

Congreso Internacional

FORTALECIENDO LAS COMPETENCIAS

Nuevas estrategias, nuevos aprendizajes



ORGANIZACIÓN DEL CENTRO DE EDUCACIÓN INFANTIL

Madrid, 20, 21 y 22 de Noviembre de 2009
Hotel Velada

Equipo Educativo Asociación Mundial
de Educadores Infantiles
(AMEI-WAECE)



www.waece.org

Contenidos:

BLOQUE 1: FUNDAMENTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

BLOQUE 2: NOCIONES DEL PROYECTO CURRICULAR INFANTIL

BLOQUE 3: ADAPTACIÓN AL CENTRO INFANTIL

ÍNDICE GENERAL

BLOQUE 1: FUNDAMENTOS DEL PROYECTO EDUCATIVO DE CENTRO

UNIDAD 1	4
1.1 Definición general del Proyecto educativo del centro infantil	
1.2 Objetivos generales del centro infantil	
1.3 Clima emocional del centro infantil	
1.4 Tipos de centros infantiles, estructura y particularidades	
UNIDAD 2	7
2.1 Dependencias generales de un centro infantil	
2.2 Ornato, estética e higiene del centro infantil	
UNIDAD 3	23
3.1 Régimen y reglamento de un centro infantil	
3.2 Horario general de actividades y horarios docentes	
UNIDAD 4	28
4.1 Organización general del centro infantil	
4.2 Organización de la vida de los niños	
4.3 El horario de vida y capacidad de rendimiento mental	
4.4 Las interrelaciones de trabajo	
UNIDAD 5	42
5.1 Generalidades de la organización del proceso educativo en la lactancia	
5.2 Generalidades de la organización del proceso educativo en la edad temprana	
UNIDAD 6	49
6.1 La formación, capacitación y superación del personal docente de educación inicial	
6.2 El trabajo metodológico en los grupos de la educación inicial	
6.3 La preparación metodológica del personal de educación inicial	

BLOQUE 2: NOCIONES DEL PROYECTO CURRICULAR INFANTIL

UNIDAD 757

- 7.1 El concepto de currículo
- 7.2 Fundamentos del currículo
- 7.3 Particularidades del currículo: Fuentes. Líneas directrices. Axiomas
- 7.4 El proyecto curricular del centro infantil en la edad temprana
- 7.5 Principios educativos del currículo de educación inicial
- 7.6 Factores y elementos básicos del proyecto curricular inicial
 - 7.6.1. El factor humano
 - 7.6.2. El ambiente físico
 - 7.6.3. La organización del tiempo

UNIDAD 882

- 8.1 El proceso de elaboración del proyecto curricular del centro
- 8.2 La planificación y organización del proyecto curricular en la educación inicial
- 8.3 Los componentes de la planificación
- 8.4 La organización del proyecto curricular inicial
- 8.5 Las diversas formas de planificación curricular en la lactancia y edad temprana

BLOQUE 3: ADAPTACIÓN AL CENTRO INFANTIL

UNIDAD 996

- 9.1 Concepto de adaptación a las nuevas condiciones
- 9.2 La adaptación al centro infantil como caso particular de la adaptación a las nuevas condiciones
- 9.3 Bases neurofisiológicas de la adaptación a las nuevas condiciones
- 9.4 Principios y organización general del proceso de adaptación en el centro infantil
- 9.5 La entrevista con los padres
- 9.6 La preparación del personal para el recibimiento del niño
- 9.7 La planificación del proceso de adaptación
- 9.8 La adaptación de lactantes como grupo de edad temprana
- 9.9 La readaptación
- 9.10 Dificultades del proceso de adaptación. La inadaptación

Unidad 1: Fundamentos del proyecto educativo de centro

1.1. Definición general del Proyecto educativo del centro infantil

Una definición muy general de lo que es el proyecto educativo del centro infantil lo plantea como una proyección de fundamentos, principios y lineamientos que permiten en la práctica pedagógica desarrollar un modelo curricular. El proyecto educativo señala las finalidades del centro infantil y sus señas de identidad, incluyendo los objetivos curriculares generales que se plantean para una determinada etapa educativa. De ahí que en ocasiones se hable de proyecto educativo y curricular como un todo integrado, y que se separan solamente por propósitos didácticos.

De hecho, el proyecto educativo abarca diversos aspectos que incluye lo referente a la estructuración, dirección, organización y gestión que implica el modelo curricular, y no solamente a su función educativa, de ahí que sea operativa la división entre ambos componentes.

La concepción curricular general tipifica al proyecto educativo y al curricular, por lo que determina los tipos de centros infantiles, sus programas, sus modos de llevar a cabo el proceso, la capacitación del personal, en fin, todo lo que concierne al centro infantil como institución educativa. En la práctica esto puede estar más o menos normado, como sucede en los centros infantiles de subordinación estatal, o tener una gama multivariada de modelos curriculares y organizativos, como pasa con los centros infantiles de la iniciativa privada.

Es por ello que el proyecto curricular y educativo del centro caracterizan el enfoque respecto a la educación infantil de una determinada comunidad educativa, y ambos concretan en la práctica pedagógica las concepciones generales de un modelo pedagógico dado, si bien uno no es equivalente del otro, pues conforman una unidad y no una identidad.

1.2. Objetivos generales del centro infantil

El centro infantil, como institución educativa para la primera infancia, tiene objetivos generales que concuerdan con los de la educación y el desarrollo de los niños de esta etapa educativa, los cuales suelen estar plasmados en el modelo curricular.

La tendencia actual de la educación infantil es plantear que sus objetivos generales son el lograr el pleno desarrollo de la personalidad de los niños de esta etapa de la vida, lo que implica la formación multilateral y armónica de todas sus potencialidades físicas y psíquicas, y que consecuentemente y derivado de esto, se alcanza una determinada preparación para la continuidad escolar.

Así, el centro infantil abarca un conjunto de funciones y acciones que expresan dicho este objetivo general, tales como su concepción estructural, su sistema de organización, el

aseguramiento de un estado emocional satisfactorio, las condiciones para un sano desarrollo de la personalidad, incluyendo aquellas acciones referidas a la salud y alimentación de los alumnos, y por supuesto, las que corresponden al proceso educativo de la institución.

Todo esto se apoya en una dirección apropiada del sistema de acciones educativas; la preparación, capacitación y tecnificación del personal docente, administrativo y de servicios; el control de los recursos y bienes materiales; las relaciones con los padres y la comunidad, entre otras muchas acciones.

Lo anterior requiere que el centro infantil posea un clima emocional apropiado y una cálida atmósfera de aceptación y comprensión hacia los niños, de los adultos entre sí, y de éstos con sus familiares, principalmente los padres.

1.3. Clima emocional del centro infantil

El clima emocional del centro infantil se define como la unidad dialéctica de los factores humanos y ambientales que lo componen, y que determina la existencia de una atmósfera propicia para el sano desarrollo de la personalidad de los niños, su bienestar psicológico, y la estimulación del proceso de aprendizaje que se da como resultado del trabajo educativo.

Los factores componentes del clima emocional son aquellos que tienen que ver con lo social, lo organizativo, lo ambiental, y por supuesto, lo psicológico y pedagógico, y cuya acción conjunta determina que el centro infantil tenga ambiente propicio para la labor educativa y para la estancia feliz de los niños.

En el caso de la educación inicial este clima emocional cobra aún un mayor peso, dada la naturaleza tan sensible y vulnerable de los niños de 1 a 3 años.

1.4. Tipos de centros infantiles, estructura y particularidades

Casi de igual manera de cómo existen modelos pedagógicos y curriculares, asimismo existen tipos de centros infantiles. No obstante, pueden hacerse algunas conclusiones muy generales.

Con respecto a la estructura constructiva del centro infantil está puede agruparse en dos grandes rubros: aquellos centros con construcciones específicamente creadas para este tipo de institución educativa, y casas, u otro tipo de construcción, que se adaptan para funcionar como centro infantil.



Este último tipo caracterizó a los modelos curriculares clásicos, que en su gran mayoría, fueron organizados en casas de vivienda o locales, y que se adaptaron a las necesidades y requerimientos de un centro infantil. Como ejemplos de ello están el Kindergarten de [Fröebel](#) o la Casa dei Bambini de [Montessori](#).

Pero, poco a poco, surge la necesidad de hacer una construcción especialmente dedicada a la educación infantil, a partir del conocimiento de las particularidades de los niños de la primera infancia.

Es decir, desde los clásicos se comienza a plantear que la edad requiere un tipo particular de institución, no sólo curricular sino organizativa de igual manera, y que respondiera a las particularidades y necesidades de los niños de estas edades.

Así, por ejemplo, se destacó que el centro infantil debía tener un gran espacio exterior organizado, para uso variado de juegos, paseos, el huerto y el jardín; que el mismo debía contar al menos con una sala de juegos y otra de actividades, un recibidor.

A su vez se plantearon requisitos ergonómicos, dadas las particularidades de la edad, como el poseer buena iluminación natural y ventilación apropiada, buena higiene, con un mobiliario proporcional a la talla de los niños, con otros bancos y muebles desarmables y transformables, con pequeñas mesas de trabajo, y estantes al alcance de los niños.

No se dejaba de lado que la decoración debía tener cuadros de animales, paisajes campestres, escenas naturales, bien visibles.

La organización de los grupos fue otro elemento considerado, el centro infantil debía ser mixto, algunos plantearon con edades mezcladas, otros separadas por años.

Muy importante fue la consideración de que había de existir una proporción de espacio en metros cuadrados por niño, tanto en el interior como en el exterior. Si bien las cifras variaron en el transcurso de los años, este concepto de superficie vital se mantiene hoy en día, y de acuerdo con las orientaciones de la OMS, esta superficie ha de ser de dos y medio metros cuadrados por niño y, sobre esa base, calcular entonces incluso la capacidad de todo el centro infantil.

Muchos otros requisitos se plantean, tanto los ya planteados por los clásicos, como aquellos que surgen en el devenir de la educación inicial y preescolar.

Con el tiempo, el criterio prevaleciente ha sido el de hacer una construcción específica, lo cual posibilita, por una parte, garantizar que la construcción y su consecuente organización responda a las particularidades y necesidades de los niños, y por la otra, posibilitar la normación de los lineamientos de dirección, organización, regulación, control y gestión del centro infantil.

Es particularmente importante para los centros infantiles de subordinación estatal el tener una formación estructural, pues permite hacer homogéneo al sistema educativo en el sentido organizativo, lo cual tiene implicaciones económicas relevantes.

Unidad 2: Fundamentos del proyecto educativo de centro

2.1. Dependencias generales de un centro infantil

Al existir proyectos normativos propios para un centro infantil, esto posibilita pautar directivas generales de su estructura, organización y diseño. Estas directivas revisten particular importancia, ya que de ellas depende el buen funcionamiento del centro como una institución educativa.

Las dependencias generales constituyen la parte más estable de su proyecto de organización, y aunque suelen corresponderse con un modelo curricular, al ser una institución que brinda un servicio de atención social, hay muchas cuestiones que se derivan de una experiencia anterior del trabajo que conlleva entonces normas y procedimientos que pueden no depender exactamente de dicho modelo curricular.

Habitualmente los centros estatales suelen ser mucho más grandes que los de iniciativa privada, por lo que es posible que en algunos de éstos últimos no se den todos los requisitos que se asumen para un centro infantil, si bien, tanto para uno como otros, existen principios en cuanto al diseño y organización de las dependencias, que son comunes a ambos tipos.

También es de recordar, a los fines de este material, que, dado el hecho de estar dirigido a la educación inicial, habrá aspectos referidos a la educación preescolar, que se mencionarán, pero no profundizarán como en el caso de los primeros.

Cuando se observa un centro infantil se destaca que sus dependencias pueden agruparse en tres zonas principales:

En primer término la zona docente-administrativa y de salud, luego están, en segundo, la zona de servicios; y finalmente, la zona de actividad de los niños. A estas zonas a veces se agregan dependencias que pueden tener un carácter opcional, como un local de experimentación, un gabinete dental, un auditorio para reuniones con padres y la comunidad, entre otras. .

La zona docente-administrativa y de salud comprende las oficinas de dirección y administración, el gabinete metodológico y el consultorio médico.

Las oficinas de dirección y administración tienen una labor interrelacionada, a veces se ubican en un mismo local, o en dos distintos. La dirección centraliza la gestión y funcionamiento administrativo y pedagógico del centro. La misma suele utilizarse para la discusión del plan de trabajo y para atender a las personas que tienen que ver con el centro, ya sean padres de familia, funcionarios, etc.

Suele ser común que la misma se ubique lo más próximo posible al hall de entrada del centro infantil, puesto permite, además, para controlar el acceso al mismo desde el exterior. Su ubicación también debe permitir que la directora, desde su propia oficina, abarque la mayor parte de la actividad del centro mediante la simple observación visual, lo que posibilita una regulación más eficiente del trabajo y con menor esfuerzo físico.

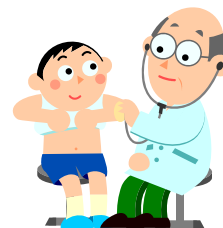
La administración, caso de estar separada, ha de ubicarse preferentemente anexa a la de la dirección, pues ha de intercambiar con frecuencia con el director del centro.

El vestíbulo constituye la vía de acceso del exterior al centro infantil, y ha de propiciar una favorable impresión de higiene, ornato y organización. Es el lugar ideal para brindar información a los padres de familia, y en el mismo han de situarse murales que contengan los avisos de reuniones, consejos sobre la educación de los hijos, el reporte de la alimentación diaria de los niños, fotos de niños y actividades, entre tantos. A veces hay un buzón para que los padres dejen por escrito cualquier solicitud, inquietud o sugerencia; y una pequeña biblioteca, con libros y revistas que puedan consultar los padres de familia.

En ocasiones la actividad en el vestíbulo se complica, cuando los padres son obligados a permanecer en los mismos para la entrega de sus hijos, en lugar de poder ir directamente a la sala o el área exterior a buscarlos. Esto, además de ser un inconveniente, determina una ruptura del proceso educativo, pues los padres de familia no pueden interactuar directamente con el personal que atiende a sus hijos, lo que crea incomunicación y falta de relación afectiva entre todos los que intervienen en la educación de esos niños.

De hacerse así, convierte al centro infantil en una institución cerrada en la que los padres de familia no tienen acceso directo a los lugares donde se desenvuelve la vida de sus hijos gran parte del día, ni al diálogo cotidiano con sus educadores, y hace del niño un objeto que se entrega y recoge, y que va creando en su mente la idea de que existe una separación entre su hogar y el lugar donde lo educan.

El consultorio médico es otra dependencia, que puede o no existir físicamente, pues la asistencia médica, o no se brinda, o se hace mediante visitas regulares del médico, y en otras el mismo constituye parte del equipo técnico del centro infantil, y por lo tanto requiere de un espacio para ejercer su labor, a veces de conjunto con una enfermera.



Este local ha de ser un lugar ameno, bien iluminado y con apropiada ventilación, y donde los diferentes murales y promociones de salud que se ubiquen en las paredes deben ser sencillos, estéticamente agradables y apropiados. Como el mismo suele ser un lugar cargado de ansiedad para los niños, el intercambio emocional positivo con éstos y los educadores del grupo, es fundamental para permitir un eficaz desarrollo de las acciones médicas.

Particularmente en el caso de los niños de la edad temprana, un aspecto importante es el trato individual a cada uno, evitando llevarlos en grupo, pues los que esperan se van intranquilizando con lo que observan le hacen a los que les preceden, en particular si esto implica acciones de vacunación o de otro tipo que suelen atemorizarlos.

Cuando existe un gabinete dental en el centro estas precauciones deben reforzarse, pues la acción del odontólogo es especialmente temida, no solo por los pequeños, sino incluso por los adultos, que de una forma u otra transmiten sus aprehensiones a estos.

El gabinete pedagógico o metodológico sirve para la preparación diaria y periódica del personal técnico y docente del centro, es un lugar de intercambio y reuniones técnicas, y de estudio individual de cada miembro del equipo educativo.

Aquí suele situarse la bibliografía de trabajo del personal, y la que corresponde al estudio y consulta, tales como libros, publicaciones diversas, resúmenes, así como también documentación relacionada con el proceso educativo. En los diversos anaqueles se sitúan, además, objetos y materiales didácticos, muestras de juguetes que se utilizan en la labor educativa, etc. A su vez suele tener murales para la ubicación de avisos, consejos técnicos, materiales significativos, horario de las diferentes reuniones técnicas, y cualquier otra comunicación importante que se considere oportuno reflejar.

Por lo general esta dependencia puede ser ubicada en cualquier zona del centro, salvo la de servicios, y se ha de procurar que reúna condiciones que posibiliten el silencio y el estudio de sus ocupantes. Es importante recordar que el gabinete no es un lugar de acceso de los niños, por lo que hay que garantizar mantenerlo cerrado cuando no esté algún adulto trabajando en el mismo.

La zona de servicios comprende variadas dependencias, tales como la cocina general, la cocina dietética para la alimentación de los lactantes; la lavandería y su zona de secado al exterior; el comedor, baño y taquilla de empleados; las bodegas o almacenes: de víveres; de productos perecederos: tubérculos, vegetales, frutas; de productos no alimenticios (de uso general, de recursos y materiales); el patio de servicios; y otras dependencias varias de carácter no habitual.

La cocina general tiene una organización compleja, pues en ella se prepara la alimentación de los niños a partir del segundo año de vida y del personal. En aquellos centros infantiles de jornada completa funciona prácticamente durante todo el horario de trabajo, y algunas veces se le asigna un doble turno de su personal específico, lo que complica más su labor.

El reglamento de salud suele especificar que es en la cocina general, junto con la dietética de los lactantes, donde los principios higiénico-sanitarios han de cumplirse de modo más estricto, pues su incumplimiento puede provocar diversos problemas, tales como contaminación de alimentos, que pueden provocar intoxicaciones alimentarias en los niños; accidentes; etc., así como afectaciones en su estado de salud.

Es por eso que el centro infantil ha de tener un reglamento higiénico-sanitario que norme los procedimientos de higiene de la cocina general y la dietética, y a su vez que establezca la forma de manipular y preparar los distintos alimentos, y el uso de procedimientos para su cocción y servido.

El hecho de que cada vez que un alimento en su elaboración retrocede a una fase anterior de su proceso de preparación tiene grandes posibilidades de contaminarse, obliga en el diseño de la cocina a seguir el principio de la “marcha adelante”, que quiere decir que el alimento que empieza su proceso de preparación tiene que ir siempre hacia delante, sin volver atrás, hasta que sale listo para servir, lo que obliga a crear zonas que se inicien con un área de preelaboración (generalmente situada en el exterior y anexa a la cocina); un área de alimentos crudos; un área de cocción; un área de alimentos cocinados; y finalmente, un área de servir. A esto hay que añadir un área de agua y leche, otra de jugo; y por supuesto, un área de fregado.

Esta cocina general ha de estar aislada, tanto del comedor como de otras dependencias exteriores, lo cual generalmente se resuelve con el uso de mallas milimetradas en puertas y ventanas, que impidan el paso de vectores (moscas, roedores, etc.) y de factores climáticos adversos (polvo, corrientes de aire, entre otros). En los casos en que hay un comedor para todos los grupos, el acceso de los alimentos ha de propiciarse mediante una pequeña ventana de vaivén en la que se sitúan los platos y bandejas que se utilizan para servir los alimentos, u otro medio semejante que posibilite igual función. Esto es también importante en el comedor de los adultos, que generalmente se ubica en un local anexo a la cocina general.

Cuando exista el servicio de alimentación en los salones de los grupos, los depósitos del carro-termo han de ser llenados y tapados dentro de la cocina, y luego ubicados en el carro. Corresponde al personal manipulador de alimentos el servirlo en los distintos grupos, para lo cual ha de tomar las medidas higiénicas correspondientes.

La organización del servicio de alimentación se hace sobre la base del horario de vida de los niños, por lo que los que pertenecen a los grupos de edad temprana, han de ir al comedor primero, y luego los niños mayores en la medida en que los otros terminan. Este mismo principio ha de cumplirse cuando el alimento se sirve en los salones.

La cocina dietética de lactantes se utiliza para la preparación de la alimentación y las fórmulas de leche de los niños del primer año de vida, y ha de estar organizada de la misma manera que la cocina general, con zonas de cocción de alimentos, de preparación de las fórmulas de leche, de jugo, de servir, y de fregado.

Es frecuente que esta cocina se halle anexa a la sala de lactantes, con la cual se comunica mediante una pequeña ventana por la cual se trasladan los alimentos y se recolectan los platos y bandejas vacíos. En esta cocina, y aún con mayor rigor es necesario preservar su aislamiento y sus condiciones higiénico-sanitarias, por la vulnerabilidad de los niños de esta edad.

La organización de la cocina dietética es muy compleja, dado que los subgrupos de lactantes tienen diferentes horarios, y requieren de su alimentación a diferentes horas.

Las mismas regulaciones vigentes para la cocina general se aplican a la dietética, en cuanto al acceso, higiene, vestuario del personal, etc.

La lavandería y su zona exterior de secado se habilita en aquellos centros que brindan el servicio de proporcionar el vestuario a los niños durante el día, y también para toda la lencería que se utiliza en el centro infantil, en particular la de los lactantes, así como la de aseo de los grupos.

El diseño del centro infantil ha de contemplar que la lavandería y su zona anexa de secado se ubiquen separadas de la zona de actividad de los niños, y que estos no tengan acceso directo a las mismas.

El comedor de empleados se utiliza para todo el personal del centro, sea técnico, administrativo o de servicios, y por lo general, se ubica anexo al local de la cocina general para evitar el traslado de alimentos.

Su organización requiere definir la correspondencia del horario de comida del personal con el horario de vida de los niños, para evitar la falta de atención de los pequeños durante el período de la comida de dicho personal.

El baño y taquilla de empleados ha de ubicarse en el área de servicios, e igualmente fuera del alcance de la actividad de los niños. Cada persona que trabaja en el centro infantil ha de tener su propio casillero, y las facilidades de higiene y vestido han de favorecer la privacidad de la misma.



Las bodegas o almacenes han de estar preferentemente en el área de servicios, y su ubicación ha de depender de su función. Así, el local de los víveres y el de los productos perecederos (vegetales, frutos diversos, etc.) deben estar próximos o anexos a la cocina, para evitar el trasiego innecesario de productos por el centro. Los de productos no alimenticios, o el de recursos y materiales didácticos para las actividades pedagógicas pueden estar en la zona administrativa, pero nunca es aconsejable situarlos en el área de actividad de los niños.

En el patio de servicios suelen ubicarse la caseta de basura y desperdicios, la de las instalaciones hidráulicas, la de guardar los instrumentos del jardinero, entre otros. En ocasiones el mismo tiene un acceso al exterior, para posibilitar la entrada de algún vehículo que regularmente traiga alimentos o útiles al centro infantil, por lo que el diseño arquitectónico del proyecto educativo ha de contemplar este multipropósito.

Es de trascendental importancia que el patio de servicios esté situado de una manera tal, que los niños no puedan tener acceso directo al mismo.

En el centro infantil pueden existir otras dependencias, en el caso de que cuente con un cuarto de experimentación, porque se realicen investigaciones con los niños, el mismo ha de estar en la zona de actividades de estos. De la misma manera si el centro infantil ejerce una función de centro docente para la formación de personal pedagógico, puede que sea necesario el tener un local de práctica docente, el cual puede situarse anexo a la zona de

actividad de los pequeños, si bien el gabinete pedagógico puede igualmente ser utilizado con este propósito.

La zona de actividades de los niños es la más importante de todo el centro infantil, y a la que hay que organizar de la manera óptima. Si esta zona satisface sus necesidades e intereses, ello va a tener un efecto significativo en el clima emocional del centro y el bienestar psicológico de los niños.

Por lo general la misma cuenta con las áreas exteriores, las salas o salones de los grupos, los baños y locales de aseo, los pasillos. En algunos centros existe una sala de actividades múltiples, en ocasiones hay también vestidores. Y otras, en aquellos centros que tienen una función social especial, puede haber salones-dormitorios.

Suelen establecerse principios y directivas generales de diseño y organización de estas zonas, que son comunes a muchos modelos curriculares, aunque existen modelos, como el sistema Montessori, que establecen de manera definida como se ha de organizar la zona de actividades de los niños, en particular los salones de los grupos.

Las salas o salones de los grupos de niños constituyen uno de los lugares principales de su actividad. Por su importancia el salón del grupo ha de reunir las mejores condiciones de diseño y organizativas, para posibilitar el desarrollo más eficiente de las actividades que en el mismo se realizan.

Cada salón ha de estar diseñado para el grupo etario que le corresponde, pues en dependencia de la edad varía su estructura, mobiliario, cromatismo, ventilación, insonorización, estética, etc.

El salón ha de tener un acceso fácil para los niños, pero a la vez ha de estar lo suficientemente aislado para no interferir con la actividad de los salones de los otros grupos. Es muy importante recordar que su extensión ha de relacionarse con la capacidad adecuada que se le señale por el índice de superficie vital.

Un buen salón ha de permitir su cambio y transformación para posibilitar las más disímiles actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas, y carecer de peligros potenciales de riesgo de accidentes.

Ha de procurarse que se ajuste a las condiciones climáticas de la localidad, tratando de que sea una sala abierta, que posibilite al niño observar lo que sucede en el exterior del mismo, con amplias ventanas bajas y puertas de fácil manejo por los pequeños.

El salón ha de tener el uso mínimo indispensable para la realización de los procesos de necesidades básicas, si fuera el caso, y parte de las actividades pedagógicas que requieran condiciones para el uso de materiales, cosa que en ocasiones se lleva al extremo y donde prácticamente se convierte en el único lugar donde transcurre la vida de los niños, por la escasa utilización que se hace del área exterior que ha de ser el centro de la actividad de los niños, y donde debe transcurrir la mayor parte de su tiempo en el centro infantil.

Para la educación inicial la estructura y organización los salones de grupos pueden ser de dos tipos, la sala de lactantes, o salón del grupo del primer año de vida (0 a 1 año), y los salones de los niños de uno a tres años, por años de vida o por ciclos.

En alguna ocasión se observa que los niños de 12 a 18 son considerados aún como lactantes, y su salón se concibe y organiza como una sala de lactantes. Esto es un gran error científico, por que estos niños pertenecen a la edad temprana, con organización, actividades, y necesidades diferentes a las de los lactantes, requiriendo de una salón semejante a la de los grupos de más edad, con sus naturales adecuaciones. Investigaciones serias han comprobado de modo fehaciente que cuando los niños de esta edad son considerados y tratados como lactantes, y su salón con las especificidades propias de esta sala, se observa una lentificación del desarrollo, que no vuelve a su ritmo inicial sino pasados varios años. Esto se empeora igualmente por el hecho de que el programa educativo refuerza su carácter de lactantes, y no de niños de edad temprana, como son realmente.

La organización de la sala de lactantes es realmente compleja, y aunque en distintos lugares pueden estar divididos los niños de 0 a 12 meses en dos grupos o salones, y no en uno solo, lo que sí está claro es que los bebés tienen cuatro horarios diferentes de vida: el de 0 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 a 9 meses, y los mayores, de 9 a 12 meses.

Desde el punto de vista estructural la sala ha de concebirse con un local principal de actividades, un salón-dormitorio, el local de baño y aseo, y una zona exterior de gateo y en ocasiones, un vestidor anexo a la misma.

La sala de actividades ha de tener su mobiliario específico, y es el único lugar donde los niños en el interior pueden caminar calzados, por lo que no es necesario que los adultos se cubran los zapatos o utilicen zapatillas especiales. En esta sala ha de procurarse una pequeña zona delimitada para que los lactantes puedan gatear, cuando las condiciones climáticas impiden el uso del área de gateo exterior.

Los requerimientos higiénico-sanitarios más científicos establecen que los niños de 0 a 1 año han de dormir en una cuna o camita, que tenga al menos 10 cm. de separación del piso, para evitar riesgo de contaminación. Sin embargo, en ocasiones se ven centros en los que los lactantes (y los niños de los otros grupos) duermen en esterillas o colchonetas situadas en el suelo, y muchas veces en contacto corporal unos niños y otros, lo cual es muy propicio para la transmisión de enfermedades, en particular con estos menores tan pequeñitos.

Las cunas o camas han de situarse preferentemente en el local-dormitorio que posee la sala, distribuyéndose las mismas por rangos de edad, en los cuales los más chicos de 0-3 meses y 3-6 meses han de ubicarse en la zona más tranquila y callada, por pasar gran parte del día en el proceso del sueño.

La zona de gateo, tanto exterior como interior, se utiliza para los niños que ya gatean y comienzan la marcha, por lo que se hace imprescindible que el adulto utilice zapatillas o medias para esta zona, pues los lactantes ponen sus manos en el piso, y la suela de los zapatos puede transmitir gérmenes diversos.

En ocasiones en algunos centros infantiles existe anexo a la sala un pequeño local para amamantamiento por las madres de sus hijos, el cual ha de reunir condiciones de higiene y privacidad, a la vez que se le debe administrar a la madre una bata o delantal para evitar transmisión del polvo y otros agentes patógenos. Si la madre ha de lactar dentro del salón es imprescindible el uso de la bata sanitaria y el seguimiento de las indicaciones higiénico-sanitarias existentes para este grupo.

Cuando hay vestidor de lactantes el mismo ha de reunir ciertas condiciones, tales como que se prevea el evitar corrientes de aire, por lo que la mesa en la que se cambia al bebé debe tener algún protector que impida la exposición directa del mismo a la intemperie.



Por lo general el salón de lactantes está concebido para los niños desde el nacimiento hasta que cumplen los doce meses, lo cual obedece al curso evolutivo del desarrollo, que en esta etapa termina con la crisis del primer año de vida.

Como se observa la sala de lactantes tiene un gran número de disposiciones organizativas y de requisitos higiénico-sanitarios de incuestionable cumplimiento, por lo que la labor técnica en la misma requiere de una apropiada preparación de parte de educadores y asistentes educativos.

Los salones de los grupos del segundo al sexto año de vida tienen requisitos diferentes a la sala de lactantes, y son locales mucho más abiertos y directamente en contacto con el medio circundante.

Estos salones se organizan atendiendo a la edad de los niños, unas veces se corresponde un local con cada año de vida, y en otras se atiende a una estructura por ciclos, lo que trae como resultado niños de edades contiguas. En algunos lugares, por condiciones de baja matrícula, o por ubicarse el centro en regiones donde no hay muchos niños, se organizan como un grupo múltiple para prácticamente todas las edades.

Para la educación inicial existen disposiciones organizativas que son comunes en lo esencial para los niños de 1 a 3 años, estén en un único o en dos salones.

El mobiliario de la sala ha de corresponderse con las características físicas, motoras y antropométricas de los niños. Esta sala ha de ser lo más funcional que sea posible, lo cual implica la posibilidad de acomodarse y transformarse para distintos tipos de actividades y conformación de grupos.

La sala ha de tener una apropiada ambientación y ser fuente de estimulación, lo que se posibilita con los más diversos objetos. En este sentido debe poseer una distribución interna que posibilite la vida organizada del grupo, con espacios libres no ocupados por mesas y sillas, la adecuada colocación de los anaqueles, etc. En el caso de los estantes se recomienda que su altura no deba sobrepasar más de un metro de altura, pues de ser mayor se corre el riesgo de accidente, pues pueden venirse abajo si algún niño se le ocurre treparse al mismo.

En los niños de 1 a 2 años es muy importante que la misma tenga un acceso directo con el área exterior, sin obstáculos que impidan la traslación, pues estos niños acaban de descubrir que caminan, y necesitan ejercitar esta habilidad motriz. De igual manera, y por el deficiente control de esfínteres, es recomendable que el baño esté dentro del salón en un local anexo, cosa que ya no es imprescindible en los niños de 2 a 3 años.

Existen centros infantiles que, por diversas razones, tienen un régimen de internado, y por lo tanto cuentan con un salón-dormitorio además de la sala usual. Estos salones-dormitorios se organizan como norma para todas las edades, aunque en ocasiones se hacen por secciones: lactantes, edad temprana, niños mayores preescolares.

La organización del salón-dormitorio requiere de un mobiliario específico, fundamentalmente cunas y camas, así como pequeñas mesas anexas en la que los niños puedan guardar objetos personales. El salón ha de mantenerse en la semipenumbra, y no en la oscuridad total, para posibilitar que el adulto pueda observar el sueño de cada pequeño, y a su vez no se amodorre por la falta de luz.

En estos centros infantiles de régimen interno, las camas han de estar personalizadas, es decir, cada niño tiene su propia camita, la cual puede identificarse por un objeto o juguete afectivo mientras no la ocupa, lo cual colabora psicológicamente a su sentido de pertenencia.

Este salón-dormitorio ha de estar cerrado durante el día, pues es un local exclusivamente de uso nocturno, el mismo debe ser aseado diariamente y preparado convenientemente para su función.

Hay centros infantiles que cuentan con una sala de actividades múltiples, en la que pueden realizarse diversas actividades que no se facilitan en el propio salón. La misma ha de diseñarse de manera que sea asequible a todos los otros salones de los grupos. Esta sala permite realizar actividades con varios grupos a la vez, ser utilizada como salón de música, para realizar ensayos para las actividades festivas, usarse para proyectar diapositivas y videos, tener un televisor para su uso conveniente, un retablo para títeres, y cualquier otra actividad en la que el salón del grupo no ofrece las mejores condiciones.

Desde el punto de vista organizativo la sala de uso múltiple constituye un recurso importante para resolver cualquier situación que requiera de un espacio anexo, lo cual en la vida diaria del centro infantil es algo que sucede con relativa frecuencia.

En algunos centros existen vestidores, que suelen ser pequeños locales que se utilizan por los padres para cambiar la ropa de sus hijos, aunque en otros centros, por falta de espacio se realiza dentro del salón. Por lo general deben tener acceso directo con el salón o el baño, para facilitar su labor. En cualquier caso han de tener un mueble que facilite guardar la ropa, y un banco o sillas para uso simultáneo por varios padres, para que los mismos se sienten y puedan cambiar cómodamente a los hijos.

Los baños y locales de aseo requieren de una buena organización para que cumplan su función de forma adecuada. Es importante considerar los lavabos, los inodoros, las pocetas, etc., estén acordes con la talla de los niños, sus proporciones físicas y sus

destrezas motoras. Ello requiere, por lo general de un estudio antropométrico serio, que correlacione, como sucede en el caso de las duchas, la estatura promedio de los niños con el del personal que atiende el baño.

El baño ha tener sillas para que los niños se sienten y colaboren con su vestido y desvestido, el quitarse los zapatos, etc., ello colabora a su autovalidismo.

Los lavamanos suelen ser colectivos y posibilitan que varios niños se aseen a la vez, lo cual requiere que las llaves del agua se sitúen a una determinada altura y distancia entre sí, que el fondo de la meseta no sea en extremo profundo para evitar salpicaduras, entre otros detalles, lo que también se resuelve por el estudio antropométrico.

En cuanto a los útiles de uso personal de los niños: peines, toallas, cepillos de dientes, los mismos han de ubicarse considerando las normas higiénico-sanitarias, en sus correspondientes peineteros, toalleros y cepilleros, que deben estar al alcance de los niños para que estos los seleccionen por sí mismos siguiendo las identificaciones que se les ponen. Claro está que en el caso de los parvulitos de 1 a 2 años la distribución de estos debe estar a cargo del educador o asistente educativo, porque todavía estos pequeños no pueden reconocer sus pertenencias.

Es muy importante situar espejos en la pared a la altura visual de los niños, para que puedan observar como realizan sus acciones de aseo e higiene, y los resultados que obtienen de dicha acción.

Los baños en la primera infancia no deben tener divisiones, pues los niños y niñas de estas edades han de tener la posibilidad de distinguir sus diferencias dentro de un ambiente natural y exento de falsos puritanismos, esto colabora a su educación sexual, pues los educadores y asistentes pueden responder de forma tranquila a cualquier curiosidad que les pueda plantear algún pequeño.

Desde el criterio organizativo, los pasillos suelen ser poco considerados dentro de la labor educativa y, sin embargo, tienen un gran peso, pues ellos interconectan las distintas dependencias y pueden facilitar la labor organizativa si se les sabe dar el uso correspondiente. A veces más que un pasillo, es un portal que pasa por los distintos salones, y en contacto directo con el área exterior. Cuando está techado permite que la actividad de los niños pueda realizarse ahí cuando no existen áreas exteriores, lo cual hace que no tengan que mantenerse todo el tiempo dentro del salón, si existen áreas exteriores el pasillo suele estar cementado, lo que permite su uso si las áreas están mojadas o enlodadas por factores climáticos, y de esta manera no se interrumpe el juego y la actividad al aire libre de los niños.

De igual manera en aquellos centros infantiles en que sus condiciones de sombra lo permiten, los pasillos pueden ser utilizados para la siesta de los niños, en un ambiente fresco y en contacto directo con el medio natural, lo que puede hacer el sueño mas profundo y reparador que si se realiza dentro del salón. También pueden servir para evitar aglomeraciones de niños en el salón cuando se realizan simultáneamente varios procesos de necesidades básicas, como puede ser el baño y aseo, los cuales se suceden uno tras otro.

Tanto es así que el pasillo puede concebirse como una sala “externa y abierta” que posibilita el juego y la actividad, sin el encierro que aquella puede significar, y que permite encontrar vías organizativas para evitar el hacinamiento de los niños y la superposición de actividades.

2.2. Ornato, estética e higiene del centro infantil

La estética y el ornato ocupan un lugar significativo en el centro infantil, por lo que su diseño y orientación debe avenirse a las particularidades de este tipo de centros y la edad de los niños, pues afectan todas las esferas del trabajo y la vida cotidiana en la institución. La ornamentación no es sólo un tema de diseño, sino que se relaciona directamente con la formación del gusto artístico y la formación estética de los niños, pues las condiciones de ornato y belleza del centro infantil tienen una gran importancia para la realización de las tareas de la educación estética.

Es así como aquel centro en que se planifica bien la ornamentación de las áreas en que juegan los niños, de sus salones, están sentadas las condiciones iniciales para llevar a cabo una óptima educación estética.

La estética del modo de vida coadyuva a la educación del gusto artístico de los niños, que en gran medida depende de aquel que tenga su educador, por las relaciones que se dan entre ambos. Los criterios y puntos de vista del adulto acerca de la belleza y su valoración, ejercen gran influencia en los niños y en las aproximaciones de ellos con las distintas manifestaciones de la belleza.



Es así como los sentimientos de alegría y la satisfacción al percibir las cosas bellas, desempeñan un importante papel en el desarrollo del gusto artístico.

En la vida cotidiana estos sentimientos elementales surgen por la combinación armónica de los colores en: la ropa, las pinturas de las paredes, los objetos decorativos para la ornamentación del interior; en la forma bonita de un jarrón, una vasija, una taza; todo proporciona una satisfacción estética elemental, pero completa.

La influencia de lo estético en los niños aparece primero en un sentimiento emocional directo, después, una atención más consciente a la ornamentación de los salones; y sobre esta realizan un análisis elemental y establecen una relación valorativa hacia los fenómenos de carácter estético, es decir, desarrollan la capacidad de ver y valorar lo verdaderamente bello.

La decoración artística del centro infantil tiene requisitos que se determinan por diversas tareas, que incumben a la protección de la vida y el fortalecimiento de la salud del niño, el contenido del trabajo educativo, y las tareas del desarrollo artístico.

Estas actividades están íntimamente relacionadas y se complementan entre sí, por ejemplo: el orden y la limpieza no solo responden a las exigencias de la higiene, sino también de la estética.

Ello implica que el centro infantil ha de brindar comodidad, facilitar la vida, el juego y las actividades de los niños y desarrollar además, patrones estéticos.

Las premisas estéticas están dadas en el orden, la limpieza, la sencillez y la belleza. A su vez el ambiente de los salones y dependencias ha de coincidir con las características de los niños, sus necesidades y el contenido del trabajo educativo.

Las paredes pintadas con colores fuertes y claros, cumplen por una parte, con los requisitos de no cansar la vista del niño y de no distraer su atención, y por otra, los tonos suaves pueden combinarse más fácilmente con otros colores, lo que constituye una condición que responde a los requisitos de exigencias de la estética.

Los locales por donde paseen los niños, en su decoración artística, deben combinar la belleza de la naturaleza con la disposición de los elementos que componen el salón, así como los del decorado del centro infantil.

Las premisas de la estética, combinan la comodidad y la necesidad, que son compañeras inseparables de la auténtica belleza de la vida, lo que debe manifestarse en la selección de los objetos que se encuentran en el centro infantil; los equipos de los salones, principalmente: las sillas y las mesas, deben construirse de acuerdo con las proporciones del cuerpo del niño, facilitando las condiciones para su mejor desarrollo físico.

El ambiente del centro infantil, principalmente cada salón, ha de ornamentarse de manera armónica. Una sencilla y tranquila construcción, la ausencia de adornos estridentes y las líneas rectas y finas, son una característica específica de los salones.

