



**REPÚBLICA DE CUBA**

**UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS**

**“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”**

**FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**TÍTULO:**

**La estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño  
de 0 a 1 año de vida**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en  
Ciencias Pedagógicas**

**AUTORA:**

**MSc. Nancy Amor Pérez**

**Pinar del Río**

**2013**



**REPÚBLICA DE CUBA  
UNIVERSIDAD DE CIENCIAS PEDAGÓGICAS  
“RAFAEL MARÍA DE MENDIVE”  
FACULTAD DE EDUCACIÓN INFANTIL**

**TÍTULO:**

**La estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de  
0 a 1 año de vida**

**Tesis presentada en opción al grado científico de Doctor en  
Ciencias Pedagógicas**

**AUTORA:**

**MSc. Nancy Amor Pérez**

**TUTOR:**

**Dr. C. Luis Alfredo González Collera**

**CONSULTANTE:**

**Dra. C. Leyda Cruz Tomás**

**Pinar del Río**

**2013**

## DEDICATORIA

- ♥ A ti, que me diste la vida. Vida que hoy me pone a prueba, ¿qué decirte ante este gran reto?... ¡No te me vayas todavía!...MIMA.
- ♥ A ti, que a pesar del tiempo, la distancia, el silencio... no dejo de agradecerte el rumbo que le diste a mi vida; soy tu obra, soy AMOR, por ti. Desde tu encierro continúa iluminando mi camino, orgulloso de no dejarte ni por un instante en el olvido, ¡PAPÁ!
- ♥ A ti, mi niño grande, inspírate en el ejemplo de tus padres, tengo fe de que un día conviertas el cuchillo de “palo”, en uno de fuerte acero. ¡Mi Ángel Luis!
- ♥ A ti, mi pequeño GIGANTE, no me alcanzarán los días para arrepentirme de haber deseado una niña en tu lugar. Eres mi esperanza envuelta en picardía. ¡Mi Andy Luis!
- ♥ A ti, Luisi, mi hijo por elección, el niño que ayudé a crecer, el hombre bueno que hoy es.
- ♥ A ti, el mayor de mis hombres, no por último, menos valioso, gracias a tu existir tengo lo que forja a una verdadera mujer. ¡eres Mi Luis!

## **AGRADECIMIENTOS**

♥Al Dr. C. Luis Alfredo González Collera, mi tutor y esposo, amigo y juez, por conducirme desde mi formación inicial hasta la más alta aspiración de un profesional, en estos tiempos duros para mi vida, solo gracias a tu empuje podré salir a la orilla.

♥A la Dra. C. Leyda Cruz Tomás, quien hizo suyo este empeño, por sus valiosas ideas y complicidad en el tema.

♥A la Dra. C. María Emilia Rodríguez Pérez, a pesar de su triste partida, sus enseñanzas aquí están reflejadas, mis recuerdos la hacen eterna.

♥A los oponentes del acto de predefensa, Dra. C. Iraida Pérez Travieso, por combinar en su persona el talento y los buenos sentimientos y al Dr. C. Arturo Pulido Díaz, a quien considero ser una estrella escapada del espacio.

♥A los doctores de la Facultad de Educación Infantil, por los momentos de aprendizaje en cada taller, en especial a Luly, porque desde siempre ha creído en mí.

♥A mi jefa y amiga, Dra. C. Xiomara, por hacer que el tiempo se multiplicara, por ocupar un lugar en su pensamiento.

♥A mi amiga Mavy, por sus valiosos consejos, por enfundarme la esperanza del valor de la obra.

♥A mis niños, por el tiempo no compartido, por incorporar en su vocabulario una palabra ajena a sus intereses: "TESIS".

♥A la recién Lic. Rosa Erenys Menéndez Barrio, por la solidaridad expresada.

♥A mis colegas y amigas del Dpto. Preescolar, por constituir un ejército de amor y bravura con el que siempre he contado en cada batalla, especialmente a María, por asumir sola la dirección del núcleo del PCC y a Lidielys por su perseverancia.

♥A todos mis amigos que se desvelaron para facilitarme los medios, demostrándome una vez más que, sembrar amigos es tener cosecha toda la vida. (Raymeris, Piloto, Maelys, Odalys, Hilario, Santa, Conchy, Isabelita, Juan, y otros)

♥Al Señor todo poderoso, por darme la fuerza necesaria para seguir adelante, en los momentos en que las lágrimas han llenado mis ojos y perturbado mis razonamientos.

**¡Mi eterna gratitud!**

“Nacemos débiles y necesitamos fuerza, desprovistos de todo nacemos y necesitamos asistencia, nacemos sin luces y necesitamos inteligencia. Todo cuanto nos falta al nacer y cuanto necesitamos de los adultos se nos da por la educación”

Rousseau J. J. El Emilio, Obras Escogidas, 1973.

## **SÍNTESIS**

La preparación a la familia sobre la estimulación del desarrollo del niño durante el primer año de vida, desde lo socio-afectivo y las insuficiencias en el orden teórico y metodológico, para concebir el proceso educativo desarrollador, en las condiciones del hogar, motivaron a la autora a elaborar una concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Como punto de partida se efectúa una valoración de las distintas posiciones en el estudio, orientación y estimulación del desarrollo socio-afectivo, indagando a través de las observaciones, entrevistas, encuestas y otros métodos, la situación actual de dicho proceso en el que se ven implicados la familia, las promotoras del “Programa Educa a tu Hijo” y el propio proceso pedagógico de la Educación Preescolar, en el contexto que se investiga. Teniendo en cuenta lo anteriormente expuesto, se propone una concepción educativa, la que se implementa a partir de una estrategia, en la práctica de la Educación Preescolar pinareña; a través de la cual se ejecutan las siguientes acciones estratégicas: creación de un programa de profesionalización para el currículo propio del plan D, capacitación al colectivo pedagógico de la carrera Educación Preescolar; capacitación a las promotoras del “Programa Educa a tu Hijo” y orientación a la familia, a partir del empleo de un manual de acciones de estimulación socio-afectiva, diseñado a tal efecto. Para evaluar la validez de la concepción educativa y de la estrategia diseñada, se utilizó el método de criterio de expertos, que junto al desarrollo de un pre-experimento, aportaron resultados devenidos en importante contribución al perfeccionamiento de estas.

## ÍNDICE

		Pág
	<b>INTRODUCCIÓN</b>	<b>1</b>
<b>I</b>	<b>CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y SU ESTIMULACIÓN EN EL NIÑO DE 0 A 1 AÑO DE VIDA.....</b>	<b>11</b>
I.1.	Antecedentes del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida .....	11
I.1.2.	Perspectiva tendencial.....	14
I.2.	El desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año. Consideraciones teóricas .....	20
I.3.	La estimulación del desarrollo socio-afectivo. Una mirada necesaria .....	29
I.4.	La familia: principal estimuladora del desarrollo socio-afectivo del niño.....	35
I.4.1.	Las pautas de crianza en el seno familiar.....	40
I.4.2.	El Programa Educa a tu Hijo en la atención educativa al niño de 0 a 1.....	42
I.5.	Génesis de los aspectos del marco teórico referencial. ....	47
<b>II</b>	<b>CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO Y CONCEPCIÓN EDUCATIVA DEL PROCESO DE ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO DE 0 A 1 AÑO .....</b>	<b>50</b>
II.1.	Estudio diagnóstico.....	50
II.1.1.	Selección muestral.....	50
II.1.2.	Variable que se investiga .....	51
II.1.3.	Métodos aplicados .....	52
II.1.4.	Presentación y análisis de los resultados obtenidos.....	53
II.1.5.	Regularidades del diagnóstico .....	56
II.2.	Concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida.....	66
II.2.1.	Fundamentos que sustentan la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida .....	66
II.2.1.1.	La estimulación del desarrollo socio-afectivo como ayuda en el niño de 0 a 1 año de vida.....	66
II. .1.2.	Roles que se asumen en la estimulación socio-afectiva.....	68
II.2.1.3.	La labor educativa como tarea central de la estimulación socio-afectiva.....	70
II.2.1.4	La estimulación socio-afectiva como proceso: sus etapas.....	71
II.2.1.5	Funciones de la estimulación socio-afectiva: desarrollo y remedial.....	73

II.2.2.	Estructura y dinámica funcional de la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida	<b>75</b>
II.2.2.1.	Objetivo general de la concepción educativa	<b>77</b>
II.2.2.2.	Sistema teórico (exigencias, conceptos y categorías, principios e ideas básicas)	<b>77</b>
II.2.2.3.	Sistema regulatorio de la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida	<b>88</b>
<b>III</b>	<b>ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PARA LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN EL NIÑO DE 0 A 1 AÑO .....</b>	<b>95</b>
III.1.	Estrategia de implementación de la concepción educativa sobre la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida .....	<b>95</b>
III.1.1.	Estructura de la estrategia .....	<b>96</b>
III.1.2.	Descripción de la estructura y dinámica de la estrategia .....	<b>98</b>
III.2.	Valoración teórica de la concepción educativa y su estrategia de implementación .....	<b>105</b>
III.3.	Valoración práctica de la estrategia de implementación .....	<b>108</b>
III.3.1.	Selección y análisis de la muestra .....	<b>108</b>
III.3.2.	Variable investigada .....	<b>109</b>
III.3.3.	Resultados del pre-experimento .....	<b>109</b>
	<b>CONCLUSIONES GENERALES .....</b>	<b>117</b>
	<b>RECOMENDACIONES .....</b>	<b>118</b>
	<b>BIBLIOGRAFIA .....</b>	
	<b>ANEXOS.....</b>	



## INTRODUCCIÓN

La educación constituye una de las armas más poderosas y eficaces de la que dispone el hombre para forjar un futuro mejor, logrando con ello que cada ser humano alcance una vida plena, requiriéndose del esfuerzo de todos y máxime, de la voluntad política de los gobiernos en destinar los recursos necesarios para lograr tan altos fines.

Como fenómeno social históricamente desarrollado, la educación, constituye el núcleo del proceso socializador, ejerciendo una influencia decisiva en la formación del hombre a lo largo de toda su vida, donde la familia, desde las primeras edades, juega un papel fundamental en este desarrollo.

Múltiples estudios e investigaciones han evidenciado que en la etapa preescolar se sientan las bases esenciales para todo el posterior desarrollo infantil; demostrando con ello la importancia de contribuir al desarrollo integral del niño desde su nacimiento. Así, la concepción teórica de la que se parte, el enfoque histórico-cultural aportado por Vigotsky, L. S. y sus continuadores, se corresponde con las posiciones que reafirman el papel fundamental que tienen las condiciones de vida y educación en todo el desarrollo de la personalidad del niño en general y muy específicamente, en la etapa de 0 a 1 año; es decir, de cómo se eduque al niño, del sistema de enseñanza y educación desde sus primeros años de vida, ya sea en condiciones de vida familiar o en una institución educativa, teniendo en cuenta sus particularidades anatomofisiológicas, dependerá, en gran medida, la formación de toda una personalidad armónica e integralmente desarrollada.

Es la familia una vía idónea, donde mediante fuertes lazos afectivos se forma la personalidad. En ella, a partir de las necesidades, los intereses, las alianzas, las motivaciones y los conflictos, se define el comportamiento de cada uno de sus miembros; estos para llegar a desarrollarse como personas cultas necesitan de correctas condiciones de vida, pautas de crianza y educación, desde el momento del nacimiento.

Precisamente, en el primer año de vida resulta decisiva la correcta influencia de la familia para la formación y desarrollo de la personalidad que se inicia. Al nacer el niño percibe la realidad matizada por el afecto, lo afable o amenazante lo experimenta primero que las propiedades de los objetos que le rodean. La comunicación que se desarrolla a partir de los primeros días de

nacido, ocurre gracias a la amorosa ayuda que recibe este de los adultos que lo cuidan, de la conducta anticipada, principalmente de la madre al querer interpretar las señales del pequeño.

