
- Cuando menos 50% de los hogares que se ubican dentro del polígonos Hábitat deberán estar en situación de pobreza patrimonial.
- Presentar déficit en la cobertura de infraestructura, equipamiento y servicios urbanos.
- Contar con al menos un 80% de lotes ocupados.
- Estar claramente delimitados y localizados en el perímetro urbano o urbanizable del municipio o Delegación del Distrito Federal, de acuerdo con el plan o programa de desarrollo urbano vigente
- No estar en situación irregular con respecto a la tenencia de la tierra.
- No estar ubicados en zonas de reserva ecológica, zonas arqueológicas o áreas naturales protegidas

El programa llevado a cabo en esta tesis entró en hábitat dentro de la modalidad de desarrollo Social y Comunitario, en el que apoya acciones para:

- Desarrollo de capacidades individuales y comunitarias.
- Promoción de la equidad de género.
- Elaboración y actualización de planes de desarrollo de los Polígonos Hábitat.
- Prestación del servicio social de estudiantes de educación media superior y superior.
- Instalación de módulos de atención que promueven la ejecución de otros programas federales y locales en los Polígonos Hábitat.

Anexo 2

CENDIS, Centros Comunitarios y Estancias Infantiles

Para comprender mejor a la población es importante conocer las características de los centros en los cuales se llevó a cabo el estudio.

CENDI: estas instituciones originalmente eran llamadas guarderías, tenían como objetivo cuidar y proteger a los hijos de las madres trabajadoras durante su jornada laboral; en la actualidad se les conoce como Centros de Desarrollo Infantil (CENDI) nombre que permite distinguir su propósito fundamental.

En sus fundamentos los CENDIS son Instituciones que proporcionan educación al niño, creando un espacio formativo, en donde interactúa con su medio ambiente natural y social. Esta interacción constituye un verdadero diálogo y propicia un intercambio de complejidad creciente que permite o impide la evolución en el desarrollo del niño. (Secretaría de educación del estado de Jalisco, 2010).

Objetivos del CENDI (secretaria de educación de Jalisco, 2010).

- Brindar educación Integral a los hijos de las madres trabajadoras cuyas edades oscilan entre los 45 días de nacidos y 5 años, proporcionando tranquilidad emocional a éstas durante su jornada laboral y por ende obtener una mayor y mejor productividad en su trabajo.
- Promover el desarrollo personal del niño a través de situaciones y oportunidades que le permitan ampliar y consolidar su estructura mental, lenguaje psicomotricidad y afectividad.
- Contribuir al conocimiento y el manejo de la interacción social del niño, estimulándolo para participar en acciones de integración y mejoramiento de la familia, la comunidad y la escuela.
- Estimular, incrementar y orientar la curiosidad del niño para iniciarlo en el conocimiento y comprensión de la naturaleza, así como el desarrollo de habilidades y actitudes para conservarla y protegerla.
- Enriquecer las prácticas de cuidado y atención a los niños menores de seis años por parte de los padres de familia y los grupos sociales donde convivan los menores.
- Ampliar los espacios de reconocimientos para los niños en la sociedad en la que viven propiciando un clima de respeto y estimulación para su desarrollo.
- Favorecer la participación activa de los padres de familia, ya que éstos inciden e instrumentan en gran medida el tipo de condiciones que favorecen y potencializan los logros de los niños, a través de la relación afectiva que se establece con ellos. Además de permitir la continuidad de la labor educativa del CENDI en el seno familiar en beneficio del niño.

En la actualidad hay 277 Centros de Desarrollo Infantil (Cendis) en México en los que son atendidos 15 mil 715 lactantes y preescolares, tienen exigencias de calidad cada vez mayores, no sólo en la preparación de su personal sino en la mejora de sus instalaciones y en la ampliación de sus horarios. (Archundia, 2008)

Según el director de Educación Básica del Distrito Federal, en estos lugares más de mil personas atienden a los menores de edad, pero 60% de ellas no tiene la certificación oficial como técnica en asistente educativa o licenciada en educación preescolar, requisito de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

A ello hay que sumar la inadecuada infraestructura de la mayoría de estos espacios educativos, cuya prioridad es atender a los hijos de madres que trabajan fuera de casa. (Archundia, 2008)

Estancias Infantiles

De acuerdo con la información publicada en el portal de Sedesol las Estancias Infantiles tienen como objetivo fundamental brindar asistencia y educación integral a los hijos e hijas de madres trabajadoras de escasos recursos cuyas edades estén comprendidas entre los 45 días de nacidos hasta los seis años de edad, que viven en hogares con ingresos mensuales de hasta 1.5 salarios mínimos per cápita, a través de subsidios a los servicios de cuidado y atención infantil para sus hijos.

Se encuentra dirigido a:

Hogares que se encuentran en situación de pobreza patrimonial en los que las madres, padres, tutores o principales cuidadores, trabajan, estudian o están buscando trabajo y no tienen acceso al servicio de guardería o cuidado infantil a través de instituciones públicas de seguridad social u otros medios.