Al utilizar la naturaleza, deben tenerse en cuenta los requisitos tales como la utilización plantas ornamentales para el embellecimiento del centro, su tamaño y variedad estarán de acuerdo con el lugar en que se ubiquen.

Las plantas deben estar sembradas en macetas plásticas o de barro, estas últimas de color natural, evitando el uso de latas. En las dependencias y pasillos, pueden colgarse macetas, garantizando que las sogas o alambres que las sujeten sean fuertes para que el viento no pueda derribarlas, así como tampoco ser destruidas por los efectos de la erosión. En estas macetas no deben colocarse flores artificiales, pues recogen mucho polvo y suelen ser antiestéticas.

Es conveniente combinar las plantas con figuras de cerámica o barro de calidad, pero evitando su profusión excesiva.

Las plantas han de armonizar con el interior, en dependencia de la luz y el calor que necesitan. Las flores deben colocarse de forma que contrasten y armonicen entre las

diferentes plantas y el ambiente que las rodean (plantas grandes y pequeñas de hojas finas y gruesas, etc.).

Puede ser conveniente utilizar en la decoración plantas que tengan hojas pequeñas: palmas, espárragos, plantas de uvas (hojas de parra), plantas ligeras (enredaderas) porque siempre darán a la habitación un aspecto agradable.

La decoración de los locales interiores del centro infantil ha de caracterizarse por la interrelación armónica de los elementos aislados y la subordinación de los mismos a un objetivo. Al escoger uno u otro objeto es necesario pensar qué lugar ocupará entre los que ya se tienen, si por el color combina con los demás y con el tono de las paredes, etc.

Es muy importante que la planificación de la decoración interior tenga en cuenta además, la utilización racional del local para la realización de las actividades.

La armonía debe primar en la selección de decorados u objetos para el salón: esculturas, floreros, etc. Al colocar algo nuevo, hay que pensar con antelación qué lugar ocupará, atendiendo al tamaño, el color, la forma, etc., para que no pase inadvertido, además para que el local no esté recargado.

Un aspecto fundamental de la ornamentación del salón es la interrelación entre la forma del objeto y su utilización, por ejemplo, en la selección de un florero debe tenerse en cuenta su forma.

Otro principio es que el material con que se elaboran los objetos debe corresponderse con su utilización (así serán blandos, flexibles, etc.) todos los que por su forma, color, etc., constituyen un conjunto armónico, se corresponden con la educación estética y contribuyen a la formación del gusto estético.

De acuerdo con el grupo los salones del centro infantil han de decorarse, pues, por ejemplo, es distinta la ornamentación del grupo del segundo año de vida, a la de cualquier grupo mayor. Por ello la decoración artística siempre debe considerar la edad de los niños para la selección de los cuadros, los juguetes, las esculturas, etc. No sólo el color, sino también el contenido y la forma, los que deben ser asequibles a la edad.

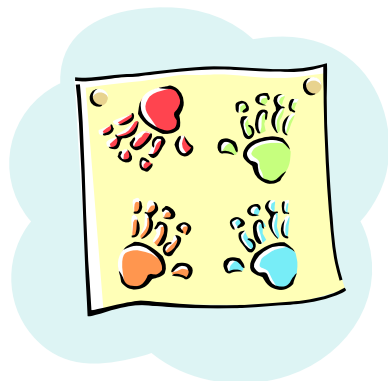
Es significativo que cuando se vaya a decorar un salón se enfoque desde el punto de vista del niño, pues este no advierte lo que no despierte su interés, o no se encuentre en un lugar visible.

Un lugar fundamental en la decoración del centro lo ocupan las obras de arte. Las mismas no deben constituir sólo un adorno sino que también han de contribuir a la apreciación de la belleza estética.

Así, el contenido de los cuadros o afiches debe ser fácilmente comprensible por los niños y, por supuesto, no se pondrán aquellos que sean abstractos, abigarrados, muestren yuxtaposición o barroquismo.

Siempre es conveniente utilizar reproducciones u originales de pinturas de autores del país o de pintores internacionales famosos, si cumplen con los requisitos antes expuestos.

Las temáticas de los cuadros pueden ser de animales, representación de cuentos, escenas simples de la naturaleza o de la vida cotidiana, paisajes y retratos.



Los cuadros o afiches deben cambiarse con cierta frecuencia, ya que el hecho de permanecer por mucho tiempo en el mismo lugar, hace que los niños pierdan el interés por ellos. Partiendo de este principio se orienta que no se pinten murales estables en las paredes de los salones o pasillos. En cuanto al tamaño de los cuadros deben ser mayores de 50 x 30 cm., lo cual estará en dependencia del tamaño de la pared donde se ubiquen. Siempre se colocarán a la altura de la vista de los niños. Estos lineamientos pueden ser válidos para la decoración del dormitorio.

Los murales de los salones para información a los padres y el personal estarán hechos preferiblemente de madera, pintados con barniz, o pintura de color claro y no se les colocarán rebordes o adornos de papel que además de antiestéticos, resultan antihigiénicos y desvían la atención de su contenido específico.

El mural de cumpleaños debe ser vistoso y para su decoración pueden utilizarse figuras de animales, flores o personajes de cuentos conocidos, elaborados con buen gusto y calidad.

La valla exterior que identifica al centro se confeccionará con materiales que no se deterioren a la intemperie, tendrá el nombre del centro y podrá incluir un motivo alegórico, sencillo y bonito.

Un factor importante en la decoración del centro infantil lo constituye la familiarización de los niños con los elementos de su folklore, por tanto es necesario al escoger las plantas, los cuadros, los afiches u objetos ornamentales tener en cuenta dichos aspectos.

En la educación inicial la ornamentación de las paredes de la sala de lactantes obedece más a gustos estéticos de los adultos que de los niños, puestos estos no logran distinguir los ornamentos en las paredes por la inmadurez de los receptores y analizadores. La estimulación visual, por lo tanto, no ha de provenir de tales ornamentaciones sino de los objetos con los que se ponen en contacto a los bebés.

Ello no quiere decir que se prohíba situar dibujos o imágenes en las paredes, pero esto obedece al gusto de los adultos, pues los lactantes ni los ven. Y más vale tener paredes limpias y luminosas, que aquellas abigarradas de imágenes, que esconden suciedad y presencia de gérmenes patógenos.

Tal como se puede apreciar, la decoración del centro infantil requiere del análisis de muchos detalles y es necesario en cada caso concreto seleccionar los objetos o elementos de adorno siguiendo patrones bien definidos de belleza y utilidad.

La higiene del centro infantil es de importancia capital en su proyecto educativo.

Las condiciones higiénicas se refieren a un complejo sistema de factores que influyen, de manera directa o indirecta, mediata o inmediata, en la realización adecuada del proceso docente-educativo, y que contribuyen a mantener la salud de los niños, creando un ambiente propicio a su actividad.

Las condiciones higiénicas del centro infantil contribuyen al desarrollo armónico y normal de los niños, fortalecen su salud, y aumentan su capacidad de trabajo.

Es importante saber que cuando se habla de higiene se refiere no solamente al mantenimiento de las condiciones higiénico-sanitarias que previenen un ambiente sano y libre de gérmenes y vectores causantes de enfermedades, sino también del propio proceso de enseñanza y educación. Así, mientras el primer concepto está estrechamente ligado con el ornato y la estética del centro infantil, el segundo se vincula con el trabajo educativo y su organización.

Uno de los propósitos básicos de los factores higiénicos es propiciar una adecuada capacidad de trabajo en los niños, o sea, la posibilidad de desarrollar un trabajo físico e intelectual, con el fin de lograr algún objetivo propuesto, gastando cierta cantidad de energía. El consumo de energía es mínimo cuando se crean condiciones higiénicas adecuadas.

La capacidad de trabajo está determinada en cada momento por la interacción de diversos factores: fisiológicos, físicos y psicológicos.

Al respecto, los factores fisiológicos que influyen sobre la capacidad de trabajo son la edad, el sexo, el estado de salud, la alimentación, la carga general de trabajo y el descanso del organismo humano.

Los factores físicos más importantes se refieren a la iluminación, la intensidad del sonido, la temperatura, las características del mobiliario y la estructura del centro infantil.

Los factores psicológicos se relacionan con el estado de ánimo, la motivación, los intereses, las aptitudes, entre otros.

Estos factores intervienen de manera constante, en mayor o menor grado en el proceso de aprendizaje, y determinan la dinámica de la capacidad de trabajo del niño. Si los mismos no son tenidos en cuenta se presentan dificultades en las variaciones normales de la capacidad de trabajo, que pueden provocar daños a su salud, disminución de su rendimiento intelectual, o ambas cosas.

La fatiga es un aspecto relacionado directamente con la capacidad de trabajo. La misma es un mecanismo de defensa del organismo que se presenta cuando las células

nerviosas llegan al límite funcional, lo que determina su inhibición. Cuando se inicia el proceso de la fatiga disminuye la capacidad de trabajo, como consecuencia de la acción inhibitoria que se da a fin de preservar a las neuronas de una actividad desfavorable que les causa un notable perjuicio.

Los niños de la educación inicial se fatigan muy rápidamente, y no están en condiciones de superar la fase inicial de la fatiga, debido fundamentalmente a la inmadurez y capacidad de resistencia de su sistema nervioso, ello conlleva que a los primeros síntomas de la fatiga su capacidad de trabajo desciende, se desorganizan y alteran su conducta, se perturba su estado de ánimo, se intranquilizan e irritan. A esto se añade la poca atención, la dificultad para mantenerse concentrados, la presencia de sueño, movimientos superfluos e incoordinados, y en los más pequeños, surgimiento del llanto.

Una correcta organización del proceso educativo, y la satisfacción plena de las necesidades básicas de estos niños son condiciones importantes para evitar la aparición de la fatiga, a lo que se une la utilización de métodos de enseñanza adecuados.

A estos niños se hace necesario proporcionarles un descanso activo amplio, mediante acciones lúdicas sencillas, la actividad libre, acciones recreativas, que contribuyen a la reactivación de su organismo y le devuelven su capacidad de trabajo, así como el tiempo de sueño diurno y nocturno necesario para su recuperación funcional.

Uno de los requerimientos higiénicos más importantes del proceso educativo radica en el régimen de vida y de actividades, y las diferentes acciones que propician un efecto positivo sobre su sistema nervioso, como la actividad motriz independiente, el contacto directo con la naturaleza y el medio circundante, el recibir apoyo afectivo y una comunicación activa, entre otras.

El mantenimiento de la salud es un factor de principal importancia para garantizar una capacidad de trabajo y un rendimiento mental acorde con la edad, por lo que preservar que el medio sea un medio sano, libre de tensiones y factores perniciosos, es un elemento vital. Esto se posibilita con condiciones higiénico-sanitarias apropiadas y donde, además, no exista riesgo potencial de accidentes.

Resumiendo, las condiciones higiénico-sanitarias adecuadas no es solamente un problema de salud, sino también de goce estético: cuando un ambiente está limpio y ordenado esto provoca satisfacción interna y placer a la vista, pero además, de formación de hábitos, pues los niños tenderán a imitar y actuar para mantener ese ambiente en tales condiciones, acostumbrándose a ser limpios y ordenados a su vez.

Es por ello que el proyecto educativo ha de organizar de manera apropiada las condiciones higiénicas en el centro infantil, para propiciar un ambiente favorable a la actividad del niño, mantener su salud y su capacidad de trabajo y rendimiento mental y físico, lo que se propicia por un conjunto de factores, algunos ya analizados y otros que lo serán más adelante.

Unidad 3: Fundamentos del proyecto educativo de centro

3.1. Régimen y reglamento de un centro infantil

La labor del proyecto educativo es bien compleja y requiere la consideración de numerosas cuestiones, las cuales han de concebirse en estrecha unidad e interrelación, en la que cada eslabón del proceso educativo se organice de forma apropiada, para permitir el desarrollo exitoso de todas las actividades.

Así, como el proyecto educativo del centro infantil materializa en la práctica pedagógica la labor educativa que se dirige a alcanzar los logros del desarrollo de los niños que están en la etapa del desarrollo hacia la cual se concibe el modelo curricular, ha de estructurar todas las condiciones, factores y agentes que intervienen en su realización, y organizar estos para hacer cumplir los objetivos generales que se plasman en el proyecto curricular.

Un aspecto fundamental se refiere al funcionamiento del centro infantil, que ha de ser regulado convenientemente, y donde cada momento del día ha de ser una consecuencia y resultado lógicos de los que le preceden, y que constituya a su vez el inicio y continuidad de los que le siguen. Todo este conjunto de factores determina el régimen interno del centro infantil, cuyas interrelaciones y tareas deben plasmarse en un reglamento, que especifique la continuidad y orden consecutivo de estas acciones, que cada uno de los agentes que intervienen en el proceso educativo y laboral han de conocer plenamente.

El régimen interno constituye el conjunto de actividades que se realizan en el centro infantil, para garantizar la realización eficaz de la función social que tiene asignada, su orden consecutivo y lógica de ordenamiento, así como su apropiada planificación, organización, regulación y control.

Es conveniente plasmar el régimen interno en un documento que de forma general, establezca el conjunto de acciones que se realizan en el centro, su horario de ejecución, las responsabilidades y funciones de cada uno de sus integrantes, sus derechos y deberes, la organización general, entre otras cosas.

El régimen interno se expresa así en un reglamento del centro infantil, que norme todas las acciones principales a realizar para garantizar su funcionamiento, así como el horario general de actividades, tanto de tipo docente como laboral.

Este reglamento norma, por lo tanto, todas las acciones que se establecen por su régimen de funcionamiento, y ha de constituir un documento de innegable conocimiento por todos los que trabajan en el mismo. Así, el reglamento del centro lo categoriza y clasifica, siendo generalmente una expresión directa del modelo curricular que asume, si bien lo sobrepasa, pues contiene tareas y acciones que pueden no estar concebidas o reflejadas en

el proyecto curricular que lo sustenta, y que, sin embargo, son indispensables para posibilitar su funcionamiento.

Realmente no existe un patrón definido del contenido del reglamento del centro infantil, por lo que el mismo ha de estar determinado por las particularidades de su comunidad educativa, las disposiciones legales existentes, las directivas laborales establecidas, las orientaciones de los niveles superiores (en el caso de los centros de subordinación estatal y los de iniciativa privada adscritos al sistema estatal), las particularidades constructivas y organizativas, los tipos de horario, entre otros aspectos.



Un reglamento puede contener en primer término, los objetivos y funciones del centro infantil, y los fundamentos de su apertura y creación.

En segundo término los fundamentos principales del modelo curricular asumido, y de aquellas aportaciones provenientes de otros modelos curriculares.

En tercer lugar, los lineamientos referentes al ingreso y matrícula de los niños, los requisitos de su documentación.

También puede contener definiciones generales sobre la organización del centro (estructura, órganos técnicos y de dirección, composición del personal, etc.), así como funciones, derechos y deberes del personal de dirección, técnicos, administrativos, y de servicios.

La estructura y funcionamiento de los grupos etarios es un componente importante a plasmar en el reglamento, así como el horario general de actividades y el horario docente.

No debe estar ausente, el orden y aspecto interior del centro educativo.

Por último, y no por ello menos importante, el reglamento debe incluir el sistema de relaciones del centro con los padres de familia y la comunidad.

En decir, debe incluir todas y cada una de aquellas cuestiones que se considera importante reflejar a los fines del trabajo y funcionamiento del centro infantil.

Lo principal del reglamento es, por tanto, el plasmar todas las funciones, de modo tal que cada persona que labora en el centro sepa su concepción, sus fundamentos, su organización y las responsabilidades particulares de cada cual. Esto permite homogeneizar los criterios y hacer conscientes a todos de la función y dirección del trabajo.

Ello implica que el reglamento debe ser conocido por todos los que laboran en el centro infantil, y ha de hacerse conocer a cada nuevo miembro que empiece a trabajar en el mismo. La experiencia revela que el mismo ha de ser periódicamente objeto de estudio, debido a los cambios del personal, las transformaciones del modelo curricular, las nuevas

directivas, entre otras cosas. Ello permite la actualización constante respecto al reglamento y tiene implicaciones diversas: técnicas, laborales, etc.

3.2. Horario general de actividades y horarios docentes

En el reglamento, por lo general, se plasma el horario general de actividades del centro infantil, y constituye una síntesis global de todas las actividades que en el mismo se realizan, básicamente en un día de trabajo, aunque puede tener en algunos casos referencias a períodos de tiempo más extensos o específicos.

Si bien cada grupo de niños, y cada dependencia del centro infantil, tiene su horario particular de actividades, que es generalmente conocido por sus integrantes, a los fines organizativos es preciso conocer su funcionamiento global como un todo, para poder planificar el sistema general de tareas. De la misma manera que el reglamento sobrepasa el modelo curricular que lo sustenta, incluye las más diversas actividades del día. En algunos reglamentos el horario general es solamente una relación de actividades que se plasman en orden consecutivo; mientras que en otros, se le añaden, además, las horas específicas en que las distintas actividades y tareas se realizan.

Este horario general del centro infantil no puede confundirse con la rutina diaria del salón, o con el horario de vida de los niños, pues éste se concreta al grupo en cuestión, mientras que aquel abarca todas las del centro, en una síntesis que puede omitir tareas específicas, ya que su intención es solamente plasmar los momentos fundamentales. A modo de ejemplo se ha de plasmar un horario general hipotético de un centro infantil que funciona desde las 6:00 de la mañana hasta las 7:00 de la noche.

Horario general del centro infantil

6:00 a.m.	Llegada del primer turno de trabajadores.
6:00 a.m. a 8:00 a.m.	Entrada al centro. Recibimiento de los niños.
8:00 a.m. a 11:00 a.m.	Actividades educativas en los distintos grupos, aseo, refrigerio en los grupos mayores, alimentación en los lactantes.
8:00 a.m. a 11:00 a.m.	Llegada del resto de los trabajadores, en sus turnos respectivos de trabajo.
11:00 a.m. a 12:30 p.m.	Aseo, alimentación en los grupos. Preparación para la siesta.
12:30 p.m. a 3:00 p.m.	Siesta de los niños.
1:00 p.m. a 1:30 p.m.	Alimentación de los trabajadores.
1:30 p.m. a 2:30 p.m.	Superación técnica y cultural del personal.
2:00 p.m.	Salida del primer turno de trabajo.
3:00 p.m. a 5:30 p.m.	Actividades educativas, aseo, alimentación de niños.
5:30 p.m. a 7:00 p.m.	Juego libre y entrega a los padres.
6:00 p.m. a 7:00 p.m.	Organización del centro para el día siguiente: áreas, locales, recursos. Limpieza.
6:30 p.m. a 7:00 p.m.	Salida del personal.

En el caso de que el centro infantil tuviera un régimen de internado, las actividades generales correspondientes al horario nocturno habrían de ser plasmadas, tanto las precedentes como las que siguen. De esta manera, este horario general añadiría:

5:30 p.m. a 8:00 p.m.	Actividades recreativas de los niños internos.
7:00 p.m.	Entrada del personal del turno nocturno.
8:00 p.m. a 8:30 p.m.	Aseo y alimentación de niños internos.
8:30 p.m. a 7:00 a.m.	Sueño nocturno de niños internos.
7:00 a.m.	Salida del personal nocturno.

Por supuesto que estas actividades pueden variar, en dependencia de las propias particularidades del centro infantil, e incluir estas u otras no contempladas en este horario de muestra; aquí solo se ha pretendido reflejar la lógica de su confección, la cual ha de ajustarse a las condiciones particulares.

Cuando se habla de horario docente éste se refiere a la ubicación y distribución de las actividades pedagógicas que se realizan en el centro, atendiendo a su hora de ejecución y a su contenido. Por regla general suele plasmarse igualmente en el reglamento del centro, si así lo refiere el modelo curricular.

El horario docente puede o no estar explícito, ya que en algunos modelos curriculares el concepto de actividad pedagógica como tal no existe. En los proyectos curriculares que la utilizan, la actividad pedagógica suele entenderse como una forma organizada de la enseñanza, que ocurre con un orden establecido y un régimen determinado, con un horario generalmente definido, y que constituye la base esencial para el aprendizaje de los contenidos de los diferentes programas y para la formación de premisas de la actividad docente.

La actividad pedagógica recibe diversos nombres en los distintos países: actividad programada, actividad propositiva, actividad educativa, experiencia – llave o clave, juegos – actividades, incluso hasta se le ha dado el apelativo de “clase”, el cual es bastante infortunado dadas las características de esta actividad en la primera infancia.

Las actividades se organizan en el horario atendiendo a diversos criterios técnicos, tanto pedagógicos como relacionados con el desarrollo psíquico del niño y las particularidades de su actividad nerviosa superior. En algunos países las disposiciones programáticas establecen un horario fijo y un contenido dado de actividades pedagógicas del centro, en otros solo regulan la hora específica sin señalar el contenido, en algunos tanto el contenido como la hora quedan a disposición del centro. En cualquiera de estos casos se suelen organizar en un horario, que también recibe disímiles nombres: docente, pedagógico, de actividades educativas, entre otros.

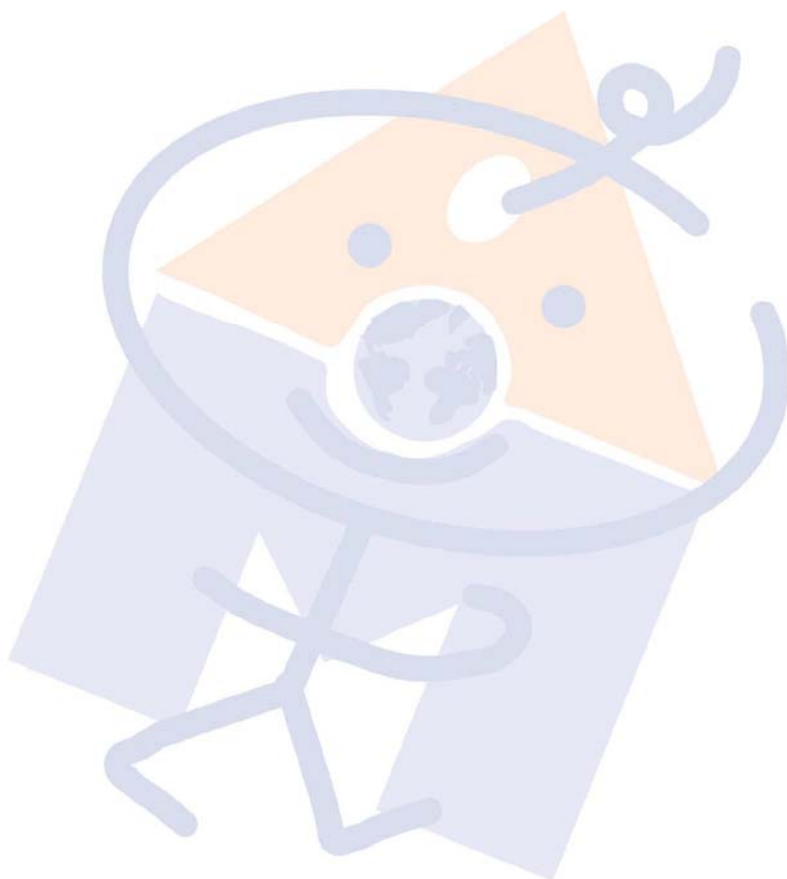
Este horario docente puede ser diario, semanal, e incluso, quincenal, en dependencia de cómo esté organizado el contenidos del currículo, y ha de aparecer en el mural de cada grupo, como recordatorio de cómo está concebido. Al plasmarse en el horario general solo se hace en términos genéricos (actividad docente, o pedagógica, etc.) sin especificar su

contenido, cuando se ubica en el grupo la mayoría de las veces señala el contenido específico.

Hay ocasiones en que el horario docente del grupo aparece separado del régimen o rutina de vida diario, pero más frecuentemente se inserta en el mismo, por lo que en estos grupos suele haber entonces un único horario que comprende tanto las actividades del día como las propiamente pedagógicas, esto facilita la comprensión rápida de lo que se hace en el día en el grupo, y aligera el mural de datos.

Debe destacarse que el horario de vida de los niños, igual que determina el de los adultos que le educan y atienden, también establece el de las actividades pedagógicas, las cuales han de ubicarse en su tiempo de vigilia, atendiendo a los requerimientos de la higiene escolar y las particularidades, necesidades e intereses de los pequeños.

Con referencia a estos últimos muchos de los contenidos del programa educativo suelen hacerse durante el transcurso de la actividad independiente o libre, tal como sucede en el grupo de los lactantes. En el caso del segundo año de vida todavía este enfoque mantiene bastante vigencia, sin embargo ya en los niños de 2 a 3 años, la actividad pedagógica asume básicamente los propósitos y objetivos del programa educativo, y se realiza en horarios específicos.



Unidad 4: Fundamentos del proyecto educativo de centro

4.1. Organización general del centro infantil

Si bien la planificación del trabajo constituye el primer paso de todo proceso de dirección, decididamente es la organización del mismo la que permite su funcionamiento y desarrollo, por lo que se convierte en su componente más importante.

En el caso del centro infantil esto cobra una particular importancia, puesto que las deficiencias organizativas no solamente afectan el sistema de labor, sino que inciden negativamente sobre el desarrollo y el bienestar emocional de los niños. De ahí que garantizar una eficiente organización se convierta en una tarea fundamental del centro infantil, tarea que, partiendo de los lineamientos y principios generales establecidos por la dirección científica del trabajo, se particularizan en este tipo de centros educativos.

La organización del centro infantil compete tres aspectos: la organización de la vida de los niños, la del personal y la de los recursos materiales.

4.2. Organización de la vida de los niños

Al enfocar la organización de la vida de los niños se destaca que la misma estructura sobre la base del enfoque integral en la solución de las tareas de la educación integral de los niños y las niñas, sobre la base de la unidad de lo instructivo y lo educativo.

Esta organización de la vida de los niños es definida por algunos como la acción orientada hacia un objetivo, la combinación correcta y la alternancia de los procesos principales de la actividad vital, la relación de los niños de manera individual, grupal y colectiva, así como la creación de las condiciones necesarias para la realización multifacética de las tareas de la educación y el desarrollo armónico de los niños.

Los niños constituyen los más importantes agentes y ejes del proyecto educativo, pues son la razón de existencia del mismo como instrumento del aprendizaje, y por lo tanto, el mismo tiene que ser concebido a partir de dicha óptica.

Estos niños que conforman el pequeño colectivo infantil han de ser organizados mediante criterios que deben estar bien definidos en el proyecto curricular, constituyendo esta decisión curricular una de las más importantes a tomar, puesto que en dependencia de como se conciba la organización de los niños, esto tendrá una influencia directa en como se conciba el ambiente físico, como se estructuran las actividades, como se pretende desarrollar los objetivos y los contenidos, e incluso que tipo de evaluación es posible de realizar.

Esta organización tiene que estar concebida en el proyecto educativo del centro, y planificada de manera tal que permita la satisfacción plena de las necesidades básicas del

organismo de los niños y las niñas, de los requerimientos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y de su bienestar emocional.

Para organizar la vida de los niños en el centro infantil, se señalan algunos principios fundamentales, tales como el posibilitar el modo de vida conjunto y de cada niño en particular en cada grupo evolutivo. Dentro de esto establecer a la edad como principio básico para la estructuración de los grupos.

Es necesario de igual manera, la creación de los medios materiales que se requieren para la vida cotidiana, la actividad y la relación de los niños entre sí.

La constancia y condicionamiento evolutivo del horario de vida de niños, es otro de los principios.

Finalmente, la introducción de un conjunto de actividades, y su combinación y alternancia en correspondencia con el desarrollo de los niños, y el papel que juega dicha actividad en la formación de la personalidad.

Es decir, con respecto a los niños, el proyecto educativo ha de planificarse de modo tal que estos puedan desarrollar sus conocimientos y destrezas en todas las áreas de desarrollo: física, intelectual, moral y estética; ayudarlos a aprender; crearles un sentimiento positivo hacia el aprendizaje y consolidar una autoestima favorable; lograr que se desarrollen a su propio ritmo en la adquisición de sus destrezas, así como alcanzar diferentes niveles en sus habilidades acordes con sus posibilidades individuales, y en relación con sus particulares estilos de aprendizaje.



En la base de la organización está el ordenamiento, y su regularidad, que es una característica inherente a este ordenamiento, que permite la formación en los pequeños de los estereotipos dinámicos que les van a posibilitar dirigir su comportamiento en el grupo.

El proyecto curricular establece lo que desde el punto de vista educativo compete a la organización de los niños en el grupo; el proyecto educativo, a cómo se organiza su vida y cómo se estructura el grupo para la labor educativa.

La estructuración de grupos evolutivos o grupos cronológicos es a su vez variada, de acuerdo con los criterios teóricos que se asumen. En términos generales se dan tres formas más comunes de estructura en la educación inicial: por años de vida, por etapas o ciclos de desarrollo, o por una combinación de ambos.

La estructura de los grupos por años de vida es la más extendida en el panorama educativo de primera infancia de cero a seis años, y se corresponde con muchos modelos curriculares. El factor predominante aquí lo constituye la edad cronológica, y los niños se ubican de acuerdo con su fecha de nacimiento, generalmente admitiendo límites por encima

y por debajo de la edad para conformar el grupo, y que son generalmente establecidos por disposiciones administrativas.

La concepción de no dividir a los niños en grupos parte fundamentalmente de los criterios de la educación espontánea, que plantea que la educación es un proceso libre, que el medio de por sí la garantiza, y que el niño, en dependencia de su propia acción libre e independiente ha de asimilar las relaciones esenciales del mundo que le rodea. No obstante, algunos modelos curriculares, que no plantean una educación espontaneísta, han asimilado esta estructura por considerarla más afín a la realidad de la vida.

Esto conduce a la organización de un grupo múltiple, o multietario, donde los niños de las diferentes edades son educados en conjunto, aunque, por supuesto, se atiende, como se argumenta, de igual manera a su diferenciación individual y cronológica. En realidad, desde el punto de vista organizativo y operativo, el grupo múltiple funciona como un todo para la actividad libre del niño, pero desde el punto de vista de la actividad pedagógica se estructura en pequeños subgrupos de acuerdo con la edad o el desarrollo de los niños.

Ello implica que, independientemente de los aspectos positivos que tiene el grupo múltiple, en particular en la activación de la zona de desarrollo potencial de los niños más pequeños por sus coetáneos mayores, a los fines organizativos de un centro infantil, en particular si es grande, se impone como necesidad la creación de grupos evolutivos, para facilitar el trabajo pedagógico y el desenvolvimiento de la vida diaria.

Lo anterior parece ser más frecuente en la educación inicial, puesto que en la preescolar, casi de manera general, se ha impuesto la organización por años de vida, al menos, desde el punto de vista organizativo, porque a veces desde el criterio del programa, se asuman como un ciclo que comprende dichas edades.

Es así como, en el panorama educativo infantil se observa que hay modelos curriculares que asumen su organización por años de vida, otros por etapas o ciclos de desarrollo, y los menos, por una combinación de ambos.

Estos grupos evolutivos pueden tener a su vez subgrupos, lo que está determinado por las particularidades diferenciales de los niños dentro de un mismo grupo, lo que suele también acompañarse de un diferente horario de vida. Así, en el primer año no es inusual encontrarse centros en los que conciben cuatro horarios de vida (0-3 meses, 3-6 meses, 6-9 meses, y 9-12 meses), en otros dos horarios de vida (0-6 meses y 6-12 meses), y algunos que sólo tienen un horario común. Esto último es negativo, porque obviamente el niño recién nacido es muy distinto al que ya gatea, y por lo tanto, tiene necesidades distintas y diferentes.

Los resultados de las investigaciones dirigidas por [F. Martínez](#) sobre régimen de vida, confirman que la división en cuatro horarios en este año de vida es la más científicamente correcta.

En el grupo del segundo año de vida también es usual encontrarse dos horarios, correspondientes a cada uno de los semestres. Sin embargo, desde los dos años en adelante, los niños suelen tener un único horario en el grupo en cuestión.

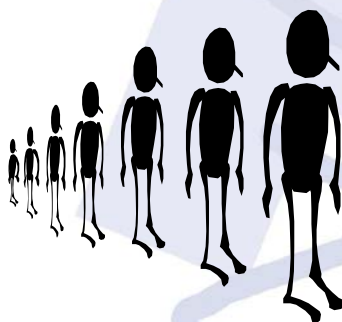
Un problema que se observa en ocasiones es cuando la subdivisión grupal se concibe, no dentro de un mismo local, sino en distintos, lo cual es técnicamente equivocado, sobre todo cuando el subgrupo ha sido dividido por una concepción organizativa, y no por una relacionada con el desarrollo correspondiente de los niños.

Una variante técnicamente poco aconsejable de este enfoque consiste en subdividir la lactancia y edad temprana por semestres (en ocasiones en locales separados) mientras que los años preescolares se organizan por años de vida. Decididamente los criterios aquí predominantes son organizativos o administrativos, porque no se corresponden con una concepción válida del desarrollo infantil.

También está la división por etapas o ciclos de desarrollo, que ha tenido muchas variantes, en dependencia de lo que se considere un ciclo o una etapa, y de qué criterios han primado para esta división, si los pedagógicos o los psicológicos. Esta posición plantea que el desarrollo de los niños tiene una periodización basada más en el criterio de lo que se conoce como situación social del desarrollo, que de años específicos, y que sobre esta base se han de concebir los grupos en el centro infantil.

Dentro de este criterio de ciclos, la división más científica se habría de corresponder con la irregularidad general del desarrollo, de etapas y crisis. Así habría un primer ciclo hasta la crisis del primer año, un segundo ciclo de 1 a 3 años y que culmina con la crisis de los tres años, y un ciclo que correspondería al período preescolar como un todo. Sin embargo, el hecho de que en la mayoría de los países la escuela empieza a los seis años (cuando aún el niño pertenece a la primera infancia) ha hecho que este ciclo se subdivide atendiendo a este factor.

Sin embargo, a pesar de que esta estructuración de ciclos es hoy en día la más actualizada, la misma no ha podido todavía profundamente penetrar en el medio pedagógico, ya que plantea no solamente un cambio organizativo, sino también un cambio en el diseño de la instalación de educación infantil.



También el hecho de que el grupo que antecede a la escuela, es decir, el de 5–6 años, exige del trabajo educativo condiciones particulares para la preparación del niño para la continuidad escolar, constituye uno de los elementos que hace difícil concebirlo dentro de una estructura grupal más amplia, que incluya niños de los dos años anteriores. Los criterios de esto son muy variados, tanto desde el punto de vista técnico como culturales, sociales, comunitarios, económicos, administrativos, etc. La respuesta sólo puede darla la investigación científica.

La organización de los grupos que combina ambos criterios es la más endeble desde el punto de vista técnico, pues es muy difícil considerar que el desarrollo en unos momentos

tenga significación por año, y que en otros lo tenga por etapas, sobre todo cuando no hay un basamento comprobado científicamente que lo avale. Más, el hecho de que en algunos lugares la educación temprana se encuentra separada de la preescolar ha traído como consecuencia una dicotomía en sus programas y concepciones educativas, que a su vez refleja en su enfoque organizativo, y que incide negativamente sobre el desarrollo de los niños, al no darse en la práctica real una vinculación de dichos programas y concepciones.

Más, sea uno u otro el criterio organizativo para estructurar los grupos, existen criterios técnicos que lo fundamentan.

En primer lugar, los grupos han de estructurarse atendiendo al nivel de desarrollo real y potencial de los niños.

Derivado de esto, la estructura de los grupos ha de atender a las necesidades específicas de cada niño, y al conjunto de estos.

En tercer lugar, cuando se estructura el grupo es imprescindible considerar la superficie vital y espacio físico con que cuenta.

Del mismo modo, es básico valorar el nivel técnico de los adultos que han de atender al grupo, en cuarto lugar.

Y finalmente, no hay que olvidar que la estructura de los grupos ha de considerar el modelo curricular propuesto.

Los referidos criterios tienen un peso en la valoración de la estructura y capacidad del grupo, así como del número de adultos que ha de atenderlo, o sea, la proporción de educadores y asistentes con respecto a cada niño, también llamada ratio.

Un último aspecto en esta consideración de la estructuración de los grupos consiste en que, aparte del tipo de estructura adoptado, y a los fines de un mejor trabajo educativo y el desarrollo de los niños, esta estructura debe posibilitar:

Uno, que en la división por años de vida, en algunos momentos del horario, se posibilite realizar actividades en las que participen varios grupos de edad, tanto en el juego y la actividad libre, como en algunas actividades pedagógicas comunes, a fin de desarrollar la zona de desarrollo potencial de los más pequeños.

En este sentido, en la educación inicial, ha de facilitarse que los párvulos de 1 a 2 años, y de 2-3 años, interactúen en determinados momentos del régimen del día.

Dos, si es la estructuración por ciclos o etapas, se pueden situar los niños en pequeños subgrupos que permitan la realización de actividades propias y diferenciadas para estos.

4.3. El horario de vida y capacidad de rendimiento mental

Un primer paso en la formación del niño lo constituye el horario de vida, ya que el mismo sienta la estabilidad y la actividad organizada de su sistema nervioso, economiza el gasto de energía nerviosa y lo preserva de la fatiga, garantizando el funcionamiento normal de todos los órganos internos y la satisfacción racional de las necesidades básicas, lo cual sirve de base para asegurar la adecuada labor educativa en el hogar y el centro infantil.

Elaborar los horarios de vida es una tarea científica compleja, para la cual hay que conocer profundamente las particularidades y necesidades del niño en cada etapa. No es posible plantearse un estado emocional positivo y una predisposición favorable al proceso educativo del niño, si su sistema se encuentra alterado, lo cual se elimina con un régimen de vida.

El horario de vida se define como la distribución racional del tiempo de acuerdo con la satisfacción de las necesidades básicas del organismo del niño, tomando en consideración la edad y la secuencia correcta en que las mismas deben ser satisfechas.

Estas necesidades básicas son el sueño, la alimentación y la vigilia, que constituyen las partes integrantes del horario de vida.

El sueño es una necesidad fisiológica vital del organismo humano, y consiste en un estado de inhibición general de los centros corticales y subcorticales del cerebro, y que surge como consecuencia del cansancio natural producido después de una vigilia activa y prolongada. El sueño garantiza el descanso funcional de las células nerviosas, la recuperación de su capacidad de trabajo y, como consecuencia, la reducción de la fatiga.

Es por ello indispensable garantizar el número apropiado de horas de sueño y en los períodos correspondientes, particularmente en los grupos pequeños de lactantes y parvulitos, por ser un elemento importante de su salud general.

La vigilia, o estado activo del organismo, es cuando el niño permanece despierto y en contacto con el medio que les rodea; una vigilia activa asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico, que se materializa a través del proceso de educación y en el cual el niño asimila toda la experiencia social acumulada.

La alimentación es otra necesidad fisiológica fundamental de todo ser vivo. Por ella se reponen las energías que se pierden en la actividad del organismo y se incorporan los componentes necesarios para el crecimiento y desarrollo físicos.

Tomando en cuenta estos tres componentes, puede decirse que un horario de vida bien estructurado ha de tomar en cuenta:

- ❖ La cantidad normal de horas de sueño y vigilia diarias, de acuerdo con la edad y las particularidades individuales del niño.

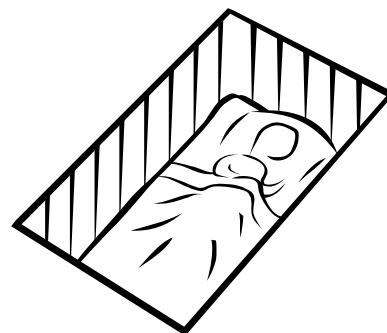
- ❖ El número apropiado de períodos de sueño y de vigilia, y la duración de cada uno de ellos.
- ❖ El ritmo adecuado de los componentes del horario, es decir, del sueño, la vigilia y la alimentación, según la edad.

El cumplimiento cabal del horario o régimen de vida es de particular importancia para la actividad psíquica del niño, de su sistema nervioso, y su estado general de salud. Su vulneración o aplicación desacertada trae como consecuencia desajustes en toda su actividad y desarrollo. Este horario garantiza la formación de nuevos reflejos condicionados y economiza el desgaste de energía nerviosa, por sucederse siempre los procesos y actividades en una secuencia similar y por vías que son funcionalmente habituales.

La formación de estereotipos dinámicos constituye la base del horario de vida, y que en el plano fisiológico se expresa por una secuencia de respuestas acontecidas ante la presentación de estímulos en un orden establecido.

La consolidación de los estereotipos dinámicos garantiza un menor gasto de energía nerviosa y una recuperación funcional de la capacidad de trabajo de las células nerviosas en una forma más efectiva y completa.

Desde los primeros días se ha de trabajar para formar en el bebé un horario de vida, ya que su bienestar y estado emocional positivo, así como su salud, dependen en gran medida de un régimen correcto de vida, en el cual reciba su alimentación en el momento apropiado para el que fisiológicamente esté apto, duerma lo suficiente para conseguir un descanso provechoso, y mantenga un estado de ánimo alegre y activo mientras esté en vigilia.