El ambiente afectivo, de comunicación e interrelación resulta un elemento esencial en la atención educativa en esta etapa del desarrollo infantil. El adulto, debe estimular al niño, mostrarle afecto, cariño, seguridad, para contribuir a la formación de un estado emocional positivo, que se constituye en base para la activación del niño en la realización de distintos tipos de actividades. Las demostraciones de cariño, los besos, la sonrisa, las caricias, la gestualidad, el movimiento, el lenguaje, el sonido, el canto y otras formas de comunicación cultural dejan huellas en el proceso de formación de su experiencia. Todo esto posibilitará una mejor adaptación al medio y a los cambios de este, un mejor desarrollo emocional, las premisas para el desarrollo de la identidad personal y por tanto la socialización, como elemento fundamental de todo desarrollo del hombre. De ahí, la importancia, en los comienzos de la vida, de la esfera socioafectiva en sí misma y en relación con el resto de las áreas del desarrollo general; así como de su conducción adecuada por parte de la familia, en pos de la formación integral del nuevo ser.

Hoy en día en algunos países se realizan experiencias educativas encaminadas a estos fines dentro de los cuales se destacan Ecuador, Venezuela, México y Chile, entre otros y en diferentes foros realizados por la UNESCO, UNICEF, OMS, OMEP se han debatido cuáles son las vías más eficaces y las variantes del proceso educativo de mayor calidad que pueden propender al desarrollo del niño desde las más tempranas edades.

En Cuba la Educación Preescolar tiene como fin lograr el máximo desarrollo integral posible de cada niño y niña. Ello implica una atención educativa de calidad por parte de los agentes educativos, que preste atención a todas las aristas del desarrollo, entre las cuales el área socio-afectiva tiene una significación especial; no solo por lo que propicia como parte de la esfera inductora sino porque además matiza todos los procesos que responden a la esfera ejecutora de la personalidad. En resultados de proyectos de investigación nacionales y territoriales desarrollados en la primera década del presente siglo, se ha puesto gran énfasis en la atención educativa integral y calidad de la Educación Preescolar.

La atención educativa a la primera infancia se realiza por vía institucional, dada la existencia de círculos infantiles y aulas de preescolar, así como por la vía no institucional, basada,

fundamentalmente, en el “Programa Educa a tu Hijo”, (PETH), la cual es una alternativa educativa de notable efectividad, flexible y adaptable a las necesidades de las distintas familias y sus estilos de crianza.

La colección “Educa a tu Hijo” ofrece a los padres y a la familia en general, orientaciones para la educación y los cuidados del niño en el hogar. En cada uno de los folletos que lo constituyen, se describen las características del pequeño desde el primer mes de vida hasta el final de la edad preescolar; se recomiendan las actividades necesarias para estimular su desarrollo, para que crezca sano y feliz, rodeado del amor, del cariño y la comprensión que deben prodigarle todos en el hogar. Además, se brindan los indicadores que le permiten a la familia conocer qué ha logrado su niño en su desarrollo psicológico y físico al final de cada período etáreo.

Muchos han sido los avances obtenidos en el cumplimiento de los objetivos trazados por dicho programa; no obstante, en la orientación a la familia que participa en este, relacionada con la estimulación del desarrollo del niño aún se afrontan vicisitudes en las que hay que seguir insistiendo; relacionadas con pautas de crianza matizadas por estilos transgeneracionales, creencias erróneas y tabúes, entre otras. Por lo que continúa siendo un reto dentro del PETH que la familia como primera educadora, perfeccione y modifique el accionar con sus hijos, ya que los pequeños van a reproducir los patrones de vida y comportamiento que los adultos le inculquen y que profesan además.

Tales ideas fueron corroboradas de manera científica en la provincia, a partir de un profundo estudio exploratorio realizado bajo la conducción del colectivo de autores de la Investigación Nacional “Aproximación a la caracterización del niño y la niña de 0-6 años” (2003-2008), en seis áreas del desarrollo infantil. Como resultado de este análisis, se declaran logros del desarrollo no alcanzados por los niños, en diferentes áreas. En el caso del área socioafectiva, en el primer año de vida, una de las cuestiones constatadas, son las limitaciones de la familia para llevar a cabo de manera intencional y oportuna la estimulación de este desarrollo, en sus hijos. Siendo de importancia vital la atención que la familia, en primera instancia, debe prestar a este período del desarrollo evolutivo, en el que el afecto constituye la condición principal para el logro de las diferentes adquisiciones del desarrollo en esta edad.

En tal sentido, numerosos investigadores cubanos concuerdan con la importancia que reviste el desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida como base para el posterior desarrollo del individuo. Dentro de los cuales se destacan Cruz, L. (2000); Grenier, M. E. (2002), Álvarez, E. (2001) y Martínez, M. V. (2005), entre otros.

Álvarez, E. (2001) constató en su investigación que la mayoría de las madres disponen de poca preparación psicológica para el desempeño del rol materno lo que afecta la formación del vínculo adecuado. Por su parte, Grenier, M. E. (2002), corrobora una insuficiente orientación y preparación de los agentes educativos encargados de la orientación a la familia con niños de primer año de vida, a fin de lograr un vínculo afectivo adecuado con los mismos.

Varios son los estudios en esta área, en la mayoría se observa que se han centrado en determinar las principales causas y los agentes que deben promover el surgimiento del vínculo adecuado; en cambio no se han realizado en igual medida, estudios encaminados a cómo lograr el vínculo adecuado familia-hijos en la estimulación del desarrollo socio-afectivo a partir de correctas pautas y estilos de crianza familiares.

Cada una de las posiciones asumidas en torno a la estimulación del desarrollo socio-afectivo, evidencian una interpretación particular en relación con esta compleja arista de la formación de la personalidad del niño, lo cual corrobora que se está ante un tema que aún no ha sido agotado y que reclama de un perfeccionamiento de la atención educativa en la infancia temprana, en virtud de contribuir al mejoramiento del subsistema de Educación Preescolar, por vía no institucional.

Como resultado de las indagaciones empíricas, (visitas a consultorios médicos, análisis de documentos, entrevistas a familias, encuestas a promotoras del PETH, intercambios científico-metodológicos, y los resultados de las actividades metodológicas) realizadas en la fase exploratoria previa a esta investigación y que tienen como antecedentes los estudios que formaron parte de la tesis de maestría defendida por la autora en el 2006, permitieron apreciar **fortalezas** que deben tomarse en cuenta como punto de partida en el proceso investigativo, visto estas en la existencia del “PETH”, como alternativa de atención educativa a las familias con hijos de 0 a 1 año de vida; un personal pedagógico (promotoras) que tienen dentro de sus funciones, capacitar a los diferentes ejecutores en aquellos aspectos que la familia debe conocer para ejercer una influencia positiva en sus hijos, un personal pedagógico en formación

(estudiantes de la Educación Preescolar) que dentro de su perfil profesional, deben formarse además, como promotoras, las que una vez egresadas se convierten en la comunidad en los profesionales mejores preparados para capacitar a los ejecutores con respecto a la orientación familiar en sus disímiles aspectos y la posibilidad de insertar curricularmente en la formación inicial y postgraduada de la Educación Preescolar pinareña, contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos, referidos a la estimulación del desarrollo socioafectivo del niño de 0 a 1 año de vida, entre otras. Por otra parte, se constata que los agentes educativos de la Educación Preescolar en Pinar del Río (profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas, estudiantes en formación, promotoras del PETH, personal de salud y familia) presentan dificultades para dar tratamiento al proceso de estimulación socio-afectivo en el primer año de vida; lo que se refleja como **problema social**. Todo ello posibilitó identificar las siguientes **limitaciones teóricas y prácticas**:

- ♥ No existe una definición en la que se precisen los componentes del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo.
- ♥ Poca variabilidad en las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0-1 año, según trimestres de vida.
- ♥ Limitaciones en la familia para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0–1 año, visto en creencias erróneas, tabúes e inadecuados estilos de crianza; así como subvaloración de la importancia del proceso socio-afectivo como indicador del desarrollo del lactante, preponderando otros índices.
- ♥ Limitaciones en la concepción curricular de la formación inicial de los profesionales de la Educación Preescolar, con incidencia en el futuro desempeño profesional.
- ♥ Limitaciones en la preparación de los agentes educativos que participan en el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año de vida.

Todo lo anterior revela que, el proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida no está siendo totalmente consecuente con las necesidades básicas del bebé. Lo que saca a la luz la pertinencia y actualidad del estudio del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en la Educación Preescolar de estos tiempos.

Estos argumentos permitieron identificar la contradicción que se manifiesta entre la necesidad de estimular el desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, que les permita alcanzar

los logros del desarrollo en esta área y las insuficiencias teóricas, metodológicas, curriculares y en la crianza que se dan en este proceso, lo que obstaculiza tal propósito.

Teniendo en cuenta la contradicción antes enunciada, se formula el siguiente **problema científico**: ¿Cómo contribuir a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida, que permita el alcance de los logros del desarrollo de esta área?

El **objeto de estudio** es el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida.

El **objetivo de la investigación** consiste en: Elaborar una concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año, por trimestres de vida y desde el seno familiar, teniendo en cuenta la integración de las acciones de los agentes educativos que participan en dicho proceso.

Para alcanzar el propósito, según la tríada problema-objeto-objetivo, se plantearon las siguientes **preguntas científicas**:

- I- ¿Cuáles son los referentes teóricos que sustentan el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida?
- II- ¿Cuál es la situación actual de la familia y otros agentes educativos, en cuanto al proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en el municipio Pinar del Río?
- III- ¿Cuáles son los fundamentos teóricos que sustentan una concepción educativa del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida?
- IV- ¿Qué validez teórica y práctica tendrá la concepción educativa para el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida que se propone?

En consonancia con el objetivo de la investigación se ejecutaron las siguientes **tareas de investigación**:

- I- Sistematización de los referentes teóricos que sustentan el proceso de desarrollo socio-afectivo y su estimulación en el niño de 0 a 1 año de vida.
- II- Diagnóstico de la situación actual de la familia y otros agentes educativos, en cuanto al proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en el municipio Pinar del Río.

**III-**Determinación de los fundamentos teóricos que sustentan la concepción educativa del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año.

**IV-**Diseño de una estrategia para implementar la concepción educativa en la práctica de la Educación Preescolar en Pinar del Río.

**V-**Comprobación de la validez teórica de la concepción educativa y su respectiva estrategia para el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida que se propone.

**VI-**Aplicación de una experiencia inicial en la implementación de la estrategia, en la práctica educativa, de la Educación Preescolar en Pinar del Río.

Para el desarrollo de las tareas, se emplearon **métodos de investigación**, que parten de asumir como método general el **método dialéctico-materialista**, en tanto permitió: el estudio del objeto como un proceso, la determinación de sus componentes y las principales relaciones dialécticas entre ellos, así como sus contradicciones y la fundamentación e integración de los otros métodos utilizados.

Los **métodos del nivel teórico** empleados fueron:

♥ El **análisis histórico-lógico** para la explicación del desarrollo del proceso objeto de estudio y la revelación de su esencia, necesidades y regularidades en las familias con niños de 0 a 1 año de vida, en su devenir histórico.

♥ La **modelación** para descubrir y estudiar nuevas relaciones y cualidades del objeto analizado, al realizar abstracciones que permitieran configurar la interacción entre los componentes y contenidos de la concepción educativa del proceso estudiado.

♥ El **enfoque de sistema**, unido al de modelación, permitió establecer los componentes de la concepción educativa, sus relaciones y dinámica, así como su definición y el diseño de la estrategia.

♥ El **analítico-sintético** para descomponer y recomponer el fenómeno que se investiga en sus componentes y sus múltiples relaciones, y determinar las tendencias en cuanto al proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo que permita la identificación de las características, rasgos y regularidades de la estimulación, desde las acciones que realizan los diferentes agentes educativos que participan en este proceso.

♥ El **inductivo-deductivo** para interpretar hechos y datos, sistematizar la información y precisar características y relaciones que permitieron llegar a determinado nivel de generalización acerca del proceso de estimulación socio-afectivo y elaborar las formulaciones teóricas que fundamentan la concepción.

♥ El **hipotético-deductivo** para formular y validar la hipótesis de trabajo, referida a que: la concepción educativa que se propone favorece el accionar integrado de los diferentes agentes educativos que participan en la estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año de vida.

Los **métodos del nivel empírico** utilizados fueron:

♥ La **revisión documental** para conocer la profundidad en el tratamiento del contenido referido al proceso de estimulación socio-afectivo durante el primer año de vida, en los folletos del PETH y en la capacitación que se le ofrecen a las promotoras; además, de los objetivos a lograr en la formación inicial de las estudiantes de la carrera Educación Preescolar (futuras promotoras) y su concepción curricular inicial y permanente.