El Programa los beneficia pagando a la responsable de la estancia infantil hasta 700 pesos mensuales y hasta 1,400 pesos mensuales en el caso de niñas o niños con discapacidad, dependiendo el monto de apoyo que la Sedesol les haya asignado y el beneficiario cubre la cuota de corresponsabilidad.

Los planteles deben contar con servicios de estancia prolongada, alimentación, apoyo psicopedagógico, médico-preventivo y Trabajo Social. (con lo cual no cuanta ninguna de las estancias visitadas en Tlalpan.) El servicio pedagógico se basa en los programas vigentes de la S.E.P. y es apoyada por el equipo multidisciplinario de la Coordinación Técnica de Estancias Infantiles; la atención Médica Preventiva se orienta a que los menores aprendan de cuidar su salud y junto con el área de psicología se propicia el desarrollo integral y armónico de los niños. (información obtenida del portal de la Delegación Iztapalapa (2011))

ANEXO 3

ENTREVISTA GRUPO FOCAL INICIAL

En relación con la rutina de trabajo

¿Qué actividades realizas con tus niños diariamente?

De estas actividades cuáles son de las que aprenden más los niños ¿Me podrían dar unos ejemplos?.

De las condiciones actuales en las que trabajas ¿Qué crees que limita u obstaculiza el desarrollo de los niños?

¿Cómo contribuyen ustedes para que el niño aprenda lo más posible o se desarrolle de la mejor manera?

En relación con el ambiente físico o las instalaciones

Qué espacios del ambiente les gustan más a los niños y por qué

Para qué les sirve trabajar o jugar ahí

¿A que juegan los niños y para qué creen que le sirva este tipo de juego?

De los juguetes y materiales de trabajo, ¿cuáles les gustan más a los niños? ¿qué les gustaría que tuvieran?

Cómo contribuyen ustedes para sacar el mejor provecho de la situación actual.

Ambiente social

¿De qué manera influyen los padres para el desarrollo de los niños?

¿Cuáles son los principales obstáculos que ha observado en los padres para lograr el desarrollo potencial en sus hijos?

¿Cuáles son las fortalezas de los padres?

Cuáles consideran que son sus áreas fuertes para trabajar con los niños

Qué capacitación solicitarían para tener mayores recursos para trabajar con los niños

ANEXO 4 GUÍA DE OBSERVACIÓN

- 1.- ¿Qué tipo de gente está presente y disponible para interactuar con el niño?
- 2.- ¿Se le da libertad para explorar el ambiente?
- 3.- ¿El ambiente es seguro?
- 4.- ¿El ambiente está organizado?
- 5.- ¿Los juguetes facilitan o rigidizan el juego?
- 6.- ¿Los juguetes son accesibles para el niño?
- 7.- ¿Hay rutinas establecidas para dormir, alimentarse y jugar?
- 8.- ¿Las interacciones y la sincronía que es la responsividad a las señales del niño y disponibilidad al niño son evidentes en las diferentes actividades de la rutina?
- 9.- Los espacios Y/O los cuidadores facilitan u obstaculizan:
 - el juego
 - la socialización o interacción social
 - y la concentración
10. Cómo es el nivel de estimulación en el ambiente (es sobreestimulante o falta estimulación)

ANEXO 5

ENTREVISTA FINAL DEL CURSO

Cuestionario

1.-Que parte del curso te ayudó para trabajar con los niños y mejorar tu programa

a) Les gustó el curso

b) Qué aprendieron

2.- Por favor escriban su rutina diaria y en qué consiste cada tipo de actividad

3.- ¿Hubo algún cambio en las actividades que realizas en la rutina diaria de los niños a partir del curso? ¿En qué sentido cambio?

4.- ¿Modificaron de alguna manera su salón?

5.- ¿Qué han cambiado en su salón de clases?

6.- ¿Qué han cambiado en su planeación?

7.- ¿Qué recursos nuevos encontraste en la comunidad a partir de lo que aprendiste en el curso para favorecer el aprendizaje de tus niños?

8.- Durante el curso revisamos las etapas del desarrollo del niño en las diferentes áreas ¿las has podido poner en práctica?

Dar ejemplos de situaciones didácticas:

Del área motriz gruesa y fina

Del área sensorial

Del área cognitiva

Del área de lenguaje

Del área socioemocional

9.- ¿De qué o para qué les ha servido conocerlas?

10.- ¿Qué cosas pensaron durante el curso en cambiar y no han podido?

11.- ¿De qué te ha servido utilizar el juego del desarrollo?

12.- ¿Cómo lo has utilizado, pongan un ejemplo?

13.- ¿Qué dificultades han tenido para incluirlo en las planeaciones?

14.- ¿Qué factores de riesgo te fueron más fáciles de identificar. En qué aspectos requerirías más información?

15.- ¿Cambió su visión de los niños difíciles que tiene en su salón y en qué sentido?

16.- ¿Sienten que tienen más herramientas para ayudar a los padres a lograr una mejor crianza?

17.- ¿Ha cambiado su manera de hacer su programa?

18.- ¿Cómo les ha ido al realizar observaciones?

19.- ¿Llevan un seguimiento diario del niño