De este modo, el horario de vida va a asegurar el funcionamiento normal de los órganos internos y la satisfacción racional de todas las necesidades orgánicas del niño, y el estado óptimo de excitabilidad de la corteza cerebral, lo cual defiende al sistema nervioso contra el agotamiento, y crea las condiciones favorables para el desarrollo psíquico.

El hogar y el centro infantil, deben garantizar el cumplimiento del horario de vida, pues no es posible lograr una conducta organizada del niño si ello no se hace, por cuanto previene la aparición de formas negativas de la conducta, y sienta las bases para que el proceso educativo se desenvuelva dentro de cauces estables, lo cual redundará en la asimilación que el niño puede hacer de esta acción educativa.

En realidad a la etapa de la educación inicial es la que corresponde mayoritariamente este trabajo, puesto que ya cuando el niño de tres años continúa al período preescolar, ya tiene un horario de vida general establecido, que solo se modifica en algunos aspectos complementarios de acuerdo con las sucesivas necesidades del organismo.

Sin embargo, es importante reconocer que el horario de vida no garantiza por sí solo la estabilidad psíquica y emocional del niño, pero sí constituye una base inicial indispensable para posibilitar el proceso educativo posterior, al permitir que el organismo del niño permanezca establemente dispuesto y de manera armónica en el plano interno para la acción de los factores educativos.

La elaboración de un horario de vida es una tarea que requiere de un riguroso proceso de investigación, y donde los factores de tipo climático, geográfico, cultural, entre otros, pueden tener una incidencia en el régimen de vida, ya que, independientemente de que existen condiciones que son biológicamente semejantes para todos los niños en cuanto a sus necesidades de sueño, alimentación y vigilia, los factores exógenos anteriormente citados tienen una influencia considerable.

Esto hace indispensable elaborar horarios propios en cada comunidad educativa y cultural para tener la plena certeza de que los mismos han de satisfacer realmente estas necesidades. Es por ello que es técnicamente aconsejable realizar investigaciones que sirvan de base a este proceso de elaboración de los horarios de vida.

Un modelo posible de utilizar se deriva de las investigaciones de [F. Martínez Mendoza](#) y su grupo de investigadores, formado por psicólogos, pedagogos, pediatras, fisiólogos, nutriólogos, dietistas, trabajadores sociales, entre otros especialistas, quienes tuvieron la responsabilidad de elaborar los horarios de vida del centro infantil cubano, con vistas al perfeccionamiento del programa de educación infantil.

Un aspecto importante en la composición del horario o régimen de vida del niño, es si éste cumple los principios de la higiene escolar. En este sentido, es necesario considerar tres principios:

Un primer principio referido a la organización prefijada de las actividades.

La organización prefijada de las actividades establece que cada actividad se ubique de modo correcto desde el punto de vista de la higiene del proceso educativo, y que en ocasiones está establecida por normativas en los centros de subordinación estatal.

Esta organización de actividades determina la secuencia en que las mismas han de ser establecidas, a partir de las demandas energéticas de cada tipo de actividad, para conformar un horario higiénico que esté en consonancia con la dinámica de la capacidad de trabajo del niño.

Al respecto, investigaciones realizadas por M. López sobre la capacidad de rendimiento intelectual, y de [F. Martínez Mendoza](#) sobre horario de vida, plantean momentos del día, la semana y el curso en que es mayor la asimilación cognoscitiva de los niños, y de los tiempos que ha de durar cada actividad de acuerdo con su edad, estos resultados son importantes a considerar para concebir el régimen de vida diario del niño, y la organización eficiente de su horario de actividades para que estos sean higiénicamente bien estructurados.

Estos resultados señalan que la mayor capacidad de rendimiento intelectual de los niños en la primera infancia está hacia la media mañana, es decir, sobre las 10:00 AM, por lo que las actividades de mayor carga intelectual y que exigen mayor asimilación cognoscitiva han de ser ubicadas en ese momento, dejando para otros horarios las actividades más refrescantes y de menor esfuerzo intelectual.

A su vez, los datos muestran que en la semana la curva de rendimiento tiene su tope hacia el miércoles, por lo que los contenidos más complejos han de situarse paulatinamente hacia ese día y disminuir hacia el fin de semana. En el transcurso del semestre escolar lo anterior sucede hacia el final del primer semestre, momento cumbre de las posibilidades de rendimiento, y luego va poco a poco decreciendo hacia sus finales.

Ello implica un tiempo máximo de duración de las actividades pedagógicas, el cual se muestra en el cuadro siguiente para los grupos de la educación infantil. El mismo se refiere a tiempo máximo por unidad de estimulación, es decir, por cada actividad, ya que de acuerdo con la edad del niño, estas actividades pueden ser varias en el día, pero donde cada una ha de ajustarse al tiempo que se establece en la tabla, combinándose con períodos de recuperación funcional, en el juego, la actividad libre, etc.:

TIEMPO DE LA ACTIVIDAD PEDAGÓGICA (por unidad de estimulación)

Primer año de vida (0 a 1 años)	De 2 a 3 minutos
Segundo año de vida (de 1 a 2 años)	De 7 a 8 minutos
Tercer año de vida (de 2 a 3 años)	Hasta 10 minutos

El cumplimiento sistemático del horario de inicio y culminación de cada actividad, y el tener de antemano garantizados todos los recursos humanos y materiales imprescindibles para que su realización, contribuye a la formación de hábitos, por los estereotipos que se forman en su base.

La regularidad del horario de las actividades garantiza la estabilidad en el funcionamiento del organismo, si se planifican de acuerdo con los ritmos biológicos que se enmarcan en las 24 horas del día (ritmo circadiano). Gracias a la formación de reflejos condicionados y al carácter rítmico de las funciones vitales, cada actividad se convierte en un excitante condicionado, en una señal de la siguiente. De esta forma la actividad precedente prepara al organismo para la realización de la próxima, y así sucesivamente, con lo que se facilita la formación de los estereotipos dinámicos, base fisiológica de los hábitos.

El reflejo elaborado en el tiempo apropiado, siguiendo un régimen de vida estable, favorece la actividad del organismo. De este modo, la alimentación a horas fijas garantiza un buen apetito y una digestión normal. Si se acostúa al niño a dormir todos los días a la misma hora, ello favorece la rápida conciliación del sueño y que se haga más profundo. La actividad

pedagógica a una misma hora garantiza una concentración de la excitación más rápida en la actividad nerviosa superior del niño y la niña y un mejor aprovechamiento de la misma.

Un segundo principio se refiere a la alternancia racional y constante de las actividades.

La alternancia racional y constante de las actividades implica que en el horario de vida se alternen las actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas siguiendo un orden lógico.

En este sentido debe recordarse que las actividades que se realizan en el centro infantil difieren entre sí: mientras que unas son predominantemente intelectuales y tienen como sustrato material en los procesos psíquicos cognoscitivos, otras son eminentemente manuales o físicas, y su ejecutor principal es el sistema osteomioarticular.

Así, los cambios físicos y fisiológicos que provoca cada actividad en correspondencia con los gastos energéticos que demandan, hacen que su alternancia racional, más que aconsejable, es imprescindible. El cumplimiento de este principio debe ser constante, considerando el grado e índole de fatiga que producen los distintos tipos de actividades para establecer certeramente su orden y frecuencia.

Cambiar de actividad favorece el restablecimiento de los niveles adecuados de la capacidad de trabajo, y disminuye la posibilidad de aparición precoz de la fatiga. Por ejemplo, si el niño está realizando una actividad pedagógica, la misma puede alternarse con una actividad libre que demande la realización de un trabajo físico, lo que de hecho se convierte en una forma de descanso activo.

Las distintas variantes de descanso, recesos y sueño contribuyen a la alternancia de las actividades y a la recuperación fisiológica del organismo. De ahí la necesidad de su más estricta observancia.

El tercer principio se refiere a la dosificación de las cargas físicas e intelectuales de las mismas.

Este principio destaca que los gastos energéticos que provocan las cargas físicas e intelectuales difieren entre sí, y que su distribución dentro de una actividad y su duración deben programarse atendiendo a las posibilidades reales del niño, cuyas potencialidades funcionales y adaptativas están determinadas entre otros aspectos por las peculiaridades anátomo-fisiológicas del organismo a su edad y las diferencias constitucionales de cada uno en particular.

Las cargas que se suministran a los niños no deben exceder ni por su contenido, ni por su duración las posibilidades morfofuncionales de estos. El incumplimiento de este principio puede llevar a alteraciones en su estado de salud, como es agotamiento o extenuación, particularmente en los grupos de edad temprana, que son más susceptibles a la acción de agentes iatrogénicos.

Por el contrario, también deben evitarse las sub-cargas, que limitarían el desarrollo del niño. Las actividades intelectuales por debajo de sus posibilidades se convierten poco a poco en no atractivas y faltas de interés, y conlleva a la aparición de la inhibición monotónica, y disminuyen la capacidad de trabajo. Las cargas físicas bajas no favorecen su desarrollo motor.

Aunque es imposible elaborar un régimen de vida individual para cada niño en el centro infantil, al dosificar las cargas físicas e intelectuales, es importante considerar no solo la edad cronológica, sino también el nivel de desarrollo físico de cada niño.

4.4. Las interrelaciones de trabajo

Todo lo anteriormente analizado respecto a la organización de la vida de los niños no sería posible de llevar a cabo si no existe un personal calificado que realice la tarea, en esto entonces intervienen fundamentalmente los educadores y los asistentes educativos.

En el desarrollo del proyecto educativo el educador realiza una variedad de actividades, que involucran, coordinan y facilitan el aprendizaje de los niños, monitoreando sus necesidades cognitivas y sociales, y dirigiendo los esfuerzos individuales de cada uno de ellos, acciones todas que tienen una significación importante para el análisis y posible transformación del proyecto educativo.

La observación continuada del educador de cada niño en particular, y del grupo como un todo, son esenciales para la recopilación de la información necesaria para la planificación, implementación y evaluación del proyecto educativo. A su vez, el grado de coparticipación que el mismo organiza con el personal pedagógico auxiliar arroja también elementos importantes al respecto.

No obstante, la organización general de las actividades en el centro infantil se ha de realizar a partir del niño y no del personal docente y auxiliar.



Esto quiere decir que los horarios de vida de los niños determinan los horarios laborales de todo el personal, así como de todas y cada una de las actividades técnicas y administrativas del centro infantil.

Esto es importante, porque a veces se pretende ajustar la vida de los niños por las necesidades que tiene el personal del centro infantil, lo cual conspira contra el desarrollo y la salud física y emocional de éstos.

Es por eso que estrechamente relacionado con el proceso educativo se deben considerar las interrelaciones de trabajo del personal que labora en el centro infantil, particularmente de los que tienen el contacto más directo con los niños.

En este sentido, el éxito del trabajo en el centro infantil depende de cómo se plantee su organización; es por tanto evidente la necesidad de distribuir racionalmente todo el trabajo, determinándose con precisión las funciones de cada cual, con el consecuente control y chequeo de su cumplimiento.

Es en las interrelaciones de trabajo del centro infantil donde se observa y materializa la distribución acertada de todas las tareas que en el mismo se llevan a cabo, y que posibilitan su chequeo y control.

Se entiende por interrelación de trabajo la distribución de forma equitativa y racional de todas y cada una de las actividades que se desarrollan en el centro infantil entre los miembros del colectivo laboral, donde cada uno tendrá responsabilidad individual sobre determinadas tareas que le son asignadas, y que dependen y se complementan entre sí.

El nivel de dependencia existente entre las tareas de cada uno de los miembros para lograr los fines propuestos (calidad del trabajo), hace necesaria una estrecha relación entre la planificación de las funciones y la ejecución por parte del personal, es por ello que a esto se le da el nombre de interrelaciones de trabajo.

En el centro infantil hay dos tipos fundamentales: las Interrelaciones de trabajo del proceso docente–educativo, y las Interrelaciones de trabajo de los servicios.

Las primeras corresponden a la labor que realizan los educadores y las auxiliares educativas. Las segundas tienen que ver con las tareas desplegadas por el personal de servicio, fundamentalmente el de cocina y el de limpieza.

No pueden haber buenos resultados en el trabajo sino se sabe quien, qué, cuándo, y cómo, se va a llevar a cabo la labor.

La dirección del centro infantil tiene la responsabilidad de elaborar las interrelaciones de su centro, para lo cual ha de partir de la norma de personal docente y de servicios que tiene, y distribuir entre ellos el quehacer diario.

En la planificación de las interrelaciones de trabajo, se incluyen todas y cada una de las actividades que se realizan diariamente en el centro infantil, encaminadas a lograr la adecuada atención del niño.

Para planificar las diferentes tareas que hará cada trabajador, es necesario tomar como punto de referencia el horario de vida de cada grupo y la gráfica de frecuencia de actividades, en particular en el caso de los docentes, y el horario general del centro para el personal de servicio.

Cuando se planifique cada una de las tareas que aparecen en el horario de vida, ha de tenerse en cuenta que su preparación se debe iniciar con la suficiente antelación para cumplir estrictamente con lo que en él se establece. Por ejemplo, si el refrigerio aparece en el horario de las 9:15 AM, ya en las interrelaciones docentes desde las 9:05 AM deben

prepararse las condiciones para el mismo, y el personal elaborador en la cocina ha de iniciarlo desde las 8:00 AM, si fuera el caso.

Siempre se deben consultar los documentos normativos que rigen la actividad, para evitar que por una inadecuada planificación se incurra en violaciones.

Las interrelaciones de trabajo se elaboran en el período de preparación del nuevo curso escolar, y se mantendrán durante toda la etapa si la norma de personal no sufre cambios. Si la norma de personal varía por algún motivo en un plazo no mayor de 15 días, se hará un ajuste en la planificación de los contenidos que se han de realizar.

Ya elaboradas las interrelaciones, éstas se darán a conocer al personal encargado de realizar el trabajo, el que podrá dar sus criterios y valorarse estos para ajustar la planificación y mejorarla. También puestas ya en práctica, pueden surgir ideas que se deben contemplar e incluir para perfeccionar más la labor.

El proceso de elaboración de las interrelaciones de trabajo es laborioso. Antes de elaborar las mismas se debe conocer la cantidad de niños por grupos que entran o salen en el horario, y tomando como punto de referencia los resultados de tal estudio, el horario de vida del grupo y la norma de personal, se establecen los horarios de trabajo de cada trabajador.

Al distribuir los horarios de trabajo se tendrán en cuenta además, las características de cada centro y grupo en particular, garantizando que en los momentos fundamentales como los procesos del baño, alimentación, siesta, y en las actividades pedagógicas, esté el personal suficiente para asegurar el orden paulatino y consecutivo de tales actividades.

Como norma más habitual suele establecerse que el horario de los educadores sea fijo, y el de las asistentes pedagógicas, rotativo y escalonado.

Una vez determinado los turnos de trabajo se toma como punto de partida el horario de vida del grupo para el cual se están elaborando las interrelaciones y se comienzan a distribuir de forma equitativa y balanceada las tareas que se realizarán.

Un modelo posible inicial del día sería colocar a la izquierda los diferentes momentos del horario de vida, en la parte superior los horarios de trabajo y el cargo de cada trabajador que labora en el grupo; trazándose en una hoja apaisada tantas columnas como trabajadores hay, y se plasma en cada una de ellas las tareas individuales que cada cual habrá de realizar.

Al hacer la distribución de las tareas se ha de tener en cuenta el calificador de cargo, asignándole a cada quien las adecuadas de acuerdo con su especialidad, por ejemplo, la actividad pedagógica la prepara y realiza la educadora; el proceso del aseo lo organizan y efectúan las asistentes educativas.

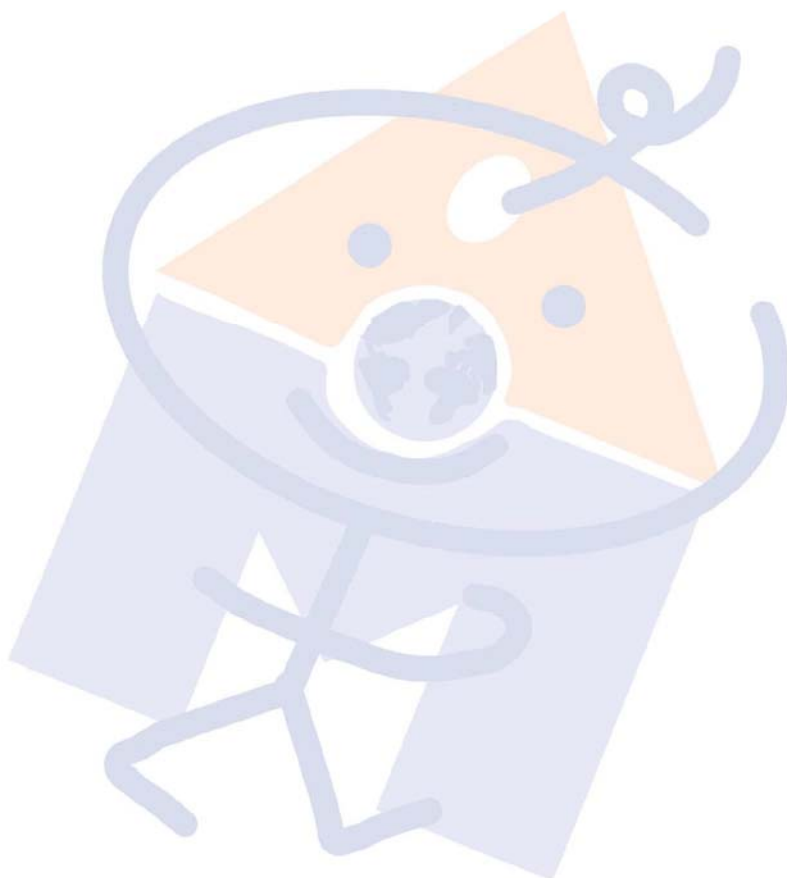
En el centro infantil se desarrollan diariamente otras tareas que garantizan la atención al niño, tales como la elaboración de alimentos, el procesamiento de la ropa, la limpieza de locales, entre otras, lo cual le corresponde hacerlo al personal de servicio.

En este caso es útil agrupar a los trabajadores por especialidades: cocina, lavandería y limpieza que será la actividad fundamental para realizar en su jornada laboral, combinada con otras tareas al inicio o al final de su horario de trabajo.

Es importante recordar que la planificación de las interrelaciones no es un acto mecánico, y que es imprescindible tener en cuenta las condiciones y particularidades de cada centro.

En el centro infantil el director ha de poseer un juego de tarjetas con las interrelaciones de trabajo de todo su personal, pues ello le ha de permitir chequear periódicamente su cumplimiento

Cuando un centro tiene garantizado los aspectos organizativos del trabajo, en gran medida ha ganado la batalla cualitativa de la labor que desarrolla, y en este sentido la planificación adecuada de las interrelaciones y su control sistemático tienen un papel determinante.



Unidad 5: Fundamentos del proyecto educativo de centro

5.1. Generalidades de la organización del proceso educativo en la lactancia

La organización de la vida del centro infantil es principalmente pedagógica, puesto que todas las acciones que se realizan están dirigidas a posibilitar la eficaz realización del proceso educativo, que constituye la razón de ser de la institución, y de la cual han de derivarse todas las demás acciones de tipo organizativo que se realicen.

Tal organización científica y racional del proceso educativo abarca tanto las cuestiones referidas al trabajo de los educadores, como la de la actividad de los niños, las cuales se reflejan de manera teórico–conceptual y metodológico en el proyecto curricular del centro, y se plantean organizativamente en el proyecto educativo.

La organización del proceso educativo comprende aspectos más internos, como los referidos a los métodos de enseñanza, y otros más externos, que son las formas organizativas que adopta. Estos dos aspectos caracterizan al proceso en su movimiento.

Es por ello que en la organización del proceso de enseñanza y aprendizaje se debe considerar, en primer lugar, al que aprende, lo cual significa focalizar las condiciones individuales del niño, y la organización de las condiciones en que transcurre este aprendizaje.

De ahí la importancia que reviste la organización del proceso educativo, que sobre bases científicas estructura el sistema de influencias educativas, atendiendo tanto a las condiciones en que se da el proceso de enseñanza - aprendizaje, y la adecuada preparación que han de tener los educadores para llevarlo a cabo de manera eficiente. Métodos y formas organizativas, en referencia a la organización del trabajo con los niños y preparación metodológica de los educadores, constituyen así los dos aspectos fundamentales de la organización del proceso educativo.

Dentro de la organización del proceso educativo en el centro infantil, la correspondiente al grupo de lactantes, o grupo del primer año de vida, es quizás la más compleja y que requiere una mayor calificación de los educadores y asistentes.

El primer año de vida, que en muchos lugares se caracteriza por un ingreso en el centro infantil marcadamente temprano de los niños, a veces a los 45 días del nacimiento, constituye un grupo muy complejo de trabajar, y que requiere de una organización detallada y meticulosa, dada la vulnerabilidad de estos pequeños a la acción iatrogénica del medio físico que le rodea, y de las formas de relación con los adultos que los atienden.

Lo anterior obliga a mantener condiciones higiénico–sanitarias especiales en la sala de lactantes, y a un manejo educativo muy delicado y consecuente.

Desde el punto de vista organizativo la sala de lactantes cuenta con cuatro subgrupos de edad, que determinan a su vez cuatro horarios de vida diferentes. Tales subgrupos son el de 0 a 3 meses, de 3 a 6 meses, de 6 a 9 meses, y de 9 a 12 meses.

Esto no está dado por una decisión organizativa simple, sino que obedece a las particularidades del desarrollo infantil en cada uno de esos períodos.

Por no coincidir exactamente estos horarios de vida, ello determina un gran esfuerzo organizativo para poder satisfacer todas las necesidades de estos niños, y realizar de manera apropiada el trabajo educativo, ello conlleva que sea en la sala de lactantes donde se requiere el mayor número de personal de educadores y auxiliares, y que la proporción niño–personal docente, o ratio, sea la más alta de todo el centro infantil.

En algunos pocos países el ciclo de lactantes se agrupa en dos salas separadas, una que abarca hasta los seis meses, y la otra hasta el final del año, ello cual facilita la labor del personal técnico, pero de manera evidente rompe la estructura del ciclo del primer año como un todo, que se inicia con el nacimiento y su crisis, y culmina con la crisis del desarrollo al final de este año.



Dada su complejidad la sala ha de tener el personal de educadores y asistentes suficientes para garantizar una atención adecuada de los lactantes. Así, en una sala del primer año de vida con una capacidad de 20 niños, se impone tener al menos un educador y cuantos asistentes sean necesarios para atenderlos y cuidarlos satisfactoriamente, con un mínimo de dos o tres. Esta plantilla puede cambiar de acuerdo con la asistencia regular de los niños, pues por lo general las salas suelen tener un índice bajo de aprovechamiento de su capacidad.

Ello requiere, por lo tanto, un estudio organizativo regular de la asistencia de los niños en este grupo, para evitar exceso de personal o, por el contrario, falta del mismo, con su consecuente perjuicio en la atención integral de los bebés.

El trabajo educativo en la sala de lactantes tiene particularidades diferenciales respecto a los demás grupos, comenzando por el hecho de que se realiza básicamente en un ambiente cerrado, lo cual obliga a mantener una estimulación apropiada en el salón.

Si bien es cierto que el área de gaseo exterior ha de posibilitar el contacto de los niños con el medio circundante, la mayor parte del tiempo lo pasan en el proceso del sueño o en actividad dentro de la sala, lo cual hace a este grupo un pequeño micromundo en relación con el resto del centro infantil.

El primer año de vida suele tener dos o tres actividades pedagógicas de corta duración en el día y, sin embargo, es aquí donde las actividades que no tienen un horario fijo ocupan

la mayor parte del tiempo, pues es indispensable propiciar estimulación a estos niños en cada momento posible.

Esto quiere decir que el programa educativo del primer año se cumplimenta fundamentalmente durante la vigilia de los bebés, sin atenerse exclusivamente al horario fijado. Si un lactante es llevado a ser aseado porque ha tenido una necesidad fisiológica, en ese momento la asistente mientras lo aseas puede utilizar todos de voz distintos o nombrar las partes del cuerpo, que son ambos contenidos del programa en este año de vida, lo cual propicia una adecuada estimulación al menor y va haciendo que el programa educativo se cumpla.

El lactante también requiere de un tiempo en que esté solo en su propia actividad, pues, por la inmadurez de sus procesos nerviosos no puede estar sometido a continuas actividades pedagógicas, dado que esto le produce fácilmente fatiga y daño a su sistema nervioso. De ahí que la utilización de estos espacios de la vigilia, que siendo un contenido programático no requiere de las especificidades metodológicas de la actividad pedagógica habitual, tenga la mayor importancia.

En este grupo la relación emocional entre el educador y el niño es más directa, y hace que sea más dirigida la acción pedagógica, y cuyas formas organizativas, han de garantizar, en primer lugar el cumplimiento estricto de los requerimientos higiénicos para evitar riesgos en niños tan pequeños.

Desde el punto de vista técnico, las actividades se organizan teniendo en cuenta las líneas directrices del desarrollo de este ciclo, y que se suceden y continúan en períodos muy breves de tiempo.

La duración de las actividades pedagógicas es corta, de 2 a 3 minutos, debido al poco desarrollo del sistema nervioso que hace que los lactantes se fatiguen rápidamente.

Por lo general las actividades se realizan individualmente, o con grupos de a lo sumo dos a tres niños, debido a que el aprendizaje se efectúa con la ayuda de las influencias directas del adulto. Los bebés, según la edad, estarán acostados, sentados, o de pie.

La utilización de métodos sensoriales es clave en este proceso educativo, pues permiten la activación de los diferentes sistemas sensoriales del niño. Los medios de enseñanza se han de organizar de tal forma que propicien que el bebé los observe, se pueda acercar a ellos, palparlos, tirarlos.

La voz de los adultos y la comunicación afectiva juega un papel fundamental en la organización de la actividad de los lactantes, dado que por ser esta comunicación emocional la actividad directriz del período, provoca en estos un estado emocional positivo.

Los juguetes que se utilizan en la actividad pedagógica han de tener colores brillantes y un tamaño y forma adecuada, según el fin que persiga, pues estos juguetes y materiales adquieren un carácter didáctico.

La organización de la actividad pedagógica ha de concebirse en sistema con la actividad independiente, teniendo en cuenta que muchos de los objetivos de la actividad pedagógica requieren ejercitación en la vigilia para lograr su asimilación.

Esta actividad independiente, en la que el educador ocupa un lugar central en su organización y dirección, debe cuidar del estado emocional de los niños y guardar una comunicación mantenida con estos.

En las áreas de gateo debe haber juguetes y objetos llamativos para que los niños se dirijan hacia ellos, los móviles se deben situar a una altura adecuada en el visual de los bebés, y pueden existir objetos que permitan la realización de acciones sencillas, entre otros.

Las salas de lactantes pueden tener corrales individuales o colectivos para la realización de las actividades, y al menos una mesa baja para trabajar con aquellos bebés que ya se sientan y caminan.

Es recomendable que el sueño se realice en un local anexo dentro de la propia sala, donde se ubiquen los catres y camitas, esto cumple el doble propósito del aislamiento para garantizar una recuperación funcional apropiada del sistema nervioso, y la garantía de condiciones higiénico-sanitarias satisfactorias.

Sin embargo, en muchos lugares los lactantes duermen en esterillas o colchones situados en el suelo, lo cual facilita la transmisión de gérmenes patógenos, por lo que debe extremarse la atención higiénica. En todo caso es importante evitar el contacto corporal directo entre los bebés, para evitar la transmisión espontánea de enfermedades.

Es un requisito de estricto cumplimiento que durante el sueño de los lactantes se realicen chequeos visuales del mismo, bien caminando entre las cunas u observando a los que duermen en las esterillas, para acudir de inmediato en caso de que se observen signos de una posible broncoaspiración.



Es requisito básico que donde los niños gateen, los adultos usen aditamentos para cubrir su calzado, pues los niños se llevan con frecuencia las manos a la boca, o exploran oralmente los más diversos objetos. Si existe un espacio para actividades con los lactantes mayores que ya usan zapatos para caminar, tal requisito no es indispensable.

El proceso de alimentación con los lactantes más pequeñitos del primer trimestre de vida, y que suele realizarse en el regazo del educador o asistente, requiere el uso de tapabocas, pero a partir del segundo trimestre, si el es ya el lactante es alimentado en una silla o sujeto a la misma, tal requisito no es necesario. Pero es de significar que si las condiciones higiénico-sanitarias en la localidad son altas por su desarrollo social, el tapabocas se hace inoperante.

5.2. Generalidades de la organización del proceso educativo en la edad temprana

Los grupos de la edad temprana están constituidos por el segundo año de vida (1 a 2 años) y el tercero (2 a 3 años), que en algunos modelos curriculares se consideran como un solo grupo, o ciclo, y en otros, como años separados. En algún lugar, se subdivide el grupo de 1 a 2 años en salas independientes, lo cual no es muy problemático si el primer grupo de 12 a 18 meses se concibe como perteneciente a la edad temprana, y con estructura y organización correspondiente a esta edad, y no como parte de los lactantes.

De 1 a 2 años la relación entre el educador y los niños es aún bastante directiva por el pobre desarrollo que aún estos tienen, y que requieren de una atención directa de su educador. El trabajo educativo suele ser, por lo general en pequeños grupos de 5 ó 6 niños, aunque todavía se trabaja individualmente con cierta frecuencia, y muy excepcionalmente con el grupo completo.

De 2 a 3 años, por un mejor nivel de desarrollo y una mayor independencia, la relación educador – educando se va haciendo menos directiva, y ya hacia finales del tercer año de vida, empiezan a hacerse los primeros intentos en los niños de la búsqueda por sí mismos de las relaciones esenciales.

En este grupo se trabaja generalmente dividido el mismo en dos o tres subgrupos, aunque ya más a menudo se empieza a realizar actividades con todo el grupo, en particular en los paseos, excursiones, y algunas actividades grupales.

La norma de personal ha de ser al menos de un educador (o dos, si se considera como un ciclo), variando el número de auxiliares de acuerdo con las necesidades del grupo de niños. De todas maneras esta norma puede variar en dependencia de muchos factores: desarrollo de los niños, proporción de unas edades y otras, capacidad del salón, asistencia promedio, etc.

Si el trabajo educativo se considera en ciclos los objetivos del proyecto suelen valorarse al final del mismo, o anual en caso de que se considere por grupos separados, pero aún en el primer caso se hace necesario una evaluación diagnóstica al cumplir los dos años, como forma de estimar cómo va el cumplimiento de los objetivos generales que se han de cumplir al término del ciclo.

El segundo año, es decir, de 1 a 2 años, generalmente tiene dos subgrupos: uno de 12 a 18 meses, y otro de 18 a 24 meses, con dos regímenes de vida distintos, en particular respecto al sueño, donde el primer subgrupo requiere aún de dos períodos de sueño diurno, mientras que el otro subgrupo tiene ya solamente uno. Esto hace igualmente complicada la labor organizativa en este año, si bien no tanto como en el primer año de vida.

Desde el punto de vista organizativo este grupo del segundo año presenta la complejidad de que, como los niños de la sala de lactantes van pasando a este grupo ininterrumpidamente durante el curso escolar, en cualquier momento hay un niño nuevo que requiere una atención especial por el cambio de grupo efectuado.

La razón de este pase continuo radica en que la labor educativa con los niños lactantes es muy individual, estos pequeños al llegar a cumplir un año no pueden, ni deben permanecer en la sala hasta el inicio del nuevo curso escolar, pues podría haber un retroceso en su desarrollo.

En caso de que al llegar a la edad del tránsito, y aún no cumplan los parámetros para poder pasar al grupo inmediato (segundo año), se hace requisito insoslayable llevar a este bebé a estar por períodos cortos en el grupo del segundo año, tal como se ha de plantear en la organización del proceso de adaptación más tarde en este material.

El grupo de 2 a 3 años funciona como una totalidad, por lo que solamente tiene un horario de vida para todos los niños que lo componen.

Este grupo de 2 a 3 años ya se ajusta a la normativa generalizada de comenzar con grupos completos al comienzo del curso, por lo que, de cumplir cronológicamente la edad, se mantienen en su salón hasta que se da el cambio de grupos en todo el centro infantil.

Algunos programas curriculares suelen ubicar dos actividades pedagógicas diarias, pues aún gran parte del programa se realiza mediante actividades que se realizan de modo libre en la vigilia de los niños. Esto hace que el personal ha de tener bien controlado lo que realiza cada niño, para no incurrir en sobre-estimulación de unos, con falta de estimulación en otros.

En estos grupos las formas organizativas del trabajo educativo suelen mantener que en la actividad pedagógica el educador continúe siendo el principal organizador de las influencias educativas, teniendo en cuenta el nivel de independencia y desarrollo de los niños, utilizando métodos que propicien la imitación de acciones (demostración), la observación de objetivos y acciones (observación) y que estimulen el lenguaje y las acciones (conversación, ejercicios imitativos, etc.).



En cuanto al equipamiento de los locales el mismo debe responder a las características de los niños, por lo que se requiere espacio para que puedan desplazarse, se colocarán sillas donde puedan sentarse, y diversos equipos tales como escalera, tabla de equilibrio, rampas, para que realicen la actividad motriz. Las mesas de trabajo se han de organizar de modo libre, y nunca asumir la distribución escolar.

El contenido de las actividades pedagógicas se estructura de tal forma que se logre su sistematización. El papel organizativo de la educadora consiste en hacer cada vez más complejos los modos de acción de los niños. Estas actividades pedagógicas deben organizarse en sistema con la actividad libre y las complementarias, dando posibilidades al niño para una mayor independencia.

Los medios de enseñanza que se utilizan en las actividades deben propiciar el desarrollo de las acciones de correlación y con instrumentos, se utilizarán láminas sencillas, juguetes para el desarrollo del lenguaje.

El contenido de la actividad libre o independiente ha de abarcar acciones instrumentales, observaciones activas del medio, contemplación de láminas, elementos iniciales del juego de roles, dramatizaciones, juegos de movimiento, actividades plásticas, musicales, juegos de agua y arena, entre otras muchas, y donde siempre prime el principio de la selección espontánea por el niño de aquello que quiere hacer.

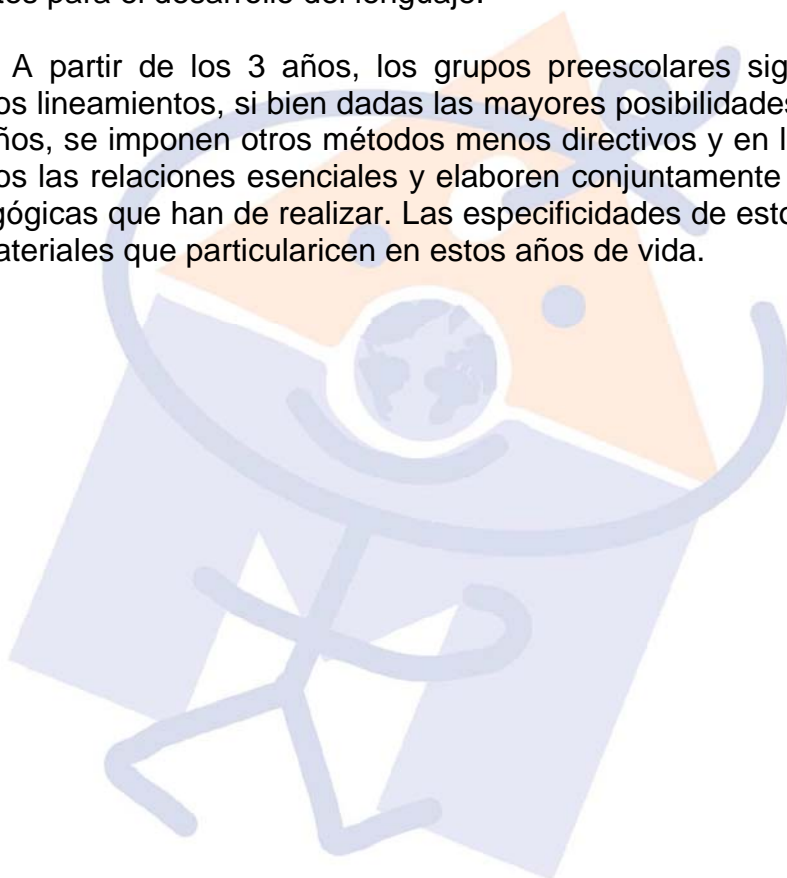
Así, también se le deben propiciar a los niños juguetes didácticos, objetos, instrumentos, pirámides, pelotas para la realización de acciones sencillas y el desarrollo del lenguaje, por su propia iniciativa.

El papel orientador de la organización de la actividad libre de los niños en el grupo de 1 a 2 años le pertenece al adulto, debido al poco desarrollo de la independencia que ha alcanzado el niño del segundo año de vida. Sin embargo, en el de 2 a 3 años son más activos dentro de la actividad independiente, por lo que se le posibilita la realización de acciones más complejas por sí mismo, lo cual debe estimularse por el educador.

El educador en la organización del área debe propiciar los juegos al lado y acciones entre dos o más niños, así como el juego con los niños de ambos años de vida, para incrementar la zona de desarrollo próximo de los más pequeños.

Los medios de enseñanza que se utilizan en las actividades deben propiciar el desarrollo de las acciones de correlación y con instrumentos, se utilizarán láminas sencillas, juguetes para el desarrollo del lenguaje.

A partir de los 3 años, los grupos preescolares siguen en términos generales los mismos lineamientos, si bien dadas las mayores posibilidades intelectuales y emocionales de los niños, se imponen otros métodos menos directivos y en los que los niños busquen por sí mismos las relaciones esenciales y elaboren conjuntamente con el educador las actividades pedagógicas que han de realizar. Las especificidades de estos grupos podrán consultarse en los materiales que particularicen en estos años de vida.



Unidad 6: Fundamentos del proyecto educativo de centro

6.1. La formación, capacitación y superación del personal docente de educación inicial

Las personas que técnicamente dirigen el proceso educativo en un centro infantil constituyen un equipo que consciente y planificadamente concilian y realizan su gestión educativa.

De este modo se considera como equipo educativo al conjunto de todos los profesionales que tienen la responsabilidad de diseñar, ejecutar y evaluar el proceso educativo en el centro infantil, tanto el pedagógico (educadores y asistentes educativos), como los que apoyan la labor del centro (psicólogo, trabajador social, médico-enfermera, higienista, dietista), y, por supuesto, el personal administrativo y de servicios, que en su totalidad constituyen el soporte para la obtención de óptimos resultados en la puesta en práctica del plan o proyecto educativo.

El trabajo en equipo requiere aunar esfuerzos coordinadamente, en aras de alcanzar los objetivos educativos propuestos. Todo el personal que presta servicios en un centro educativo ha de estar sensibilizado con la importancia de su función y conocer cabalmente cuál es su aporte para optimizar la educación de todos y cada uno de los niños que allí asisten, para lo cual deben ser preparados convenientemente.

Si bien es esperable que los educadores hayan recibido preparación especializada es innegable que los criterios educativos, las técnicas y métodos a emplear han de ser colegiados, para que en modo alguno se ejerzan influencias inarmónicas. Es indudable también que el resto del personal (administrativo y de servicio) aunque no ostente una preparación pedagógica, deberá al menos tener ideas generales acerca de cómo acontece el desarrollo de los niños y de cuál debe ser su aporte en este sentido.

Esta interrelación de los elementos que constituyen el equipo educativo no puede dejarse al azar, sino que debe ser diseñada a partir de los objetivos generales del proyecto educativo, y de las responsabilidades que a cada uno de los elementos le corresponden.

El director del centro infantil debe garantizar que las tareas señaladas puedan ser cumplimentadas por cada uno de los integrantes del equipo educativo, que cumplan sus responsabilidades individuales, y que este cumplimiento sea controlado y evaluado sistemáticamente.

La formación y superación del personal directamente responsabilizado con la dirección del proceso educativo consta de dos componentes básicos: la formación inicial y la formación permanente.

Como formación inicial se considera la preparación que recibió el educador para capacitarse y obtener un nivel técnico-pedagógico que le posibilite enfrentar la tarea educativa. Esa formación inicial responde a un determinado plan de estudio, concebido y aprobado en un momento histórico determinado, en un centro universitario.

La formación inicial del personal auxiliar suele también realizarse en centros de nivel medio, que otorgan la correspondiente certificación de aptitud para poder trabajar en los centros de la primera infancia.

Por lo general, un egresado de un centro formador de educadores se inicia en la práctica profesional y es ese proceso el que valida la preparación alcanzada y, no pocas veces, descubre cuánto le falta para lograr éxitos mayores en su desempeño. Es por eso que la formación permanente es una condición de todo profesional, y que le permitirá acceder a un nivel superior de preparación para lograr un quehacer educativo más efectivo, o para estar actualizado en el devenir de la ciencia pedagógica.

La necesidad de la actualización permanente no es cuestionada para ningún profesional. Y por ello los adelantos científico-técnicos incitan a la superación constante.