♥ La **observación** a las rutinas cotidianas de la familia con el niño en el hogar para la constatación de la calidad de la atención que ofrecen los padres al bebé; así como las reacciones del niño hacia tales cuidados.

♥ La **entrevista** a la familia para la caracterización del estado actual del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, a partir del nivel de conocimiento que esta posee sobre el tema; para el diagnóstico de la estrategia y evaluación de la experiencia de aplicación en el municipio Pinar del Río.

♥ La **encuesta** a las promotoras del PETH para conocer el estado de opinión sobre el conocimiento que poseen sobre el tema objeto de estudio y la orientación que ofrecen a los ejecutores que orientan a la familia al respecto.

♥ El **criterio de expertos** para la comprobación de la validez teórica de la concepción educativa que se propone y de la estrategia que se diseña.

♥ El **experimento** pedagógico, en la modalidad **pre-experimental**, para comprobar la validez práctica de la concepción educativa, en una aplicación inicial de la implementación de la estrategia que se propone.



♥ Como **métodos estadístico-matemáticos**, fueron utilizados la **Estadística Descriptiva** para describir el comportamiento del objeto durante la etapa de diagnóstico y para la evaluación de la validez teórica y práctica de la concepción educativa, con el uso del cálculo porcentual en la determinación del comportamiento de cada indicador medido por los instrumentos, así como en la presentación de la información a través de gráficos y tablas. El procedimiento del método **Delphy**, permitió valorar los juicios ofrecidos por los expertos ante la propuesta sometida a su consulta.

Se consideró como **población** un total de 2304 familias y niños de 0-1 año de vida, respectivamente, del municipio Pinar del Río en el curso 2010-2011 y las 18 promotoras de educación, encargadas de la orientación familiar, dentro del PETH, de dicho municipio. Se realizó un **muestreo** tipo aleatorio simple-estratificado, para lo cual se toma como muestra el 10% de la población total (207 familias y niños respectivamente), según consejo popular (C/P) y trimestres de vida comprendidos entre 0-1 año. En el caso de las promotoras de educación, se trabajó con la población total.

La **variable que se investiga**: Estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida.

La **contribución a la teoría**, específicamente a la Psicología y Pedagogía Preescolar, consiste en enriquecer el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año por trimestres de vida, sustentada en pautas de crianza iniciales idóneas (PACII), a partir de la integración de las acciones de los agentes educativos que participan en dicho proceso. Además, se realiza una sistematización de los referentes teóricos del mismo y se define este, precisando sus etapas y funciones.

El **aporte práctico** está dado en que a partir de la concepción educativa elaborada, se estructuró una estrategia para su implementación, teniendo en cuenta cuatro acciones estratégicas específicas, de las cuales resultan los siguientes productos:

- ♥ La elaboración de un programa de capacitación al colectivo pedagógico de la carrera Educación Preescolar.
- ♥ La creación de un programa de profesionalización, para el currículo propio en la carrera de Educación Preescolar.
- ♥ La elaboración de un programa de capacitación a las promotoras del PETH.

♥La creación de un manual de acciones de estimulación socio-afectiva. (MAES)

**La novedad científica** reside en la elaboración de acciones estimuladoras que facilitan el alcance de los logros del desarrollo según los componentes socio-afectivos en el niño de 0 a 1 año de vida, expresadas en la concepción educativa, la que se erige sobre pautas de crianza iniciales idóneas, por trimestres de vida, desde el seno familiar y teniendo en cuenta la integración de las acciones de los agentes educativos que participan en dicho proceso.

El informe de investigación se estructura en introducción y tres capítulos. El primer capítulo contiene la fundamentación teórica y presupuestos metodológicos de la investigación. El capítulo dos se refiere al diagnóstico y la concepción educativa y en el tercero aparece la estrategia, acompañada de la validación teórica y práctica; tiene, además, conclusiones, recomendaciones, bibliografía y anexos.

## **CAPÍTULO I: REFERENTES TEÓRICOS DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO Y SU ESTIMULACIÓN EN EL NIÑO DE 0 A 1 AÑO DE VIDA**

En este capítulo se analizan los referentes teóricos y perspectiva tendencial que a lo largo de la historia enmarcan el desarrollo socio-afectivo, especificando este y su estimulación en el niño de 0 a 1 año, todo lo cual constituyen bases teóricas para el presente estudio.

### **I.1. Antecedentes del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida**

Son diversas las ciencias que se ocupan de dar respuestas a las interrogantes referidas a la atención del niño de edad temprana. La pedagogía, por su parte, comprende este hecho tomando en cuenta la necesidad de conducir de manera integral el desarrollo del niño, a través de la enseñanza y la educación, la cual es ofrecida fundamentalmente por, familia y educadores.

Los últimos avances de las ciencias humanísticas le han demostrado al hombre que son los primeros años de vida, la etapa fundamental en todo el desarrollo de la personalidad del niño. Dentro de esta etapa, cobra vital importancia el período de 0 a 1 año, por la gran plasticidad que posee el cerebro humano para desarrollarse, mientras más estímulos sensoriales sean recibidos. La afectividad en esta edad va a constituir el nutriente fundamental para el desarrollo psicológico, físico y social del niño.

#### **I.1.1 Evolución histórica**

Si es difícil distinguir y tratar por separado el desarrollo social y el cognitivo, mucho más complicado es diferenciar el desarrollo afectivo y el social. En realidad, el primero debe ser visto como una parte del segundo, puesto que los afectos implican, casi siempre, desde el primer momento de vida, una referencia a lo demás.

Pero a pesar de esta dificultad objetiva para diferenciar y estudiar por separado estos temas, puede tener sentido tratar en primer lugar los afectos, en cuanto que están presentes desde el primer momento de la vida y son, en expresión metafórica de Piaget, citado por López, F. (1999), la energía motivadora más importante del desarrollo social.

En todo caso, es importante diferenciar algunos conceptos fundamentales, sistematizar los contenidos y plantear, aunque sea de forma elemental, algunos de los problemas que subyacen a las opciones que se toman. Como conceptos de partida para el entendimiento del

proceso socio-afectivo, se toman: afectividad, afecto, emociones, sentimientos, sociedad, socializar y socialización, entre otros **(ver anexo 1)**.

Por su importancia para este análisis, según el objeto de estudio que se investiga se hace necesario ahondar en algunos conceptos:

**Desarrollo socio-afectivo:** según sitio internet ([www.slideshar](http://www.slideshar)), el desarrollo socio-afectivo, es parte del desarrollo integral del niño. Hace referencia a otras disciplinas: desarrollo afectivo, social, sexual y moral.

En consecuencia con ello, a criterio de López, F. (2001:23) **es aquella dimensión evolutiva que se refiere a la incorporación de cada niño que nace a la sociedad donde vive. Tal incorporación supone numerosos procesos de socialización: la formación de vínculos afectivos, la adquisición de los valores, normas y conocimientos sociales, el aprendizaje de costumbres, roles y conductas que la sociedad transmite y exige cumplir a cada uno de sus miembros y la construcción de una forma personal de ser, porque finalmente cada persona es única.** Lo anterior significa que el desarrollo socio-afectivo en el niño ocurre en la medida que este se va incorporando a la vida en sociedad, desde su nacimiento y a través de la mediación de la familia; la que le facilita el establecimiento de los vínculos afectivos, en la relación de ayuda que como consecuencia se establece.

En consonancia con dicho desarrollo, es menester hacer algunas precisiones relacionadas con la categoría socio-afectiva **Apego:** según Lecannelier, F. (2004), esta es concebida como una conducta social que ayudará al niño a establecer **vínculos afectivos** con los miembros de su especie. Esos miembros se llaman figuras de apego (madre, padre, abuela, tío, educadora, entre otros.) Estas figuras le ofrecen seguridad emocional y el bebé acudirá a ellas cuando se encuentre desconcertado. Existe una jerarquía en estas figuras. Luego, el apego es un producto de los nexos y relaciones que se establecen entre las figuras antes descritas, lo que favorece el estudio de los vínculos afectivos en la edad.

Desde el punto de vista del origen de los vínculos afectivos, las teorías del desarrollo pueden clasificarse en dos posturas fundamentales: las que defienden que los afectos son secundarios a otras motivaciones originales, como el hambre, la sed, entre otros y las que defienden que la motivación para vincularse afectivamente con algunos miembros de la especie es original, no aprendida. Según Valera, O. (2000:14), el tema recibió una significativa influencia del

empirismo de las ciencias naturales, en particular del darwinismo, la escuela fisiológica alemana y del inglés John Stuart Mill, los que consideran que los intereses originales del niño se basan en el instinto de conservación (interés por el alimento, entre otros) o en la pulsión sexual (deseo de obtener placer autoerótico en los primeros meses de la vida, dado que consideran que el niño vive una primera etapa de narcisismo y en las relaciones con el progenitor del sexo opuesto, posteriormente). El interés afectivo por la madre o el padre es el resultado de aprendizajes en los que se da cuenta que estos son los que satisfacen sus necesidades biológicas o de sublimaciones de la pulsión sexual cuando se ve obligado a renunciar a su deseo sexual original. En definitiva, también para el psicoanálisis clásico los afectos son secundarios.

Algunos psicoanalistas como Klein, M, refiere López, F. (1999: 24) llegan a hacer observaciones que parecen demostrar que el niño tiene un interés original por la madre independientemente del alimento: Algunos niños aunque se alimentan bien no son demasiado glotones, ponen de manifiesto signos inconfundibles de amor y de creciente interés por la madre desde una etapa muy temprana, actitud que contiene algunos elementos esenciales de una relación objetal. He visto a bebés de solo tres semanas interrumpir la succión por algunos instantes para jugar con el pecho de la madre o mirarle el rostro. También observé a bebés (incluso de apenas dos meses) yacer despiertos en el regazo de la madre después de darles de mamar, mirarla, escuchar su voz y responderle por medio de expresiones faciales, todo ello semejante a una tierna conversación entre la madre y el bebé. Una conducta tal, a criterio de Bowlby, J. citado por López, F. (1999:26), implica que la gratificación tiene tanta relación con el objeto que proporciona el alimento como el alimento en sí.

Por otra parte, los conductistas, descrito por Valera, O. (2000:16) tendencia que tiene sus bases filosóficas en el neopositivismo, explican esta idea a través de las formas de aprendizaje respondiente, operante y vicario. Según ellos el interés afectivo por algunos adultos se debe a que el niño asocia el alimento (y otros reforzadores primarios) con quienes se lo ofrecen-aprendizaje respondiente o condicionamiento clásico-; aprende que los demás le premian cuando demuestra afectos positivos hacia ellos -aprendizaje operante-, y las personas que manifiestan conductas afectivas son premiadas de una u otra forma-aprendizaje vicario.El psicoanálisis clásico y el conductismo han afirmado desde principios de siglo que los intereses afectivos por lo demás son aprendidos, que no hay una motivación afectiva original que

impulse a los individuos a vincularse con los demás. Los niños tienen interés original por el alimento, una determinada temperatura, entre otros, y solo se acaban interesando por los adultos que les cuidan porque son quienes les satisfacen estas necesidades, lo original, lo no aprendido son sus necesidades biológicas, lo secundario, lo aprendido es el interés afectivo por algunos adultos, los que los cuidan.

En 1958, según López, F. (1999:27), coincidieron en un Simposio internacional Harlow y Bowlby, J. Había llegado el momento de poner en cuestión las teorías clásicas sobre los vínculos afectivos. Todos los datos parecían explicarse mejor si se admitía que los niños están originalmente inclinados a interesarse por los estímulos sociales y a vincularse de forma especialmente fuerte con algunas personas.

A partir de 1969, Bowlby, J. comienza una serie de publicaciones en las que por primera vez de forma sistemática, formula la **Teoría del Apego**, la que define, más tarde, como: “la propensión que muestran los seres humanos para establecer sólidos vínculos afectivos con otras personas determinadas”. Bowlby, J. (1976:98)

Dicho criterio tiene carácter biologista al enfocar el surgimiento de la relación de apego como una disposición innata, al nacer, en relación con su madre o cuidador. Idea esta refutada por numerosos autores, dentro de los que se destaca Álvarez, E. (2001:16), cuando apela: “el bagaje congénito le permite al niño la subsistencia en los primeros momentos de la vida, pero no puede obviarse que el factor social representado por la madre y por los adultos que rodean al niño comienzan a ejercer su influencia desde los primeros momentos que se establece la relación madre-hijo, relación que por su naturaleza tiene un origen social”.

Hecho este con el que la autora de esta tesis está de acuerdo, puesto que la relación de apego es una necesidad social, a partir de la capacidad que va desarrollando el niño para establecer el vínculo con otras personas, la cual el adulto puede apoyar y desarrollar como punto de partida para las relaciones interpersonales; donde el papel de los otros es una fortaleza para su desarrollo.

A él le siguen numerosos autores (Ainsworth, Parke, Hinde, Bretherton, Waters y otros), los que dedican sus estudios al conocimiento y desarrollo del proceso socio- afectivo.

## **1. 2. Perspectiva tendencial**

### **♥ Modelos innatistas u organicistas**

Para López, F. (1999:28) el desarrollo socio-afectivo no puede explicarse desde modelos innatistas que, de una u otra forma, consideran que el desarrollo es una epígenes de programas genéticos. En su vertiente filosófica, este modelo se encuentra también en el idealismo, puesto que, para este modelo, el conocimiento es generado por el individuo con independencia de la realidad.

La autora coincide con el autor antes mencionado en no ser partidarios ni siquiera de otras formas más débiles de determinismo en las que, aunque se da mucha importancia a la experiencia, el resultado de la interacción entre organismo y medio es, en condiciones normales, fundamentalmente el mismo, como ocurre en las teorías psicoanalíticas, piagetianas y etológicas, al menos en sus formulaciones clásicas.

En una y otra perspectiva, se considera que el desarrollo sigue etapas o secuencias universales fijas, aunque la forma concreta de explicar estas, su cronología y contenido varíe de unos autores a otros.

Ambas formas se corresponden con el llamado paradigma organicista. Los modelos que se sitúan dentro de este paradigma explican mejor el cambio evolutivo hasta la adolescencia, cuestión meritoria, ya que hasta este período depende mucho más de causas normativas (aquellas que se refieren a factores que afectan a todas las personas) y también el desarrollo de las capacidades y conductas ambientalmente más estables. Por poner algunos ejemplos: la génesis del lenguaje, algunos procesos afectivos como el del apego y conductas sexuales asociadas a los cambios hormonales, entre otros.

Pero es un modelo insuficiente para explicar el desarrollo afectivo y social, porque en la conformación de este desarrollo juega un rol fundamental la interacción en la sociedad. Aspectos como la organización social del sistema familiar, en relación con los vínculos afectivos y la sexualidad, la moral sexual dominante, en relación con los cambios en las actitudes sexuales y los procesos de socialización, en relación con numerosas normas sociales, tienen una importancia decisiva. Temas como el rol de la madre, el padre, los hermanos, los iguales y la escolarización, entre otros, tienen una importancia fundamental y no pueden ser entendidos suficientemente desde los modelos organicistas.

♥ **Modelos ambientalistas o mecanicistas:** La autora tampoco está de acuerdo con los modelos ambientalistas o mecanicistas que vacían la naturaleza del ser humano, olvidan lo

que el individuo de hoy es y puede ser. En estos modelos, cuyo representante en psicología es, por excelencia, el modelo conductista, se considera al ser humano como un organismo con gran capacidad de aprendizaje. El desarrollo, como es bien sabido, no es más que el llenado acumulativo de estas capacidades de aprendizaje. En materia de desarrollo social, por ejemplo, se afirma que el ser humano es social simplemente porque es condicionable socialmente. El ser humano, por tanto, es conformado desde el exterior. Su correlato filosófico son las teorías de los empiristas ingleses, para los que el conocimiento es una copia que se corresponde con la realidad.

Para estas teorías, el desarrollo afectivo y social es conformado a través del aprendizaje respondiente, operante y vicario, reproduciendo de forma fidedigna lo que el ambiente refuerza de una u otra forma.

Esta teoría, especialmente en sus formas más fuertes, carece de toda consistencia ya que olvida que el individuo actual es el resultado de la filogénesis y viene equipado con numerosas capacidades definidas específicamente (entre ellas las de aprendizaje) y programas, que condicionan muchas de sus posibilidades de desarrollo.

Es fundamental saber que hoy en día no son admisibles los modelos innatistas y ambientalistas. El desarrollo afectivo es el resultado de la interacción entre pre-programaciones propias de la especie y las influencias ambientales. Por lo que se refiere al desarrollo afectivo se trata de la interacción entre las necesidades y actividad de los niños, por un lado y las influencias de las figuras de apego, por el otro lado.

El proceso de vinculación afectiva no es un proceso secundario en el sentido propuesto por el psicoanálisis y el conductismo, sino que los niños, desde el momento del nacimiento tienen interés original por los estímulos sociales y son activos buscadores de formas de relación íntimas que les llevan a vincularse con algunas personas para satisfacer necesidades primarias, no aprendidas. El mérito de este modelo radica en reconocer a diferencia del anterior, las condiciones sociales como necesarias para el desarrollo socio-afectivo, desde las primeras edades. Unido a ello, su desventaja radica en absolutizarlo.

♥ **Modelo interactivo:** Un modelo interactivo-dialéctico en el que biología y cultura sean consideradas como factores necesarios para entender la evolución, cuyo resultado no está



redeterminado, sino condicionado en grados muy diferentes por uno u otro factor, es más razonable.

El cambio es multidimensional y multidireccional, a la vez que, siempre multicausado biológica y culturalmente. Por ello no puede hablarse en general de evolución, ni siquiera de desarrollo afectivo y social, porque en cada uno de estos dominios hay aspectos que tienen cursos evolutivos diferentes. Estas diferencias en el desarrollo se dan entre diferentes conductas y períodos de la vida. Por ejemplo, el apego, que es una conducta para la que el individuo está altamente pre-programado, es mucho más universal en los primeros años de vida.

Este modelo tiene en cuenta aportaciones clásicas como las de Wallon y Vigotsky, recientes como las de Bronfenbrenner y Lewis, así como las formulaciones más recientes del modelo etológico y de la corriente Life-Span- ciclo vital; afirma López Sánchez (1999) y continúa, los modelos que ponen énfasis en las conductas programadas biológicamente y, por tanto, ambientalmente estables, explican mejor las semejanzas y la universalidad de la conducta. Los modelos que ponen el énfasis en el carácter ambiental de la conformación de las conductas explican mejor las que son fundamentalmente aprendidas y diferentes de unos individuos a otros.

Todo ello conlleva a optar por un modelo explicativo causal que tenga en cuenta la multicausalidad y la interacción entre los diferentes factores de los que depende el desarrollo. Estos factores, por otra parte, no actúan en el vacío y mecánicamente, sino desde y por medio de sujetos activos (individuo y miembros del grupo social). Por ello se trata de un modelo interactivo sujeto a la interdependencia mutua con el fin de obtener determinados propósitos por parte del individuo y del grupo social.

Los niños prefieren desde el momento del nacimiento los estímulos sociales a los no sociales, reconocen las emociones humanas básicas y hacen esfuerzos de aproximación corporal hacia la madre o quien les cuida. La consideración del niño como ser activo es también una de las características de todos los planteamientos actuales sobre el desarrollo social, de tal forma que la unidad de análisis es la diada, la triada o el grupo, más que la mera actividad socializadora de los adultos.

El término interacción-sociedad en este modelo, es entendido como una realidad compleja, compuesta por muchos agentes sociales y ambientes diferentes. Ya no se describe el

desarrollo social del niño como resultado de la relación con la madre, sino de la interacción recíproca entre el niño y todo el sistema familiar y social. Ahí radica uno de los méritos fundamentales de este modelo. Entre el niño y los adultos, el individuo y la sociedad, por consiguiente, se da una interacción recíproca sujeta a complejas influencias.

En esta interacción entran en juego procesos biológicos como el temperamento de los sujetos implicados, procesos afectivos como la empatía y el apego y procesos cognitivos. Todos ellos, a su vez, en interacción con factores culturales y situacionales más concretos, con los que la autora de este trabajo está de acuerdo.

### ♥ **Afecto y cognición en el modelo interactivo**

El modelo interactivo, según los escritos de López, F. (1999) tiene como una de sus exigencias fundamentales la unidad afecto-cognición, según este autor en términos tendenciales las respuestas que se han dado a este problema son tres:

**Paralelismo:** El conocimiento y los afectos son dos realidades paralelas sin que pueda establecerse entre ambas relaciones de verdadera causalidad. Esta ha sido la concepción popular, a partir de la creencia entre el dualismo alma cuerpo, defendida por Piaget.

**Epifenomenalismo:** Las emociones son un producto de la cognición o viceversa. El ser humano, en este caso, es visto desde una de las dimensiones, haciendo depender la otra de la denominada central. Esta postura puede encontrarse en los textos piagetianos y, en sentido opuesto, en el psicoanálisis.

**Interaccionismo:** Ambas dimensiones, cognición y afecto, forman un todo, influyéndose mutuamente y no explicándose la una sin la otra. Puede encontrarse esta teoría en Wallon, Sroufe e Izard, entre otros.

Las afirmaciones piagetianas sobre esta problemática, con la que la autora no está totalmente de acuerdo, afecto-cognición, aunque reconoce que hay dos dimensiones, hace depender los afectos del conocimiento. Así explica el desarrollo emocional.

Muy parecido le sucede al psicoanálisis, aunque Freud enraíza la energía del placer y displacer en lo biológico, es sentida como tensión, impulsando su descargue por el principio del placer. No obstante, el psicoanálisis ha sido la primera corriente que se ha ocupado con seriedad, desde una perspectiva evolutiva de los temas sexuales y afectivos.

♥ **Otras posturas clásicas** en tal sentido son:

Wallon, H. (1964), ofrece una teoría explicativa global del lugar que ocupan las interacciones que hay entre emoción y cognición. Esta perspectiva se caracteriza por:

- Mantener una visión global del ser humano en la que interactúa dialécticamente la maduración, el medio, el individuo y la sociedad, la emoción y la inteligencia.
- Considerar que ninguna de las dos dimensiones predomina sobre la otra, sino que ambas se necesitan mutuamente para explicar la conducta.
- Entender la emoción como una reacción afectivo-tónica con lo cual conecta con la fisiología (base fisiológica), con los procesos de comunicación (fuente de comunicación) y con los procesos intelectuales (mediatizando la relación con el medio).

Lo que significa que de estos planteamientos clásicos, el planteamiento de Wallon es el más completo, aunque no sea demasiado funcional su traducción práctica.

Por su parte Bridge, igual referenciado por López, F. (1999) se refiere a una taxonomía de las emociones, tomando a dos como emociones básicas: placer- displacer, a partir de las cuales se desarrollan todas las demás.

En lo adelante la mayoría de los autores como: Sroufe, que expone una taxonomía de diez pares continuos: interés-excitación, disgusto-repulsión, desdén-desprecio, miedo-terror y diversión- alegría, entre otros; comparten la idea de la interacción entre afecto- intelecto. No obstante, se está lejos aún en estas teorías, antes explicadas, de haber solucionado con solvencia el problema teórico de las relaciones entre emoción y cognición, más allá del problema teórico general ya analizado. Aunque en este análisis queda claro que los afectos como proceso, en las personas, siempre ocurren en su unidad dialéctica con el intelecto, esta afirmación, de igual manera, se hace teniendo en cuenta los postulados del Enfoque histórico-cultural, los que serán explicados consecuentemente en epígrafes sucesivos, correspondientes a los capítulos I y II, como elementos básicos de la concepción que se propone en este trabajo.