Los profesionales de la educación inicial pueden acceder a niveles superiores de desempeño profesional, tanto mediante la vía de la superación individual, como de la colectiva, las cuales se complementan y deberán ser concebidas coherentemente y ser sistemáticamente controladas, a través de la propia eficiencia del trabajo que desarrollan en el centro infantil

Se trata tanto de despertar el interés de los involucrados en el proceso educativo por conocer más profundamente las vías metodológicas para lograr el óptimo desarrollo de niños mediante las acciones educativas que realiza, como de lograr que, en el equipo educativo, surja la necesidad de estar actualizado y se erradique la improvisación en el quehacer diario, a partir de una consciente y colectiva discusión, que garantice decisiones acertadas en cada etapa del proceso, según el año o grupo en que este se desarrolle.

6.2 El trabajo metodológico en los grupos de la educación inicial

El equipo educativo del centro infantil es el encargado de la organización, ejecución y control del trabajo y la preparación metodológica.

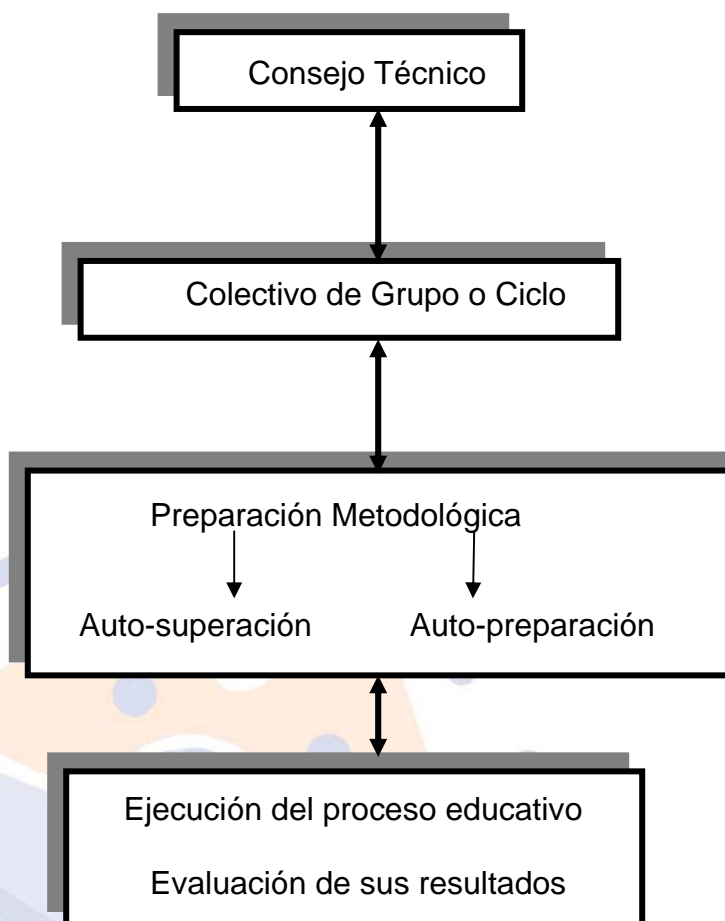
El trabajo metodológico lo constituyen todas las actividades intelectuales, teóricas y prácticas, que tiene como objetivo el mejoramiento de la enseñanza y de la educación. Su objetivo principal es optimizar el nivel científico-teórico y pedagógico-metodológico del personal docente, como factor indispensable para la elevación de la eficiencia del proceso docente-educativo.

La forma en que se organiza este trabajo, que incluso se denomina de modo diferente en los distintos países, puede diferir, pero es necesario valorar en su real dimensión, la importancia, que reviste, justamente para mejorar la calidad de la educación de los niños.

En muchos lugares se ha logrado establecer en forma de sistema las interacciones que componen el trabajo metodológico, lo cual permite que los miembros del equipo educativo, como elementos rectores del proceso, coordinen sus acciones, sin que queden cabos sueltos que pueden desorganizar la tarea.

El sistema de trabajo metodológico al que se hace referencia puede representarse mediante el siguiente esquema:

Esquema del Sistema de Trabajo Metodológico



En el anterior esquema se destaca la interrelación de la preparación colectiva e individual del personal, y la dirección de las flechas indican la constante retroalimentación en cada uno de los elementos del sistema.

La organización de todo este sistema implica la toma de decisiones acerca de cómo proceder para confirmar el proyecto educativo, la preparación del personal que lo ha de llevar a la práctica, y el control y retroalimentación continuos de los resultados que se obtienen, valorados en los logros concretos del desarrollo de los niños y niñas de los diferentes grupos o ciclos.

Implica, además, el ajuste de las acciones educativas en consonancia con los resultados obtenidos, y la evaluación del personal, a partir del avance de los niños.

El consejo técnico (o cualquier otro nombre que pueda asumir) constituye un órgano activo, que tiene como objetivo el análisis de las cuestiones principales del trabajo docente - educativo de toda institución.

Este consejo técnico suele integrarse por el director del centro, el subdirector si lo hay, las jefas de área, ciclo o grupo, y a veces incluye otros especialistas. Sus objetivos son el analizar de forma colectiva, los aspectos relacionados con el proceso docente-educativo, llegar a acuerdos y conclusiones para poder garantizar la solución de los problemas, transmitir e intercambiar información, elevar la capacitación de los participantes mediante el análisis y la discusión, propiciar y desarrollar el espíritu de grupo y el trabajo en colectivo, y finalmente, promover el intercambio de experiencias.

Este consejo técnico ha de reunirse periódicamente, para determinar las directrices del trabajo técnico-pedagógico en cada uno de los colectivos pedagógicos por grupos, y para unificar los esfuerzos del colectivo pedagógico, elevar el nivel de trabajo docente educativo, e introducir los logros de la ciencia pedagógica y de la mejor experiencia en la práctica.

El mismo requiere una preparación minuciosa, para lo cual pueden tomarse en consideración aspectos como son el precisar los objetivos de la etapa del curso, las tareas prioritizadas, las necesidades reales de trabajo y otras cuestiones que, por su importancia, deben ser incluidos para su análisis y discusión.

El trabajo del consejo requiere que se analice previamente la información con que se cuenta del proceso educativo, y tratar de forma general los aspectos que puedan contribuir mejor al trabajo del centro, por lo que los educadores responsables de grupo se han de preparar convenientemente, para garantizar una participación activa y tratar con mayor profundidad las cuestiones que se aborden.

Así, cada sesión del consejo ha de evaluar, orientar y controlar la correcta ejecución de las tareas que inciden en el desarrollo del proceso docente-educativo, analizar el cumplimiento del programa educativo, controlar la aplicación de la evaluación y sus resultados jerarquizando los análisis de carácter metodológico, planificar la etapa establecida los planes de preparación metodológica, y comprobar el cumplimiento de los aspectos que inciden en el proceso docente-educativo.

Asimismo, el análisis de los problemas de la educación inicial, la búsqueda de los métodos y procedimientos efectivos para una mejor solución de las tareas, el análisis y la generalización de las mejores experiencias y utilización de las mismas en la actividad práctica del colectivo y el análisis profundo del estado del trabajo educativo y formador en el centro infantil, así como detectar las deficiencias e insuficiencias existentes en el proceso educativo.

La productividad del trabajo del consejo técnico está en dependencia directa de la medida que sean concretos los acuerdos y las recomendaciones que se adopten, y lo más

importante es, cómo se ha de organizar el trabajo con el colectivo en lo que se refiere al cumplimiento de dichos acuerdos y recomendaciones.

Las decisiones del consejo técnico se han de transmitir al colectivo del grupo, que es el órgano técnico a quien corresponde la ejecución del trabajo metodológico con los educadores y auxiliares. En este se analizan en forma particular, los puntos abordados en el consejo técnico, cuyo conocimiento o aplicación atañe a todo el personal del centro o a un determinado año de vida

Este colectivo está integrado por los educadores y auxiliares que trabajan en un grupo y año de vida específico, y recibe las orientaciones pertinentes del consejo técnico en aquellas cuestiones que le atañen, sobre el desarrollo de la labor docente-educativa, fundamentalmente en el grupo y en función de las actividades educativas.

Entre las funciones del colectivo del grupo están las tareas metodológicas de planificar el trabajo docente-educativo del año de vida correspondiente, realizar el estudio y análisis profundo de los programas y las orientaciones metodológicas, así como de la preparación correcta de las actividades, estudiar y aplicar las orientaciones de planificación y metodologías que sean pertinentes de acuerdo a su situación concreta, analizar las formas de aplicación de los resultados de la evaluación y planificar consecuentemente el trabajo.

El trabajo del colectivo de grupo supone el análisis y la valoración constante de las actividades que se realizan, la puesta en práctica de las medidas orientadas para la solución de las dificultades y la acción metodológica constante sobre cada uno de los miembros del grupo en cuestión.

6.3. La preparación metodológica del personal de educación inicial

Una vía fundamental para llevar a cabo el proceso docente-educativo en el centro de modo científico y pedagógicamente acertado, lo constituye la preparación metodológica del personal técnico.

La preparación metodológica es la actividad pedagógica que promueve entre los educadores el estudio de las ciencias de la educación y que contribuye a que profundicen en sus bases teóricas y prácticas, posibilitando el análisis, la discusión y el aporte creador del personal docente.

Sus objetivos consisten en sistematizar la preparación continua de los educadores y asistentes educativos, para garantizar el aumento de la calidad en la realización de las tareas que demanda el constante desarrollo y perfeccionamiento de la labor educativa del centro infantil.

Otro objetivo importante es elevar el nivel científico-teórico y pedagógico-metodológico del personal docente, desarrollar su espíritu investigativo y creador, y generalizar las mejores experiencias

La preparación metodológica contribuye a la superación de cada uno de los miembros del colectivo pedagógico, a partir de su nivel real y particular de desarrollo, así como a la atención de sus diferencias individuales.

A su vez, posibilita la dirección del proceso docente-educativo de manera que sus resultados reflejan un cambio cualitativo positivo, lo que la hace la fuente creadora que propicia la asimilación, la divulgación y la aplicación de las experiencias educativas.

El contenido de la preparación metodológica incluye la información sobre los contextos, habilidades y hábitos que debe adquirir el personal docente desde el punto de vista metodológico, la preparación científico-teórica y cultural que incluye los contenidos concretos de las diferentes áreas de desarrollo definidos en el programa de educación inicial, así como las experiencias de avanzada y nuevos estudios, investigaciones, y la superación permanente.

Las actividades que abarca la preparación metodológica pueden ser, entre otras, el conocimiento de los objetivos de nivel o especialización del año de vida, la profundización de los contenidos de cada área; el conocimiento de los métodos y procedimientos de la educación inicial y su aplicación consecuente en el trabajo; la elaboración, uso y conservación de los medios de enseñanza; el estudio, discusión y divulgación de los avances de la ciencia y la técnica que estén relacionados, el estudio de los documentos principales de planificación vigentes; la profundización en el conocimiento de las características psicológicas de los niños de edad temprana con que trabajan; el análisis crítico de los resultados de las actividades y tareas que intervienen en el proceso docente-educativo.

Esta preparación metodológica suele en la mayoría de los centros educativos organizarse en dos etapas fundamentales, una intensiva o anterior al inicio del curso, y otra sistemática, durante todo su transcurso.

La etapa se realiza antes del comienzo del curso escolar paralelamente a las actividades de organización del mismo. La misma suele comprender el estudio del calendario escolar, el estudio del funcionamiento de los órganos técnicos y de dirección; los análisis de los horarios de vida; el análisis de la frecuencia del plan de actividades de estudio, de cada área en el año, la valoración de los resultados del proceso docente-educativo del curso anterior; el estudio de los programas y recomendaciones metodológicas correspondientes al año de vida; la profundización en el sistema de evaluación vigente, y por supuesto, la preparación de las primeras actividades pedagógicas correspondientes al primer período del curso, así como la planificación de aquellas de las semanas iniciales.



La etapa intensiva suele hacerse en sesiones colectivas, siendo uno de los contenidos principales el estudio de los objetivos del programa, así como los de cada área, la dosificación de temáticas en los diferentes períodos del curso escolar, la selección de los contenidos que ofrecen mayor dificultad y la selección de métodos y procedimientos de acuerdo con las características de cada actividad.

La etapa sistemática se realiza durante todo el curso escolar, e incluye actividades de las direcciones fundamentales del trabajo científico-teórico y pedagógico-metodológico.

La preparación más cabal del personal se realiza durante la etapa sistemática, pues los educadores tienen mayor posibilidad de recibir la orientación que necesitan, tanto los que no están suficientemente preparados, como los que tienen mucha experiencia en el trabajo docente. Los primeros reciben orientaciones y ayudan para realizar correctamente su labor cotidiana, y los segundos consolidan, fortalecen y elevan su maestría pedagógica.

Es en esta etapa sistemática donde se discuten y analizan las cuestiones fundamentales del trabajo, el qué hacer, qué aspectos se deben priorizar, y dónde enfatizar de acuerdo con el momento de curso que está transcurriendo.

Las actividades de preparación metodológica pueden realizarse en forma individual o colectiva, dependiendo del contenido y del tipo de actividad que se ha ejecutar.

La forma individual se realiza mediante la auto-superación. La colectiva puede desarrollarse utilizando conferencias, seminarios, debates, etc. Lo más importante en este trabajo está en lograr que se produzca la relación entre todos los educadores, que haya intercambio (discusiones, exposiciones de ideas, opiniones, experiencias), pues ello revela el grado de efectividad que ha tenido la actividad.

En un mismo encuentro de preparación metodológica es posible conjugar la realización de la forma colectiva y la individual

La planificación de la preparación metodológica se lleva a cabo mediante un plan que puede contar con los pasos siguientes:

Una introducción, en la que se plantea la caracterización del colectivo pedagógico, su calificación, las principales deficiencias que se aprecian en el trabajo pedagógico y todos los elementos que permitan fundamentar la selección de los temas que incluye el plan.

Un segundo paso en que se relacionan los objetivos que el centro se propone lograr de forma general en el período que se trate con el plan elaborado. Estos estarán estrechamente relacionados con lo que se plantea en la introducción en cuanto a las necesidades que tiene el centro infantil.

Un siguiente paso es la temática, o relación de temas que va a desarrollar el centro para alcanzar los objetivos generales planteados. En todos ellos deben planificarse las actividades que resulten necesarias, que debe tener implícitos el qué (contenido que abarca), y el cómo (métodos y procedimientos que se usarán para su desarrollo).

Luego está el desarrollo, en el que consignan todas las actividades que se realizarán en cada encuentro, determinando los objetivos específicos que se han de lograr en cada uno, el tiempo de duración, los participantes y la bibliografía que se utilizará.

Finalmente está el control, que se realiza durante el encuentro con el fin de garantizar y determinar la eficiencia de las actividades de la preparación metodológica y sus resultados.

Esta preparación puede tener comprobaciones orales o escritas, que permitan conocer el grado de interiorización que ha logrado cada docente.

Otra vía efectiva del control de la preparación metodológica es la realización de visitas metodológicas a los grupos, para ver cómo los educadores aplican los aspectos o temas tratados en los encuentros de la referida preparación.

La superación individual o auto-superación se realiza con el objetivo de elevar la calificación de cada educador, y es una de las condiciones importantes para mejorar el trabajo docente-educativo.

La base de la elevación de la calificación de los educadores está constituida por el estudio de las características psicológicas de los niños del año de vida en que labora; el reglamento del centro, el contenido del programa del grupo con el que se trabaja, el contenido y los métodos de enseñanza de las áreas de desarrollo, entre otros.



Los medios para la auto-superación pueden ser los cursos y seminarios de superación que se convoquen, y el auto-estudio sistemático e independiente que se programe individualmente cada educador, si bien este auto-estudio puede ser también dirigido, es decir, a partir del desempeño del educador, de su quehacer con el grupo, pueden diagnosticarse deficiencias y de esta forma surgir orientaciones concretas acerca de aspectos que deben ser estudiados para, en momentos posteriores, demostrar un nivel superior en el trabajo con el grupo.

Otra vía para la superación individual lo constituye la auto-preparación, que en algunos sistemas educacionales el propio centro educativo establece un tiempo en el horario del día, pues es en la misma donde el educador valora qué acciones, con qué medios de enseñanza y en qué momento las puede realizar según el área de desarrollo, o el asunto que vaya a tratar.

Esta auto-superación individual puede, posteriormente analizarse, valorarse con otros educadores para discutir la pertinencia de lo planificado, y enriquecerla como producto del intercambio de experiencias con otros docentes.

La preparación metodológica en la educación inicial suele ser en extremo compleja, dada la propia complejidad de los niños que atiende, pero cuya significación es muy relevante, dada la influencia que esta etapa de la vida tiene para todo el desarrollo posterior de la formación de la personalidad.

Unidad 7: Nociones del proyecto curricular infantil

7.1. El concepto de currículo

En su sentido general el proyecto curricular se conceptúa como un proceso de toma de decisiones mediante el cual, en una etapa educativa dada, y tomando como punto de partida central el currículo, las particularidades del proyecto educativo y la propia experiencia pedagógica, se establecen una serie de planteamientos y acuerdos para desarrollar el proceso de enseñanza y aprendizaje de manera lógica y coherente, de manera tal que se alcancen los logros del desarrollo que se pretenden para todos los niños que están en esa etapa educativa.

En la educación inicial el currículo puede definirse entonces como un sistema de factores y elementos, con una estructura armónica y coherente, que se dirige a posibilitar aprendizajes relevantes en los niños de la edad temprana, así como su desarrollo integral.

El hecho de considerar al centro infantil como nódulo central del currículo inicial, implica tomar en cuenta todos los agentes que intervienen en el trabajo educativo, y que de una forma u otra inciden en la labor educativa del centro, como son los adultos que intervienen, los padres y familiares cercanos, la propia comunidad en la que el centro se enclava y que, de una manera u otra, tienen una significación en el proceso educativo.

En la bibliografía aparecen innumerables definiciones de lo que es el currículo, que van desde considerarlo como plan de estudios o sus contenidos, o el conjunto del desarrollo de los objetivos de la enseñanza, hasta valorarlo como todo lo que se da en un centro educativo.

Ante esta disyuntiva, el análisis más general que puede hacerse de lo que es un currículo sería entonces el caracterizarlo como el conjunto de supuestos de partida, las metas que se desean alcanzar, y los pasos a dar, para conseguir los logros que se plantean para la educación de las nuevas generaciones dentro de una sociedad dada.

Pero a los fines de este material lo importante es su consideración dentro de la edad temprana, y de si la misma puede o no tener un currículo como tal, pues en muchos sistemas educacionales, aunque plantean un currículo para la etapa de la educación preescolar, no lo consideran así para la inicial, argumentando diversas razones para esta concepción.

Tanto es así, que [Jef V. Kuyk](#), en Holanda, argumenta de modo muy sólido la necesidad de la existencia de un currículo para los primeros años de vida, y que es inexistente en dicho país, a pesar de pertenecer al mundo desarrollado de la comunidad europea.

El presente material no puede entrar en las argumentaciones y contraargumentaciones que existen en torno a esta cuestión, pero que reflejan, dentro de una posición que plantea que el propio método ha de garantizar por sí mismo el surgimiento y

formación de estas cualidades y procesos psíquicos, concretándose la acción educativa solamente a propiciar las condiciones ambientales para que este desarrollo natural se manifieste. Desde este punto de vista la educación espontánea, con sus diversas variantes, posibilita el desarrollo y hace innecesario la organización de un currículo que dirija todo el sistema de influencias educativas.

Ante esto cabría preguntarse si es posible que se alcancen los logros del desarrollo sin que exista un sistema de influencias educativas que actúe en ese sentido, a lo cual la evidencia científica más actual demuestra que esto no es posible, porque en el desarrollo actual del ser humano la acción educativa espontánea no llega a alcanzar el nivel que pudiera ser esperable en la edad dados los avances del desarrollo científico-técnico de la sociedad en esta época, y que obliga a una participación más activa del adulto en esta interrelación, pues cuando incluso esta participación es activa, el dejar las cosas al libre criterio absoluto del educador, sin una proyección al menos general de hacia donde dirigir la influencia educativa, tiene repercusiones desfavorables en la consecución de los logros del desarrollo de los niños.

Desde el momento que los actuales programas de la educación inicial son programas concebidos como programas de desarrollo, y no de conocimientos, hábitos y habilidades, determina un cambio en los contenidos, los procedimientos metodológicos, los recursos y medios de enseñanza, y de las formas de evaluación de ese desarrollo, y lleva a asumir la posición de la pertinencia y necesidad de un currículo como la posición más científica respecto a la formación, educación y desarrollo de los niños en estas edades tempranas.

Lo importante ahora es definir qué tipo de currículo se hace necesario, partiendo del criterio de que a la educación en estas edades siempre se le plantean logros a alcanzar, y donde la mayoría de las actividades del niño tiene un carácter inespecífico, globalizado, totalizador.

Esto está avalado por el nivel de conocimiento que actualmente se tiene de la edad temprana, y de su significación para el curso total del desarrollo humano.

7.2. Fundamentos del currículo

Los fundamentos generales para la elaboración de los currículos en la infancia van a determinar también las líneas conceptuales más específicas en las que ha de descansar el proyecto curricular para la etapa educativa que concierne a la educación inicial, aportándole sus bases teóricas fundamentales, así como las empíricas, para su elaboración y estructuración.

Los fundamentos filosóficos del currículo de la educación inicial, independientemente de la teoría sobre el desarrollo infantil que asuma, ha de considerar al niño como persona, como una individualidad, un sujeto con derecho al saber y con derecho al ser. Eso hace que el currículo para esta etapa de la vida ha de ser un currículo humanista, que le dé su lugar como personalidad, en que se conjuguen la satisfacción de sus necesidades básicas, de

atención y supervivencia, con las de la satisfacción de su espiritualidad y el respeto del mismo como ser humano, miembro de una comunidad y un grupo social dado.

Por lo tanto, el niño ha de ser visto como un sujeto con derechos, lo cual obliga a la sociedad a proporcionarle lo necesario para su desarrollo (y que el currículo ha de contemplar) y como sujeto de competencia, en el sentido de que se le considere capaz, sobre la base de su experiencia adquirida, ir enriqueciendo la misma con los nuevos aprendizajes que le propicia el currículo.

La educación inicial, reflejada en el currículo, ha de ser activa y respetuosa de la libertad de los niños, aunque éstos impresionen como ser muy pequeños, propiciándoles las oportunidades de iniciativa y su independencia, y de las condiciones para el ejercicio de las mismas, asimismo ha de ser flexible y respetuosa de su individualidad, dejándole posibilidad de desarrollar sus propias acciones, lo que sienta premisas para auto-realizarse como persona.

Los fundamentos socioculturales y antropológicos de la educación inicial señalan el papel que el niño tiene asignado dentro del contexto social en que se desenvuelve, lo cual determina que el currículo contemple los objetivos que en este sentido se han de prever para garantizar ese rol social asignado.

En estas edades el proceso educativo del niño ha de estar en estrecha vinculación con el medio que le circunda, considerarse esta acción dentro de un grupo de coetáneos, y donde las formas del aprendizaje han de partir de lo que está socialmente condicionado, y de la manera en que de forma usual se da la apropiación en el medio social.

Un fundamento importante es la propia cultura, y el currículo inicial tiene que estructurarse partiendo de lo que tradicionalmente está impuesto por la cultura en el grupo social, lo cual quiere decir que no existen currículos para todas las sociedades, sino que el elemento cultural ha de significar cada currículo en sí, incluso el considerar el respeto y la atención a las diferentes etnias y grupos culturales minoritarios dentro de un mismo contexto social.

El currículo inicial ha de acoplarse a la cultura expresada en el folklore popular, las costumbres propias de la región y que a su vez facilite la participación social a través de las relaciones con los otros, con su medio circundante inmediato, y con el contexto general de la sociedad.

Una importancia particular dentro de estos fundamentos socioculturales reviste la familia, célula fundamental de la sociedad a través de la cual la misma se expresa.

La educación inicial ha de funcionar como un complemento de la educación familiar, que en el caso de estas edades tempranas requiere de una interacción bien estrecha, para que de conjunto se trabaje por el desarrollo del niño.



En este sentido, el currículo inicial ha de plantear las vías y formas mediante las cuales se posibilite esta interacción, sin que exista una ruptura entre el proceso educativo hogareño y el que se realiza en el centro infantil. El currículo ha de tener un impacto sobre el medio familiar, transformándolo en sentido positivo si no lo fuera, consolidando su organización cuando el medio es favorable para la educación de los hijos.

Los fundamentos biológicos destacan que este período de la vida es de mayor vulnerabilidad física, y a su vez la satisfacción de las necesidades básicas de los niños de estas edades depende de otros, en cuanto a abrigo, higiene, alimentación, techo, etc, por lo que es preciso que el currículo inicial contemple lo relativo a la salud, la alimentación y la nutrición adecuadas de los mismos, convirtiéndose de hecho en objetivos primarios a considerar en este currículo.

Ello además refleja en la necesidad de un horario de vida que satisfaga el pleno cumplimiento de estos requerimientos biológicos básicos, tanto en cuanto al sueño, la alimentación, como de una vigilia activa y que propicie la estimulación adecuada del organismo infantil.

Quizás los fundamentos de mayor importancia del currículo específico para la educación inicial sean los psicológicos, por las particularidades propias de la edad, que requiere de un conocimiento cabal de las mismas para garantizar una apropiada estructuración del modelo curricular.

Así, el currículo en la educación inicial ha de tomar en cuenta, en primer lugar, el hecho de que la asimilación del proceso de aprendizaje está directamente relacionado con las posibilidades reales de actuación del niño, que son bastante limitados en estos primeros tres años de la vida. Estas posibilidades han de ser tomadas en cuenta en la selección de los objetivos y los contenidos, y en la manera en que se planifica el aprendizaje, para que exista una correspondencia con su nivel de acción física y mental.

También hay que considerar el nivel de conocimientos, hábitos y habilidades previos del niño, adquiridos por experiencia familiar o social, lo cual se ha de tener en cuenta para la planificación de las nuevas experiencias de aprendizaje. Esto es de particular importancia al momento de establecer las secuencias del aprendizaje y para las formas y vías metodológicas y de la evaluación.

Aún en estos niños tan pequeñitos es necesario considerar la zona de desarrollo potencial (aquello que el niño puede hacer por sí mismo relacionado con lo que puede hacer mediante la actividad conjunta con el adulto u otro coetáneo más capaz), lo cual ha de ser un planteamiento básico en cualquier currículo de educación inicial.

Al darse una estrecha relación entre el desarrollo, la enseñanza y el aprendizaje, el nivel de desarrollo condiciona en cierta medida las posibilidades del aprendizaje, pero éste a su vez modifica el desarrollo mediante su acción, guiándolo a un nivel superior. La educación ha de partir del nivel de desarrollo actual para hacerlo progresar, a través de la zona de desarrollo potencial, lo que a su vez amplía esta zona y permite nuevas oportunidades al desarrollo.

No obstante sus pocas posibilidades intelectuales el aprendizaje del niño en estas edades ha de ser un aprendizaje activo, significativo, relacionando de manera armónica lo que ha de aprender con lo que ya tiene asimilado, pues de esos conocimientos y habilidades previamente adquiridos, dependerá en mucho sus nuevas posibilidades de aprender lo nuevo.

Es por ello que para que el aprendizaje sea activo y significativo, el contenido ha de serlo, tanto desde el punto de vista de su estructura interna como de las posibilidades de su asimilación, y a la vez haberse desarrollado en el niño una actitud favorable hacia el aprendizaje, lo cual a veces es muy ostensible a pesar de su tierna edad.

Este aprendizaje del niño ha de desenvolverse dentro de la actividad y la comunicación, y ha de requerir un esfuerzo para su asimilación, que le permita establecer relaciones de manera activa y dinámica, a su nivel de desarrollo. El currículo inicial ha de estar dirigido, no hacia la simple asimilación de conocimientos, hábitos y habilidades, sino hacia la formación de los hábitos, habilidades, y de conocimientos asequibles a la edad.



La dirección del aprendizaje, por lo tanto, ha de estar enfocada hacia la formación en los niños de las habilidades más generales, dados por la propia inespecificidad de las actividades directrices en la etapa, dejando solamente para los finales de la etapa preescolar, algunas habilidades específicas que sean indispensables para la continuidad del aprendizaje en la escuela.

Los fundamentos psicológicos se correlacionan de manera directa con los fundamentos teóricos básicos del currículo de educación inicial, que en su esencia establecen que la educación es la guía del desarrollo, que la actividad es la fuente del desarrollo psíquico, y que la ampliación del desarrollo es mejor que su aceleración.

La educación como guía del desarrollo significa establecer que cualquier propiedad o condición psíquica surge como consecuencia de su apropiada estimulación, y que en la medida en que esta estimulación se propicia, se da un salto cualitativo en el desarrollo. De este modo, el proceso de enseñanza conduce al desarrollo, lo trae tras de sí, en una espiral ascendente de niveles inferiores a superiores.

Lo anterior implica un conocimiento profundo de las particularidades del niño, para garantizar que la estimulación sea oportuna, ejercida en el momento preciso, ni antes ni después de su tiempo adecuado. El currículo de educación inicial moderno ha de adscribirse a esta concepción, por haberse demostrado que es la más científica.

Considerar a la actividad como fuente del desarrollo psíquico quiere decir que el desarrollo no es posible sin actividad, pues es en la misma donde se posibilita el surgimiento de las cualidades y propiedades psíquicas que han de permitir su cumplimentación. Es en la actividad donde el psiquismo se forma, en que surge como consecuencia de la misma, para una vez surgido, dirigir y perfeccionar esa misma actividad.

Esta concepción dialéctica implica que para que para la asimilación de cualquier conocimiento, para la formación de cualquier hábito o habilidad, el niño ha de hacerlo de manera activa y dinámica, pues de no hacerse así, la incorporación de este conocimiento es siempre pobre y fragmentario.

Es por ello que el currículo de educación inicial ha de ser estructurado de modo tal que permita el más amplio desarrollo de actividades que, racionalmente concebidas y metodológicamente apropiadas, posibiliten la acción directa del niño en la adquisición del conocimiento, en un aprendizaje activo y significativo que genere desarrollo.

Entre el principio de la educación como guía del desarrollo y el de la actividad, existe una interrelación estrecha, y entre ambos fundamentan el progreso del niño y la niña.

Finalmente, el principio de la ampliación y enriquecimiento del desarrollo en oposición al de su aceleración, establece que el currículo de educación inicial ha de dirigirse a ampliarlo y enriquecerlo, con propiedades y cualidades psíquicas propias de la edad, sin traer o intentar realizar aprendizajes de hábitos y habilidades que pertenecen a otras etapas posteriores del desarrollo evolutivo. Esto ha traído como consecuencia lo que se ha dado en llamar la aceleración del proceso de enseñanza, es decir, pretender llevar al aprendizaje infantil lo que suelen ser materias o contenidos de otros niveles superiores de enseñanza.

Esto significa no atiborrarlos de conocimientos o de habilidades que están por encima de sus reales posibilidades, o que no tienen la misma significación para el desarrollo que aquellas que son propias de la edad. La cuestión no estriba en adelantar el desarrollo, sino en desarrollar al máximo las posibilidades y potencialidades físicas y psíquicas que corresponden a las particularidades de la edad, y que pueden ser increíblemente amplias y significativas.

El currículo de la educación inicial ha de contemplar, por lo tanto, trazar objetivos y contenidos que reflejen y desarrollen las cualidades y propiedades psíquicas propias de la edad, con una selección acertada de los mismos, que permita las actividades que sean realmente necesarias y que posibiliten el máximo desarrollo de las potencialidades de los niños.

El eje central del currículo inicial lo constituyen sus fundamentos pedagógicos, pues sobre los mismos es que se organizan todos sus componentes. Entre los fundamentos pedagógicos y los psicológicos debe existir una correspondencia conceptual, pues la labor pedagógica ha de posibilitar la consecución de los logros del desarrollo, muchas de las problemáticas que se observan en la aplicación de los diferentes modelos curriculares estriban en la no correspondencia de unos y otros fundamentos, lo cual trae evidentemente dificultades en la enseñanza y educación de los niños.

Los fundamentos pedagógicos, por su propia esencia, constituyen la teoría básica que define lo fundamental del modelo curricular en esta etapa educativa, conformando objetivos generales y conceptos básicos que han de caracterizar al currículo inicial. Entre ellos está plantear que el centro de todo el proceso educativo lo constituye el niño, si bien el adulto desempeña un papel rector en tal proceso.

El niño es el eje central de todo el proceso pedagógico, alrededor del cual ha de organizarse todo el sistema de influencias educativas y organizativas del currículo. A su vez, esto implica que el currículo infantil se planifique y organice de manera tal que todas las actividades y procesos se inscriban a partir del niño de esta edad y que el proceso educativo sea fuente de bienestar emocional y sano desarrollo de su personalidad.

Más, plantear que el adulto desempeña un papel rector, no quiere decir dirigirlo sino orientar y organizar el proceso educativo, creando las condiciones necesarias para que los niños actúen por sí solos en la búsqueda de las relaciones esenciales.

Así, en esta relación de enseñanza-aprendizaje el educador orienta y facilita dicho proceso, determinando los objetivos y contenidos a desarrollar, sobre la base de la autodeterminación y propia acción de sus pequeños, de modo tal que partiendo de los objetivos generales a obtener, planifica el trabajo educativo de forma tal que la acción e iniciativa de los niños encuentre su máxima expresión.

La integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo es un aspecto importante del currículo inicial, e implica, desde el punto de vista pedagógico, que las actividades a efectuar se realicen mediante la unidad de la acción del niño con el intercambio verbal y la comunicación.

Significa también que la actividad pedagógica de los niños ha de caracterizarse por la amplia comunicación e intercambio verbal entre sí, y entre los niños y el educador.

Entre el proceso de enseñanza y educación hay una interrelación y unidad dialéctica. El proceso educativo en la educación inicial no puede estar circunscrito exclusivamente a la asimilación de conocimientos y relaciones del medio circundante, sino que debe conjuntamente posibilitar la formación y desarrollo de las cualidades y rasgos más positivos de la personalidad

Ello hace que en cualquier objetivo y contenido del currículo de la educación inicial sea necesario contemplar simultáneamente lo correspondiente a lo instructivo unido a los formadores, educativos, como expresión de la unidad de lo instructivo y lo formativo.

La vinculación del centro infantil y la familia es fundamental en el currículo inicial, por la propia condición de esta edad temprana. Desde el punto de vista pedagógico se expresan en las acciones que ha de realizar el centro infantil para lograr el concurso de los padres en el trabajo educativo con los niños.

El currículo inicial ha de manifestar claramente las acciones que han de llevar a cabo los padres en esta tarea, así como las correspondientes al personal pedagógico, estableciendo los mecanismos y proposiciones a través de los cuales se ha de materializar esta actividad.

Como todo currículo el inicial hay de lograr la sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo, por lo que entre los objetivos, los contenidos, los métodos y procedimientos metodológicos, los recursos y medios de enseñanza y la

evaluación, que constituyen los componentes principales del proceso educativo, ha de haber una labor sistemática y organizada, que preserve la unidad de todo el sistema.

Muy en particular, y dado lo temprano de la edad de estos niños, se ha de prestar una máxima atención a las diferencias individuales, ya que no todos los niños adquieren los logros del desarrollo de la misma manera, con el mismo ritmo, con idéntica calidad. Estas diferencias pueden deberse a numerosos factores, de tipo interno, como pueden ser las particularidades de su actividad nerviosa superior, el estado de sus analizadores, el ritmo de desarrollo, entre otros, y por factores externos, entre los cuales están la alimentación y nutrición, las condiciones sociales de vida y educación, las propias experiencias educativas previas, entre otras.

El currículo inicial ha de prever esta variabilidad individual, y posibilitar niveles de ayuda que permitan a cada niño, en su propio ritmo individual, apropiarse de las relaciones esenciales, creando la posibilidad de actividades diversas y graduadas en que esta atención particular pueda realizarse.

A los fines del currículo inicial se añaden otros principios de carácter más específico, pero que igualmente tiene una importancia considerable a los fines de la elaboración del currículo:



Los niños aprenden mejor cuando tienen satisfechas sus necesidades físicas y se sienten psicológicamente sanos y seguros, es un principio básico. Por lo tanto, un currículo apropiado respeta las necesidades biológicas de los niños, proporcionando una actividad física apropiada y períodos de descanso que garanticen la recuperación de la capacidad de trabajo de su sistema nervioso central y evite la fatiga.

Es por ello que las actividades han de ser breves y estrechamente relacionadas con su capacidad de rendimiento mental, en un ambiente tranquilo y acogedor en que los niños se sientan seguros y emocionalmente satisfechos. Deben sentir que el centro infantil es un lugar bueno, con adultos que los protegen y apoyan, y donde pueden estar contentos, cómodos y relajados.

Los niños y las niñas construyen su conocimiento es otro principio, que ya desde edades tempranas esto se observa. La mente de un niño no es un modelo en miniatura de la del adulto, ni tampoco una vasija vacía que se va llenando paulatinamente de información. Desde etapas bien tempranas, los niños son activos mental y físicamente, y tratan de comprender el mundo a su manera. Ellos continuamente actúan y organizan mentalmente sus experiencias, bien sean de tipo social con los adultos y otros niños o experiencias con los objetos. En suma, construyen su propio conocimiento a través de las experiencias que se repiten y que involucran una interacción con la gente y los objetos. El conocimiento se construye como resultado de las interacciones dinámicas entre el individuo y la acción circundante.

Un principio significativo es que los niños aprenden a través de la interacción social con los adultos y los otros niños. La relación padre-hijo es un ejemplo primero de una

interacción social a través de la cual el recién nacido se desarrolla y aprende. Cuando esto no es así, se reconoce que las disfunciones en esta interrelación social primaria traen dificultades sociales y emocionales diversas.

El desarrollo de las funciones psíquicas superiores comienza como una relación intersíquica, en una interacción social, que posteriormente deviene intrapsíquica, cuando se interioriza psicológicamente. Acorde con esto, el rol del educador y de otros adultos es vital en el desarrollo actual y potencial del niño, que actúa sobre su zona de desarrollo próximo, apoyando, guiando y facilitando el aprendizaje, en oposición al tradicional enfoque de la enseñanza como transmisión de la información.

Esta interacción social, con adultos y sus coetáneos, es necesaria para el desarrollo intelectual, pero también para desarrollar la competencia social y la autoestima. La interacción social llama a la reciprocidad, al respeto mutuo y a la cooperación, es decir, el ajuste de las creencias, ideas, perspectivas e intenciones individuales para crear reglas mutuamente aceptables y convenciones, lo que la participación total en un grupo social.

El currículo para la educación inicial ha de promover esta interacción social, desarrollando el proceso de enseñanza dentro de la estructura de un grupo, y con actividades en las que sea necesaria la intervención grupal, la comunicación de los niños y los adultos, en situaciones que promuevan el surgimiento y consolidación de estos vínculos grupales.

Es por ello que a la tendencia inicial de los niños de estas edades de actuar solos, el educador ha de trabajar para promover el contacto social de los niños entre sí.

Aunque en las etapas primeras de la vida esto no es muy ostensible, sin embargo ya en los párvulos se manifiesta de modo evidente. Así, el aprendizaje del niño refleja un ciclo recurrente que comienza en la observación, y se mueve a la exploración, el cuestionamiento y finalmente la utilización.

Cualquier aprendizaje típico de los niños, sigue un patrón predecible en el que para aprender algo lo primero que se hace es percatarse de que existe un fenómeno, observación que parte de la experiencia. Los niños solamente se interesan en las cosas que le rodean si se percatan de que existen y han tenido alguna experiencia con estas. Luego, lo exploran, para conocerlo, para determinar sus particularidades, a través de las más diversas vías y sentidos. Sólo de esta manera, actuando directamente con los objetos, es que éstos se vuelven significativos. Pero aún se requiere más para su comprensión completa.

El cuestionamiento es el proceso mediante el cual los niños analizan y comparan sus experiencias o conceptos adquiridos con lo que observan, contrastación que lleva a su aprehensión más profunda, y que ha de permitir luego su utilización, en la que son capaces de usar lo que han aprendido de muchas maneras y aplicar su aprendizaje a las nuevas situaciones.

Este ciclo de aprendizaje no es lineal, y estas acciones se entrecruzan, superponen, se intercambian, lo que garantiza un aprendizaje aún más elaborado y refinado. Desde este

punto de vista, tal como señaló [Piaget](#), la manipulación activa del medio es esencial a los niños para construir su conocimiento, y donde estas acciones sobre los objetos y pensar en las consecuencias de su actuar va transformando su saber, su razonamiento, y su comprensión de las experiencias.

Otro principio a considerar es que los intereses y la necesidad de conocer de los niños motivan su aprendizaje, teniendo en cuenta esto, los educadores necesitan identificar los contenidos que promuevan la curiosidad infantil y los motiven a conocer más, lo que se puede lograr mediante la creación de ambientes planificados en los que se introduzcan nuevas situaciones y objetos, personas, experiencias. Las actividades basadas en el interés de los niños proveen una motivación intrínseca para el aprendizaje.