La concepción materialista dialéctica y el propio Enfoque histórico-cultural (EHC) sobre la formación y desarrollo de la personalidad, además, de la unidad de lo afectivo-cognitivo, expresa la unidad entre las condiciones internas y externas del desarrollo, lo que significa a su

vez la unidad entre lo biológico y lo social, así el factor biológico aporta las premisas anatómo-fisiológicas al desarrollo de la personalidad (referida fundamentalmente al sistema nervioso y su base material, el cerebro) y el factor social constituye la fuente de desarrollo de la cual se nutre la experiencia del individuo. Ninguno de estos factores por sí mismos pueden determinar el desarrollo de la personalidad, solo gracias a la actividad y la comunicación puede ocurrir dicho desarrollo, es decir, a la interrelación entre lo externo y lo interno. Vigotsky, L.S (1985:161) sitúa la raíz de esta interacción al plantear: “cualquier función psíquica superior fue externa, porque fue social antes de ser interna cualquier función psíquica superior atraviesa, por necesidad, un estado externo en su desarrollo, ya que ella es, en su inicio una función social. Este es el centro de todo el problema de la conducta externa e interna”.

Es evidente entonces, que a pesar de las tendencias y enfoques que a lo largo de la historia han abordado el desarrollo de la personalidad, a partir de la correlación de categorías psicológicas como: actividad y comunicación; unidad de lo afectivo y lo cognitivo y relación de lo interno y lo externo, entre otras, sí queda claro el papel que juegan las condiciones de vida y educación para el adecuado desarrollo de la personalidad, donde la esfera socio-afectiva ocupa un lugar relevante desde los primeros momentos de la vida.

## **I. 2. El desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año. Consideraciones teóricas**

Al hablar del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, se hace necesario partir de que los primeros contactos sociales de este se producen con su madre, mientras lo lacta, lo que produce en él bienestar, dando lugar ello a las primeras emociones del niño.

Al respecto, existen diferentes investigaciones en las cuales se reafirma que los primeros contactos piel con piel traen muchos beneficios para el psiquismo del niño, en lo referido a los efectos sedantes y a las emociones positivas que este suscita. Perinat, A. (1998:115).

Es evidente, además, que en el acto de mamar se van sentando las bases para que se produzca la **comunicación (componente socio-afectivo)**, dado por la estimulación que favorece la madre con el niño, al mimarlo, gesticularle, arrullarlo, entre otros signos de la comunicación no verbal, lo cual es asimilado por el bebé con gran agrado.

Es justamente la iniciativa anticipadora de la madre, como plantea Lísina, M. I. (1974: 32) durante el proceso de ayuda la condición fundamental para que se desarrolle el proceso de comunicación. En este mismo orden de ideas, Winnicott, D. J. (1995:19) precisa: “que la madre

se entrega desinteresadamente, y en su gestión de ayuda aprende a reconocer diferentes manifestaciones en el niño, señales que indican lo que él quiere y la urgencia de su necesidad. Tal planteamiento hace aludir a la autora de algo expresado por Bozhovich, L. I. (1976:16) cuando refiere:” el contenido de la vida psíquica del niño en el primer año de vida, se caracteriza primeramente por sensaciones afectivamente matizadas y después por impresiones vividas de una manera globalmente afectiva, o sea, en la conciencia del niño están representados, en primer lugar los componentes emocionales relacionados con influencias directamente perceptibles por él.

La autora enfatiza también que en este proceso de comunicación sólo se promoverá el vínculo afectivo si el allegado se dirige al niño mediante la comunicación emocional directa, interpreta sus señales, responde a sus llamados de forma oportuna, utilizando diferentes medios de comunicación, contactos físicos, intercambios de miradas, cambios tónicos, mímicas y mimos. El pequeño por su parte, comenzará a “comunicarse”, respondiendo con la sonrisa social, el complejo de animación o con formas más elementales del lenguaje gestual, mímico y oral.

Se comparten estos criterios y se considera, de igual manera, que por las escasas posibilidades objetivas que tiene el bebé para satisfacer sus necesidades, tanto biológicas como sociales, se ve obligado a un vínculo afectivo privilegiado que engendrará mayores niveles de desarrollo personológico siempre que ocurra en condiciones adecuadas de vida y educación, donde la palabra no es lo primordial sino la comunicación no verbal; idea esta defendida por Díaz, M. (2012).

Desde que el niño nace es capaz, también, de expresar mediante un “grito”, las sensaciones desagradables, relacionadas con la necesidad de alimentarse, dormir, entre otras, pero estas son emociones elementales de vital importancia para el desarrollo de los mecanismos de adaptación del niño al medio externo. Esta etapa es superada rápidamente y va pasando a otra forma de expresión, menos violenta: el llanto.

En tal sentido, en ocasiones, cuando los hijos lloran, las madres dicen sencillamente: “es majadero, déjalo que llore “. En este momento, ellas no piensan si al niño se le ha pasado la hora del alimento; si el niño no pudo dormir las horas necesarias o si lo despertó un ruido; si no ha sentido que lo quieren o si no se le ha proporcionado una forma agradable de jugar o

entretenerse. Estos elementos afectivos, a criterio del Instituto de la Infancia (1976:11) responden al **componente socio- afectivo, estado emocional**.

Inmediatamente, cuando el niño llora se debe indagar la causa del llanto; el llanto es la palabra del niño pequeño, a través de él dice todo lo que diría si pudiera hablar.

Las interacciones entre el niño y la madre, desde los primeros días de nacido, se van tornando cada vez más cariñosas, cordiales, estrechas lo cual hace que crezca sano y feliz, encontrando en el adulto seguridad y confianza al proporcionarle este como diría Winnicott (1995) lo que el niño necesita en el momento adecuado.

Siguiendo esta línea de pensamiento, es importante señalar el criterio de Trevarthen, C. (1975:68) de que “en la interacción madre-hijo, este último capta la actitud del otro, que resuena emocional y motivante y, que a la vez, genera reciprocidad”.

Con este planteamiento se evidencia que no dependa únicamente de la madre el vínculo afectivo, sino de cómo el pequeño se representa a esta; estos son vestigios de otro **componente socio-afectivo**, las **relaciones sociales**, que a medida que avanzan los meses, se hacen más evidentes.

En consonancia con tal planteamiento, Cruz, L. (2000:131) expresa: “la incapacidad del niño para elicitarse la interacción con el adulto no implica que pueda ser considerado como un ser pasivo. El niño no recibe pasivamente las influencias del adulto, sino que de acuerdo con sus posibilidades él acepta y reacciona ante tales influencias”.

Este vínculo afectivo propicia que alrededor del segundo o tercer mes de vida surjan los primeros estados afectivos positivos. En el caso de la sonrisa social, elemento expresivo de las emociones positivas, se manifiesta más tarde que el grito, demostrando esto satisfacción o comodidad, mediante una expresión tranquila del rostro.

Después del tercer mes de vida, el niño manifiesta desagrado cuando el adulto lo abandona; pero igual que no sonríe a esta edad cuando se le ofrece cualquier cosa, con excepción del rostro humano, tampoco manifestará desagrado si se le quita un juguete, solo cuando el adulto se marcha comienza el niño a llorar. Paulatinamente, en dicho período, se va formando en el niño una reacción emotiva motora especial, dirigida al adulto denominada “**complejo de animación**”, dando con ello inicio a la primera forma de comunicación con los adultos que le rodean.

La comunicación del niño con los adultos y con sus coetáneos varía y se complica a lo largo de la infancia, adquiriendo diferentes formas, que posibilitan al niño, asimilar con la ayuda de los allegados, conocimientos, hábitos y formar vivencias.

Al respecto y haciendo referencia a la comunicación Cruz, L. (2001) explica su esencia, al concebirla como un proceso activo a través del cual el niño se interrelaciona con otras personas y satisface diferentes necesidades personales de índole afectivas, cognitivas y reguladoras, siendo la vía fundamental que este tiene para diferenciarse de los otros, adquirir su conciencia personal.

No obstante, los estudios sobre la comunicación en edades tempranas tienen sus antecedentes en las investigaciones de Lísina, M. I. (1974), quien tiene en cuenta cuando aborda la primera forma de comunicación, el **complejo de animación** como uno de los elementos de la comunicación emocional.

En tal sentido, Wallon, H. (1964:25), expresa que con el complejo de animación termina el período del recién nacido y comienza una nueva situación social del desarrollo, llamada por él **simbiosis afectiva**, la que describe como la unidad indestructible entre el niño y la madre. En la misma, se produce una contradicción: el niño necesita del adulto, pero no tiene formadas conductas sociales, específicamente humanas que le permiten interactuar con él. Esta contradicción se resuelve por el cambio de relación del adulto con el niño en el proceso de la comunicación y la actividad.

Por otra parte, Lísina, M. I. (1974) refiere como otro tipo de comunicación, **la comunicación personal situacional del niño con el adulto o comunicación emocional directa**, la cual aparece desde los seis primeros meses de vida. Las operaciones o medios de comunicación utilizados son los mímicos expresivos. Esta comunicación considera, dicha autora, tiene en el pequeño el aspecto de complejo de animación, en la que se evidencian como componentes de la conducta: la concentración, la mirada, las vocalizaciones y la animación motriz.

Otra forma de comunicación expuesta por la autora es la **comunicación práctico-situacional o trato de colaboración**, transcurre aproximadamente desde los seis hasta los dos años, consiste en el desarrollo de la comunicación dentro de la interacción práctica del niño y del adulto, y de la relación de la actividad comunicativa con esta interacción, surge por la necesidad de colaboración y atención con el adulto.

Este tipo de comunicación también favorece el desarrollo del niño, en tanto él va descubriendo las propiedades de los objetos, puede realizar acciones imitativas apropiándose de los modos de accionar con ellos, manifiesta vivencias emocionales positivas, surge y se desarrolla su lenguaje y cualidades de la atención.

En esa interacción, es donde comienza a desarrollarse la comunicación madre-hijo, caracterizada en estos primeros meses por ser **emocional directa**, como bien reafirma Cruz, L. (2000), esta depende del adulto, lo que hace que sea bipersonal. Las manifestaciones que expresan los niños en los contactos físicos sistemáticos, son las caricias, mímicas, miradas y otros intercambios, por lo que la necesidad de comunicación se desarrolla muy ligada a las de alimento, sueño, movimiento y actividad.

Esta manera de pensar es seguida por Parejo, J. (1997), citado por Díaz, M. (2012: 27) quien afirmó que los niños son capaces de identificar cualquier tipo de información no verbal antes de alcanzar el lenguaje verbal. El lenguaje no verbal está presente en el desarrollo del niño y existe un momento en que prevalece y no desaparece, aun cuando el pequeño logra hacer uso de las palabras, de ahí que lo acompaña durante toda la vida.

Díaz, M. (2012: 28) cita y concuerda, además, con Rey, C. (2005: 45) el que refiere que los niños, como verdaderos maestros del sentimiento a estas edades intuyen las manifestaciones de afecto del adulto hacia él por los gestos, la postura, por la vía del tono de voz y hasta por las vibraciones de los analizadores kinestésico.

Al respecto se considera que en el primer año de vida los signos no verbales poseen un valor ineludible en la estimulación socio-afectiva, como transmisores de seguridad, atención y afecto para el bebé, aunque no se relega la comunicación verbal, vista a través de la palabra la que va sentando las bases en el lenguaje de reserva del niño, y que por imitación podrá ser empleada por este, llegado el momento.

Por otra parte, en estudios realizados por Cruz, L (2001) con respecto a la comunicación durante el primer año de vida, reafirma lo expuesto por Lísina, M. I. con respecto a la existencia de la comunicación emocional directa en este período, no obstante, Cruz, L. constata además, que la comunicación emocional directa varía según el desarrollo alcanzado por el niño, tornándose a partir del segundo semestre más activa.



En ese mismo orden de ideas, Cruz, L. (2003) constató, en investigaciones realizadas, una nueva forma de comunicación, no encontrada por Lísina, M. I.: **la comunicación con el adulto desconocido mediatizada por el adulto conocido** observándose en esta edad una apertura hacia las interrelaciones sociales con las personas desconocidas, siempre que los adultos le propicien un espacio para la comunicación y se desarrolle en presencia y con la colaboración del adulto conocido, el cual sirve de intermediario en la comunicación del niño y el extraño, decodificando la información que trata de transmitir este último en la cual el tono de voz y los contactos visuales juegan un papel esencial.

Por otra parte, esta autora destaca que en condiciones de estimulación, a finales del primer año de vida, la comunicación comienza a relacionarse con la actividad del niño, con los objetos, o sea durante las acciones conjuntas, a esta forma le llamó **comunicación con el adulto mediatizada por las acciones lúdicas y objetales**; donde dicha comunicación está vinculada a las acciones con los objetos o al juego sin objetos, condicionada por la forma en que el adulto organice sus influencias en el proceso de la actividad.