El currículo que se basa en el interés de los niños y en su motivación interna para el aprendizaje, crea disposiciones favorables y sentimientos positivos, tales como la iniciativa, la curiosidad, la atención, la auto-dirección, la laboriosidad, la competencia, y el deseo de aprender, entre otras muchas cosas importantes al desarrollo.

Finalmente, los niños aprenden mediante el juego, que en estas edades tempranas aún no está muy elaborado, aunque ya al final de la edad temprana, se han creado las premisas del juego de roles, que será la actividad directriz del siguiente período del desarrollo.

Es por eso que el currículo de la educación inicial debe estar estructurado de forma tal que permita la construcción de esas premisas del juego de roles, a partir de las acciones imitativas que caracterizan este período temprano de la vida.

Los fundamentos ecológicos y ambientales en el currículo de la educación inicial se expresan mayoritariamente en el desarrollo de una actitud en los niños hacia el cuidado y preservación del medio ambiente, y la formación de hábitos en relación con la atención de los animales y las plantas, la utilización y reciclaje de los desechos, el cuidado de la propiedad social, y la incorporación de conocimientos en relación con la naturaleza, la vida animada e inanimada, entre otros aspectos referidos a la naturaleza y la convivencia social.

Claro está que en la educación inicial aún los niños no tienen el suficiente desarrollo para realizar todas las acciones anteriores, pero ha de organizar actividades que ocupen parte del tiempo de los niños en estas labores y que puedan generalizarse a situaciones de la vida cotidiana, y que poco a poco vayan promoviendo otras acciones más complejas.

Algunos currículos iniciales toman en consideración fundamentos de tipo religioso, pero aún en este caso hay que considerar la posibilidad de que los mismos no se expresen de manera abierta y obligatoria, pues no todos los niños han de pertenecer a una misma comunidad religiosa, y pueden tener creencias que entren en contradicción con las acciones que de este tipo se realicen, además de que en la edad temprana el sentimiento religioso no existe como tal.

Lo religioso no necesariamente ha de expresarse en actos expresos, sino que pueden estar inmersos dentro de los fundamentos restantes, dándole un enfoque general al currículo

que no contradiga abiertamente lo que cada uno de los niños pueda tener por referencia familiar y comunitaria.

No obstante, el currículo de la educación inicial sí ha de preocuparse por formar en los niños una concepción científica de la vida y del mundo, y no dar respuestas ambiguas, o que no respondan a lo que la ciencia plantea, en esto pueden conciliarse creencias y hechos de manera armónica, dejando a la libre elección su atribución final

7.3. Particularidades del currículo: Fuentes. Líneas directrices. Axiomas

El currículo de la educación inicial como cualquier otro tiene proyecciones y enfoques generales, que luego se han de particularizar en la edad y etapa del desarrollo que le corresponde.

Es por eso que lo primero que hay que hacer es ir a sus fuentes, es decir, de donde selecciona la información indispensable y necesaria para precisar sus objetivos y contenidos, y la elaboración de sus proyecciones y plan de acción.

Claro está que al elaborar un modelo curricular siempre hay que tomar en cuenta una relación importante de factores, complejos y heterogéneos, y del cual el currículo inicial no es una excepción.

En primer lugar, la fuente principal es el propio niño, el pleno conocimiento de su desarrollo, y que permite definir sus intereses, sus problemáticas, sus necesidades, la forma de encarnar su educación y formación.

Para ello hay que partir de los datos de las investigaciones que destacan las particularidades de estos niños, así como la observación de su conducta, de su actividad, de sus acciones. El análisis psicológico del niño aporta la información necesaria de los factores y procesos que intervienen en su desarrollo, lo cual permite estructurar de modo más científico la planificación de las actividades.



La comunidad y las personas que la componen, la misma sociedad, es una segunda fuente, ya que la misma plantea problemas, necesidades y condiciones que el currículo inicial debe tomar en cuenta en su elaboración. A esto se suman las tradiciones y folklore culturales, las creencias, motivaciones, expectativas y valores sociales, que delinear el fundamento sociológico del currículo.

Se plantea que es una fuente importante es el propio análisis de la estructura de los contenidos de la enseñanza en las distintas áreas de conocimiento y desarrollo, que contribuyen a organizar de manera adecuada estos contenidos, atendiendo a su vinculación y articulación, y a diferenciar los aspectos esenciales de los secundarios, así como establecer las secuencias del aprendizaje para garantizar la mejor asimilación cognoscitiva.

La propia experiencia pedagógica cotidiana es otra fuente importante del currículo infantil, que integra las experiencias previamente exitosas a las nuevas que se introducen, plantea las diferentes alternativas de la enseñanza y el aprendizaje, y los modos pedagógicos habituales de concretar lo que teóricamente se define en el modelo curricular.

El currículo en sí mismo, la tradición curricular, el conjunto de creencias filosóficas esenciales, los criterios comunes e insustanciales, y las actitudes frente al currículo, constituye de conjunto una de sus fuentes más significativas, tanto, que algunos plantean si realmente el desarrollo curricular no ha de ser la fuente principal del proceso de elaboración, revisión y continuo enriquecimiento del diseño curricular.

Todas estas fuentes se activan e interrelacionan al seleccionar o estructurar un modelo curricular, al definir el contenido curricular, no obstante, para que un currículo sea verdaderamente apropiado desde el punto de vista del desarrollo infantil ha de ajustarse a la realidad, pues si las expectativas del currículo no son realistas y asequibles al grupo de edad para el cual se designa, y como consecuencia de ello no se alcanzan los logros de este desarrollo de todos y cada uno de los niños, el currículo es inoperante, aunque se haya hecho una profunda labor en el conocimiento de las fuentes.

El currículo tiene axiomas, que son planteamientos de general aceptación en su elaboración del currículo, y que reflejan sus particularidades estructurales. Estos axiomas son extensibles a todos los currículos incluyendo el de la educación inicial.

Un axioma plantea que el currículo no solamente refleja un tiempo, sino que es producto de su tiempo. Así, los cambios curriculares hechos en un período anterior, pueden existir concurrentemente con cambios posteriores más nuevos.

El currículo no es invariable, y el cambio curricular resulta como consecuencia del cambio en la gente, y se da como resultado de la cooperación. El cambio en el currículo es inevitable y necesario, por ser la fuente del desarrollo.

Un siguiente axioma señala que el desarrollo curricular es un proceso básicamente de toma de decisiones, continuo e infinito, un proceso comprensivo, organizado.

Finalmente otros axiomas señalan que el desarrollo curricular sistemático es más efectivo que el ensayo-error, y que el planeador curricular comienza, con respecto al currículo, como el maestro con respecto al alumno.

Los axiomas anteriores definen en su esencia lo que un currículo ha de ser para considerarse válido, a los que se unen una serie de líneas directrices que son importantes considerar. Las líneas directrices señalan que en la elaboración de los modelos curriculares, e independientemente de su posición teórica asumida, hay que tomar en cuenta acciones que dirijan su elaboración.

Una primera línea directriz plantea que el currículo ha de poseer una descripción articulada de su base teórica, pues muchos de los currículos existentes muestran una ausencia en su elaboración de la definición en la asunción a una determinada posición

teórica que sea consistente con su diseño y desarrollo, y a la vez, consecuente con la opinión técnica y la investigación de como los niños aprenden, de acuerdo con dicha concepción teórica.

A veces esta posición se define en el plano teórico-conceptual, y luego en sus planteamientos pedagógicos y metodológicos establece direcciones diferentes, lo cual tiene relación con la falta de la necesaria profundización de la propia teoría, o con el eclecticismo en la toma de una postura conceptual.

Ello determina que el currículo inicial ha de exponer de manera definida y articulada la base teórica de la que parte, para poder concebir científicamente su estructura, no importa el modelo curricular asumido.

Por supuesto que un currículo ha de contribuir a los logros del desarrollo de los educandos, pues el objetivo principal de cualquier currículo es alcanzar que todos los niños y niñas de la etapa educativa a la que se dirija, obtengan el nivel de desarrollo esperable que se plantea de acuerdo con las expectativas de la sociedad. Esta línea directriz implica que metas han de ser lógicas y asequibles para todos los niños, con suficiente flexibilidad para adecuarlo a las posibilidades individuales.

Es por eso que el currículo ha de estar dirigido al desarrollo multilateral y armónico de los educandos, sin caer en reduccionismos o la priorización excesiva de un área del desarrollo, y así se habla de currículos cognitivos, o personalizados, entre otros.

Si se parte del criterio de que el niño es una unidad bio-psico-social, se ha de plantear necesariamente que el currículo, en términos de sus objetivos, debe contribuir a los logros del desarrollo en todas las áreas: física, intelectual, emocional, social, estética, motriz, para de esta manera garantizar el desarrollo multilateral (en todos los aspectos del desarrollo) y armónico (que cada área del desarrollo tenga un nivel semejante).

De esta manera el currículo ha de dirigirse a posibilitar el conocimiento y la comprensión, los procesos y habilidades, las disposiciones, las actitudes y motivaciones. La adquisición del conocimiento y de las capacidades y habilidades, ha de ir acompañada de sentimientos positivos relacionados con el aprendizaje y de bienestar emocional en su realización. Solo de esta manera se logra una educación verdaderamente formadora de la personalidad.

Otra línea directriz significativa es la que señala que el currículo ha de tener un rango amplio de contenidos, que sean relevantes y significativos para los educandos, en su correspondiente etapa del desarrollo, para poder cumplir las directivas de la línea anterior.

A ello se añade que el currículo para ser efectivo ha de desarrollar su proceso de conocimiento en un contexto significativo, cercano a la experiencia infantil, con objetivos realistas y alcanzables en la etapa dada, sin proponer contenidos de una etapa posterior, o aspirar a conocimientos muy por encima de la norma en la edad.

Los objetivos han de basarse en el conocimiento de la edad específica, las particularidades individuales, y las expectativas sociales y culturales. Ello posibilita que, aún teniendo los niños diferentes niveles de ejecución en las distintas actividades, la mayoría pueda alcanzar esas metas, aunque exista un rasgo de variabilidad notable en su rapidez, sus modos de acción, o sus procesos de asimilación.

Por eso la siguiente línea directriz establece que el currículo ha de reflejar los intereses y necesidades de los niños del grupo, incorporado una amplia variedad de experiencias y oportunidades de aprendizaje, materiales y medios, y estrategias educativas, que permitan acomodarse a la amplia gama de diferencias individuales posibles, dadas por los diferentes ritmos de maduración y desarrollo, la experiencia previa, los estilos de aprendizaje, los diferentes tipos de sistema nervioso, los múltiples intereses, necesidades y motivaciones.

Desde este punto de vista es imprescindible conocer cuáles son las necesidades propias de la edad, y los intereses infantiles que la caracterizan, para dentro de este marco general poder a su vez, satisfacer las necesidades e intereses individuales, lo cual no es realmente fácil determinar en las edades tempranas.

Por ello, otra línea señala que el currículo se estructura sobre lo que los niños conocen y son capaces de hacer, activando a la vez el conocimiento previo, y sobre esta base, dirigirse hacia metas superiores, en un enfoque dialéctico del desarrollo, que establece que las premisas de cualquier acción psíquica se estructuran en la fase anterior de su transcurso evolutivo.



Esto posibilita la consolidación del aprendizaje de lo nuevo, que parte de bases ya sedimentadas, y guía la adquisición de las nuevas capacidades y habilidades, sin olvidar que los niños adquieren diferente rango de apropiación cognoscitiva de una misma experiencia, y el currículo, por lo tanto, ha de contemplar la diversidad de niveles de la experiencia adquirida, y partir de lo que cada niño tiene y es capaz de lograr, dentro del esquema general del aprendizaje.

Una línea importante en la elaboración del currículo es que el mismo ha de enfocar el contenido particular y su integración transversal y vertical, dado que, el aprendizaje del niño no está compartimentado en secciones estancas o divididas artificialmente, y ha de integrarse en unidades de aprendizaje que implican contenidos de muy diversas cosas, en particular en la educación inicial. De ahí que las interrelaciones entre unos y otros contenidos, su vinculación vertical y horizontal, y las posibilidades de integración de los mismos, reflejen verdaderamente la forma en que el niño aprende, y que le proviene de las más diversas fuentes.

Un aspecto significativo es la línea directriz que destaca que el currículo ha de permitir la participación activa de los educandos, a partir del criterio de que el desarrollo no es posible sin la actividad, y es en la propia actividad en que se forman las cualidades y propiedades

físicas y psíquicas del individuo. Es a partir de la acción directa sobre el mundo circundante que se ha de partir hacia niveles cada vez más abstractos en el proceso de aprendizaje.

Este proceso no ha de ser enfocando al niño como una unidad ajena al entorno que le rodea, por lo que la siguiente línea directriz plantea que el currículo ha de enfatizar el valor de la integración social en el grupo, integración social que es fundamental para su aprendizaje y desarrollo, puesto que es en el sistema de relaciones sociales en que el individuo se desenvuelve, que se dan las condiciones para el desarrollo de su personalidad.

Por ello, el currículo ha de promover la educación dentro del grupo social, y la interacción entre unos niños y otros, entre niños y niñas, de modo tal que, además de convivencia y cooperación social, debe propiciar, además, el intercambio social entre los niños de una y otra edad, en los momentos convenientes, de modo tal que los más pequeños puedan aprender de los más capaces mayores, que incidan así sobre la zona de desarrollo potencial de aquellos, y posibilitando un acceso más rápido al siguiente nivel de desarrollo.

El currículo debe proveer el bienestar emocional de los niños en el grupo, lo cual constituye una particularidad significativa en los más pequeños.

De todo lo anterior se colige que el currículo ha de ser flexible, lo cual constituye una de las cuestiones más debatidas, en particular dentro de la educación inicial. Flexibilidad que implica que los educadores, partiendo de los objetivos generales que plantea el modelo curricular, puedan adaptarlo a su grupo de niños e, incluso, a cada niño en particular.

Desde este punto de vista el currículo ha de tener alternativas que los educadores puedan utilizar con su propio juicio particular, lo que propicia un educador creador, con posibilidades de iniciativa, y de realización personal.

La flexibilidad se expresa en la programación, o la derivación o adecuación del currículo, cualquiera que sea la forma que asuma el diseño curricular.

Así, programa y programación para el grupo son dos fases consecutivas e interdependientes en el desarrollo curricular. Es una relación dinámica en la que el educador tiene un grado de autonomía, dada por su interpretación y puesta en práctica del currículo.

El quid de esta cuestión radica en encontrar una fórmula intermedia que permita los objetivos generales que se plantea la política educacional, con la suficiente flexibilidad para adaptar los enfoques generales tomando en consideración las necesidades locales y territoriales.

Así, ha de existir un mínimo básico que han de alcanzar todos los niños de una determinada etapa del desarrollo, igual para todos como formación básica, pero que permite que, de acuerdo con las condiciones particulares, y con las propias diferencias individuales inclusive, alcanzar logros específicos en dependencia de estas condiciones propias y que pueden variar significativamente de uno a otro lugar.

Enfocada de esta manera la flexibilidad se convierte en una de las líneas directrices más importantes de cualquier currículo, en especial dentro de la etapa de la educación inicial.

Finalmente, una última pero muy importante línea directriz es aquella que establece que el currículo debe respetar la diversidad individual y cultural.

En la práctica cotidiana cada grupo de educación infantil está constituido por niños que pueden diferir enormemente en cuanto a su etnia, sus condiciones socioeconómicas, su procedencia social y cultural, entre otras tantas. En este sentido, el currículo ha de posibilitar reflejar ese multiculturalismo, proveyendo un balance entre la cultura en el medio social general, y la correspondiente a las minorías que, en algunos lugares, pueden ser incluso, las más significativas dentro del grupo infantil.

Resumiendo, la diversidad cultural ha de encontrar un cauce apropiado dentro del contexto cultural general como metas del currículo, y propiciar la valoración igualitaria de cada una de las posibles culturas que puedan existir en los niños.

7.4. El proyecto curricular del centro infantil en la edad temprana

La concepción de los aspectos teóricos generales previamente analizados y que concretan el currículo como tal, ha de materializarse en el proyecto curricular que se elabore para los niños de la etapa del desarrollo que corresponde a la educación inicial, la edad de 0 a 3 años.

Esto es importante de tener bien definido, porque independientemente de que el centro infantil está concebido para los niños de la primera infancia, no es menos cierto que entre estos niños hay grandes diferencias, dentro de las similitudes que los hacen parte de una misma etapa del desarrollo.

Es por eso que, aunque tienen muchos componentes comunes, el currículo inicial y el preescolar no son idénticos, ni tampoco implican que uno sea más complejo que el otro, sino que atienden a particularidades propias de cada período.

Por otra parte, las neoformaciones psicológicas que van a ser las que han de caracterizar a la edad preescolar desde los 4 a los 7 años, se gestan y crean sus premisas en la edad temprana. Aquí lo más significativo es que ambos programas, caso de ser elaborados separados, tengan una apropiada vinculación y articulación, si bien lo mejor es un único programa que abarque toda la primera infancia, de los 0 a los 6-7 años, y donde cada período interno del desarrollo tenga su tratamiento particular.

Incluso, dentro de la propia edad temprana, hay una significativa diferencia entre los niños del primer año, los lactantes, y los parvulitos y párvulos que siguen a continuación. Esto se manifiesta de manera evidente en sus propias actividades directrices.

Así, mientras que en la edad preescolar existe una única actividad directriz que abarca toda la etapa, el juego, en la edad temprana existen dos: la comunicación emocional niño-

adulto del primer año de vida, y la actividad con objetos, propia de los 1 a 3 años. Esto claramente deja observar que los objetivos, contenidos, actividades, entre otros componentes, no son una simple continuidad cuantitativa, sino que son cualitativamente distintos entre sí desde el punto de vista pedagógico, aunque desde el psicológico y como necesidades del desarrollo sean semejantes.

En realidad lo que diferencia a los niños del primer año de los otros del segundo y tercero, no son en su esencia contenidos distintos en cuanto a su naturaleza, sino que lo que cambia es la significación particular que tienen para el desarrollo, y la proporción que ocupan dentro del sistema general de influencias educativas.

Así, por ejemplo, el desarrollo del lenguaje en los lactantes no ocupa, dentro del programa educativo, el mismo tiempo de estimulación que tiene el desarrollo motor, ni tampoco el desarrollo del pensamiento. Sin embargo, al pasar a la edad temprana esto cambia significativamente, motricidad y lenguaje se vuelven muy significativos, y al pensamiento se empieza a dedicarle mayor atención. Esto es gráficamente bien observable en los cuadros a continuación.

Es por eso que lo primero que hay que tomar en cuenta al elaborar el currículo inicial es comparar los principios educativos que están en la base del programa de los años de la edad temprana.

7.5. Principios educativos del currículo de educación inicial

Los principios educativos del currículo se refieren a ideas generales que expresan lineamientos básicos de la etapa educativa en cuestión, y que suelen aceptarse por su sentido orientador de la labor educativa. Por su carácter generalizado suelen aceptarse por casi todas las comunidades educativas, independientemente de la posición teórica que se asuma en el modelo curricular.

Muchas veces los principios se valoran en algunos sistemas curriculares como fundamentos, en otros como factores, por lo que no existe una nomenclatura homogénea en los diferentes modelos curriculares, por lo que pueden aceptarse como se estime conveniente, ya que la esencia no radica en el establecimiento de un vocablo, sino en lo que implica para el sistema educativo, y por consecuencia, para el propio currículo.

En el caso del currículo inicial lo importante es adecuar la generalidad de los principios a las particularidades de la educación en estas edades tempranas.

Un principio básico, es el que señala que la educación ha de realizarse en las condiciones del medio circundante.

Ello quiere decir realizarse de acuerdo con el medio social, y con las condiciones y características que dicho medio impone, sin crear ambientes artificiales ni situaciones ambientales que no se corresponden con el entorno. De esta manera, la experiencia

educativa va cobrando una significación para el niño, por ser hechos que son extraídos de su propio medio, de su vida misma.

De este modo se proveen aprendizajes que son congruentes con su propia vida, y con los cuales está relacionado afectivamente.

La educación del niño en el colectivo, es otro principio educativo.



Si se parte de que la educación ha de realizarse en las condiciones del medio social que rodea a los niños, es presumible que el grupo social constituya parte de ese medio. Los niños provienen de una comunidad, que suele tener determinadas redes y normas sociales, proceden de una familia, que en su unidad es un pequeño grupo social. Por lo tanto, es condición lógica que la educación ha de realizarse también dentro de un grupo social, en este caso un colectivo infantil, con su sistema de relaciones, sus normas, sus valores propios e irrepetibles.

El grupo infantil favorece la interrelación entre unos niños y otros, y permite a su vez la creación de situaciones pedagógicas que no fuera posible hacer de otra manera que no sea grupal.

Si se reconoce que la formación de la personalidad se da dentro del conjunto de relaciones sociales en que el individuo se desenvuelve, y que el proceso de individualización es favorecido por el grupo, esto hace a la educación en el grupo y dentro del grupo un principio educativo básico del currículo inicial.

Por supuesto que los niños en los dos primeros años aún no tienen una acción real dentro del grupo como tal, sin embargo, ya a los tres años están creadas las premisas y condiciones de las mismas, lo cual ha sido posible por el sentido que ha dirigido las acciones pedagógicas previas.

Muy relacionado con este principio, está el de la consideración de la coeducación en el grupo infantil, es decir, la existencia de niños dentro de la pequeña comunidad infantil, lo cual promueve la interrelación de un sexo y otro desde las etapas más tempranas, y constituye uno de los medios más eficaces para el aprendizaje de los roles sociales y sexuales, el respeto a dichos roles, y la evitación, desde las más tempranas edades de rasgos negativos de la personalidad relacionados con el rol sexual.

La educación en la actividad es otro principio educativo que ha sido visto anteriormente en este material de actualización, en particular dentro de los fundamentos del currículo.

Desde el enfoque pedagógico la actividad ha de tener una significación para el niño, lo cual ha de evitar la realización de tareas sin sentido, sólo con propósitos de ejercitación, sin que pueda encontrar una razón de lo que hace y porqué lo hace. Cuando la actividad carece

de sentido para el niño, este pierde el interés en su realización, y los resultados del aprendizaje son mediocres y carentes de creatividad.

Es por ello que otro principio radica en la educación en la independencia y la propia iniciativa.

El proceso educativo ha de estar dirigido a que el niño sea capaz de tomar decisiones propias, de actuar y valerse por sí mismos, de que seleccione por sí mismo aquello que quiere hacer y cuando lo debe hacer, sin que se les impongan restricciones innecesarias.

Esto aún no está muy desarrollado en la edad temprana, pero si a estos niños se les permite la exploración activa y la no restricción de su actividad libre, ello sienta bases importantes para esa independencia e iniciativa.

El autovalidismo, calzarse, vestirse, comer por sí solo, bañarse, entre otros hábitos culturales, entra también dentro de este principio, y desde la más temprana edad, ha de comenzar a trabajarse para lograr su nivel apropiado de acuerdo con el período del desarrollo.

La educación en la individualidad se relaciona con los anteriores principios.

Así, si bien un principio educativo fundamental es aquel de realizar la educación dentro del colectivo, la misma ha de considerar la individualidad de cada niño. Al igual que con el principio de la actividad, la individualidad puede ser considerada como un fundamento pedagógico, que respeta la singularidad de cada niño.

Este concepto de singularidad está referido al proceso de formación de la personalidad, y donde cada niño ha de encontrar las condiciones para poder manifestarse como un individuo, como un ser único e irrepetible.

Para que esto sea posible es imprescindible considerar el principio de que la educación ha de dirigirse al desarrollo integral del niño.

Con frecuencia se observan modelos curriculares que se enfocan hacia determinados aspectos del desarrollo, o priorizan unas áreas con respecto a otras, cuando lo significativo es que el niño se desarrolle plena y armónicamente, tanto en lo que respecta a lo cognitivo o intelectual, como lo referente a lo físico y motor, lo afectivo-motivacional, lo estético y moral.

Ello conlleva dos implicaciones prácticas importantes: que las actividades pedagógicas engloben todos los aspectos del desarrollo y que tengan la secuencia apropiada para un aprendizaje exitoso por los niños, y por otra parte, que las mismas mantengan la apropiada vinculación horizontal y vertical, a la vez que dentro de cada actividad, se procure activar las demás.

Los fundamentos y principios que se acaban de destacar señalan las bases fundamentales en las que ha de descansar el currículo de la educación inicial, derivándose de los fundamentos generales del desarrollo curricular.

7.6. Factores y elementos básicos del proyecto curricular inicial

Los factores y elementos básicos del currículo inicial son aquellos aspectos que permiten su operación, en el sentido de proveer las condiciones necesarias para posibilitar el proceso de enseñanza-aprendizaje que se desea realizar, y que en la educación inicial tiene sus particularidades. Estos factores y elementos son el factor humano, el ambiente físico y la organización del tiempo.

7.6.1. El factor humano

El salón o la sala en que se realizan las actividades y proposiciones del proyecto curricular constituyen pequeñas comunidades, en la que los niños y los educadores forman parte de esa comunidad, a la que se agrega el contacto externo de los padres. Por lo tanto, el medio en que se realiza el aprendizaje es un ambiente de vida, que se da entre seres humanos.

Si bien niños, padres y educadores forman el elemento básico fundamental de esta comunidad a la que se dirige el currículo, no obstante, existen otros adultos, que actúan, como es el personal técnico y docente, de los trabajadores y obreros que laboran en otras funciones en el centro infantil, y los miembros de la comunidad inmediata que circunda el lugar en que se encuentra el mismo.



Los niños constituyen los más importantes agentes y ejes del proyecto curricular, pues son la razón de existencia del mismo como instrumento del aprendizaje.

Desde este punto de vista, el proyecto curricular ha de propiciar que los niños tengan un rol activo, rol que ha de hacerse operativo en las diversas actividades que comprende el proyecto. Por supuesto, el grado en que esto va a ser posible dependerá de la edad de los mismos, y de los adultos que realizan su proceso de aprendizaje. El proyecto curricular ha de concebir las formas y maneras en que tales acciones se expresen.

Los modelos curriculares más modernos y científicos, descansan en una participación activa de los niños, y en el que los mismos puedan actuar como agentes directos de su propio aprendizaje.

Estos niños que conforman el pequeño colectivo infantil han de ser organizados mediante criterios que deben estar bien definidos en el proyecto curricular, constituyendo esta decisión curricular una de las más importantes a tomar, puesto que en dependencia de como se conciba esta organización ello tendrá una influencia directa en como se conciba el ambiente físico, como se estructuran las actividades, como se pretende desarrollar los objetivos y los contenidos, e incluso que tipo de evaluación es posible realizar.

La organización del grupo de niños es un problema pedagógico, no es solamente una cuestión organizativa, y todo el proceso pedagógico en sí mismo tendrá una determinada

organización en la medida en que se concrete como ha de estar estructurada la pequeña comunidad infantil.

Dicha organización tiene que estar concebida en el proyecto curricular inicial y estar planificada de manera tal que permita la satisfacción plena de las necesidades básicas del organismo de los niños, de los requerimientos de su proceso de enseñanza-aprendizaje, y de su bienestar emocional.

Del modo que el centro infantil constituye una institución abierta, el proyecto curricular ha de contemplar a su vez la posible interacción de los niños con otros niños no pertenecientes al mismo, y con mayores que no son precisamente los más cercanos a su entorno educativo inmediato.

Los adultos intervienen como factor humano en el currículo inicial, y poseen un diferente grado de responsabilidad respecto al mismo, en la medida en que su influencia es más o menos directa en las diversas acciones que conforman el proyecto curricular. De todos ellos los más importantes son aquellos que participan activamente en el proceso de enseñanza-aprendizaje, como son los educadores y asistentes educativos.

Al educador corresponde la responsabilidad máxima en el desarrollo del proyecto curricular en el grupo, tanto en lo que respecta a su propio quehacer dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje, como la de la familia y la comunidad inmediata, que son también otros agentes adultos.

En el desarrollo del proyecto curricular el educador realiza una variedad de actividades, que involucran, coordinan y facilitan el aprendizaje de los niños, monitoreando sus necesidades cognitivas y sociales, y dirigiendo los esfuerzos individuales de cada uno de ellos, acciones todas que tienen una significación importante para el análisis y posible transformación del proyecto curricular.

La observación continua del educador de cada niño particular, y del grupo como un todo, son esenciales para la recopilación de la información necesaria para la planificación, implementación y evaluación del proyecto curricular. A su vez el grado de coparticipación que el mismo organiza con el personal pedagógico auxiliar arroja también elementos importantes al respecto.

En este sentido, los educadores guían la participación de los niños, enriqueciendo las experiencias educativas y posibilitando su independencia.

De igual manera crean un ambiente de participación activa de los niños, utilizando materiales para el desarrollo del aprendizaje.

En este sentido interactúan con los padres y otros adultos relacionados con sus educandos, para coordinar las metas mutuas del aprendizaje.

La tarea principal de los educadores y personal pedagógico auxiliar es la creación de un ambiente humano positivo, en el que se encuentren sentadas las condiciones afectivas

para un desenvolvimiento apropiado del aprendizaje y para la formación del sano desarrollo de la personalidad de sus niños, lo cual ha de concebirse en la elaboración del proyecto curricular como uno de los objetivos básicos.

Los padres pueden cooperar con las experiencias educacionales de sus hijos, y en este sentido, un proyecto curricular efectivo considera acciones a desarrollar por los padres, ya que la unidad entre la educación social y la familiar es la piedra angular del desarrollo infantil.

Dentro del proyecto curricular inicial los padres pueden ser un elemento importante en el suministro de información respecto al curso del crecimiento y desarrollo de los niños, ya que por ser tan pequeños estos de por sí no pueden brindar mucha información, ni siquiera los párvulos mayores.

El resto de los adultos que intervienen directa o indirectamente en el proyecto curricular inicial son a su vez también elementos importantes a considerar dentro del factor humano, particularmente aquellos especialistas que en un momento u otro intervienen dentro de la dinámica del centro infantil, como son los psicólogos, trabajadoras sociales, médicos y enfermeras, nutriólogos, entre otros. Esto también afecta en cierta medida al personal administrativo y de servicios del centro infantil.

7.6.2. El ambiente físico

El ambiente físico es la manera en que el espacio se organiza, y puede contribuir o impedir el proceso de aprendizaje. El ambiente físico ha de estar bien organizado, y la forma en que se prepara el ambiente físico es una estrategia efectiva para la consecución de los objetivos del proyecto curricular.

De esta manera los factores ambientales implican una serie de factores que involucran la selección, organización, distribución e implementación del espacio en el que se ha de desenvolver el proyecto.

El currículo de la educación infantil comprende dos espacios totalmente diferentes, el que corresponde a la sala de lactantes, y el que se destina a los parvulitos y párvulos.

El análisis exhaustivo del ambiente físico comprende el proyecto educativo, pero hay aspectos del mismo que involucran al proyecto curricular, pues hay modelos que llevan ya implícitos la distribución del espacio físico, como es el sistema Montessori.

El ambiente físico juega un rol primordial en la educación temprana, sobre todo porque sus niños son muy susceptibles a la acción iatrogénica de los agentes físicos, y una deficiente concepción del ambiente puede causar serios problemas en el proceso del aprendizaje, así como en el equilibrio emocional de estos niños.

Desde este punto de vista, el proyecto curricular inicial ha de contemplar que, aunque sus niños aún no pueden tener una clara conciencia de las problemáticas ambientales, el

mismo ha de tener condiciones básicas de seguridad, higiene y funcionalidad, en relación con estas características singulares.

Uno de los aspectos más importantes en estas edades se refiere a la no existencia de peligros potenciales de accidentes, por el poco o ningún discernimiento que tienen los niños de esta edad para percatarse de los mismos. Es por eso que en la sala o los otros salones el ambiente físico ha de estar bien controlado para que no se den lamentables accidentes que pudieran haber sido evitados, de haberse tomado las medidas respectivas.

Lo importante es que, en cuanto al ambiente físico, las salas de actividades y áreas exteriores, respondan a las necesidades básicas de estos niños, y a la facilitación del proceso de enseñanza–aprendizaje, el currículo ha de regular las condiciones mínimas indispensables para el transcurso del proceso pedagógico en concordancia con sus necesidades y particularidades.



La vinculación de la actividad del niño con el medio circundante es un principio importante en su educación, lo que se ha de tomar en cuenta el contenido y organización de ese medio circundante. El salón, las áreas de juego, las áreas sanitarias, los jardines y el huerto, son los espacios más cercanos y sistemáticos en sus vidas, incluso mucho más que el propio ámbito familiar.

La concepción y organización del espacio debe estar dirigida a la satisfacción de las necesidades fisiológicas, psicológicas (afectivas, de independencia, de socialización, de motivación, cognitivas), y físicas (fundamentalmente de movimiento) de los niños.

Es por eso que el proyecto debe evaluar el aprovechamiento de los espacios, su estado higiénico y material, la distribución de los materiales, la superficie vital para los niños, los factores de ruidos internos y externos, iluminación, ventilación, cromatismo, estética. El espacio debe ser dinámico, flexible, en función de las necesidades de los niños.

Tanto en la sala de lactantes como los salones de la edad temprana no tienen una organización espacial que se pueda presentar como modelo infalible. Pero sí deben ser estimulantes, limpios y acogedores.

7.6.3. La organización del tiempo

La organización del tiempo es el tercer factor referido al proyecto curricular, como se programa el día.

Esto puede variar en dependencia de como se enfoca en el proyecto curricular específico, la importancia relativa que se le da a cada uno de los intervalos que se seleccionan, la flexibilidad o rigidez con que cada espacio de tiempo es valorado, entre otros muchos factores.

El proyecto curricular inicial ha de establecer estos intervalos de organización del tiempo, en función del horario de vida de los niños, que en estas edades son unos cuantos, por lo general hay cuatro en la sala de lactantes, dos en el grupo de 1 a 2 años, y sólo uno en el de 2 a 3 años.

Por supuesto, y como cualquier otro currículo, el de la educación inicial ha de contemplar la organización del tiempo anual, la del día, y cualquiera otros intervalos susceptibles de organizarse, y que responden a las directivas de la política educacional, las reglamentaciones institucionales, las indicaciones generales de trabajo. Un ejemplo de esto, se corresponde con los períodos evaluativos del proyecto curricular, que suelen variar, a veces radicalmente, entre unas comunidades educativas y otras.

La organización anual del proyecto curricular comprende a todos los agentes que intervienen en la aplicación del currículo, y la estructuración de los componentes del mismo durante todo el año. En realidad esta organización anual se concibe en intervalos menores, en dependencia del eslabón fundamental del proyecto curricular en cada momento del ciclo anual. Su amplitud va a estar determinada por las propias características del modelo curricular general, y las particulares o específicas del centro infantil, en el caso en que el modelo posibilite al centro esta toma de decisiones.

El trabajo anual del proyecto curricular se concibe entonces estructurado en sub-ciclos básicos: el de su organización, el de realización del mismo, y uno final de evaluación.

El de organización se refiere al intervalo en el cual se realizan las acciones preparatorias para la puesta en práctica del currículo, y que puede incluir las primeras actividades iniciales del curso.

Esta fase de organización del proyecto curricular sienta las bases para su apropiada realización, y permite realizar su adecuada planificación.

El de realización, concreta en la práctica pedagógica cotidiana los presupuestos y proposiciones que se han planificado, y donde las acciones fundamentales se centran en aplicar y desarrollar los objetivos que se han derivado de los más generales establecidos por el currículo general.

Se compone de numerosas acciones, entre las cuales están:

- ❖ La organización del proyecto curricular concluye con el período de terminación, que se caracteriza por el análisis profundo de las acciones planificadas, que ha de servir a los propósitos de la evaluación final del proyecto curricular.

- ❖ La organización diaria del proyecto curricular constituye el elemento cotidiano para concretar los fundamentos y principios básicos que se han concebido a más largo plazo, e implica definir y establecer la secuencia de los componentes del currículo en periodos breves.

En esta organización del tiempo, a los fines del proyecto curricular, hay que partir, en primer término, del horario de vida de los niños, que es el que impone en definitiva como ha de planearse todas las actividades diarias.

El régimen de vida ayuda a que en los niños se forme la noción del tiempo, por ello es importante que tengan puntos de referencia, como son el mantener las partes del horario en el mismo orden., recordarles a los niños las cosas que han realizado durante el día, las más importantes que se han dado en la semana, entre otras.

Esta organización del tiempo diario ha recibido muchos nombres, rutina diaria, régimen del día, jornada de trabajo, horario de actividades, en dependencia de lo manejado en la terminología técnica de cada modelo curricular, y puede estructurarse de muchas maneras, también en dependencia de sus concepciones.

La distribución diaria del tiempo ha de crear en los niños una determinada formación de hábitos, que garantice su estabilidad emocional y forme los correspondientes estereotipos dinámicos, con lo cual se posibilita que, a nivel cortical, los eventos del día se den por vías que son funcionalmente habituales, lo que conlleva estabilidad de la actividad nerviosa superior, reduce las posibilidades de surgimiento de la fatiga, y autocontrol del comportamiento.

Esto es particularmente importante en los niños de la edad temprana, en que por la debilidad de sus procesos corticales de excitación e inhibición, requieren de una constante repetición de las acciones para consolidar los estereotipos dinámicos que están en la base de su formación de hábitos.

La organización del tiempo diario ha de considerar la posibilidad de variabilidad ocasional, por la inclusión de nuevas y novedosas actividades, y la renovación de su organización interna, cuando la anterior comienza a mostrar signos de dificultades. En todo caso, el régimen de vida es estable, pero el horario, forma, y contenido de las diferentes actividades, puede tener variaciones de acuerdo con las necesidades.

La formación de hábitos, la estabilidad emocional, la organización y optimización del trabajo con los niños, son algunos de los atributos del horario, lo cual hace que constituya un elemento indispensable en cualquier concepción curricular para el nivel inicial.

De esta manera el horario del día, y la organización del tiempo diario, va aportando datos en extremo valiosos para la evaluación sistemática del proyecto curricular de la educación infantil.

Unidad 8: Nociones del proyecto curricular infantil

8.1. El proceso de elaboración del proyecto curricular del centro

Una vez determinados los factores y elementos básicos que componen el proyecto curricular, tales como el ambiente humano y físico, y la organización del tiempo, viene la consideración de su elaboración, que implica una toma de decisiones respecto a qué, cuándo, cómo, enseñar, y cómo evaluar dicho proyecto. Esto determina una serie de acciones para realizar este proceso de construcción.

La elaboración del currículo pretende adecuar a las condiciones de la práctica real y concreta, lo que teóricamente se concibe en el proyecto, como se derivan los objetivos generales plasmados en el modelo curricular, a la realidad pedagógica, incorporando además, en aquellos modelos que lo posibilitan, objetivos y contenidos que reflejan la situación local, zonal e institucional, y que también deben estar incorporados en el proyecto. De esta manera se da la conjugación armoniosa de las metas y postulados generales con los propios y específicos.



El proceso de elaboración del proyecto curricular inicial comienza entonces con el análisis de los objetivos más generales de la propuesta curricular, que aseguran la consecución en todos los niños de los logros del desarrollo establecidos para dicha etapa educativa, y su sucesiva derivación, la selección de los contenidos que van a garantizar dicha consecución de logros; la determinación de los procedimientos metodológicos que han de utilizarse; los materiales y recursos que se requieren para el desarrollo de las actividades, y finalmente, las decisiones respecto a como evaluar los resultados obtenidos.

A todo ello se unen las propuestas respecto a cómo concebir el ambiente físico y humano, y cómo organizar el tiempo en los períodos correspondientes, así como cualesquiera otras actividades que se conciban para los distintos agentes que intervienen en la realización del proyecto.

Por supuesto este esquema anterior responde a un determinado enfoque, pues el proyecto curricular puede variar en todos estos aspectos, en relación con su fuente teórica, y como la misma conciba su puesta en práctica, lo cual va desde aquellos que destacan que lo que hay que hacer es trabajar sin objetivos y solamente realizar actividades, a los que siguen la línea expuesta anteriormente.

Mas la gran mayoría de los modelos curriculares se plantean objetivos generales, metas a alcanzar y pasos a dar para los propósitos que el modelo como instrumento del desarrollo de los niños se asigna.

En este sentido, y como paso previo, todo proceso de elaboración del proyecto curricular ha de comenzar por una apropiada planificación que organice todo el sistema de acciones a realizar para su aplicación.

8.2. La planificación y organización del proyecto curricular inicial

Para planificar el currículo es necesario proyectar las tareas con la debida antelación, prever sus etapas, precisar los recursos humanos y materiales necesarios, y determinar las formas de control.

Es convertir el propósito del currículo en un plan de acción. La misma muchos aspectos, tales como tener un conjunto de fundamentos, presupuestos, ideas y experiencias sobre lo que se va a organizar, así como un propósito, meta o fin, que dirija la acción a seguir, prever el proceso a seguir y convertirlo en estrategia, que incluya los contenidos o tareas a realizar, su secuencia de acciones, y las formas en que se ha de evaluar.