Es importante destacar, que en el transcurso de los meses se van consolidando no solo las formas de expresión, de comunicación, sino las relaciones de apego infantil, matizadas estas por su carácter selectivo, las que dependen de la forma de cargar el niño, las habilidades para manipularlo, como la aceptación del niño y la sensibilidad de la madre al responder a sus señales, elementos estos descritos por Cruz, L. (2001:34).

La relación de apego hacia determinada persona, generalmente hacia la madre, la expresa el niño a través de sentimientos positivos y estables, reflejados en conductas, tales como: gritos, sonrisas, vocalizaciones, gestos cuando se relaciona con dicha figura privilegiada o a través de sentimientos de ansiedad cuando se separa de ella, reflejando con ello, llanto, vigilancia y seguimiento visual y auditivo y movimientos de aproximación y búsqueda hacia la persona más allegada, lo que garantiza en el niño seguridad.

Sobre ello Cruz, L. (2001:36) constató que en los primeros meses no existe el apego en el niño sino formas de interacción privilegiadas, las cuales se caracterizan por ser rítmicas, lo que le proporciona al adulto adaptarse a los cambios del infante, anticiparse a su comportamiento a fin de facilitar dicha interacción.

En esta interacción de los primeros meses, el niño también aprende a conocer las características personales de la madre, en cuanto a la voz, perfume, formas de arrullarlo, entre otros, aceptando aquellas personas que por tales características se asemejan a la madre o cuidador. Entre los tres y cinco meses, el niño comienza a discriminar al allegado y manifiesta preferencia por los que lo cuidan, no obstante, aún no expresa rechazo por los desconocidos.

En este mismo período aproximadamente, es importante, además, señalar dentro de las emociones del niño, “la reacción de miedo”, la que se produce entre los tres y seis meses de vida y se dirige a un objeto o persona con la cual ha tenido percepciones desagradables, huyendo ante ellos siempre que se les presente.

Más tarde, entre el sexto y octavo mes, se produce en el pequeño una transformación, **la discriminación diacrítica**, puesto que ahora distingue entre el amigo y el extraño, rehusando todo contacto con este último.

Ya a partir de los seis meses el niño manifiesta una clara diferenciación del allegado y a finales del año ya tiene un estilo de apego bien definido. Relación esta descrita por Cruz, L. (2004:138) quien expresa: “la conducta de apego se basa en las imágenes y vivencias sobre las experiencias de las relaciones que despiertan dichas figuras privilegiadas, tiene la función de buscar seguridad en la persona, impulsando al niño a aproximarse a ella a través de contactos físicos o distantes, mediante miradas, gestos y actitudes”.

Sánchez, Y. (2000), citado por Grenier, M. E. (2002:34) agrega que: “en la conducta de apego el bebé cambia y modifica su comportamiento con el fin de mantener el contacto con la madre donde la mirada, la sonrisa y el llanto son las herramientas que usa para llamar su atención, siendo estos elementos de interacción social.”

Criterios estos con los que está de acuerdo la autora de esta investigación, ya que es evidente la gran necesidad que tiene el niño desde los primeros días de nacido, de recibir una influencia positiva, congruente, sistemática, lo que le permitirá más tarde no solo relacionarse con su madre, sino con el resto de las personas. En este intercambio lo más importante no es la palabra en sí, sino la gestualidad, las miradas, sonrisas, mimos, arrullos, el tono de voz, las caricias, ya que el propio desconocimiento del niño hace que perciba estos signos de comunicación como señales de atención y seguridad. La palabra aún no posee un significado propio para él, aunque esta también posee un gran valor cognitivo-afectivo.

Por otra parte, Ainsworth, M. D. (1973- 1978- 1989:21) revela que las conductas de los niños después de un período de separación de las madres al reunirse con ellos, varían en dependencia de la calidad del apego. Para dicha autora, la relación de apego se clasifica en cuatro tipos: relación de apego segura, relación de apego insegura y evasiva, relación de apego insegura dependiente y relación de apego insegura desorganizada y desorientada.

En cada relación, las características de las madres son diferentes. En la **relación de apego segura** la madre es accesible a las señales del niño rápida y precisa en su respuesta. En la **evasiva** la madre se muestra impaciente en el cuidado del niño, le disgusta atender sus necesidades físicas y tiende a evadir la responsabilidad de la crianza del niño. En **las relaciones inseguras dependientes**, la madre es insensible al tiempo y ritmo del niño, a sus señales de desconfort. En **el apego inseguro desorientado**, las madres se caracterizan por haber tenido pérdidas personales en su niñez, con un hogar disfuncional.

Dicha autora en sus estudios constató que el apego seguro es el más frecuente en las muestras estudiadas, lo cual tiene niveles de coincidencia con los resultados de algunas de las investigaciones de autores cubanos.

Los resultados de Lecannelier, F. (2004: s/p) reafirman que la incidencia del apego en el niño es determinante, porque quienes han experimentado vínculos seguros durante la infancia han demostrado ser personas más sanas mentalmente, con más confianza, un mayor potencial intelectual, una mejor relación hacia los otros, una mayor autoestima y una capacidad especial de regular los sentimientos, el lenguaje y el sistema nervioso.

Ampliando lo anteriormente descrito, en cuanto a las relaciones del niño con los desconocidos Cruz, L. (2000: 45) constató que cuando un desconocido estimula al bebé, se requiere de un período de tiempo prolongado de familiarización para que los niños se acerquen y establezcan con él un contacto emocional directo. Apunta, además, que los niños al extraño lo miran directamente a los ojos, con expresión seria o alegre, en dependencia de sus características individuales y de los adultos, pero rápidamente sus miradas se trasladan a los objetos personales de este o a los del lugar donde se encuentran, o intentan mediante gestos, mímicas y expresiones orales llamar la atención del adulto hacia esos estímulos; percibiéndose con ello la individualidad como característica personológica en el niño.

Como bien se ha podido apreciar, en los diferentes estudios realizados, el adulto allegado ocupa un lugar fundamental en las relaciones con los desconocidos, como intermediarios entre estos y los niños, así mismo la madre, como figura de apego, tiene la misión de facilitar las relaciones con los familiares allegados, destacando en tal sentido, que la madre con su proceder puede lograr que el padre se convierta también en una figura de apego, lo que tributa también al adecuado desarrollo del infante.

Con respecto a la relación padre-hijo, Arés, P. (1990:26) alude:” la afectividad del padre con su hijo depende del grado de comportamiento afectivo que él tenga para con su bebé, de sus propias características de personalidad, así como de si el hijo gratifica o no sus expectativas como padre”.

Precisamente, dicha autora apunta, de igual manera, que el desenvolvimiento defectuoso de la figura paterna, ya sea por ausencia física o emocional, es un posible factor de riesgo en la ocurrencia de alteraciones psicológicas infantiles y para la propia dinámica familiar. Las conductas más frecuentes ante estas situaciones en los infantes se encuentran el rechazo al pecho, el llanto continuo con aferramiento a todo lo que se le acerca, chillidos, pérdida de peso y estancamiento en el desarrollo y rechazo al contacto, entre otros.

Se puede generalizar a partir de las múltiples investigaciones desarrolladas sobre todo en los últimos años que si el vínculo afectivo que tiene el niño, desde los primeros días de nacido, es seguro, es decir, basado en relaciones profundas, relajadas, por los cuidados tiernos, sensibles e inmediatos de sus padres, entonces se sentirá confiado y verá al mundo como un regazo de bienestar, donde podrá establecer relaciones, más tarde, con sus compañeros, educadores, maestros, de manera afable y emprendedora. Por todo ello, se reafirma que la calidad de los vínculos futuros del niño estará en dependencia de la calidad de apego que tenga en su infancia; este logrará mayor independencia en años posteriores, en la medida que más seguridad se le ofrezca durante el primer año de vida.

En todo este análisis realizado, se hace evidente que **los componentes socio-afectivos en el niño de 0 a 1 año, se desarrollan de manera integrada**, en el marco de la interacción de este con el adulto; resurgiendo un término clave en la conducción del desarrollo infantil: la **estimulación**, acción necesaria desde el nacimiento, aún más si se analiza cómo desde lo socio-afectivo se potencia el desarrollo integral del pequeño.

### **I.3. La estimulación del desarrollo socio-afectivo. Una mirada necesaria**

Al decir de Franco, O. (2003:1) todo niño puede crecer y desarrollarse si se le brinda ayuda, si se le estimula desde el mismo instante en que nace. A lo que tiende en llamarse **estimulación temprana**, y que ahora se enfatiza y promulga, es tan antiguo como la humanidad misma, solo que en estos tiempos ha recobrado su importancia.

Tales ideas cobran hoy mayor fuerza y aunque ya han pasado algunos años es válido recordar algo planteado por el colectivo de autores del Instituto de la Infancia (1976:11) cuando señaló que: “el niño de primer año de vida necesita ser estimulado convenientemente. En primer lugar, requiere de la estimulación afectiva, es decir, sentirse seguro del amor, de sus padres o adultos que lo cuidan. Sin el cariño, los halagos, las caricias no se puede lograr que el niño se sienta emocionalmente estable y esté en condiciones de ir desarrollando todas sus capacidades físicas y psíquicas”.

Para comprender el decir teórico anterior, se requiere del análisis tendencial actual sobre la conceptualización del término **estimulación temprana**. Varios son los autores que se refieren en sus investigaciones a ello. Tejeda L. (2001); López, J. (2002); Torres, M. (2003); Rodríguez, A. (2003) y Siverio, A. M. (2012), entre otros.

Para Rodríguez, A. (2003:4), en los primeros tiempos de acuñación del concepto, este se restringió a los niños en riesgo y así, cuando ya se plantea qué hacer con estos niños, se difunde el término de intervención temprana, que en cierta medida señala el carácter clínico de la estimulación, más que su trasfondo educativo.

Esta valoración, continúa dicha autora, hacia los niños en riesgo, tiene un fundamento eminentemente biológico, y en el cual el desarrollo se concibe fundamentalmente determinado por la maduración del sistema nervioso, y donde la falta de estimulación podía retardar ese desarrollo, pero no acelerarlo significativamente si no estaban creadas las condiciones internas del mismo. De ahí que la estimulación sensorio-perceptual y motriz se conviertan en las áreas fundamentales a ejercitar en estos modelos.

Generaliza esta autora que, los resultados de las experiencias e investigaciones de la intervención temprana en los niños de alto riesgo, influyó decididamente en el enfocar estos programas de estimulación, no solamente para esta población particular, sino para todos los niños, estuvieran o no en situación de riesgo o desventaja social. Es así como surgen los

programas de estimulación temprana para todos los niños, que han de tener una multivariedad de enfoques, problemáticas y proyecciones en su existencia.

Otros argumentos al respecto de Rodríguez, A. (2003: 5) son: la concreción terminológica, la cual está estrechamente relacionada con el enfoque conceptual de la propia estimulación, y de la proyección de lo que debe ser, abarcar o concluir un programa de estimulación temprana. Así, se habla de estimulación precoz, de estimulación temprana, de estimulación adecuada, de estimulación oportuna. Pero también se menciona el término de educación temprana y de educación inicial, en estrecha relación con los anteriores.

**Un segundo argumento es**, “el término más difundido de estimulación temprana parece ser inicialmente más apropiado, por referirse al período de desarrollo en el cual actúa un determinado sistema de influencias educativas, organizado de manera sistemática para propiciar el desarrollo del niño correspondiente a ese momento. Sin embargo, este término también tiene sus detractores, que lo señalan como parcialmente inadecuado, por considerar que la problemática no radica en proporcionar la estimulación en un momento dado, sino que lo que importa es la oportunidad en la que esta estimulación se imparta”.

**Como tercer argumento** la citada autora analiza lo siguiente: partiendo del criterio de la definición general de la educación, y de lo que esto implica, dentro del término de educación temprana necesariamente tiene que estar inmerso el de estimulación temprana, no habiendo contradicciones entre uno y otro, uno más referido al concepto de educación, el otro más cercano al de instrucción, entendiendo como instrucción en estas edades, el proceso de estimulación. Continúa, “se acepte o no, sustituir estimulación temprana por educación temprana, lo que sí ha de quedar claro que la estimulación temprana es para la consecución de los logros en todos los niños, e implica técnicamente no solo la estimulación sensorial, afectiva y motriz, sino todos los demás aspectos que implica el desarrollo multilateral y armónico de los niños”.

La autora de esta investigación concuerda con los argumentos dados por Rodríguez, A (2003), con respecto a la estimulación temprana, su terminología, importancia y demás. Claro está, en el primer año de vida si son los inicios de la estimulación del ser humano, es evidente que es temprana, por lo que la autora de esta investigación hace énfasis en la estimulación del desarrollo socio-afectivo, por ser el área que matiza las adquisiciones de la formación integral

del individuo en esta edad. Luego, ello evidencia que en la infancia temprana la estimulación de los logros del desarrollo es vista como aquel proceso en el que el niño asimila, desde la interacción que establece con el adulto información socio-afectiva, que paulatinamente sistematiza lo que posibilita el alcance de logros y desarrollo de su personalidad.

Por otra parte, estimular al niño, según Digistani, E. (1988:5), es: “ofrecerle a los pequeños, desde el momento de su nacimiento, incentivos que lo induzcan a organizar sus conductas para lograr habilidades y con ellas expresar la capacidad de aprender mediante respuestas acordes con sus necesidades y posibilidades, dentro de un ambiente que facilite las vivencias y le permitan enriquecerse sin alterar su propio, "único e irrepetible", ritmo de desarrollo”.

Montenegro, H. (UNICEF 1979:3) asegura que la estimulación temprana es el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño las experiencias que este necesita desde su nacimiento para desarrollar al máximo su potencial psicológico. Señala que requiere de personas y objetos en cantidad y oportunidad adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generen en el niño interés, condición indispensable para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo.

Mientras que para investigadores cubanos como Franco, O. (2000:4), la estimulación temprana, es algo más que la relación de los niños con una serie de objetos o de juguetes que estimulan sus sentidos, afinan sus habilidades y ayudan en su desarrollo. Es mucho más que la estimulación con objetos de colores vivos, con canciones, con juegos, entre otros. “Es el intercambio de experiencias que el niño establece con la presencia de esos estímulos y las personas que lo rodean, mediante una comunicación afectiva, que pueden ser gestos, murmullos, actitudes, palabras y todo tipo de expresiones que le ofrezcan, seguridad, atención, aprendizajes, desarrollo de hábitos y habilidades; así como estímulo creciente y oportuno para su desarrollo integral. Es, en resumen, estimulación oportuna o mejor, Educación Temprana”.

Resalta a la luz en el decir teórico anterior, un aspecto de alto grado de significatividad para la autora de la presente investigación, en tanto se enfatiza en el **proceso de estimulación**, primero el **intercambio de experiencias**, lo que justifica la dimensión interactiva en las relaciones afectivas madre-hijo, en la presente tesis y segundo, la **comunicación afectiva**, como una vía que garantiza seguridad, atención, desarrollo en todo el sentido de la palabra,

por lo que es evidente la necesidad que tiene el niño de la **estimulación socioafectiva** desde los primeros momentos de la vida.

Por su parte, López, J. (2002:15) apunta que los programas de estimulación temprana no solamente resuelven el déficit o carencia en el momento, sino que tienen efectos educativos de larga duración, lo cual está dado, por supuesto, por su aplicación en el momento necesario, por realizarse en los períodos sensitivos del desarrollo.

Por este término se entiende aquel momento del desarrollo en que una determinada cualidad o función psíquica encuentra las mejores condiciones para su surgimiento y manifestación, que en cualquier otro momento. De no propiciarse la estimulación requerida en ese período, la cualidad o función no se forma, o se forma deficientemente.

Alude, además, esta autora a las investigaciones que revelan que, la estimulación propiciada algo tardíamente, como sucede cuando el niño tiene ya tres años, también logra mejorías en el desarrollo intelectual de estos niños, pero nunca llegan a alcanzar el nivel de logro de los que empezaron desde una edad más temprana. Aquí la consideración está en que en cualquier momento del desarrollo la estimulación es necesaria, aunque es oportuna, desde el comienzo mismo de la vida, más si se trata de la estimulación afectiva, por constituir este proceso el primer peldaño de la interrelación del niño con el mundo externo, mediado por el adulto.

Para Torres, M. (2003:10) la estimulación temprana es el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global, interdisciplinario, diferenciado y contextualizado para dar respuesta a las necesidades del desarrollo del niño y potenciar el proceso evolutivo desde la etapa de la concepción hasta la primera infancia.

Criterios estos con los que se está de acuerdo ya que cuanto más temprano se comience a incidir en el desarrollo del niño bajo adecuadas condiciones de vida y educación, mejores serán los resultados que se alcancen en este desarrollo; claro está que el enfoque socio-afectivo es el que debe primar en todo programa de estimulación ya que los afectos y las emociones positivas abren las puertas a las nuevas adquisiciones del desarrollo infantil.

Según criterios de Rodríguez, A. (2003: 26), es usual hablar de que la estimulación se lleva a cabo por medio de acciones sencillas, posibles de aplicar por parte de todos los adultos. Se les denomina también, “técnicas” educativas que profundizan y sistematizan las acciones que



tradicionalmente han aplicado nuestros mayores. Pero, nos parece más adecuado, apunta, hablar de acciones educativas y no de técnicas.

Estas acciones buscan una comunicación afectuosa con el niño desde que nace y a lo largo de su desarrollo; procuran lograr habilidades perceptuales mediante el contacto con colores, olores, sabores texturas; propician, además, el desarrollo de condiciones motoras finas y gruesas, que preparan al niño para un avance gradual, mediante masajes, movimientos, acciones con objetos, juegos, entre otros. Asimismo, mediante estas acciones educativas se puede introducir al niño en el conocimiento del mundo, por medio de la comunicación y la relación con imágenes, con la música, con objetos reales, con relatos, rimas, entre otros.

Al decir de esta autora, es importante el criterio que plantea que cualquier acción preventiva, favorecida por la atención temprana y progresiva, reclama de una didáctica especial y al conocimiento del por qué de la misma, y no de la aplicación rígida de técnicas inventariadas. Esto conlleva a considerar que los procedimientos metodológicos a incluir en un programa de estimulación temprana tienen que contemplar la diversidad cultural, las particularidades del grupo de niños a los que se ha de aplicar, y a la aplicación creadora de técnicas, sin moldes y operaciones que no admitan variación del procedimiento.

Se concuerda con Rivero, cuando expresa, desde el punto de vista general que una estimulación que promueva el desarrollo ha de tomar en cuenta, de inicio, los niveles de reactividad del niño a quien se estimula; en segundo término, las características cualitativas de su comportamiento en un momento determinado; y en tercer lugar, de que el sujeto que imparte la estimulación disponga en dicho momento del tipo de estímulo que sea necesario para producir el cambio en el desarrollo, tomando, por supuesto, las particularidades de la cultura dada. Se concuerda además, con su opinión respecto al niño y el programa de estimulación temprana, aceptando que dicho programa tiene que considerar que el niño ha de ser el eje central de este, posibilitándole por sí mismo la búsqueda de las relaciones esenciales, la autoconstrucción de sus estructuras, la consecución de los logros mediante su propia actividad. Esto, claro está, es mucho más limitado en las etapas estrictamente más tempranas, en las que el lactante, más bien el neonato, es totalmente indefenso y necesita del adulto para su supervivencia, pero en la medida en que ya adquiera sus primeras adquisiciones motrices y cognoscitivas, ha de organizarse el sistema de influencias de modo

tal que posibilite su propia acción, y que no sea un ente pasivo recibiendo estimulación, más bien, recibiendo información.

Ha de aclararse que aunque se está de acuerdo con lo planteado por la autora anterior, se considera que el niño por pequeño que sea, es activo y reacciona comportamentalmente a cualquier acción estimuladora, más, de él parte el tipo de estimulación que el adulto desencadene, en el marco de la relación afectiva que se establece entre ambos. Lo que evidencia que el niño desde su nacimiento, inclusive antes del mismo, ya da muestras de su actividad. Claro está, en sus primeros meses, es un ser reactivo, que responde positiva o negativamente a la estimulación, por eso las acciones de estimulación que se profesen por los adultos deben ser idóneas, para que en la mayoría de los casos sus respuestas sean afectivas positivas y se conviertan en vivencias afectivas reforzantes de su propio desarrollo.

El problema no es solo estimular, sino que también el niño participe activamente en el proceso de la estimulación, no solamente por la presencia del estímulo, es que se posibilita la formación de las estructuras cognoscitivas y afectivas. El problema no radica en presentar estimulación, sino de estructurar la interacción que se da entre el niño y el mediador de la estimulación, sea el padre o la madre u otra persona mayor.

El potencial educativo de los padres puede ser reforzado por la colaboración directa de los educadores y otros profesionales, específicamente el personal de salud en el grupo de edad 0 a 1 año de vida, una vez capacitado por la promotora, debe organizar programas de estimulación desde lo socio-afectivo, que pueda aplicarse en las condiciones del hogar.

Los aspectos generales del contenido de los programas de estimulación socio-afectiva están en estrecha relación con lo que ha de ser esperable en cada trimestre de vida, según los logros del desarrollo que alcance el niño de 0-1 año.

Dada la importancia que reviste la estimulación del desarrollo en los primeros años de vida, sobre todo en el 0 a 1, Siverio, A. M. et. al (2012: 6) enfatizan en el papel que les corresponde a las educadoras, promotoras y las ejecutoras del PETH, las que deben sensibilizar a la familia en la enorme importancia de estimular al bebé, desde antes del nacimiento. Agregan, además, que esta estimulación debe ser sistemática y continua, no debe pasar de dos a tres minutos en los primeros meses y no más de cinco posteriormente, porque los niños de 0-1 año, se cansan muy rápidamente y el exceso de estimulación puede causar un efecto perjudicial, entiéndase

en este sentido, aquellas acciones dirigidas al área intelectual o motriz. Asimismo, debe realizarse al menos una hora antes o después de los alimentos.

Teniendo en cuenta los criterios antes analizados sobre estimulación en las diferentes áreas del desarrollo infantil, se define la **estimulación del desarrollo socio-afectivo** en el niño de 0-1 año de vida como: **el proceso educativo, de orden cognitivo-afectivo e interactivo, en el que la familia realiza acciones dirigidas a incitar con viveza en el niño de 0-1 año, los componentes socio-afectivos (estado emocional, relaciones sociales y comunicación), con la finalidad de alcanzar logros en dicho desarrollo; el que puede perfeccionarse desde un enfoque pedagógico, bajo la orientación directa del personal de salud y con la participación de otros agentes educativos.** (La autora).

En este sentido, se considera que el principal agente estimulador del desarrollo socio-afectivo de la edad en cuestión es la familia, pues en la labor de la formación del niño, son muchos los que ponen sus manos, pero los directores de la obra son mamá y papá, cuyos estilos de dirección deben ser conciliados y caracterizarse por abrir espacios flexibles, dando lugar a la necesaria apertura social desde la más temprana infancia.

#### **I.4. La familia: principal estimuladora del desarrollo socio-afectivo del niño**

Un aspecto ampliamente abordado en el trascurso de este trabajo lo constituye el papel protagónico de la familia en el desarrollo del lactante, desde lo afectivo, por lo que se enfatiza en alta medida los valores que posee la familia como bien dirían muchos sociólogos, “célula básica de la sociedad”.

En Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del PCC (1976: 575), se enfatiza, “la familia desempeña un papel formativo fundamental, pues los padres educan a sus hijos según sus propios patrones morales. Los estímulos que niños y jóvenes reciben y los ejemplos que observan en el seno familiar tendrán gran importancia en la formación de hábitos y actitudes en su conducta fuera del hogar”.

Es en la familia, de igual manera, donde se adquieren las primeras nociones culturales y estéticas y los valores a ellas asociados. Debido a la fuerte presencia que tiene la familia en la educación más temprana del niño, su papel es extraordinariamente importante en la configuración del mundo de valores de esa conciencia en formación; la función que en este sentido juega la familia es en realidad insustituible.

Su importancia es tal que se puede afirmar que es ella de acuerdo con sus posibilidades y limitaciones, quien facilita o limita los procesos de desarrollo que afectan a sus integrantes. Si su acción es adecuada, los resultados favorecen a la propia sociedad.