Por ello es que el proyecto curricular inicial requiere de una planificación apropiada, que permita, a través de su aplicación, comprobar la efectividad del modelo propuesto.

Entre el proyecto curricular del centro infantil y la del aula existen estrechas relaciones, y mientras el centro determina las líneas generales del trabajo, sus prioridades y previsiones, es en el salón o aula, donde se concretan prácticamente las mismas, y se toman las decisiones iniciales específicas.

Así, del proyecto inicial general se concreta por el educador lo particular de su grupo, con objetivos y contenidos específicos, así como las tareas que han de realizar, pues es de la labor en el salón de donde se nutre y se obtienen los elementos básicos que componen el sentido del currículo, y que han de servir para su planificación.

En la planificación es necesario contar así con la propuesta curricular del nivel, las guías metodológicas o didácticas, que ofrecen directivas y sugerencias de como realizar y organizar las actividades, los planes previos de planificación, que se convierten en referentes de como se han abordado las problemáticas anteriores, y los informes que se tengan de asesoramientos, inspección y control, que pueden plantear indicaciones importantes para determinadas cuestiones de la planificación.

Una planificación acertada ha de estar ubicada en su contexto sociocultural (y del grupo de niños) para que responda apropiadamente a sus necesidades; ser flexible, para poder adecuarse a la práctica; posibilitar la innovación a partir de las experiencias del personal docente del grupo; ser participativa; admitir la cooperación, posibilitando el intercambio y comunicación de todos aquellos que constituyen agentes del proceso educativo; y servir de referencia, para orientar y anticipar la labor pedagógica que se va realizando.

Para planificar el proyecto curricular es necesario tomar en cuenta las demandas y objetivos generales que la comunidad educativa; los fundamentos y principios teóricos básicos que los sustentan; y las particularidades generales del desarrollo de los niños de estas edades, sus intereses y necesidades, así como las condiciones en que se desenvuelven.

8.3. Los componentes de la planificación.

Son aquellos elementos mediante los cuales se concreta la planificación, y que son, como se han señalado:

- Los objetivos.
- Los contenidos y actividades.
- Los procedimientos metodológicos.
- Los medios y recursos materiales.
- Las estrategias de evaluación.

El primero, los objetivos, significan las aspiraciones, metas y propósitos, que con respecto a la formación y educación de los niños se señalan para estas edades. El objetivo materializa una aspiración que dirige el quehacer educativo, y expresa en términos deseables, positivos y significativos la intención fundamental de la sociedad para el desarrollo de dichos niños.

Los objetivos educacionales pueden estar permeados por la subjetividad de su posible evaluación, y pueden a su vez, tener la dificultad de llegar a comprobaciones totalmente objetivas al momento de evaluarlos.

Esto implica que no siempre es posible concretar los objetivos en formulaciones o aseveraciones objetivas y precisas, pues dada la naturaleza social del hombre, sus necesidades y aspiraciones, son muy difíciles de explicitar mediante definiciones abstractas de objetivos pedagógicos o de índole similar.

Cada vez que se formula un objetivo educativo siempre hay una reducción y simplificación del comportamiento que se pretende alcanzar, por lo que su evaluación es siempre mas limitada aún que su enunciado, porque no siempre se posibilita su medición apropiada, quedando a veces muchos aspectos sin comprobar.

Las problemáticas de la evaluación de los objetivos constituyen, quizás, el aspecto más relevante y de mayores dificultades de todo el proceso de planificación. Ello determina tratar de plasmarlo lo más explícitamente posible, para reducir el nivel de subjetivismo en su apreciación.

El enunciado formal del objetivo debe expresar correctamente la esencia de lo que se pretende promover, pues de no hacerse así puede conducir a diversas interpretaciones, de hecho, un objetivo puede estar bien formulado desde el punto de vista de su enunciado

correcto y, sin embargo, ser inoperante a los fines del proyecto curricular, porque abarca un comportamiento que no es así como realmente se observa.

Las técnicas para la formulación de los objetivos son muy variadas, por lo que es tremendamente importante delimitar la correspondencia de los objetivos con el momento de su consecución, el grado de generalidad creciente o decreciente de los mismos, la interrelación entre unos y otros, y finalmente su formulación apropiada de acuerdo con el ritmo y el ciclo del aprendizaje.

Los objetivos se suelen expresar en tres categorías, acorde con el momento y su relación con el ciclo del centro.

Así, están los objetivos iniciales, que frecuentemente son los mas generales, y que pueden abarcar diversos aspectos de las distintas áreas de desarrollo, y que suelen diferenciarse en su función; luego están los intermedios, que orientan y guían la secuencia de , pero es de destacar la importancia de los objetivos intermedios, pues son los que evidencian, cuando aún hay tiempo de efectuar modificaciones y transformaciones, como se van cumpliendo los objetivos generales, y que es esperable alcanzar de mantenerse las mismas condiciones.

Los contenidos se seleccionan a partir de estos objetivos, y permiten dar cumplimiento, y organizar una secuencia apropiada. La interrelación de objetivos y contenidos constituye, quizás, la parte más importante del proceso de planificación del proyecto curricular inicial.

No existe un modo único de plantear los objetivos, los cuales, en definitiva han de servir como ayuda para desarrollar con mayor calidad y eficacia el proceso educativo, pudiendo aportar al educador dos cosas importantes: una, la aclaración de lo que se pretende hacer, y dos, ser un marco de referencia para organizar el proceso educativo.

Resumiendo, independientemente del tipo de modelo curricular que se asuma, la definición de objetivos significa un elemento importante en la planificación y organización del proyecto inicial, pues constituye una guía para la acción pedagógica.

Aunque en los currículos los objetivos no están formulados por lo general atendiendo a un orden o valor jerárquico, es posible reestructurarlos y organizarlos de manera que algunos puedan ser priorizados en función de determinados criterios. Ello conlleva necesariamente a una revisión de algunas de las decisiones adoptadas con anterioridad en cuanto a la contextualización de los objetivos, y tomar en consideración las posibles variaciones que han experimentado estos parámetros.

Contenidos y actividades constituyen otros componentes a considerar en la planificación del proyecto curricular infantil.

Los contenidos pueden incluso llegar a caracterizar todo el modelo curricular, por la forma en que se expresan y por el tipo de actividades mediante las cuales se van a desarrollar.

Tomando a los objetivos como categoría principal, los contenidos implican tres decisiones fundamentales: cuáles seleccionar, cómo secuenciarlos, y cuál ha de ser su organización funcional.

Esto es básico para establecer su planificación, pues el contenido constituye la base que interconecta las diferentes actividades de aprendizaje, y que implica una puesta en operación de la actividad pedagógica mediante la cual se realiza el contenido.

Por eso es bastante difícil hablar de actividades sin hablar de contenidos, y planificar las actividades ajenas a los mismos es caer en un empirismo funesto.

Los contenidos son siempre una toma de decisiones en el desarrollo curricular, y determinar cuales son es una tarea importante, que depende de la naturaleza del proyecto y de lo que está establecido en el currículo general.

La selección de contenidos ha de ser lo suficientemente flexible para permitir la inclusión de algunos nuevos y distintos a los del currículo general, por los requerimientos y necesidades particulares que pueda tener el grupo de niños.



Partiendo de esa selección se hace preciso ordenar los contenidos para su planificación curricular. Esto es algo bien importante, pues se ha comprobado que la forma en que se organicen los contenidos tiene una influencia significativa en los resultados del aprendizaje, pues una secuenciación incorrecta de los contenidos no sólo puede afectar el aprendizaje a nivel cuantitativo, es decir, cuanto se ha aprendido, sino también cualitativamente, cuál es la significación para el desarrollo de dichos aprendizajes.

Estructurar y secuenciar el contenido es una de las facetas curriculares más relevantes de la planificación.

En este sentido, la planificación de la secuencia de los contenidos ha de contemplar dos aspectos: uno, la importancia de cada elemento del contenido, y dos, el tiempo que ha de ocupar en dicha secuencia.

Finalmente, la planificación ha de concebir como incorporar estos contenidos a la estructura del proceso pedagógico, de manera que resulten funcionales a todo el proyecto curricular. Y ello conduce a la planificación de las actividades.

Las actividades se relacionan con los contenidos que a su vez se seleccionan a partir de la óptica de los objetivos. Las mismas posibilitan de la manera más directa los aprendizajes que se pretenden alcanzar, de ahí su capital importancia.

Estas actividades han de seleccionarse atendiendo a que se correspondan con los objetivos propuestos, y las mismas han de tener un significado para el niño.

De igual manera les deben resultar gratas al niño, para favorecer sus intereses hacia las mismas, pues una actividad rica y estimulante propicia el deseo de volver a realizarla, y a su vez consolida el interés por este tipo de tareas.

Por supuesto, las actividades han de adecuarse a las posibilidades reales de los niños, no estar ni muy por encima ni por debajo de su nivel de actuación, si bien deben exigir un poco más del nivel de actuación real que tengan, para que ejerzan un efecto sobre la zona de desarrollo potencial de los niños.

Estas actividades deben posibilitar diversas alternativas de acuerdo con el contenido, y distintas formas organizativas de acuerdo con el objetivo y el contenido.

Dadas las particularidades de los niños de la edad temprana, las actividades han de permitir la planificación y logro de distintos objetivos, es decir, que al estimular un área el desarrollo, pueda ejercerse también una influencia sobre las otras, lo cual estará en estrecha relación con la manera como se planifique su contenido.

Ello implica que la actividad pedagógica no es la única forma organizativa mediante la cual se puede estructurar el aprendizaje, sino que también este se puede planificar mediante otras formas, como es la actividad libre, los procesos de satisfacción de necesidades básicas, etc. Un contenido asimilado mediante una manera, es reforzado y consolidado en la medida en que se relaciona con otras formas de la actividad, lo cual ha de estar concebido en la planificación.

Estas actividades no deben ser bien planificadas técnicamente para la apropiación de conocimientos y formar hábitos y habilidades, sino también ser productoras de bienestar emocional, en una expresión manifiesta de la unidad de lo cognitivo y lo afectivo.

Muy especial, y sobre todo dadas las particularidades de la actividad nerviosa superior de los niños lactantes y parvulitos, las actividades deben ajustarse su capacidad de trabajo mental y rendimiento físico, pues las actividades en exceso largas tienen repercusiones negativas sobre el sistema nervioso y fácilmente producen la fatiga.

Por lo tanto, se hace necesario planificarlas atendiendo al tiempo de rendimiento y asimilación cognoscitiva de los niños, que en estos tan pequeños son realmente limitados. Esto es un aspecto muy importante en la planificación de las actividades, que no descuidarse por motivo alguno.

Las formas de organización de las actividades constituyen un componente importantísimo del proceso educativo, y pueden muy variadas. Sin embargo, en cualquiera de ellas debe primar la flexibilidad, su heterogeneidad, su carácter integral, tener amplia variabilidad, y finalmente, estar particularizadas, de acuerdo con las particularidades etarias del grupo de niños, las individualidades, y las diferentes áreas de desarrollo.

La organización de los procedimientos metodológicos constituye otro paso de la planificación del proyecto curricular inicial. Estos procedimientos, también llamados estrategias, sugerencias, situaciones de estimulación, entre otros nombres, constituyen el conjunto de acciones de tipo técnico que realiza el educador durante las actividades que se hacen para la consecución de los objetivos.

No es raro que las modalidades curriculares establezcan sus propios procedimientos metodológicos, no obstante existen procedimientos en la educación inicial que caracterizan a esta etapa educativa, y a la cual no pueden aplicarse esquemas de edades superiores, por lo lesivos que éstos pueden ser para la salud y el estado emocional de estos niños tan pequeños.

Los procedimientos metodológicos han de quedar a la libre elección del educador, que es quien mejor conoce a su grupo infantil, y es a quien corresponde entonces determinar la forma en que se desarrolla la actividad, la manera de organizar el trabajo, como utilizar los espacios, y que recursos y medios materiales requiere para llevarlos a cabo.

Relacionado con los contenidos y las actividades están los medios y recursos materiales, que también tienen que ser concebidos en la planificación de un proyecto curricular.

Hay modelos curriculares que designan incluso el tipo de medios que se han de utilizar, como es el caso del sistema Montessori, cuyos materiales caracterizan al sistema y fundamentan los procedimientos metodológicos que se utilizan.

El medio constituye un mediador del proceso de asimilación cognoscitiva del contenido de la actividad, y no puede por sí solo garantizar la apropiación de la experiencia (como suele plantearse en el sistema montessoriano), en otras se pretende reducirlo a su aspecto material, objetal, cuando en realidad el mismo se vincula a cualquier tipo de técnica o proceso, a cualquier instrumento pedagógico que se utiliza y que también implica los propios materiales.

Los medios cumplen funciones importantes dentro del proyecto curricular, tales como, entre otras, ejercer una función motivadora en la actividad, posibilitar estructurar la realidad pedagógica, facilitar y organizar las acciones pedagógicas, configurar la relación del aprendizaje de los niños con el conocimiento a adquirir.

Esto conduce a planteamientos más generales, como son el que debe existir una congruencia entre el modelo curricular, los medios utilizados, y las funciones que a los mismos se les asignan; el que la selección de los medios tiene que considerar el contexto

donde se ha de desenvolver el proyecto curricular; y apoyar el proceso pedagógico, no sustituirlo, por lo que su eficacia está en dependencia de la metodología utilizada para su uso.

A veces se piensa que la sofisticación de determinados medios puede hacer que estos por sí mismos logren el resultado del aprendizaje, y con frecuencia hay quien se preocupa más por poseer el recurso más complicado o más de moda, con tal de estar “en la última”. Ello puede constituirse en una aberración pedagógica, de ser llevado a su extremo. El medio es nada sin el educador que lo ha de utilizar en su labor pedagógica, y el medio por sí mismo no puede sustituir al educador.

Las estrategias de evaluación constituyen los últimos componentes a considerar en la planificación del proyecto curricular inicial.

La búsqueda de una adecuada evaluación ha sido, y es, una de las constantes de la educación infantil. Y las funciones que la misma tiene una de sus preocupaciones más relevantes.

Evaluar no es sólo medir y comparar, es también, plantear que se ha de modificar o mantener para la próxima toma de decisiones curriculares, de ahí que la misma sea, quizás, el más importante de los componentes de la planificación.

La evaluación constituye un proceso y un sistema, y en la misma pueden utilizarse muchas técnicas, en la que lo importante es determinar cuál es su función curricular, cuáles son sus exigencias técnicas, y cuáles ventajas o desventajas tienen.

Las técnicas han de ser lo más objetivas posible, pero en el caso de la educación inicial, dado la imposibilidad de aplicar técnicas de evaluación estructuradas, las mismas descansan mucho en el elemento subjetivo.

Las técnicas más usualmente utilizadas en la educación inicial son la observación y las preguntas, éstas últimas en el caso de los niños de 2 a 3 años, porque los menores de esa edad, aún no saben responder.



A veces es posible crear una situación pedagógica bien sencilla, donde le educador ha de ser capaz de determinar los objetivos a evaluar, que las condiciones respondan al objetivo, y que propicien el comportamiento a evaluar.

También es posible utilizar instrumentos y pruebas especiales, en particular algunas escalas de desarrollo, como el Brunet-Lézine.

De todas estas, la más importante es la observación, dadas las particularidades de los niños de estas edades.

Salvo estas son muy pocas las otras vías de poder medir y comparar los resultados de la acción pedagógica en el desarrollo de los niños en la edad temprana, lo cual la hace un proceso realmente complejo de planificar.

La planificación de la evaluación ha de tener también en cuenta la del resto de los factores y elementos del proyecto curricular, como son el ambiente humano y el físico, así como la organización del tiempo.

La planificación de la evaluación ha de permitir que la misma pueda ejercer sus funciones: diagnóstica, instructiva, educativa y de control.

Tales funciones, y los momentos correspondientes a cada una de ellas, han de estar bien planificados en el proyecto curricular inicial, puesto que sobre su base es que se han de establecer las modificaciones pertinentes, y comprobar la efectividad del modelo curricular.

La evaluación en la educación inicial ha de caracterizarse por intentar ser global, integral, continua, participativa, cooperadora y flexible. Su función es conocer las capacidades y limitaciones de los niños en este momento de su desarrollo.

Esto permite señalar los componentes básicos que fundamentan la propuesta curricular, y ver su realidad en la práctica pedagógica.

8.4. La organización del proyecto curricular inicial

Entre los aspectos en los que suele existir mayores divergencias entre los distintos modelos curriculares, es en lo referente a la organización de los contenidos.

La organización de los contenidos va a estar en íntima correspondencia con la concepción que se tenga del desarrollo de los niños, de cuales factores son los más importantes, de cual es el efecto de las condiciones de vida y educación sobre ese desarrollo.

Una forma de organización es mediante la consideración de áreas de este desarrollo, que de acuerdo con las concepciones, varían entre sí en cuanto a su denominación, su número y su importancia.

Por lo general, se establecen entre tres a cinco áreas del desarrollo, que reciben diversos nombres, a saber: área de desarrollo física y motora, o de salud y psicomotora; área intelectual o cognoscitiva; área socioemocional, o social y afectiva; área de la comunicación, o del lenguaje; y por último, área de desarrollo estético, o artístico, o de expresión plástica y musical.

Otro tipo de organización habla de ejes de desarrollo, tales como afectivo social, de función simbólica de la conciencia, de pre-operaciones lógico-matemáticas, de estructuras pre-lógicas.

En otros la organización se da por áreas de destrezas: hablar, escuchar, percibir con todos los sentidos, manipular, etc., incluyendo aspectos socio-afectivos, como actitudes.

Aún más, hay quienes señalan áreas de experiencia y conocimiento: conocimiento de sí mismo, conocimiento del ambiente, comunicación, etc.

Los modelos curriculares que asumen posiciones positivas y pragmatistas, conciben por lo general tres grandes tipos de áreas: la referente a las actitudes y disposiciones (que incluye cuestiones tales como la autoestima, autoconfianza, curiosidad, creatividad, iniciativa, respeto hacia los otros, cooperación, responsabilidad personal y social, apreciación estética); la concerniente a las habilidades y procesos (comunicación, pensamiento, razonamiento, solución de problemas, representación, toma de decisiones, manejo personal); y la que trata del conocimiento y la comprensión (conocimiento del mundo físico, conocimiento de las artes, de los sistemas sociales, de humanidades, de la ciencia y la tecnología).

Todo lo anterior destaca que la organización de los contenidos en los proyectos puede ser tan amplia como modelos curriculares existan, y lo que cambia en su esencia es el término con el cual se designan: áreas, dominios, ejes, entre otras muchas denominaciones.

En realidad el nombre que se le dé al área o lo que ésta realmente comprenda, no es lo más importante, sino que la idea que las sustente en ningún momento conciba al niño dividido en secciones, con áreas que nada tengan que ver entre sí, olvidando la esencia de que estos constituyen una unidad bio-psico-social, y en la que cada aspecto (o área del desarrollo) está íntimamente interrelacionado.

Por ello, y aparte de la estructura organizativa que adopte el proyecto curricular inicial, lo que no se puede perder de vista es el carácter global de su organización, y no considerar a las distintas áreas de desarrollo como secciones estancas que fraccionen al niño en múltiples aspectos de la vida. Esto es lo que ha llevado a algunos modelos curriculares a suprimir una organización de este tipo, y hablar exclusivamente de actividades para el desarrollo sin agruparlas en grandes dominios.

Este extremo también es perjudicial, porque el niño y la niña son más que un conjunto de agregados, y la organización del currículo inicial ha de señalar directivas generales a seguir, lo cual, nuevamente, remite a la necesidad de que existan objetivos generales que dirijan las acciones que el proyecto se ha de plantear en su realización.

8.5. Las diversas formas de planificación curricular en la lactancia y edad temprana

Según sea ha planteado, la planificación de un modelo curricular consiste en una delimitación previa de las principales acciones educativas a llevar a cabo, mediante decisiones que explicitan los énfasis que se pretenden. Es decir, la planificación implica criterios y procesos básicos que partiendo de diversas fuentes, organizan los elementos que componen dicha planificación y los niveles a los cuales se asume.

La planificación es la fase preliminar del desarrollo curricular en la que se toman decisiones y hacen acciones para establecer el plan que han de realizar los educadores y los educandos. Planificar es el pensar o diseñar el currículo en su globalidad.

La organización del currículo establece la estructuración de las condiciones para la aplicación práctica de toda su planificación.

Siguiendo a [H. Taba](#), el adjetivo, la secuencia o graduación, la continuidad y la integración del aprendizaje, constituyen los problemas centrales de la organización del currículo. Esto implica una selección cuidadosa de los contenidos de la enseñanza, y partiendo de esto, determinar el orden conveniente para la asimilación más efectiva de lo que se pretende enseñar, proponiendo las estrategias para el aprender, y concatenarlas de forma tal que conduzca a una acumulación de este aprendizaje, y por lo tanto, a un desarrollo progresivo.

Las formas de organización del currículo pueden ser múltiples, lo cual esta en dependencia directa de la concepción que se tenga de las relaciones entre la educación y el desarrollo, el curso evolutivo de la formación, maduración y perfeccionamiento de los procesos y cualidades psíquicas, como de las particularidades del propio proceso de aprendizaje, y las leyes y principios del proceso de enseñanza.

En el caso de la educación infantil existen variadas formas de planificar y organizar el currículo, y esto da posibilidades de una amplia gama de selección, sin embargo, en la educación inicial esto es mucho más restringido, dadas las limitadas posibilidades del desarrollo de los niños.

Esto hace que, como ejemplo, algunas de estas formas organizativas como es el método de proyectos, ampliamente utilizado en la educación preescolar, sean inoperantes en estas edades tempranas. Lo cual no quiere decir que los contenidos no se planifiquen y organicen, o se concreten solamente a impartir simples actividades, sin considerar objetivos, dejar a los niños a la simple educación espontánea que el medio provea.



Algunos, por supuesto, de los que son posibles de desenvolver, se expresan en formas más sencillas que los de los preescolares, más ello no implica que no se trabaje en contenidos y actividades que puedan ser realmente complejos, dada la edad del desarrollo.

Así, por ejemplo, un parvulito de 18 a 24 meses, es capaz, no sólo de realizar una actividad instrumental, como puede ser atraer un objeto mediante una varilla con un asa en la punta, sino que es incluso capaz de construir la varilla (construir el instrumento) con la que va a realizar su acción, lo cual es decididamente una actividad intelectual bien compleja, y solo tiene un año y medio de vida.

Es por eso que no ha de confundirse la planificación y organización del proyecto curricular inicial con la calidad de los objetivos y contenidos, sino que se refiere exclusivamente a como se estructura el currículo inicial a los fines de su puesta en práctica.

La estructuración por contenidos aislados presupone que todos los niños aprenden de la misma manera y al mismo ritmo, por lo que preconiza la enseñanza de contenidos separados. En este tipo de currículo se concibe al educando como un ente pasivo, y descansa en las posibilidades de la memoria y la reproducción.

Desde el punto de vista histórico esta forma de enfocar la organización del currículo ha sido la de más larga tradición, y donde el educador centra en sí mismo la búsqueda de las relaciones esenciales y proporciona de manera directa la formación de la base de orientación. Según [Taba](#), esto favorece la pasividad mental, impide la transferencia y generalización del aprendizaje, y desestimula la aplicación activa de lo aprendido.

Sin embargo, aún hoy día hay sistemas curriculares que se apoyen en estos criterios, y sobre todo, en la edad temprana.

Derivada de la anterior posición está la organización por áreas de enseñanza. Esta forma concibe a los contenidos aislados agrupados en áreas más amplias, para permitir una mayor integración de los mismos, posibilitar un aprendizaje más funcional, y el establecimiento de principios comunes, lo que antes estaba bastante limitado.

No obstante, este método de organización del currículo inicial ofrece mejores oportunidades que el de contenidos aislados en cuanto a la participación de los niños y la utilidad de diversos medios, pero corre el riesgo de que, por el abarque de estas áreas en extremo amplias, los contenidos se impartan con superficialidad, y lo general sustituya a lo particular.

La organización por áreas de vida pretende que la vida en el centro infantil sea semejante al medio circundante, al de la comunidad, y en la que se propicia que el pequeño viva situaciones planificadas que en la vida real suceden de manera natural.

Si bien lo que se propicia es estimular los intereses del niño en su ambiente inmediato, en el que las experiencias y situaciones que se plantean como objetivo de aprendizaje, y que se planifican de forma tal que mediante las mismas se centra la atención del niño en los aspectos referentes a la interdependencia de las personas en la comunidad, la vida en la familia, etc., en el caso de los niños de la edad temprana esto también es en extremo limitado, salvo unas iniciales acciones que ya pueden empezar a realizarse en el grupo mayor, de 2 a 3 años de vida.

Otra forma es la de la organización del currículo centrado en la actividad, que prevé una planificación centrada en la propia experiencia del niño, atendiendo a sus intereses, propósitos y necesidades. Tiene de destacar el tomar al niño como eje central de la planificación del currículo.

De este modo, al centrarse en la actividad del niño, no existe un orden previsto para la enseñanza de los contenidos, y ello se hace cuando es necesaria la realización de alguna actividad. Es por ello que el currículo centrado en la actividad es rico en situaciones mediante las cuales los niños pueden conocer la experiencia directa.

No obstante, a este enfoque de la planificación del currículo se le ha situado como crítica la dificultad para poder establecer la apropiada secuencia del aprendizaje, por lo que recurre a la organización de unidades propuestas en una secuencia lógica, por tipo de actividades, tales como la vida en el hogar, la escuela (o el centro infantil), la comunidad, el origen de los alimentos, como se hace la ropa, los diferentes trabajos del hombre, los medios de transporte, entre otros.

Una variante más compleja de la organización por áreas de vida y que busca una mayor integración del aprendizaje es la de la organización nuclear del currículo, y donde las situaciones o problemas de la vida sirven de núcleo a centros alrededor del cual se agrupan los diferentes contenidos. Este núcleo principal puede ser una situación problémica amplia, muchas veces referida a aspectos de la vida social, pero a cuyo desarrollo contribuyen todas las demás áreas de enseñanza, sin perder su propia identidad. La planificación se concibe entonces derivada de este núcleo, y el objetivo de la enseñanza es desarrollarlo lo máximo posible.

Como se observa, este tipo de planificación es poco posible de generalizar en la edad temprana.

La organización del currículo en forma de proyectos, que propone la unión de elementos indispensables en un único concepto, que posibilite un real y eficiente aprendizaje que implica la participación activa del educando en la situación de aprendizaje, fue desde sus inicios una forma de planificación concebida para los niños mayores de la edad preescolar, por lo que su aplicación dentro de la edad temprana no resulta posible.

La organización del currículo por centros de interés ha sido adaptada con frecuencia a la edad temprana, con sus naturales limitaciones. Según este modelo el mismo es una forma de respetar el interés de los niños, relacionando su aprendizaje con sus necesidades: de alimento, de protección contra el medio, de trabajar y actuar. Los contenidos se incluyen dentro de grandes problemas que implican una extensa planificación, y donde el niño adquiere toda clase de experiencias a través de la actividad práctica, que gira en torno a lo que constituye el eje del centro de interés. Así, los niños participan en las más diversas actividades cotidianas.

Esto nos lleva a considerar que en el mundo actual ya no es posible concebir a una forma organizativa del currículo que no esté permeada por otras, o sea considerada de manera aislada, y realmente lo que se da es una integración de todo aquello que se considera más útil y significativo a los fines del currículo.

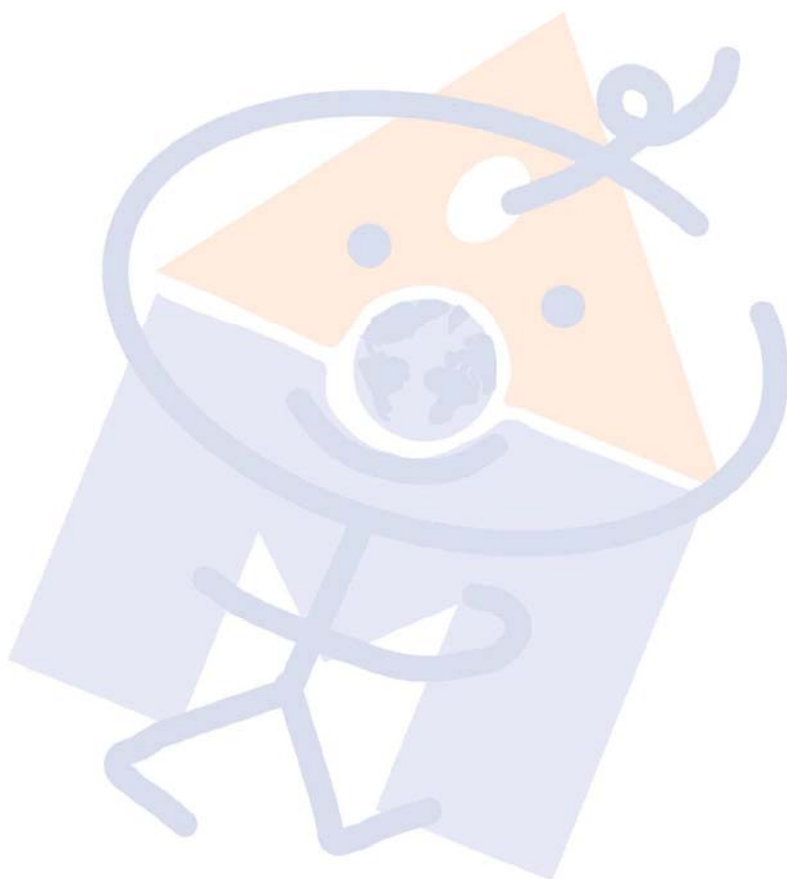
En el caso del currículo inicial el mismo ha de tomar lo mejor de cada una de estas ideas centrales de organización y planificación, y adaptarlas a las posibilidades del desarrollo de los niños de estas edades, en los que el adulto juega un mayor papel orientador que en edades posteriores, pero donde es posible formar en los niños premisas definidas de una libre actuación, en la misma medida en que avanza su desarrollo.

Esto puede apoyarse en la utilización de ejes transversales en los que un tema o contenido puede trabajarse a través de todas las áreas de desarrollo en que esté organizado el currículo

En particular pueden incluirse aquellos contenidos referidos a la formación de hábitos los cuales es necesario trabajarlos a través de todas las actividades, aprovechando todos los momentos propicios, y otros tales como el control y conocimiento de su propio cuerpo, el validismo y la autonomía personal, el desarrollo de la independencia, etc.

Realmente esta división tiene un carácter eminentemente didáctico, pues la realidad pedagógica actual es mucho más rica y, como tendencia se va a una asimilación integral de lo mejor de cada enfoque curricular, que se incorpora dialécticamente dentro de las nuevas concepciones.

En conclusión, el currículo de la educación inicial constituye un proceso harto complejo que, concreta su real esencia cuando el mismo se aplica en el centro infantil, que es donde se alcanzan, en definitiva, los objetivos generales que la sociedad ha concebido para el desarrollo de los niños y niñas de una etapa educativa.



Unidad 9: Adaptación al Centro Infantil

9.1. Concepto de adaptación a las nuevas condiciones

La naturaleza, desde el mismo momento del surgimiento de la vida, y de las diferentes especies, planteó una condición básica: toda especie, biológica o vegetal, debía adaptarse a los cambios, a las nuevas condiciones. Si esto se realiza en un período razonable de tiempo (razonable en términos geológicos) la especie se transformaba y permanecía, de no hacerlo así, irremediablemente moría y desaparecía.

Por tanto, el concepto de adaptación a las nuevas condiciones no es algo nuevo, sino que está presente desde el mismo momento en que surge el hombre como especie biológica. Así, para sobrevivir el hombre tuvo la necesidad de desarrollar la facultad de acomodarse a los cambios de su entorno físico, y en la medida de su transformación en ser social, de igual manera a los cambios psicológicos y sociales.

Es así como la adaptación del individuo a las nuevas situaciones consiste en establecer las correlaciones más adecuadas, biológicas, psíquicas y sociales, entre el organismo y el medio exterior. Es una capacidad para predeterminar y prepararse para los cambios del entorno, que posibilita de un modo rápido y sin alteración, ajustarse a las nuevas condiciones, e influir sobre ellas, en correspondencia con las necesidades.

La vida plantea al sujeto, y en particular al niño, un proceso ininterrumpido de adaptación a nuevas condiciones, en dependencia de los cambios y nuevas situaciones que se le presentan y, en correspondencia con esto, se suceden en el plano psicológico y funcional mecanismos de respuesta a estas condiciones cambiantes, que aseguran un ajuste satisfactorio a las mismas y que preservan la integridad de su organismo.



En el seno del hogar el niño está sometido a un proceso más o menos continuo de nuevas condiciones: la llegada de un nuevo hermanito, la ausencia de uno de los padres, la muerte de la abuelita, un cambio de la localidad de vivienda, entre otras situaciones que demandan de un gran esfuerzo para adaptarse. Pero también hay otras adaptaciones aparentemente menos conflictivas, como puede ser un cambio de la organización del mobiliario hogareño, del lugar donde el niño solía dormir, o algo tan simple como es el empezar a ingerir un nuevo alimento, que inciden de igual manera como

factores. Ello hace que el adaptarse a estas nuevas situaciones sea algo que afecta la dinámica de los procesos psíquicos, y que puede ser más o menos intensa, más o menos

relevante, en la medida en que se relacionen con aspectos más o menos significativos del individuo como tal.

9.2. La adaptación al centro infantil como caso particular de la adaptación a las nuevas condiciones

El ingreso de un niño a un centro infantil es un caso particular de la adaptación a nuevas condiciones.

Cuando un niño se incorpora por primera vez a un al centro infantil, este proceso de adaptación cobra particular importancia, y de su feliz y eficaz desarrollo va a depender su ajuste adecuado a las nuevas condiciones de vida y educación, propiciando así una asimilación eficiente del proceso educativo, un estado emocional positivo y un sano desarrollo.

Si por el contrario, este proceso de adaptación es difícil y traumático, esto no solamente va a tener serias implicaciones para la acomodación del niño a estas nuevas y particulares condiciones de vida, sino que también afecta su estado actual de salud, y perspectivamente se sientan premisas patológicas de diversa índole que tienen profundas consecuencias para su salud futura y para la formación de su personalidad.

Es por ello que prestar la debida atención a este proceso del ingreso e incorporación del niño al círculo infantil sobre bases verdaderamente científicas, constituye una de las tareas iniciales más importantes del centro educativo infantil

Los resultados de investigaciones fundamentales realizadas por diversos autores, entre ellos [F. Martínez](#), revelan que este es un proceso que se desenvuelve en tres planos: fisiológico, psicológico y microfisiológico u hormonal. Cuando el hombre se adapta se sucede una respuesta fisiológica que se expresa en diversas reacciones, como son, por ejemplo, sudoración, diuresis, intranquilidad motora, afectaciones en los hábitos; una respuesta psicológica, tales como ansiedad, retraimiento, agresividad, entre tantas otras; y hormonal, con la excreción en la sangre y en la orina de catecolaminas, entre ellas la adrenalina, la noradrenalina y el cortisol.

Las respuestas generales obtenidas tienen una latencia diferente para lograr la recuperación, por lo que la ausencia aparente de un tipo de síntomas, como puede ser la no presencia de reacciones psicósomáticas, no implica que en los otros sistemas hayan cesado los efectos.

Así, se ha comprobado que la recuperación hormonal, aunque el sujeto no presente reacciones visibles fisiológicas ni psicológicas, no se logra hasta alrededor de los seis meses, lo que destaca que, aunque parezca que se ha alcanzado el criterio de adaptación, todavía durante mucho tiempo el organismo no ha restituido su nivel habitual de funcionamiento.

Una adaptación de carácter patológico a las nuevas condiciones, que puede suceder en el hogar o en el centro infantil, es dable de desembocar en un cuadro que se conoce como “Síndrome de Adaptación Aguda” que, además de sus consiguientes reacciones fisiológicas y psicológicas ya señaladas, provoca un aumento de los ganglios submaxilares y desarrollo de una microflora patógena en dicha zona, lo que trae como consecuencia una disminución natural de la inmunidad del organismo ante las enfermedades, y determina el surgimiento de patologías agudas de diversos tipos, generalmente infecciosas, del tipo de las diarreicas y las respiratorias agudas, así como otros síntomas.

A su vez, la investigación experimental ha comprobado que la presencia de cortisol en la sangre y la orina, que se da como resultado de la ansiedad que provoca en los niños la situación de adaptación, es condicionante del surgimiento de trastornos cardiovasculares serios en los mismos.

Consecuentemente la no superación de la inadaptación aguda, también llamada “reacción de adaptación”, que se clasifica como un trastorno situacional transitorio en la Clasificación General de Enfermedades, conduce a la estructuración de síntomas y reacciones, que pueden convertirse en una alteración de conducta en el niño, ya con carácter más permanente y difícil tratamiento.

Aún mas, resultados experimentales obtenidos en la Carnegie Foundation, de los Estados Unidos, señalan que la situación de adaptación aguda provoca afectación en las neuronas y sus posibilidades de interconexión sináptica, lo cual afecta decididamente las condiciones de establecer nuevos enlaces y, por ende, el desarrollo intelectual en esos niños y niñas.

Estos planteamientos alertan sobre la necesidad de atender satisfactoriamente este proceso, pues, para lograr un buen ajuste a lo nuevo: hay que aprender a adaptarse, el niño ha de aprender a adaptarse.

Si esto no se logra, si no hay una adecuada preparación del niño para que se adapte a las nuevas condiciones, se pueden producir trastornos físicos y psicológicos que pueden tener una influencia negativa severa para su estado de salud actual y futuro.

El ser humano, al igual que los animales, tiene la posibilidad biológica de adaptarse a los cambios físicos del medio: aire, frío, calor excesivo, vibraciones, ruidos no muy fuertes, y otros, incluso a grandes transformaciones ecológicas. Pero como el hombre es un ser social y vive en comunidad, el medio le plantea cambios constantes para los cuales no hay mecanismos genéticamente dados, sino que debe formarlos en la vida y el contacto social, de ahí que ante cualquier hecho tenga que adaptarse doblemente, tanto en el plano biológico como psíquico, lo cual implica cambios internos profundos.

Los tres primeros años de la vida, y que son tributarios de la educación infantil, son los más problemáticos respecto a la adaptación a las nuevas condiciones, pues es en esta etapa donde se ubican sus períodos más críticos.

Esto está dado porque los mecanismos de adaptación social del individuo no están presentes al nacimiento, y las posibilidades de adaptación empiezan a formarse desde el mismo momento del nacimiento, en que el feto, que ha permanecido un largo período en condiciones generalmente tranquilas y estables, tiene de pronto que adaptarse a un sinnúmero de acciones del medio externo para las cuales no está psíquicamente preparado.

A partir de los cuatro años estas posibilidades de adaptación se incrementan, pero aún son débiles sus mecanismos, y no es realmente hasta la adultez que se alcanza su pleno desarrollo: por eso no se le puede exigir al niño que se adapte como si fuera un adulto en miniatura.

Si las condiciones son positivas estos mecanismos se formarán sanos, pero si son negativas, podrán desarrollarse de manera patológica, o nunca llegar a formarse realmente. La persona neurótica lo es, en gran medida, porque sus posibilidades de adaptación son escasas o están deficientemente conformadas, y el bajo nivel de frustración que la caracteriza es consecuencia directa de esta ineficiencia de sus mecanismos de adaptación.

En estos tres primeros años de la vida las posibilidades de adaptación del niño son muy limitadas, por lo que las exigencias hacia ellos deben ser concebidas apropiadamente para que puedan adaptarse a estas nuevas condiciones.

La vida familiar presenta situaciones a las que el niño debe ajustarse, y los padres han de considerar que todo cambio en la casa ejerce un efecto en sus hijos pequeños, y aunque los cambios en el hogar suelen asimilarse mejor que en otros lugares, también tienen una trascendental importancia para su estado emocional y su salud.



Esto está dado porque toda variación de las condiciones habituales de la vida repercute en el niño, por lo tanto, se le ha de preparar para esos cambios, hablarle de ellos, explicarle por qué se producen y, en especial, proporcionarles mucho afecto antes de los cambios y durante estos. Si va a nacer un hermanito, se piensa transformar el orden de los muebles, vienen parientes a estar unos días en la casa, uno de los padres tiene que ausentarse por tiempo prolongado, hospitalizan a un abuelito u ocurre cualquier otro hecho que implique cambios, es necesario recordar que para el niño estos tienen un efecto profundo y pueden afectar su estado de ánimo o de salud.

El pretender que un niño se ajuste rápidamente a las variaciones del medio, no sólo es ilógico, sino también muy perjudicial a su organismo, ya que puede alterarse grandemente todo su ser. La adaptación siempre es paulatina y en la medida en que se haga lo que se debe, los efectos dañinos sobre el organismo son menores. Porque siempre hay un proceso de adaptación a los cambios, la diferencia estriba si las respuestas para el mismo son de índole patológica, o son respuestas sanas.

Pero pensar que no hay reacciones, es ilusorio, y se recalca que siempre hay un proceso de adaptación, normal o patológico, pero siempre presente, lo cual no debe ser nunca olvidado por el educador, particularmente aquel que labora en la educación inicial.

Pero para ello, no basta con que se le hable al niño o se le advierta de los cambios, es necesario lograr también que éste no haga que la atención hacia ellos disminuya o provoque transformaciones negativas en su vida, o le impida realizar cosas que hacía y le proporcionaba felicidad y bienestar.

En la vida hay hechos que suceden sin que se puedan evitar o controlar, como puede ser el fallecimiento de una persona cercana a la familia con la cual se tenían relaciones y contacto afectivo. En los niños es posible que en este caso se den comportamientos no habituales a su modo de ser. Estas reacciones, normales, son casi siempre transitorias si los adultos las atienden con mucho tacto y cariño.

Para lograr una buena adaptación no es suficiente que el niño soporte el cambio, sino que es necesario que lo acepte y asimile. Así, si un nuevo hermanito nace, no basta con que el mayor acepte este hecho sin mostrar comportamientos negativos, sino que debe asimilar este nacimiento, participar del cuidado y atención del recién nacido, relacionarse y hablar de él. Esto, de lograrse, indica que se ha dado una buena adaptación a la nueva situación.

Sin embargo, cuando el niño ingresa a un centro infantil, tiene que ajustarse simultáneamente a numerosas condiciones y situaciones, que hacen particularmente difícil esta incorporación, por lo que es indispensable orientar y controlar de manera apropiada este proceso, no solo desde el mismo momento en que el niño llega por primera vez al centro, sino incluso desde antes del inicio de su presencia en la institución infantil.

Ello determina que el proceso de adaptación del niño al centro infantil se considere un caso particular dentro de la adaptación a las nuevas condiciones, el cual, por las implicaciones que tiene para su sano desarrollo y por la enorme variedad de factores y elementos que hay que tener en cuenta, lo convierten en un hecho sumamente complejo y problemático, cuyas indicaciones no pueden provenir solamente de la experiencia y la práctica pedagógica empírica, sino derivarse de investigaciones experimentales serias que le impartan al manejo de este proceso un verdadero carácter científico.

Con mucha frecuencia se observan indicaciones sobre cómo hacer o sobrellevar el proceso de adaptación del niño a estas nuevas condiciones de un centro infantil, y sin embargo, las mismas tienen sólo un carácter empírico, dado por la experiencia pedagógica, sin una evidencia experimental o científica que las sustente. Esto es extraordinariamente peligroso, y puede tener implicaciones negativas permanentes para el desarrollo del niño.

Claro está que ello no quiere decir que haya necesariamente que hacer una investigación para orientar como resolver este proceso, esto es harto complicado y complejo, sino que lo hay que hacer es aplicar y basar esas indicaciones en procedimientos que hayan sido científicamente validados, y los cuales se asumen para realizar el proceso en el propio centro infantil.

Sólo así se garantiza que realmente se haga lo que se debe, y como se debe, sin descansar en la subjetividad, dado el hecho de que los sujetos de esta situación son niños en las primeras edades, y a los cuales se les puede provocar un daño irreparable que los marque para toda su vida, o por el contrario, propiciarles una incorporación al centro infantil que no sólo sea una simple situación de ajuste a nuevas condiciones, sino que proporcione que se formen mecanismos de adaptación sanos que les han de permitir la incorporación satisfactoria a otros medios escolares, y a las situaciones disímiles que se les puedan presentar en el transcurso de la vida.

En este sentido el proceso de adaptación se considera como el primer eslabón de todo el trabajo docente educativo que se realiza en el centro infantil, y de cuyo adecuado desenvolvimiento depende en gran medida el ajuste del niño a las nuevas condiciones de vida y educación, que les han de posibilitar una estancia feliz y la asimilación adecuada de los contenidos de este proceso de educación. Garantizar, por lo tanto, su realización exitosa es un objetivo primario del personal técnico-docente del centro infantil.

9.3. Bases neurofisiológicas de la adaptación a las nuevas condiciones

El mecanismo regulador que posibilita que el niño pueda ajustarse a las nuevas condiciones no está conformado al momento de su nacimiento, y su progresiva estructuración va a depender del contenido de las situaciones a las que debe adaptarse en el curso de su actividad.

R. Spitz fue de los primeros que desde el punto de vista teórico intentó dar una de las iniciales explicaciones respecto a los efectos del proceso de adaptación en niños en la primera infancia. En sus estudios sobre las particularidades del comportamiento de estos niños en régimen de internado en guarderías infantiles, comprobó la existencia de trastornos de la conducta y deficiencias sensoriales y cognitivas en ellos, que le permitió delimitar un cuadro característico en las primeras etapas del proceso que denominó bajo el nombre de depresión analítica, de carácter aun reversible y que se manifestaba en diversos síntomas tales como el reclamo continuo de afecto, la intranquilidad motriz, la presencia de ansiedad, el llanto y el retraimiento, entre otras.

De no variar las condiciones este cuadro derivaba a otro mucho más serio, el marasmo, que conduce a una depauperación general del organismo del niño, que ya es irreversible y que se manifiesta en la ausencia de respuesta ante los estímulos, el mantenimiento en una posición característica durante horas, falta de expresividad en el rostro (mas conocida por "fascie del marasmo), la no ingestión de alimentos que obliga a alimentar a estos niños y niñas mediante sondas, y una baja general de la inmunidad natural ante las enfermedades, que conduce ineluctablemente a la muerte. El marasmo, que surge como una consecuencia de la falta de afecto y estimulación generalizadas en estos niños constituye la fase final de este proceso de inadaptación.

Spitz, de formación psicoanalítica, consideró como causa de este trastorno a las consecuencias derivadas de la ruptura de la díada madre-hijo y lo relacionó con el tiempo de privación de esta separación, según la edad del niño al sucederse esta separación.

[J. Bowlby](#), en 1951, a instancias de la Organización Mundial de la Salud, hace un estudio de las necesidades de niños sin hogar, considerando tres factores: la edad del niño a la separación, el tiempo de la misma, y el grado de la falta del cariño materno.

En sus conclusiones llega a establecer que esto es un problema presente desde las primeras semanas de la vida, que el retraso generalizado del niño guarda una relación directa con la longitud de la separación materna, y que aún una separación por etapas lentas causa regresión en el menor.

Derivado de esto [Bowlby](#) asume que cualquier desviación de una relación madre-hijo resulta en privación y, por lo tanto, una guardería infantil nunca puede ofrecer un ambiente emocional satisfactorio, y puede causar daños durante la separación, inmediatamente después de su cese, o de manera permanente.

Este riesgo es aún significativo entre los tres y los cinco años de vida, y para [Bowlby](#) tiene que ver incluso con la formación del carácter delincuente en los individuos, lo cual es quizás uno de los elementos más pobres de su teoría.

[Goldfarb](#), que estudia el proceso de adaptación en los kibbukim israelitas (considerados en su momento como los mejores centros infantiles del mundo), confirma estos datos e informa que el 100% de los niños criados en el kibbutz los primeros años, tienen un mal desarrollo y que mostraban gran inseguridad y otros rasgos negativos hasta los siete o más años.

Estos datos de [Spitz](#), [Bowlby](#) y [Goldfarb](#), fueron manipulados de cierta manera en su época para impedir la incorporación temprana de los niños a una institución social y de la mujer al proceso productivo, reforzando el carácter negativo de la ruptura del vínculo afectivo-emocional previamente establecido entre la madre y el niño, como la fuente de los trastornos del comportamiento observados en ellos durante este proceso, lo cual hacía un enfoque eminentemente fatalista de esta problemática.

[M. Ainsworth](#), colaboradora inicial de [J. Bowlby](#), empieza a no coincidir abiertamente con su colega, y va a plantear posteriormente que el ingreso de un niño a una institución infantil preescolar produce privación en la medida en que se carece de un sustituto materno adecuado, a lo cual [Yarrow](#) añade que el factor clave no es la falta de relación con una figura materna, sino la existencia de estímulos inadecuados del medio ambiente que implican una privación sensorial, emocional y social.

Finalmente, [L. Casler](#), dentro de esta línea conceptual, acuña los términos de privación y deprivación sensorial, argumentando como causa de los problemas de los niños de una institución infantil, a la privación (inexistencia de estímulos) o la deprivación (pérdida de estímulos previamente existentes) de estímulos sensoriales entre los cuales se incluyen los afectivos, los cognitivos y sociales.

Como se observa, dentro de la psicología y la neurofisiología ha existido una transformación paulatina de las causas que teóricamente se atribuyen a los problemas de la adaptación, que originariamente centrados en la relación madre-hijo han ido derivando hacia

una explicación más científica, basada en la falta de estimulación afectiva y perceptual que encuentra el niño en las nuevas condiciones del centro infantil.

Esto elimina el carácter fatalista de la adaptación atribuido inicialmente a la separación de la madre de su hijo, y abre las posibilidades para que el centro infantil pueda organizar este proceso de forma positiva y sin grandes efectos negativos en los niños que ingresan al mismo.

En Iberoamérica, la tendencia más generalizada ha sido la concepción psicoanalítica, tales son los casos de [Esparza y Petroli](#) entre los estudiosos más serios de esta problemática, y que coinciden en lo fundamental con los originales planteamientos de [Spitz](#), aunque con aportaciones propias y originales.

N. Aksarina, en la antigua URSS, refutó estos planteamientos en boga de [Spitz](#) y [Bowlby](#), señalando que las manifestaciones conductuales del niño en adaptación, no son una consecuencia directa de la separación de la madre y del hijo, sino que dependía de tres factores principales: las condiciones organizativas y educativas del centro infantil, las propias particularidades de vida y educación del niño previas a su ingreso, y las características de su tipo de sistema nervioso, avalando estos planteamientos con los resultados de investigaciones que sustentaron estos puntos de vista.

En Cuba, la necesidad de la explicación de este proceso y la demanda institucional de conocer sus particularidades en las propias condiciones del centro infantil cubano, determinó que en 1972, [F. Martínez](#) y sus colegas S. León y M. Martín, llevaran a cabo una investigación propia que, basándose inicialmente en los resultados de N. Aksarina, enfocó de manera creadora su estudio, con un diseño teórico y metodológico experimental muy elaborado, y en la que participaron psicólogos, médicos generales, fisiólogos y pediatras, nutriólogos, enfermeros, trabajadores sociales, entre otros, donde se controlaba y registraba diariamente y durante todo su proceso de adaptación el comportamiento de los niños, tanto en los aspectos médico-fisiológicos como psicológicos y sociales, en el centro infantil y en el propio hogar, datos que se correlacionaron estadísticamente con la historia personal de cada niño y las acciones técnicas del personal que los atendía y el tipo de institución.

Los resultados de esta investigación coincidieron con los de N. Aksarina en cuanto a la consideración significativa de las condiciones de organización y educativas del centro infantil como factor determinante en primera instancia de las particularidades del proceso de adaptación, y en segundo término a la relación entre las propias condiciones previas de vida y educación del niño y la niña y el carácter de su adaptación. Sin embargo en esa muestra no resultó significativo el tipo de sistema nervioso.

Otra característica diferencial fue que, mientras en los niños rusos la sintomatología principal estribó en los aspectos psicosomáticos y fisiológicos, en los cubanos resultaron significativas las manifestaciones de tipo psicológico, tales como la ansiedad, el llanto, el retraimiento, la dependencia marcada, lo cual habla de la incidencia de factores socioculturales en esta problemática. En ambos casos, la ansiedad de separación fue marcadamente notable, y como consecuencia la incidencia de los distintos factores, los niños mostraron un grado notable de depauperación de su estado de salud.

Esta caracterización general del proceso de adaptación producto de la investigación de referencia, posibilitó que, sobre la base de estos resultados, [F. Martínez Mendoza](#), elaborara los principios organizativos y metodológicos que rigen este proceso en las condiciones del centro infantil.

En las investigaciones realizadas durante las dos últimas décadas del pasado siglo, una de las más importantes fue realizada en Rusia por la neurofisióloga y pediatra R. Tonkova-Yampolskaia, la que estudió este proceso tomando en consideración, además de los aspectos médico-fisiológicos y psicológicos ya mencionados, aquellos referentes al registro del estado funcional del sistema simpático-adrenalítico (SSA), particularmente el análisis de las catecolaminas en la orina de los niños y las niñas de la primera infancia.

Entre las conclusiones teóricas más importantes Yampolskaia señala que el paso a las nuevas condiciones de vida implica cambios en el estado de salud que determina el surgimiento o el aumento de enfermedades agudas en los niños (que coincide con lo planteado por V. Dobreitzer en la década del 50 respecto a una disminución de la inmunidad natural ante las enfermedades); trastornos de la actividad motora y del habla, así como disfunciones en el sistema simpático-adrenalítico.

La gravedad y duración de estos cambios dependen a la vez de factores biológicos y sociales en la ontogénesis prenatal y postnatal, existiendo una relación entre la dificultad en el proceso de adaptación y los resultados psicosomáticos del estado posterior de la salud del niño. Yampolskaia señala también que el carácter actual del proceso de adaptación permite pronosticar la reacción análoga de estrés en una edad mayor, y algo que resulta consecuente con los planteamientos de Aksarina y [Martínez](#): las reacciones y gravedad de los trastornos pueden disminuirse y la duración del tiempo de adaptación reducirse si se crean las condiciones y se hallan los medios técnicos apropiados para el tránsito de las condiciones hogareñas a las del centro infantil.

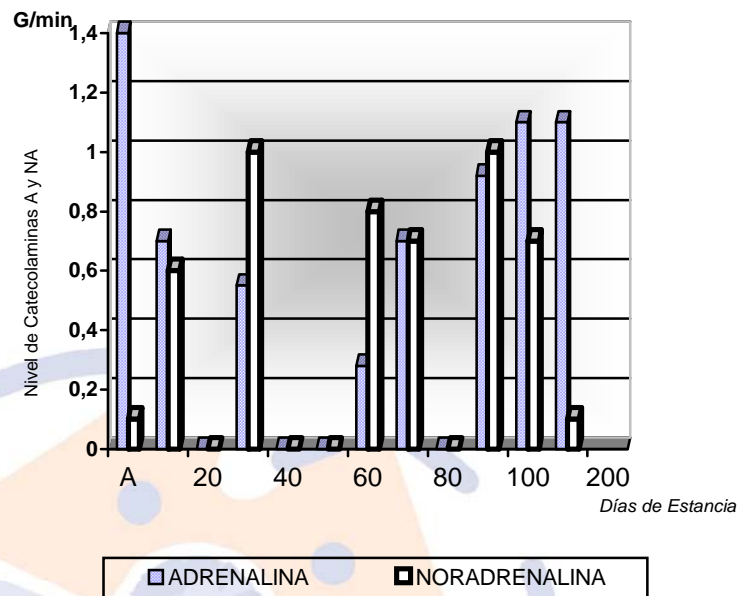
Las manifestaciones sintomáticas presentes durante la adaptación difícil le permitieron a Yampolskaia establecer un síndrome de adaptación aguda característico y que se considera como una reacción situacional severa.

Yampolskaia no sólo se concretó a investigar la fisiología gruesa del niño durante la adaptación, sino que estudió el funcionamiento del sistema simpático-adrenalítico, en particular la emisión de catecolaminas en la orina durante su ajuste a las nuevas condiciones, en específico la de la adrenalina y la noradrenalina. Se sabe, por estudios de la microfisiología, que tanto la adrenalina como la noradrenalina, y particularmente esta última, juegan un rol importantísimo en garantizar la adaptación del individuo, como mecanismos de regulación hormonal ante la severidad del estrés que se provoca.

Los datos de Yampolskaia demuestran la participación directa del sistema simpático-adrenalítico en los cambios del organismo del niño ante las condiciones de la adaptación, con una elevación primaria de la noradrenalina a partir de los 15–30 días del ingreso al centro infantil (coincidente con el inicio de la fase de compensación parcial del estrés), y que la reacción diferente de la emisión de estas catecolaminas está relacionada con el carácter que tenga la adaptación, ya sea fácil, promedio o difícil.

Estos estudios motivaron la necesidad de investigar las hormonas antecesoras de la adrenalina y la noradrenalina, es decir, la dopa y la dopamina. Los resultados mostraron que desde un inicio el organismo, para contrarrestar el estrés, echa mano de sus mecanismos catecolamínicos, pero que esto no se consigue de inmediato, sino que tiene un largo curso, y que en la medida que el individuo se adapta se va dando una correlación en la emisión de las catecolaminas, que guarda una relación estrecha con el tipo de la adaptación del niño. En el cuadro que a continuación se muestra se observa como en lo que respecta al nivel de las catecolaminas (adrenalina–noradrenalina), el cuadro inicial que tiene el niño a su ingreso (y que se muestra con la letra A) todavía no se ha recuperado al día 200 (último par de columnas), es decir, ¡más de 6 meses luego de haber comenzado el niño y la niña su proceso de adaptación!

Cambio del grado de las catecolaminas en la orina en el periodo de adaptación en casas-cunas.



Estos datos tienen demuestran que el proceso de adaptación no concluye con la aparente adecuación externa del niño, sino que es un largo proceso que a nivel hormonal todavía tiene un tiempo de recuperación bastante extenso, y que guarda estrecha vinculación con el carácter de la adaptación. De acuerdo con estos resultados, la fase de compensación total dura no menos de 80–90 días en la edad temprana. Esto alerta a mantener un cuidado especial con el niño aparentemente adaptado, para evitar efectos nocivos en sus procesos fisiológicos, y por lo tanto, en su salud.

Paralelamente con estas investigaciones, en Suecia, U. Lundberg, sin tener contacto con la investigadora rusa, estudia la relación de la secreción de hormonas adrenalíticas durante el síndrome de adaptación, y lo que se conoce como Patrón–A de conducta y las enfermedades arterocoronarias. El Patrón–A coronaria es, de acuerdo con los estudiosos del estrés, una cierta disposición psicológica y estructuración de la personalidad, que hace a

ciertos individuos significativamente más propensos a sufrir accidentes de tipo cardiovascular severos, que otros que no tienen esta estructura psicológica.

Lundberg estudia el síndrome de la adaptación en la excreción en sangre de las hormonas adrenalíticas (lo que le hace coincidir con los estudios de Yampolskaia). Sin embargo, Lundberg no sólo estudia la presencia de las catecolaminas adrenalina y noradrenalina, sino también la de otra denominada cortisol.

Las investigaciones han comprobado que durante los estados emocionales positivos y negativos, se da la emisión de adrenalina y noradrenalina en la sangre y la orina, pero que, sin embargo, la de cortisol solamente se da en los estados emocionales negativos.

Los resultados encontrados en los análisis del Patrón-A coronaria muestran una significativa emisión de cortisol en la orina y sangre de estos individuos, por lo que se considera al cortisol como una hormona predisponente para la presencia de accidentes cardiovasculares serios, ya que la misma no se elimina y se acumula en el organismo del individuo.

Al estudiar el cortisol asociado a la ansiedad y depresión que se produce durante la ansiedad de separación característica de los niños en adaptación, se comprobó por Lundberg una relación directa entre la ansiedad de separación y la excreción urinaria de cortisol, particularmente significativa en el primer año de vida. En los niños de edad temprana encontró igualmente altos niveles de las dos primeras catecolaminas, y significativamente altos de cortisol.

Conclusión final: durante la ansiedad de separación que se provoca por el proceso de adaptación, se observa una alta emisión de cortisol en la orina del niño, lo que indica la propensión a sufrir cardiopatías aterocoronarias en el futuro. En otras palabras, se crean futuras cardiopatías cuando no se toman las condiciones para garantizar una reducción notable de la ansiedad de separación presente en el proceso de adaptación.

Estos datos de U. Lundberg complementan los hallazgos de R. T. Yampolskaia, y añaden un elemento de mayor impacto clínico en la valoración de los efectos sobre la salud del niño y la niña durante la adaptación. Destacan que reducir esta ansiedad de separación, asegurar que el proceso de adaptación se desenvuelva dentro de límites normales y no se vuelva patológico, no es solamente una tarea para garantizar un buen estado emocional, sino para el actual y futuro estado de salud del niño.

Datos más recientes de la Fundación Carnegie en los Estados Unidos revelan a su vez que la falta de estimulación que se puede dar como consecuencia de un medio circundante que no satisfaga las necesidades del niño, como puede sucederse en un centro infantil, tiene efectos nocivos en la propia diferenciación y establecimiento de las conexiones sinápticas de las neuronas en la corteza cerebral, particularmente en el primer año de vida, lo cual obviamente tiene un efecto negativo en el desarrollo intelectual del niño.

Un estudio realizado en Cuba por E. Yaque y colaboradores, bajo la orientación de [F. Martínez](#), de los factores de riesgo psicológicos en la adaptación, concluyó que la

sobreprotección y la rigidez en el manejo educativo de los niños eran elementos significativos, a lo cual se une la falta de oportunidades de comunicación con adultos fuera del cerrado mundo familiar.

L. Caballero y L. Sarracino, pediatras, logran comprobar en sus investigaciones que existe una relación significativa entre la situación familiar inadecuada y la longitud del tiempo promedio de duración del proceso de adaptación, la cual se extiende mas allá de los límites normales cuando esta dinámica familiar patológica prevalece en el medio hogareño.

Todas estas investigaciones referidas aportan una importante evidencia científica para valorar el proceso de adaptación que, no obstante, aún descansa en muchos sistemas educacionales en asunciones teóricas a partir de la experiencia empírica que, si bien es importante para discernir el cuadro que se presenta durante este proceso, requiere de su comprobación investigativa para que puedan ser considerados como preceptos científicamente comprobados.

La base neurofisiológica de la actividad de adaptación radica básicamente en la formación de los estereotipos dinámicos, que son sistemas de respuesta a nivel cortical ante una serie de estímulos condicionados que se presentan con determinadas secuencias. Mediante la formación y estabilidad de los estereotipos se asegura la economía en el gasto de energía nerviosa del organismo al realizar una acción, facilitándose la actividad por el hecho de que las reacciones ante las condiciones externas pasan por vías que son funcionalmente habituales.

Un cambio brusco en la cadena de estímulos provoca dificultad en la actividad del sistema nervioso, lo que determina una alteración de la misma que se expresa en perturbaciones del comportamiento psicológico y en el substrato funcional.

Más el cambio brusco de los estímulos no explica por sí solo este hecho, y el mismo también puede estar dado por la variación en la sucesión con que se presentan los estímulos, por la inclusión de uno nuevo en un sistema habitual, o por el cambio de fuerza de los mismos e, incluso, por la variación de sus intervalos. Todo esto puede provocar perturbación de la actividad refleja condicionada y cambios patológicos en el funcionamiento del sistema nervioso.

En la edad temprana particularmente, la formación y transformación de estos estereotipos dinámicos es en extremo dificultosa, y conduce fácilmente a un estado de tensión o estrés. Cualquier cambio del sistema de estereotipos previamente elaborado exige una inhibición de las reacciones producidas antes y la formación rápida de las nuevas, lo que es harto difícil en la edad temprana por la debilidad relativa de los procesos de inhibición y la poca movilidad que existe entre estos y los procesos de excitación de la corteza cerebral.

De ahí que el cambio frecuente de los estereotipos provoca gran tensión nerviosa en estos niños y conduce a una alteración de su actividad nerviosa superior que se expresa en modificaciones ostensibles de su comportamiento habitual, tanto en el plano psicológico como fisiológico, lo cual ha sido demostrado fehacientemente por las investigaciones de referencia.

Es por ello que controlar que los estereotipos que se vayan a formar en estos niños que se adaptan al círculo infantil, se realicen de una forma pausada y no simultánea, para evitar perturbaciones en su sistema nervioso, constituye uno de los principios fundamentales del proceso de adaptación.

9.4. Principios y organización del proceso de adaptación en el centro infantil

Los principios del proceso de adaptación fueron elaborados por [F. Martínez](#) a partir de los resultados de sus investigaciones, los cuales han sido generalizados en varios sistemas educacionales. Estos principios abarcan toda la etapa de la primera infancia, y se aplican de manera diferenciada en cada uno de los períodos que la componen: lactancia, edad temprana e infancia preescolar. Los mismos se expresan en la tabla a continuación

PRINCIPIOS METODOLOGICOS DEL PROCESO DE ADAPTACION AL CENTRO INFANTIL

(F. Martínez Mendoza)

1. Individualidad.
2. Separación paulatina de la madre (o padre) y tiempo de estancia progresivo del niño.
3. Incorporación paulatina de actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas.
4. Flexibilidad en la incorporación de nuevos hábitos y respeto de los anteriores.
5. Edad de Ingreso.

De todos estos principios el de la individualidad es el más importante, por su alcance general y su aplicación consecuente sobre los restantes, y es lo que garantiza su carácter creador y no esquemático.

Pero, dentro de las etapas distintivas del desarrollo humano, y aún en cada una de ellas, cada niño se va a diferenciar de los otros por sus propias particularidades, con las distintas condiciones de vida y educación que sobre él han actuado, por su personal experiencia vital. A estas particularidades que distinguen a un niño de otro, se les denomina diferencias psico-individuales, y señalan la unicidad e individualidad del niño dentro del conjunto de semejanzas generales que lo ubican en una determinada edad.

El proceso de adaptación, como parte inicial del proceso educativo, no puede, por lo tanto, eximirse de este enfoque, por lo que el principio de la individualidad es la piedra angular de todo enfoque conceptual de este proceso.

Ello quiere decir que, dentro de las normas y lineamientos generales del proceso de adaptación para cada grupo de edad, cada niño se adapta de acuerdo con sus particularidades y por eso cada proceso de adaptación debe enfocarse como una unidad.

Ello conlleva el que no se pueden aplicar esquemas iguales para todos los niños, aunque tengan una misma edad y estén en un mismo grupo o subgrupo etario, y que las normas, orientaciones y comportamientos que se han de seguir, estarán en dependencia de las manifestaciones de su comportamiento específico, de sus particularidades individuales.

Un ejemplo: los niños de 1 a 2 años se adaptan en un tiempo semejante, que suele ser alrededor de tres semanas. Esto es un lineamiento general, derivado de las investigaciones, no es dato casual extraído de la nada o que obedezca a un criterio personal, es una verdad científica.

Pero, ello no quiere decir que todos y cada uno de los niños de 1 a 2 años se adaptarán invariablemente en ese término de tiempo, pues el principio de la individualidad indica que será alrededor de ese lapso, pues los datos de la investigación muestran que cada período de edad tiene una desviación estándar estadística de +/- 1 semana. Esto quiere decir que habrá pequeños que se adaptarán en un tiempo más corto, otros en uno más largo, y la mayoría, alrededor del término establecido.

El tiempo no puede convertirse en un esquema invariable, y hay que valorar cada proceso individual de adaptación e ir orientando el mismo sobre la base de sus particularidades. Ello determinará que el tiempo podrá reducirse sobre las normas previstas, si se cumplen de forma efectiva todos los lineamientos teórico-metodológicos en forma adecuada.

El esquematismo constituye el principal error en la orientación del proceso de adaptación, y significa una negación total del principio de la individualidad.

El esquematismo puede presentarse en cualquier fase del proceso de adaptación, y se muestra cuando se aplican manejos iguales a todos los niños, sin valorar sus manifestaciones individuales. Y al igual que el principio de la individualidad se aplica a los demás principios, el esquematismo puede hacerlo de igual manera.

Es por ello que la materialización efectiva del principio de la individualidad conduce inobjetablemente a la flexibilidad en el enfoque del proceso y la eliminación de los esquemas.

Flexibilidad no quiere decir que se transgredan en modo alguno los lineamientos generales, o que se introduzcan variantes teóricas que, con frecuencia, carecen de todo rigor científico. Una opinión personal puede ser muy valiosa, pero para que adquiera condición verdadera debe ser científicamente comprobada, de no ser así cualquier criterio particular enfocaría el proceso de adaptación como le fuera conveniente, y al final es muy probable que el daño infringido al niño fuera inconmensurable.

En realidad, la flexibilidad en el enfoque de los principios generales constituye una unidad dialéctica con los lineamientos establecidos, y en la que ambos aspectos se complementan.

Es decir, y sobre todo en la edad en la lactancia y edad temprana, el lineamiento metodológico general constituye la base sobre la que descansa la orientación correcta del proceso, pero el mismo es filtrado a través del comportamiento particular de cada niño, y consecuentemente esta orientación varía o se ajusta dentro de los principios básicos del proceso a las condiciones específicas dadas.

El segundo principio, la separación paulatina de la madre y tiempo de estancia progresivo del niño, establece que en la medida que aumenta el tiempo de permanencia del niño en el centro infantil, se debe reducir progresivamente el que la madre emplea en participar junto a su hijo en el proceso de adaptación.

Para el cumplimiento de este principio, lo esencial e inicial que deben hacer los educadores y auxiliares es establecer intensos lazos afectivos y manifiestos con el niño, para sustituir los creados con la madre. Si el pequeño observa que en el centro infantil es atendido, querido y apoyado por los educadores al igual que hace la madre, aceptará con mayor facilidad la necesaria separación que se ha de hacer, y no se sentirá solo y angustiado cuando esta no se encuentre presente.

Las investigaciones de referencia comprobaron que si el centro infantil tiene un buen trabajo técnico y se satisfacen plenamente las necesidades de afecto, seguridad y estimulación de los niños, la generalidad de ellos se adapta satisfactoriamente.

El padre o madre, incluso desde la primera separación, debe irse con pleno conocimiento del niño, sin huir a escondidas, sino despidiéndose del mismo en forma afectuosa y diciéndole que en un determinado tiempo habrá de volver.

Esto es básico que se realice así, pues como parte del proceso, tarde o temprano el niño tendrá que acostumbrarse a la separación y a la no permanencia total de la madre como hasta ese momento, pues la adaptación es un proceso de ajuste, y el niño tiene que adecuarse a la separación materna. Está comprobado que la generalidad de los pequeños logra asimilar esta separación si la misma se realiza de manera correcta, y no introduciendo acciones que técnicamente no son aconsejables.

Es importante saber que la primera separación nunca debe exceder a la media hora, no importa lo aparentemente bien que se manifieste la actividad del niño, y es recomendable que la madre no abandone el centro, sino que se mantenga en un sitio cercano fuera del alcance de su vista, como puede ser el recibidor o la zona de acceso del edificio, para asegurar que si el niño tuviera una reacción crítica, se pueda recabar de inmediato el concurso de la madre, y no se someta al pequeño a una prolongada tensión emocional.

De este modo, en la medida en que el niño permanece más tiempo en el centro, se va limitando la presencia de la madre. La experiencia ha demostrado que si esto se realiza bien, ya cuando el pequeño se incorpora al proceso de la alimentación, la madre solo está en

el centro el tiempo necesario para interactuar con los educadores y dejar al niño en el área relacionándose con sus compañeritos.

Luego de la separación inicial, la longitud temporal de las sucesivas separaciones, estará determinada por las particularidades del comportamiento individual de cada niño, lo que es una expresión del principio de la individualidad en este aspecto.

La separación debe ser progresiva, sin retrocesos o zigzags, cuando esto sucede, generalmente, hay ineficiencias en el cumplimiento de los lineamientos teórico-metodológicos del proceso.

El principio de la edad de ingreso considera que de acuerdo con la edad, las manifestaciones y características del proceso de adaptación son semejantes para todos los niños que se encuentren en este grupo de edad, así como la longitud temporal del proceso individual de cada niño. Esto quiere decir que, en cada etapa del desarrollo los niños se van a adaptar de forma más o menos igual y en un período de tiempo semejante para la edad en cuestión.

Existe una contradicción dialéctica entre este principio y el de la individualidad, en la que ambos se excluyen y complementan mutuamente. El hecho de que en un grupo dado de edad, los niños se adapten de forma semejante, no excluye el que cada cual lo haga de acuerdo con sus propias particularidades, tanto en las manifestaciones, como en el tiempo total de su adaptación.

Los datos investigativos comprobaron científicamente que en los niños de 0 a 6 años la longitud promedio del tiempo de adaptación es como sigue:

EDAD	TIEMPO DE ADAPTACION
Menos de 5 meses	No hay reacciones. Dos o tres días
De 6 a 9 meses	De tres a cuatro semanas
De 9 a 12 meses a 2 años	Tres semanas
3ro. a 4to. Año de vida (2 a 3 años)	Dos semanas
5to. A 6to año de vida (4 a 5 años)	Menos de una semana

Es de observar que los períodos más prolongados se encuentran en los años de la lactancia y la edad temprana.

Es importante recordar al valorar este principio que la desviación estándar encontrada en todos los grupos es de +/- 1 semana, lo que indica un rango también amplio de niños (un 26 %) que se adapta en una semana por encima o por debajo de esta norma, lo que debe tomarse en cuenta al valorar cada proceso individual, esto es eventualmente una aplicación más del principio de la individualidad.

El hecho de existir tiempos promedios de adaptación es un elemento que permite la planificación del proceso de adaptación.

Este principio no solo se refiere a la longitud temporal del proceso, sino también a su caracterización, a sus manifestaciones e implicaciones, de acuerdo con la edad.

Así, antes del quinto mes de edad, prácticamente no existen reacciones de adaptación, y es una edad ideal para ingresar en el centro infantil. Esto está dado porque los estereotipos dinámicos en el funcionamiento de la corteza cerebral aún no están suficientemente diferenciados y, por lo tanto, las nuevas condiciones no poseen aún particularidades significativas para el bebé, y las asimila de manera tranquila dentro del proceso general de su desarrollo. Como consecuencia, no hay reacciones negativas y la incorporación es fácil y satisfactoria.

Luego, desde los seis meses hasta cerca de los dos años, sobreviene la etapa más difícil de la adaptación y en la que las reacciones, caso de producirse, son más intensas, en especial en la etapa de los 6 a los 9 meses, que constituye, dentro de esta, la fase más crítica. Esto sucede porque en ese período se produce la diferenciación de la figura-objeto de la madre y del surgimiento de la reacción ante el extraño, aproximadamente a los seis meses de edad. Aquí también la falta de las posibilidades del lenguaje como medio de comunicación del adulto limita mucho sus posibilidades de acción verbal en la regularización de la conducta del menor, y dificulta más la realización del proceso.

Estas manifestaciones negativas se siguen sucediendo, si bien un poco menos relevantes, hasta el año y medio de vida. A partir de los 18 meses a 2 años, las reacciones de adaptación van disminuyendo en la medida en que se avanza en la edad, aunque aún de 2 a 3 años pueden ser aún muy manifiestas. En el 6to año de vida son prácticamente sin importancia.

Esta caracterización del proceso, y de las consecuentes reacciones que puedan presentarse, obliga a utilizar métodos apropiados en cada período de edad, de acuerdo con sus manifestaciones particulares. En este sentido, las orientaciones generales del proceso se adecuan y unas toman más importancia de otras, en relación con el período en cuestión.

La relación entre este principio y el de la separación paulatina se observa cuando se adecuan los tiempos de estancia del niño y la separación de la madre a las distintas etapas del desarrollo. En las más críticas o de más difícil adaptación, el proceso deberá llevarse a cabo con mayor lentitud, extendiendo los períodos de permanencia de la madre y acortando los de separación, a fin de evitar reacciones severas.

El principio de la incorporación paulatina de actividades y procesos de satisfacción de necesidades básicas está relacionado con las particularidades de formación de los mecanismos psíquicos y neurofisiológicos de la adaptación.

Según ya se ha dicho, este mecanismo regulador de adaptación no está estructurado en el momento del nacimiento, sino que se va conformando en el desarrollo del individuo, consolidándose sobre la base de la experiencia adquirida y los resultados de las sucesivas reacciones adaptativas del sujeto.

Es por eso que las posibilidades de adaptación de la persona dependen en gran parte de la calidad de las reacciones previas de ajuste, lo que en otras palabras significa que, en la medida en que las sucesivas adaptaciones sean satisfactorias, asimismo se estarán garantizando sus probabilidades de un buen ajuste posterior y, por el contrario, si estas son negativas se propenderá a futuras adaptaciones dificultosas.

Ello conduce a valorar que las adaptaciones previas tienen un carácter pronóstico sobre las futuras, por lo que garantizar una buena adaptación del niño al ingresar al centro infantil, posibilita otras adaptaciones favorables en el futuro, como puede ser el comienzo en la escuela u otra situación que implique la necesidad de adecuarse a la misma.

Un nuevo proceso o actividad implica para el niño una acción psíquica compleja, en la que tiene que incorporar en un breve tiempo nuevos estereotipos que pueden entrar en contradicción con los previamente formados, o sustituir estos completamente por los nuevos. Se da una respuesta fisiológica del organismo, en la que se suceden a la vez cambios funcionales y humorales que de ser muy acentuados pueden provocar perturbaciones en su regulación fisiológica.

Si se incorporan varios procesos de satisfacción de necesidades básicas o actividades de forma simultánea, la tensión emocional se multiplica y se fuerza al niño a realizar una actividad de ajuste que excede sus posibilidades de respuesta: el niño se altera como consecuencia, y surgen diversas reacciones negativas en su adaptación que en algunos casos pueden ser bastantes severas.

El niño de edad temprana es tan sensible a estos cambios que a veces basta una insignificante transformación para que se observe una respuesta notable. Esto hace particularmente difícil el trabajo educativo con estos pequeños y requiere una gran maestría pedagógica y un buen enfoque psicológico para lograr los objetivos propuestos o las conductas esperadas.

Por lo tanto, garantizar la incorporación paulatina, tranquila y armónica de los diferentes procesos y actividades, es una medida importante para posibilitar una eficiente adaptación a las nuevas condiciones de vida y educación del centro infantil.

Las investigaciones han comprobado que el mejor orden de incorporación para la generalidad de los grupos etarios, son la actividad independiente, la actividad pedagógica, la alimentación, el sueño y por ultimo, el baño, caso de realizarse en el centro infantil.

Secuencia óptima de procesos de satisfacción de necesidades básicas y actividades en la adaptación

- 1. Actividad Independiente (Juego libre).**
- 2. Actividad Pedagógica.**
- 3. Alimentación.**
- 4. Sueño.**
- 5. Baño.**

Este orden consecutivo de incorporación de procesos de satisfacción de necesidades básicas tiene que enfocarse desde el prisma del principio de la individualidad, pues, pudiera variar algo en un caso particular, como puede ser que haya excesivo calor ambiental, y el niño acepte bien el baño antes de un proceso que estaba previsto ser anterior, como puede ser la siesta. Lo que sí es invariable es que el niño que se va a adaptar comience en el horario de la actividad libre o independiente, por ser esta la que brinda las mejores opciones de estimulación.

En la situación específica del primer año de vida esta línea se mantiene como principio, pero el resto de los procesos de necesidades básicas y actividades se incorporan siguiendo el horario de vida. Ello está dado por la razón de que tales horarios siguen las líneas del desarrollo de cada subgrupo de edad y de esta manera han de ser incorporados. Por otra parte, el pobre control de esfínteres de los niños determina la necesidad de asearlos tan pronto se hace evidente hacerlo, por lo que no es posible mantener el orden consecutivo de los grupos mayores.

Este principio de la incorporación paulatina de actividades y procesos básicos también regula el orden consecutivo temporal de los mismos, al plantear que cada nueva adquisición debe realizarse cuando la anterior está consolidada, y no es recomendable comenzar una nueva al iniciarse la semana, es decir, el lunes. Esto se debe a que durante el fin de semana en el hogar se suelen transformar los incipientes estereotipos que se han ido formando, los debilitan y al incorporarse el niño, es necesario partir y reforzar de nuevo lo conocido, antes de intentar otras cosas. De la misma manera, si en el curso de la semana el niño se ausenta algunos días consecutivos, el día que reingresa se debe mantener el esquema anterior conocido, por los mismos motivos antes apuntados.

El último principio de la flexibilidad en la incorporación de nuevos hábitos y respeto de los anteriores, está estrechamente relacionado con las particularidades de la base fisiológica de la actividad de adaptación, como el principio anterior.

Suele ser común que en el hogar existan determinados tipos de hábitos que, por razones psicológicas o educativas son incorrectamente incorporados por los padres desde edades muy tempranas, o que aunque espontáneos del niño, los padres suelen admitir. Tal es el caso de la succión del pulgar, succionar el chupete, dormir meciéndose, o con una almohadita o un pañito, entre otros.

Estos hábitos negativos están generalmente surgieron asociados a elementos ansiosos o de hipoestimulación en su formación inicial, luego se estructuran como simples hábitos negativos muy difíciles de erradicar.

Si se sabe que la actividad de adaptación implica una cierta tensión emocional por la alteración de la actividad nerviosa superior, resultado del cambio y transformación constante de los estereotipos dinámicos, es lógico suponer que se deba suprimir cualquier otra causa que pueda provocar mayor tensión en este proceso.

Es por eso que se plantea que durante el curso de la adaptación no se deben tratar de suprimir estas conductas impropias, pues el hacerlo desarrolla un nivel de ansiedad que puede resultar en extremo perjudicial para el niño. Por el contrario, todas las condiciones habituales han de permanecer idénticas al máximo, para no añadir nuevas variables en el progresivo ajuste del niño a las condiciones cambiantes del medio.

Los educadores han de permitir, que si el niño tiene instaurado alguno de estos hábitos negativos –como succionar el chupete, que suele ser el más significativo– no se trate de erradicarlo durante el proceso de adaptación.

Dichos hábitos pueden tratar de eliminarse antes del ingreso del niño, que es lo recomendable, o con posterioridad a la conclusión de su adaptación, momento en que de mutuo acuerdo, centro infantil y hogar, obren para suprimirlos, a causa de las consecuencias perjudiciales que tienen para la salud y el desarrollo del menor.

Más este principio no solo se refiere a la supresión de hábitos indeseables, sino también a la necesaria flexibilidad en la incorporación de los nuevos hábitos positivos a los que el niño debe adecuarse y asimilar en el centro infantil, en la alimentación, en la higiene, en el orden y la cortesía, en el autoservicio, etc.

De igual manera este principio no está reñido con algunas acciones que puedan realizarse, sino que plantea la necesaria comprensión de lo que está sucediendo en el niño en el plano psicológico y en el funcional, para no aplicar métodos drásticos e impositivos, o acciones educativas extemporáneas, que redunden en perjuicio de la sana y armónica adaptación del menor.

La organización del proceso de adaptación comienza mucho antes del ingreso del niño. Como norma, para que un niño ingrese se hace necesaria la realización de un cierto número de análisis y pruebas, el chequeo y certificación del pediatra, entre otras cosas. Esto determina que, desde que los padres se acercan al centro para ratificar su matrícula, hasta que el niño comienza su proceso, media un cierto tiempo, que en unos lugares es más o menos extenso en dependencia de las diferentes regulaciones.

9.5. La entrevista con los padres



La planificación y organización de las entrevistas con los padres reviste una particular importancia a los efectos de los resultados futuros que se han de obtener, y bajo ningún concepto deben dejar de efectuarse, para que se cumplan sus objetivos propuestos y creen una condición previa favorable en cada proceso.

La entrevista con los padres persigue tres fines fundamentales.

El primero de ellos se refiere a la obtención de información de las particularidades del niño (físicas, psicológicas, factores de riesgo, hábitos, temperamento, entre otros datos) y del medio familiar (socialización, métodos de crianza, condiciones diversas de la familia, etc.).

Otro propósito es enseñarles a los padres el horario de vida que ha de tener el niño, para que de ser posible empiecen en el hogar a trabajar sobre el mismo, lo cual hace que la adaptación del niño se facilite.

Por último, orientarles las particularidades del proceso de adaptación, y del papel y funciones que ellos han de tener durante la adaptación de su hijo.

En este último aspecto, hay sistemas educacionales que, por diversa razones, los padres no tienen un libre acceso al centro infantil, por lo que se dificulta, y a veces imposibilita el concurso de éstos durante la realización del proceso. Esto es un grave error, ya que los padres, que significan la fuente de afecto y seguridad conocidas del niño, pueden ejercer una acción muy beneficiosa para que el proceso se desenvuelva de modo satisfactorio.

En ese caso hay que encontrar vías para facilitar esa participación de los padres, y dentro de ciertas regulaciones, poder lograr su involucración directa al menos en las fases iniciales del proceso.

Esto es mucho más perentorio en los grupos de la edad temprana que en los preescolares, por las particularidades psicológicas de los niños más pequeños, que no comprenden que la ausencia de sus padres sea por un buen motivo como es el que ellos se adaptan.

9.6. La preparación del personal para el recibimiento del niño

Los datos que se obtienen del niño a través de las entrevistas con los padres, y de otras fuentes que puedan existir, han de ser transmitidos a los educadores y asistentes del grupo en el cual el niño va a ingresar, a fin de que se preparen convenientemente para su recibiendo y atención.

Es decir, el personal del grupo ha de tener toda la información del niño con antelación a su llegada al grupo, para conocer previamente sus particularidades, y las orientaciones específicas que han de seguir para la incorporación, lo cual evita improvisaciones y da una buena impresión a los padres el día que se inicia el proceso.

De igual manera se han de organizar las condiciones materiales para el recibimiento del niño, su taquilla en el vestidor, su catre o cuna, y todo aquello que es necesario tener para su estancia feliz.

La organización implica no solamente el seguimiento de los principios teóricos del proceso, sino igualmente de otros metodológicos, y que garantizan de conjunto un buen proceso de adaptación, y que todo el personal del salón ha de revisar y ponerse de acuerdo en el plan de acción a seguir con cada niño que ingresa.

Entre ellos está el proporcionar apoyo afectivo y seguridad al niño, para que se sienta aceptado y ayudado por los adultos que le rodea.

También el satisfacer sus necesidades básicas (aseo, alimentación, etc.) con cariño y paciencia, en un clima de comprensión y tranquilidad.

Se le debe estimular al juego y la actividad con los otros niños, no forzándole si no lo desea.

Es necesario prever las situaciones conflictivas que puedan presentarse en la relación con los que ya están adaptados, para evitar sentimientos de indefensión y probable rechazo a permanecer en el grupo.

Otro recurso metodológico es permitirle libertad de acción, aunque alguna de las cosas que haga contravenga en algo lo usual en el grupo. Una vez adaptado, ese será el momento de iniciar su nueva socialización.

Mantener relaciones afectuosas visibles con los padres del menor es algo crucial, para que este se dé cuenta de que existen contactos armoniosos entre ellos.

Finalmente, coordinar más que nunca el manejo educativo entre todo el personal que atiende al niño, para que no existan contradicciones y, en la medida de lo posible, ponerse de acuerdo igualmente con los padres.

Todo esto no puede ser improvisado, sino requiere de una buena preparación para lograr el éxito del proceso.

En la atención del niño o niña que se adapta, participa, además, de todo el personal del grupo, otros adultos que no pertenecen al mismo, y que necesitan ser orientados, pues una situación mal manejada por alguien ajeno puede determinar dificultades en el proceso de un niño en particular, o de muchos..Por eso se ha de controlar el personal que eventualmente pueda entrar en contacto con el menor, como puede ser una auxiliar general de limpieza, el jardinero o chofer, el administrador, el personal manipulador de alimentos, entre otros.

A estos trabajadores hay que prepararlos con mínimos técnicos respecto al proceso de adaptación, para que no cometan errores en su eventual contacto con estos niños.

Es necesario también que a los padres de los otros niños del grupo se les comunique de esta situación, para evitar cualquier imprevisto por desconocimiento.

Un aspecto de crucial importancia es que al niño en adaptación no se le debe realizar ningún chequeo médico evidente por parte de este personal, ni llevarlos a la enfermería durante el tiempo que dure este proceso.

El médico ha de orientar al personal de la sala, si se trata de un lactante, de cómo manejar la ablactación con estos niños.

El equipo técnico también tiene responsabilidades con el menor que se adapta, principalmente el psicólogo, entre cuyas funciones está el asesoramiento y orientación en el centro de este proceso.

En el curso de la adaptación se ha de llevar un riguroso control del proceso, bien mediante intercambios del personal del grupo, bien mediante el registro de documentos específicos que en algunos lugares se han elaborado para el mismo. Lo importante no es si se refleja o plasma en algo, lo verdaderamente significativo es seguir fielmente el proceso de ajuste de cada niño, organizar este control y tomar las medidas necesarias cuando se estime pertinente.

Un proceso de adaptación se concluye cuando el niño mantiene un estado de ánimo estable, ingiere sus alimentos con satisfacción y en las cantidades que les son usuales, duerme bien en los períodos establecidos, juega y participa en la actividad con los otros niños, y asimila sin dificultad las actividades educativas del proceso pedagógico, conductas que han de manifestarse estables.

Criterio Operativo de Adaptación al Centro Infantil

- 1. Estado de ánimo alegre y activo.**
- 2. Alimentación satisfactoria en cantidad habitual del niño.**
- 3. Sueño normal y en períodos establecidos.**
- 4. Participación activa en el juego y actividad independiente.**
- 5. Asimilación de actividades educativas.**

Este es un criterio operativo, diseñado a partir de las investigaciones referidas, y que sirve para poder llegar a una definición de si el niño ya está adaptado en el plano psicológico y social, el cual ha de alcanzarse tras un análisis de todo el personal del grupo.

No obstante, no ha de olvidarse que el proceso de adaptación se mantiene en el plano micro-fisiológico u hormonal durante un tiempo mucho más prolongado, por lo que durante un tiempo bastante grande hay que seguir tratando al niño con cierta cautela, para permitir la remisión a su cuadro catecolamínico que tenía al comenzar este proceso.

9.7. La planificación del proceso de adaptación

La planificación de este proceso es muy meticulosa, y requiere valorar la adaptación de cada niño y de la nueva matrícula, para evitar que la realización global de todo este proceso se prolongue injustificadamente, e incida de manera negativa en el proceso docente-educativo.

En la educación infantil y dadas las características del sistema de matrícula de ingresos en el centro, el proceso de adaptación es ininterrumpido y continuo en el curso escolar para los lactantes y parvulitos del primer y segundo años de vida, si bien los del tercer año deben, que han de comenzar el curso como grupos estructurados, implica en los meses previos la concentración de la mayoría de los nuevos ingresos, que coinciden igualmente con los cambios de grupo efectuados con anterioridad al comienzo del nuevo curso escolar.

Esto hace que la planificación de estos grupos tempranos sea la más compleja de todo el centro infantil.

Por lo general la planificación del proceso de adaptación tiene su punto más significativo al principio del curso, en que coinciden un buen número de niños para comenzar en el centro infantil.

La planificación varía si se trata de un centro infantil en funcionamiento, que tiene una matrícula de niños que ya están adaptados, o de un centro que se abre con una matrícula totalmente nueva.

En el primer caso, que es el más habitual, a la hora de planificar el proceso es necesario considerar el conocimiento pleno de los principios teórico-metodológicos del proceso, pues estos tienen una significación para la planificación, como es el tiempo promedio que en cada rango de edad demora la adaptación.

La capacidad y matrícula actual del grupo en que ha de ingresar el niño es otro dato importante, particularmente en el de los lactantes. Ello se une al completamiento de la plantilla de educadores y auxiliares del grupo, pues esto determina en las posibilidades de atención.

Por supuesto que el horario de vida del grupo, y el de actividades es indispensable a los fines de la planificación, lo cual se une a la norma de niños que pueden ingresar en el grupo, así como las particularidades de cada uno de los niños (pues dos niños con muchos factores de riesgo no es recomendable que se adapten al mismo tiempo). Por eso es muy importante conocer sus particularidades psicológicas y su historia previa.

Como consecuencia del número de niños que puedan incorporarse, se hace muchas veces un requisito importante en la planificación el escalonar los horarios de ingreso de cada niño a la actividad del grupo.

Las edades de los niños que han de ingresar es parte de la planificación general de todo el centro infantil, y de cada grupo en particular.

Con todos estos datos se planifican los ingresos de todos los niños, distribuyéndolos apropiadamente en el tiempo.

En la planificación general se concreta el día y hora de ingreso de cada niño en su grupo respectivo, y periódicamente ha de controlar que la realidad del proceso se ajuste a lo planificado, y la misma ha de ser lo suficientemente flexible como para permitir su modificación si las condiciones así lo determinan.

9.8. La adaptación de lactantes como grupo de edad temprana

El estudio de la composición del grupo es fundamental a los fines de la planificación de la adaptación, pues de su análisis surgirán las posibilidades reales de cómo hacerla.

Una de las planificaciones más complejas es la del primer año de vida, o grupo de lactantes, y cuyas conclusiones sirven como líneas generales para todos los demás grupos.

En primer término hay que considerar la capacidad que tiene la sala, y el tope de matrícula que puede tener de acuerdo con esa capacidad, es necesario conocer que este grupo tiene una gran vulnerabilidad a la acción de los agentes patógenos, por lo que los bebés suelen ausentarse por períodos breves, que, por supuesto, inciden en la planificación.

Por eso hay que considerar cuantos lactantes están asistiendo regularmente, y cuantos otros se van a adaptar, para lo cual es preciso hacer su planificación.

También se parte del criterio de que las entrevistas a los padres de estos niños ya han sido planificadas y que la mayoría se han efectuado ya, así como que del estudio de los mismos se deriva que hay un número dado de bebés que han de ingresar al sub-grupo de 0-3 meses, otros para el de 3-6 meses, algunos más para el siguiente de 6-9 meses, y finalmente, otros para el último subgrupo de 9-12 meses, una situación bien complicada.

De acuerdo con la norma que exista para los centros en funcionamiento, y que varía en los diferentes sistemas educacionales, si no se toma en cuenta el número de niños para adaptar por salón, y que a partir de los seis meses de edad el tiempo promedio de este

proceso puede oscilar entre tres y cuatro semanas, si no se planifican y se incorporan esquemáticamente los bebés, esto llevaría varios meses para la adaptación de un número regular de niños, eso contando que ninguna de esas adaptaciones fuera difícil, lo cual empeoraría la situación.

Un paso fundamental inicial a hacer es analizar la composición del grupo, comprobar si se tiene todo el personal, y sobre esta base planificar los sucesivos ingresos. Luego comprobar que el personal está completo y no va a haber ninguna ausencia conocida –lo cual hay que también tener en cuenta– pues las vacaciones de un educador puede afectar en un momento dado, por cuanto es posible que se dé el caso de no tener cobertura suficiente.

Como se sabe que los niños menores de seis meses no tienen prácticamente reacciones negativas y si se presentaran, estas duran solo unos pocos días, es lógico, por lo tanto, incorporar de manera simultánea a varios niños de estos subgrupos menores. Pero, como también puede existir la posibilidad de incorporar lactantes en las dos sesiones de mañana y tarde, es factible tener más adaptándose, considerando ambas sesiones.

De este modo, en las dos primeras semanas deben haberse adaptado ya los bebés de los dos subgrupos menores, puesto que por sus reacciones teóricamente no deben haber tenido problemas para adaptarse, sobre todo si se toma en cuenta que las entrevistas iniciales se hicieron en tiempo y en el hogar se pudo haber trabajado en la solución de determinados problemas.



Pero, conjuntamente, se puede ir incorporando un niño en cada uno de los subgrupos críticos, los de 6-9 meses. Aún tomando el máximo de tiempo para que se adapten, es decir, cuatro semanas para los de 6-9 meses y tres para los del siguiente subgrupo, la adaptación total de todos los pequeños, no debe rebasar de dos meses. Gracias a la planificación, una misma cantidad de niños ha tomado casi dos meses menos de lo que hubiera tomado si se incorporan los lactantes al tanteo, es decir, de acuerdo con las circunstancias.

En la planificación hay que valorar incluso la composición de los horarios de vida, pues hay que correlacionar estos horarios para poder brindar una atención eficiente. Porque por ejemplo, si hay tres bebés para adaptar, uno de 3-6 meses, uno de 6-9 meses, y otro de 9-12 meses, y se deben planificar sólo dos niños, lo lógico es escoger uno de los dos primeros subgrupos y el del grupo de 9-12 meses. ¿Por qué? Porque sus horarios de vida no coinciden y esto permitiría brindarle a cada uno de ellos una mejor atención individual. Por tanto, el niño restante quedaría para después, y tendría incluso una atención mayor. Si eso es así, ¿cuál de los lactantes se habría dejado para esta ocasión? Obviamente el que pertenece al subgrupo de 6-9 meses, porque se sabe que este es un periodo crítico de la adaptación y, por lo tanto, requiere una mayor atención que el subgrupo anterior.

Como se observa en la planificación se conjugan los aspectos teórico–metodológicos con los organizativos, y de la valoración conjunta de ambos se deriva la mejor manera de elaborar esta planificación. Es un error tomar en consideración uno de estos aspectos aislado del otro, pues ambos se complementan y posibilitan un enfoque más técnico de la cuestión.

Para los grupos a partir del segundo año, la planificación se hace mucho más fácil por no poseer subgrupos, salvo el segundo año de vida que solamente tiene dos. Sin embargo, la planificación debe seguir tomando en cuenta los mismos principios que rigen para la más compleja del primer año de vida, lo único que su plasmación es mucho menos laboriosa que en este grupo.

Es importante asimismo en la planificación, el tomar en consideración el escalonamiento de horarios, es decir, que los ingresos se planifiquen de manera consecutiva y no a la misma hora, para impedir que coincidan muchos en el mismo grupo o subgrupo al mismo tiempo. Por supuesto, el escalonamiento es una planificación mucho más inmediata que el ingreso, y no es preciso valorarla desde un principio, sino cuando ya está próxima la fecha de ingreso, como puede ser el fin de semana previo a la incorporación al centro infantil.

Lo mismo sucede con el traslado de los niños que comenzaron en el horario de la tarde al de la mañana, en la medida en que van asimilando el horario de vida del grupo, y se considera más propicio el que lo complete comenzando por la mañana, por ser así más lógico el transcurso de los procesos de satisfacción de necesidades básicas y actividades. En este caso la planificación es inmediata y cercana a la fecha probable del cambio, sin que sea necesario hacerlo desde que se tiene la relación de matrícula otorgada.

En suma, para una acertada planificación es imprescindible tomar en consideración una variedad importante de factores, que indican todo lo que hay que tener en cuenta para una adecuada y eficiente planificación y organización del proceso de adaptación.

9.9. La readaptación

La adaptación del niño de nuevo ingreso al centro infantil es un proceso que debe desenvolverse bien, si se siguen de modo apropiado los lineamientos teóricos y metodológicos que existen al respecto.

No obstante, por motivos fortuitos o causales, este proceso de adaptación inicial que debía garantizar el ingreso feliz del menor a la institución, se ve interrumpido en ocasiones de forma temporal, lo que decididamente trae trastornos en el curso de su plan de adaptación y obliga a consideraciones teórico–metodológicas que son indispensables tomar en cuenta al reingreso para asegurar que este se lleve a cabo eficazmente.

A dicha interrupción temporal del proceso de adaptación inicial y que obliga a la realización de uno nuevo, una vez que ha cesado el factor causal que determinó su discontinuidad, se le denomina readaptación e implica variados análisis en sus lineamientos teórico–metodológicos, su planificación y su control.

De inicio se hace indispensable determinar la longitud temporal de la ausencia para considerar una interrupción del proceso como una readaptación, y los fundamentos conceptuales de la amplitud de este lapso.

Los resultados de las investigaciones condujo al análisis teórico, sobre la base de los datos empíricos, que mostraban que cuando el niño se excedía de determinada longitud temporal de ausencia, se comportaba como si nunca hubiera asistido al centro infantil, mostrando la misma conducta del inicio, y consecuentemente, cuando el tiempo había sido breve podía, dentro de ciertos límites, seguirse con el mismo plan de adaptación que el pequeño tenía antes de dejar el de asistir, y que esto guardaba una estrecha relación con su edad.

El análisis estadístico de los datos investigativos mostró que este límite de tiempo podía, al nivel de significación del ± 0.01 , ubicarse en una semana para los lactantes, y de quince días a partir del segundo año de vida, tiempos estimados que se podían establecer como normas para considerar cuándo la interrupción del proceso de adaptación inicial podía valorarse como una readaptación, y cuándo el espacio de tiempo transcurrido no lo ameritaba como tal y era posible, con ciertos ajustes, mantener el mismo plan de incorporación inicial.

Sobre la base de lo anterior, se considera el término de siete días consecutivos de ausencia para catalogar en los lactantes la reincorporación como un caso de readaptación y el de quince días para los niños del segundo año de vida en adelante.

Esto tiene que ver con la base fisiológica del sistema de conexiones temporales que se establecen para conformar los estereotipos dinámicos que constituyen el sustrato de la adaptación en la actividad nerviosa superior del sistema nervioso central, que son muy endebles y se pierden con facilidad, en particular en el primer año de vida, lo que hace que cuando el niño se ausenta del centro infantil sin estar consolidados estos estereotipos, a su regreso es como si no hubiera nunca antes asistido, y se hace necesario empezar desde el principio para volver a establecer los estereotipos que se han perdido en el curso de la ausencia.

Los datos de las investigaciones valoraron que en la medida en que los procesos de excitación–inhibición de la corteza cerebral se hacen más estables, los estereotipos dinámicos son a su vez más firmes y menos susceptibles de desaparecer, lo que se demuestra con un mayor tiempo de permanencia a partir del segundo año de vida.

Durante el proceso de adaptación se da una intensa formación y desaparición de nuevos y viejos estereotipos dinámicos, de modo simultáneo y en un corto plazo de tiempo, esto decididamente causa tensión en los procesos de irradiación cortical, cambios a veces patológicos en la actividad nerviosa superior y consecuentemente, alteraciones del comportamiento del niño.

Esto lleva a un planteamiento importante en el cumplimiento de los lineamientos teórico–metodológicos de la readaptación: en dependencia de cómo se desarrolla el proceso de adaptación inicial, en primer lugar, y considerando la causa que originó la interrupción del

proceso, como un segundo factor, así tendrá que enfocarse el plan para la readaptación, lo cual no es más que una expresión del principio de la individualidad en este caso particular.

Ello hace necesario e indispensable examinar el desenvolvimiento del proceso anterior, para saber qué hacer al nuevo ingreso del niño, conociendo que la experiencia previa ha tenido que dejar su huella a nivel cortical.

Si la adaptación inicial del niño antes de su interrupción se desenvolvía de manera satisfactoria, es muy probable que la reincorporación sea a su vez adecuada, pues no deben existir impresiones negativas que promuevan lo contrario.

De otra manera, si la misma era psicológicamente negativa, por un mal trabajo del centro o por la propia experiencia personal del menor, es probable que los estereotipos subyacentes y no eliminados en su totalidad influyan sobre su conducta y hagan más difícil la readaptación que el ingreso inicial.

En este sentido, la experiencia del trabajo muestra que, en términos generales y partiendo de adaptaciones iniciales positivas las readaptaciones suelen ser más breves que los procesos iniciales y por lo tanto, es lógico hacer ajustes en los lineamientos establecidos, tanto en cuanto a los tiempos de estancia y separación materna, como en la incorporación de procesos de satisfacción de necesidades básicas y actividades, y lo concerniente a la formación de hábitos del niño. Por supuesto, una especial atención hay que tener en el cumplimiento del principio de la individualidad, sobre la base del cual se deriva el conjunto de acciones que se han de seguir en el nuevo plan de adaptación.

El otro factor importante a considerar en esta problemática, radica en la causa que originó la interrupción, pues esto tiene implicaciones psicológicas muy definidas.

En ocasiones hay factores fortuitos que pueden determinar un cese del proceso, como por ejemplo: un cierre temporal del servicio que presta el centro infantil, un evento familiar o social que impida la asistencia al centro, incluso un cambio de domicilio, o unas súbitas vacaciones de los padres, pueden ser elementos que afecten el curso normal del proceso.

Por regla general, y sin dejar de tomar en cuenta la longitud del tiempo, los referidos factores no deben causar inconvenientes extremadamente serios, pues en general afectan poco, o de forma más tranquila el comportamiento del menor, lo cual no quiere decir que no se lo tomen en cuenta, o no se traten de prevenir o eliminar.

La situación de los factores causales es diferente, de los cuales los más resaltantes son el deficiente trabajo de los educadores y asistentes en la atención del niño en ese periodo, o las ausencias por enfermedad, los que en ocasiones están estrechamente interrelacionados.



Así suele ser en ocasiones un pretexto para justificar que el niño no se adapte, el hecho de que se enferma. Esto lo que hace es invertir la causa y el efecto. El niño no se adapta porque se enferme, sino que debido a que su proceso de adaptación es incorrectamente manejado, es que se enferma. La adaptación difícil crea un descenso en la inmunidad natural del organismo a las enfermedades, lo cual provoca entonces que el niño agarre una enfermedad, por estar su organismo mucho más endeble y debilitado.

Pero también es cierto que es posible que el niño se enferme por causas ajenas al trabajo del centro infantil, y la consideración de este factor –la enfermedad, su tipo, la forma de tratamiento o situaciones de estrés que la misma promueve– es básico para la realización del nuevo proceso, porque el niño al regresar puede estar muy alterado emocionalmente y hacer mucho más difícil su nueva incorporación de lo que fue al principio; no es de olvidar que durante las hospitalizaciones prolongadas se dan cambios en la conducta habitual del pequeño que inciden con posterioridad en cualquier adecuación de este a un nuevo ambiente.

La readaptación, al igual que la adaptación, constituyen dos facetas de un mismo proceso de ajuste a nuevas condiciones del organismo y, por lo tanto, teórica y metodológicamente responden también a los mismos lineamientos vigentes en el centro infantil.

9.10. Dificultades del proceso de adaptación. La inadaptación

Las particularidades de la primera infancia, en las que las estructuras anatómicas y psíquicas están en plena maduración y transformación, y donde existe una gran susceptibilidad a la acción iatrogénica de los agentes físicos y psíquicos, la formación del mecanismo de la adaptación a las nuevas condiciones cobra una particular importancia para el desarrollo ulterior del niño.

Esto señala incluso el carácter pronóstico de las adaptaciones iniciales, que permiten valorar el rango e intensidad que las sucesivas adaptaciones posteriores han de tener en el curso del desarrollo.

Esto implica que en la medida en que la formación del mecanismo regulador de la adaptación se realiza de manera normal o patológica, asimismo se puede pronosticar como serán las futuras adaptaciones del sujeto.

El enfoque más actualizado en el mecanismo de la adaptación, consiste en su concepción como una manifestación de la reacción de estrés, a la cual pueden ser aplicadas todas las particularidades de este tipo de reacción.

Así, la variación de las condiciones del medio originan cambios adaptativos que se definen como estados intermedios entre la salud y la enfermedad, que comienzan por una fase de descompensación inicial (fase de alarma del estrés), que puede ser muy aguda, hasta que comienzan a darse los primeros indicios de la disminución de los síntomas de la tensión o adaptación incipiente, con la progresiva normalización de los síntomas clínicos, en una fase que se conoce como de compensación parcial, que generalmente se prolonga bastante en el tiempo.

Esta fase de compensación parcial de la reacción de estrés no comienza de inmediato al ingreso del niño en el centro, sino que se inicia entre los diez y quince días posteriores al ingreso, lo que indica que aunque hay una actividad de defensa del organismo ante el estrés que las nuevas condiciones provocan desde una principio, su actividad máxima coincide con el inicio de los primeros indicios de normalización de la conducta, lo que está estrechamente relacionado con el propio carácter que tenga esta adaptación, es decir, fácil, promedio o difícil.

Los resultados de las investigaciones más recientes plantean que la actividad de adaptación del individuo, tiene implicaciones muy serias para su estado de salud, y que no puede concebirse solamente como un problema psicológico y educativo, sino como un problema también médico, que afecta al sujeto en el plano fisiológico funcional.

La diferencia de las adaptaciones que se dan en la vida regular del niño en su hogar a la que se da cuando ingresa al centro infantil y que la hacen particularmente significativa, es que mientras en el medio hogareño se transforma una condición (como puede ser la ausencia prolongada de un progenitor) y el resto se mantienen estables, en el centro infantil se dan numerosas condiciones a las que el niño tiene que ajustarse simultáneamente de manera integral, lo que decididamente significa un gran esfuerzo para su sistema nervioso, en particular para el funcionamiento de su actividad nerviosa superior.

Si todo se hace bien, es bastante probable que el niño se adapte sin dificultad, en un tiempo más o menos promedio para su edad, y de acuerdo con sus particularidades individuales.

Sin embargo, existen algunos niños que no logran adaptarse de manera eficiente a las nuevas condiciones, que muestran un ajuste difícil a las mismas, o que incluso, llegan a desarrollar una reacción de adaptación, que ya constituye un desorden patológico de la conducta, y que suele diagnosticarse como un trastorno situacional transitorio, lo que ya requiere de un tratamiento más especializado del que puede brindar el personal educativo del centro infantil.

La inadaptación al centro infantil puede deberse a múltiples factores, en los que no se excluyen, por supuesto, los atribuibles a las propias condiciones de la planificación o la realización del proceso en el centro infantil.

En una investigación realizada por R. Yampolskaia se consideraron cinco momentos teóricos fundamentales en este proceso, a saber:

1. El paso a las nuevas condiciones y su relación con el estado de salud del niño;
2. La relación de la gravedad y duración de los cambios;
3. La relación entre la dificultad de adaptación y los resultados posteriores de su estado psicossomático;
4. La relación del carácter de la adaptación y su prognosis futura;
5. Su relación con las condiciones del centro infantil en su organización y funcionamiento educativo.

De esta investigación se concluyó que el paso a las nuevas condiciones implica cambios en el estado de salud, que provocan el surgimiento de enfermedades agudas, o el aumento de su frecuencia. A su vez se observan trastornos de la actividad motora y del habla, así como disfunciones del sistema simpático– adrenalítico.

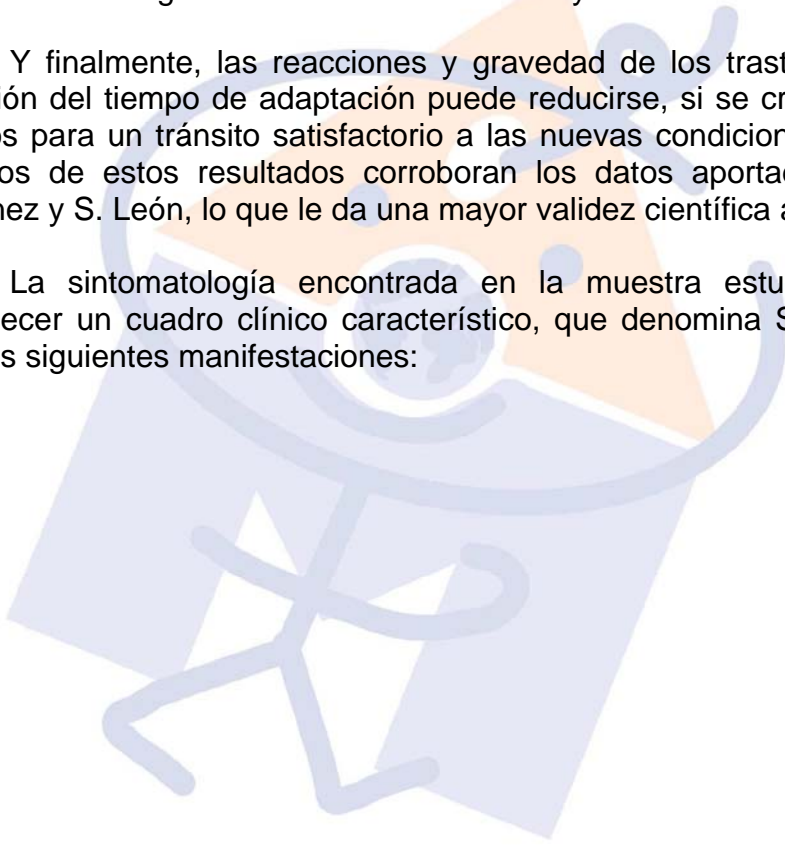
Se destaca que la gravedad y duración de los síntomas dependen de factores biológicos, psíquicos y sociales en la ontogénesis prenatal y postnatal.

Ello está dado porque existe una relación directa entre la dificultad de adaptación y los resultados del estado psicossomático posterior del niño.

De igual manera, el carácter del proceso de adaptación permite pronosticar las reacciones análogas de estrés a una edad mayor.

Y finalmente, las reacciones y gravedad de los trastornos pueden disminuirse, y la duración del tiempo de adaptación puede reducirse, si se crean condiciones y se hallan los medios para un tránsito satisfactorio a las nuevas condiciones de vida en el centro infantil. Algunos de estos resultados corroboran los datos aportados por la investigación de F. Martínez y S. León, lo que le da una mayor validez científica a la misma.

La sintomatología encontrada en la muestra estudiada permitió a Yampolskaia establecer un cuadro clínico característico, que denomina Síndrome de adaptación aguda, con las siguientes manifestaciones:



Síndrome de adaptación aguda

Además de **trastornos de conducta**, se caracteriza por:

- Palidez de la piel (a pesar de hemoglobina normal).
- Ligera cianosis del triángulo nariz – boca.
- Ojeras y cierta flaccidez de la cara.
- Expresión de sufrimiento en el rostro.
- Turgor disminuido de tejidos, tendencia a la atonía muscular.
- Predominio del tono en músculos flexores.
- Palmas de manos y pies fríos al contacto.
- Resequedad de mucosas.
- Gran ansiedad.
- Diuresis frecuente.

A los 5 – 7 días del ingreso del niño:

Aumento de los ganglios linfáticos submaxilares y del cuello, coincidente con la activación de la microflora en la nasofaringe del niño (lo que provoca una enfermedad aguda en muchos de ellos).

Se sabe, por estudios de la microfisiología, que tanto la adrenalina como la noradrenalina, y particularmente esta última, juegan un rol importantísimo en garantizar la adaptación del individuo, como mecanismos de regulación hormonal ante la severidad del estrés que se provoca.

Los datos investigativos demuestran la participación directa del sistema simpático–adrenalítico en los cambios del organismo del niño ante las condiciones de la adaptación, con una elevación primaria de la noradrenalina a partir de los 15–30 días del ingreso (coincidente con el inicio de la fase de compensación parcial del estrés), y que la reacción diferente de la emisión de estas catecolaminas está relacionada con el carácter que tenga la adaptación, ya sea fácil, promedio o difícil.

Estos estudios motivaron la necesidad de investigar las hormonas antecesoras de la adrenalina y la noradrenalina, es decir, la dopa y la dopamina. Los resultados mostraron que desde un inicio el organismo, para contrarrestar el estrés, echa mano de sus mecanismos catecolamínicos, pero que esto no se consigue de inmediato, sino que tiene un largo curso, y que en la medida que el individuo se adapta se va dando una correlación entre la emisión de las catecolaminas, que guarda una relación estrecha con el tipo de la adaptación. La Tabla que refleja esta progresión y disminución catecolamínica se analizó en la parte correspondiente a las bases neurofisiológicas del proceso de adaptación.

Esto alerta para evadir el juicio incorrecto de pensar que, porque un niño no presenta síntomas aparentes de inadaptación, o porque se adapte sin importantes manifestaciones

conductuales negativas, nada está pasando en el plano interno del organismo; se suceden tanto en el plano psicológico, como en el fisiológico, y aún en el micro-fisiológico.

Lo único afirmable es que la ausencia manifiesta de sintomatología severa, nos está mostrando un proceso de adaptación que se desenvuelve en cauces normales y en el que las respuestas internas del organismo no exceden de lo que es una respuesta natural ante las condiciones cambiantes del medio, y al que se ajusta dentro de los límites que pueden considerarse sanos.

El propio carácter pronóstico de las adaptaciones iniciales, refleja también la conformación de un mecanismo regulador que se está estructurando de manera adecuada, y en el cual las reacciones de respuestas, psicológicas y fisiológicas, se organizan apropiadamente.

Se habla de inadaptación al centro infantil cuando esta adaptación difícil se convierte en una reacción de adaptación, que clínicamente hablando se conceptúa como un trastorno situacional transitorio y que ya constituye una alteración de conducta.

Como tal la reacción de adaptación se caracteriza por una perturbación generalizada del comportamiento del niño que afecta a todas sus áreas de desarrollo, y se sucede ante un agente provocador (en este caso el ingreso al centro infantil), guardando estrecha relación, en tiempo y contenido, con los acontecimientos generadores de tensión. Son trastornos, en general, reversibles y breves que duran a lo sumo unos pocos meses si se recibe una adecuada orientación psicológica o desaparecen las contingencias ambientales que los provocaron. De lo contrario, suelen estructurarse como una alteración de conducta mucho más severa, tal como puede ser una inadaptación neurótica o un cuadro de agresividad, con la implicación a la vez de un cambio del diagnóstico inicial.

La experiencia clínica ha comprobado que algunas alteraciones de conducta que se presentan en el niño durante su estancia en el centro infantil, tienen por origen una reacción de adaptación, por lo que se hace imprescindible la realización de una buena historia clínica para determinar los factores causales iniciales.

Una característica muy definida del niño que ya presenta una reacción de adaptación es la presencia de un gran nivel de ansiedad, que ya no es tan localizada como en la adaptación difícil, sino que se muestra generalizada, difusa.

Esta ansiedad de separación que en algunos casos suele estar muy marcada, determina un cuadro muy característico, con llanto, intranquilidad motora, reclamo de afecto, trastornos de la alimentación (arqueadas, vómitos, en ocasiones rumiación), trastornos del sueño, a veces enuresis de regresión y mucho menos frecuente encopresis, miedos, entre otros.

A esta sintomatología que puede confundirse fácilmente con una inadaptación neurótica infantil, la diferencia la posibilidad de localización del elemento desencadenante, en este caso, la incorporación del niño al centro infantil.

En algunas ocasiones la conducta del niño se dirige a manifestaciones de retraimiento, con manipulación de partes del cuerpo y ropas, y sobre todo balanceo en los más pequeños. En el lactante el comportamiento más frecuente es el llanto mantenido y la ansiedad e intranquilidad motora unidos a trastornos de los hábitos.

Es decir, la reacción de adaptación puede mostrar toda una gama sintomática, distinguiéndose por la intensidad de las manifestaciones del comportamiento y por lo florido del cuadro

Otra característica distintiva es que las conductas suelen presentarse lo mismo en el centro que en el hogar, en las cuales los padres reportan, en especial, trastornos de la alimentación, del sueño y de la excreción. La adaptación difícil, por el contrario, parece concretarse con más frecuencia exclusivamente a la situación del centro infantil y en los niños que ya dominan el lenguaje, la justificación directa, o la invención de subterfugios para evitar asistir al centro infantil.

Otras veces no muestran comportamientos problemáticos en el centro, y, sin embargo, la sintomatología hogareña es muy florida. Pero en la reacción de adaptación consolidada, toda la conducta del niño se afecta, en el hogar, en el centro infantil, en otros ambientes, mostrando un cuadro de depauperación generalizada generadora a su vez de un alto componente de ansiedad en los padres, que no saben cómo actuar ante esta situación.

El carácter situacional de este trastorno se comprueba cuando al cesar la asistencia del niño al centro infantil, se observa progresivamente una recuperación del cuadro clínico, hasta su total desaparición. Pero cuando se reincorpora sin que los factores causales hayan sido superados, esto es suficiente para que se desencadene de nuevo la situación anterior, a veces todavía más intensa que antes.

Las causas de una reacción de adaptación al centro infantil son muy variadas, pero dos son los factores que inciden significativamente en la misma: las condiciones de organización y educación del centro, y las propias condiciones de vida y educación del niño previas a su ingreso. Esta reacción es más severa en la medida en que el niño sea más pequeño, siendo muy significativa en los parvulitos y lactantes.

El incumplimiento de los principios y lineamientos teórico–metodológicos y organizativos del proceso de adaptación constituye una fuente principal para el desencadenamiento de una reacción de adaptación en el niño.

Pero afortunadamente, en la mayor parte de los centros estos principios y lineamientos se cumplen, lo cual determina que un verdadero diagnóstico de reacción de adaptación no sea muy frecuente, y abunden más las adaptaciones difíciles, cuando no se cumple lo que hay que hacer.

El otro factor importante que puede originar una reacción de adaptación radica en las propias condiciones previas de vida y educación del niño, las cuales han conformado rasgos en su personalidad o en su estado de salud que lo hacen más propenso a la misma, y que

hacen tener factores de riesgo, es decir, particularidades de su desarrollo anterior que son propiciadoras de causar adaptaciones difíciles o reacciones de adaptación.

Cuando los factores de predisposiciones psicológicas y fisiológicas del niño se unen a los de un deficiente trabajo educativo y organizativo en el centro infantil, se dan entonces todas las condiciones negativas para que surjan las reacciones de adaptación.

Ello puede conducir, cuando la reacción de adaptación es tan severa, a suspender el proceso de adaptación, y a esperar a una edad más propicia para reiniciarlo. En otras se hace aconsejable el cambio de centro infantil, pues los estereotipos dinámicos creados en determinadas condiciones no dejan de continuar ejerciendo una acción negativa que se estrella contra todo efecto de modificación.

Estas acciones extremas son los últimos recursos que se han de utilizar, aunque la experiencia refleja que a veces es la única solución. Pero la reacción de adaptación no es un caso común de mala adaptación, sino una alteración de la conducta que obliga a procedimientos inusuales en su atención, y a la valoración acuciosa de aquellos índices que puedan señalar una recuperación del niño.

La inadaptación es un problema complejo que exige un buen dominio técnico para su eliminación, pero en medida alguna constituye una situación que no pueda superarse con afecto, paciencia y tesón de todos aquellos que tienen que intervenir en la incorporación del niño al círculo infantil.

Desafortunadamente, en los grupos de edad temprana, por todas las particularidades anteriormente estudiadas, las reacciones de adaptación como tales se suceden en mayor frecuencia que en los grupos preescolares, por tener muchos menos recursos físicos y psíquicos para resistir los embates del medio que les resulta difícil de asimilar y de ajustarse.

Es por eso que el proceso de adaptación de estos niños debe realizarse de una manera bien dirigida, tomando en cuenta todos los principios teórico-metodológicos del proceso y valorando bien las características individuales de cada niño, para garantizar de este modo un buen ajuste a las nuevas situaciones que plantea el ingreso al centro infantil.