Nimnicht, G. (2005: s/p) apunta sobre esta idea que: “la familia es agente educativo por excelencia, el aprendizaje por imitación, determinante en los niños, es uno de sus productos. Agrega que en la mayoría de los casos, la familia es la única influencia educativa permanente en la vida del niño, los educadores van y vienen, pero la familia permanece”.

Las cualidades morales adquiridas en las edades tempranas quedan casi siempre más arraigados en la estructura de la personalidad, lo cual hace más difícil su cambio. De ahí la importancia de que esa educación primera sea lo más adecuada posible. Siempre presentará muchas más dificultades reeducar que educar. Sin embargo, en muchas ocasiones los padres no tienen plena conciencia de la gran responsabilidad que recae sobre ellos la educación de sus hijos o simplemente, no están lo suficientemente preparados para asumirla.

A la luz de nuestros días y debido a los constantes cambios socio familiares que se están gestando en el ámbito global hacen que algunos patrones existentes en las familias tiendan a modificarse, digamos, por ejemplo: si antes predominaba el rol paterno en el seno familiar hoy no ocurre así, ya que en muchos casos el papel predominante lo ocupa la mujer; en tal sentido, se encuentran también las llamadas madres solteras, que asumen la educación de sus hijos sin contar con la presencia del hombre; para Ibarra, L. (2003), estos elementos conducen a la definición de familia **monoparentales**.

La propia dinámica del desarrollo científico-técnico y las nuevas posibilidades que tiene la mujer ha ido de un plano meramente dependiente a una posición de independencia económica, haciéndose esto cada vez más acentuado, hoy día se tiende a establecerse un mayor nivel de cooperación en las tareas del hogar, se reparten las responsabilidades, se aboga por la igualdad de género, entre otros. Siendo consecuentes con ello, se logra una influencia formadora y objetiva en los hijos que a la postre también serán padres fortaleciendo el fenómeno de la “coeducación”.

El Estado mediante sus leyes regula la cooperación entre los padres e hijos de forma tal que entre ellos exista un nivel de relaciones coherentes y estables, capaz de propiciar un ambiente familiar que contribuya a la formación integral de las nuevas generaciones. En esta aspiración,

juega un papel formativo fundamental el ejemplo positivo de los padres y demás miembros que conviven en la familia.

Lamentablemente, muchas veces no se está lo suficientemente preparados para llevar adelante esa empresa, es por ello que la calidad de la crianza y la calidad de los hijos estarán en dependencia de la preparación que tengan los padres; siendo esto de gran interés para la autora de este trabajo en el primer año de vida.

En Cuba el embarazo precoz, a criterio de Torres, M. (2003:19), presenta un incremento importante a partir de 1992; lo que más que un evento feliz, se convierte en un grave conflicto familiar y personal. Aparecen nacimientos de hijos no planificados y no deseados, entonces los abuelos asumen el rol de padres y ellos el de hermanos mayores de sus hijos. Gran confusión para esa descendencia, donde se contaminan y cruzan la paternidad compartida por muchos, originando una situación de riesgo para este niño de 0-1 año.

Actualmente en Cuba, la familia nuclear básica se ha ido desplazando, dando paso a una mayor existencia de familias extendidas o ampliadas y monoparentales, lo que sin lugar a dudas hace más complejo el sistema de relaciones. Al respecto, Torres, M. (2004) expresa que en unos casos la excesiva cantidad de personas y las diferencias generacionales y en otras por el carácter incompleto de la relación, producen ruidos en el sistema que ponen en peligro el funcionamiento familiar.

No obstante, se sabe que la mujer madre, tanto la trabajadora como la que se ocupa de los quehaceres de la casa es una creadora activa de la familia y de las condiciones necesarias para la vida y la educación de los niños. Aquí entra la atención de los miembros de la familia (preparar la comida, lavar, limpiar, la casa, entre otros), la educación de los hijos.

No es menos cierto, de igual manera, la expresión de Arés, P. (1999:70) cuando refiere: “en la prisa de la vida cotidiana, las ansiedades por las múltiples responsabilidades a cumplir, en ocasiones hace que los padres obren de forma inadecuada y creen un ambiente de tensión que no favorece el normal desarrollo del niño”.

La autora de este trabajo considera que, además, de la premura por resolver los problemas que se le presentan a la familia cotidianamente, se le suma el poco conocimiento de las particularidades psicológicas de sus hijos, por lo que no se logra calidad en la interacción entre padres e hijos, desde las primeras edades, ante estas y otras situaciones de la vida, por lo que

enfatisa, así mismo, que nada debe entorpecer este vínculo, ya que son numerosos los estudios que han demostrado la importancia para la formación y desarrollo del individuo, nacer y crecer en una familia armónica.

En este sentido, Castro, P. L. (1996:67), al estudiar la labor educativa que realiza la familia afirma que esta **“es el nido del amor”**. En una familia unida saturada de amor, creativa y llena de ejemplos constructivos se estructura la plataforma ideal de un correcto proceso educativo”.

En las relaciones familiares posee un gran valor formativo el carácter emocional, el sello afectivo que prime entre los padres e hijos marcando con ellos las experiencias de los niños. En el hogar los niños aprenden a querer, a defenderse, a atacar, además, aprenden a respetar a los adultos. Todo esto lo asimilan sin que los adultos se lo propongan muchas veces.

Es por ello que se contempla en el programa de educación comunitaria Para la Vida (1992:5), que “dar amor a los hijos es satisfacción y deber. La mejor forma de educar es mediante el amor, lo que no significa consentir, sobreproteger, dejar de existir”.

Al respecto, Torres, M. (2003) agrega que el afecto nunca es demasiado. Lo que puede hacer daño es el tratamiento educativo inadecuado, desde un manejo afectivo hipertrofiado, que se disfraza en una actitud de mucho amor, como sería la conducta sobreprotectora o permisiva de algunos padres.

El papel de la figura paterna para el presente y futuro desarrollo del niño es sumamente importante, ya que este también le proporciona amor, cuidado y seguridad, por lo que como bien expresa Gutiérrez, E. (1999:65): “no es cierto que padre es cualquiera, son muchos más felices los niños que pueden contar con el padre y la madre”.

El padre con su presencia transforma la díada, en tríada, da paso a la triangulación, que será más posible y benéfica, en la medida en que más pronto tenga lugar y mientras más conscientes son, ambos padres, de la necesidad de que esta se produzca y mientras más interesados, activos se muestran en garantizar su surgimiento y mantenimiento.

Si los padres entre ellos no son cariñosos, no se dicen palabras tiernas, no se debaten sus desacuerdos y se reconcilian por mucho que le den al niño, es difícil que este logre una adecuada expresividad emocional. Existe en muchos padres el prejuicio de que si ellos como pareja hacen públicas sus expresiones amorosas, despiertan en los hijos manifestaciones sexuales prematuras. Expresar el afecto no implica violentar la intimidad sexual de la pareja,

todo lo contrario, en la medida que más amor prodiguen los padres, mayores posibilidades tendrán sus hijos no solo de ser sociables, cariñosos, sino que más se apegarán a ellos.

Por otra parte, los hermanos tienen, también, un destacado papel en la relación de apego, ellos empiezan a relacionarse con mayor frecuencia con los “recién llegados” a partir de los seis meses de vida de estos. El sistema de relaciones de la familia sufre cambios, pero si es bien manejado por todos, se logrará que los hermanos se quieran. Arés, P. (2002) reafirma, de igual manera, que los abuelos pueden constituir figuras de apego muy importantes para los bebés y que en la familia cubana actual estos son figuras significativas para los niños.

Aunque es importante destacar que en estas relaciones los abuelos se convierten en mediadores más cercanos de los niños y en ocasiones está presente la permisividad y la sobreprotección, aspectos estos que inciden en el apego.

Otros investigadores cubanos han revelado la importancia del vínculo afectivo en el primer año, dentro de los que se destaca Álvarez, E. (1999) quien realiza una caracterización de la comunicación madre-hijo y recomienda la realización de futuras investigaciones para la realización de un conjunto de orientaciones a las madres sobre cómo relacionarse de manera adecuada con sus hijos a fin de favorecer su desarrollo y, más tarde, Grenier, M. E. (2002) propone un programa de capacitación dirigido a los agentes comunitarios, para que estos eleven la calidad en la orientación a las familias con niños de 0-1 año de vida, centrando su atención en las Relaciones de Apego, dentro del desarrollo socio-afectivo.

Dichas investigaciones han sido objeto de análisis en la presente tesis por cuanto, se considera que una adecuada vida afectiva del ser humano trae una influencia trascendental en la calidad de esta; así como en el desarrollo integral de su personalidad.

Apoyado en tales fundamentos, Rivero, J. (2005), como experto de la UNESCO, establece diferentes prioridades estratégicas para la educación temprana en el nuevo milenio, destacando dentro de ellas, la vinculación de la familia como agente educador y socializador, propiciando la comprensión de su papel en el desarrollo de la infancia.

Por su parte, Arias, G. (2001:78) plantea que: “el proceso estimulativo y promotor del desarrollo según se observa en las familias que llamamos potenciadoras del desarrollo es aquel donde se asume una adecuada comprensión de cómo se produce el desarrollo infantil, que puede tomar en cuenta o no las condiciones biológicas, pero que considere que el papel

de la familia y de los agentes sociales son esenciales, que piense en la necesidad de la estimulación cognitiva y la creación de un ambiente emocional positivo”.

Todas las familias, pueden llegar a ser potenciadoras del desarrollo infantil, a partir de pautas de crianza idóneas, siempre y cuando sean orientadas a tales fines.

#### **1.4.1. Las pautas de crianza en el seno familiar**

Para hacer referencias a las pautas de crianza se parte del análisis de algunas de sus definiciones. Myers, G. (2000:7) las definió como, la manera en que los padres (y en general la estructura familiar) orientan el desarrollo del niño y le transmiten un conjunto de valores y normas que facilitan su incorporación al grupo social. Por su parte, Cuervo, A. et. al (2010: s/p) consideran la crianza como “las actitudes y comportamientos de los padres ante sus hijos”.

El elemento fundamental para lograr una relación satisfactoria entre los padres y su hijo es lo que se llama una buena "crianza del bebé", una sensación de plenitud en el vínculo, el hecho de integrarse como familia.

Ese logro va a ser el resultado de cada decisión que tomen con respecto a su hijo como futuros padres y, luego, como flamantes padres: dónde va a nacer, qué nombre le van a poner, qué va a comer la madre durante el embarazo, cómo van a responder a las señales que dé el recién nacido, respuestas que a su vez ayudarán al bebé a aprender a comunicar mejor sus necesidades. El desarrollo de esa relación bilateral crea un vínculo entre los padres y el hijo que, con el tiempo, se profundiza con armonía; en pocas palabras, se "ensambla".

Debido a la gran variedad de circunstancias familiares, individualidad de padres y madres, tabúes, tradiciones, costumbres y los distintos niveles de necesidades de sus bebés, existen muchos estilos de crianza del niño de 0-1 año. Existen todo tipo de métodos para la crianza del bebé. El que ayuda a la mayoría de las familias en crecimiento a integrarse como tales, según sitio de internet ([www.hostlandia.crianza del-bebe](http://www.hostlandia.crianza-del-bebe)), es el llamado "crianza afectiva". Sus elementos, según esta bibliografía son:

1. Mantenerse alerta para recibir las señales del bebé y responder intuitivamente, combinando el nivel de necesidad del bebé y el nivel de respuesta de los padres.
2. Responder con rapidez al llanto del bebé. El llanto del bebé está destinado a garantizar su propia supervivencia. El bebé aprende a "llorar mejor" para indicarles sus necesidades. Cuidense de los consabidos consejeros que, en forma involuntaria, perturban el ensamble



diciendo: "Déjenlo llorar hasta que se le pase" o "Sólo está ejercitando sus pulmones". Ellos están fuera de la crianza del bebé.

**3.** Alimentar al bebé cuando dé señales de tener hambre; no seguir un cronograma, no atenerse a algún esquema externo que tiene poco que ver con sus necesidades.

**4.** Compartir las horas de sueño con su hijo. La crianza del bebé en horas nocturnas permite que el ensamble del día se extienda hasta la noche. Por lo general, los bebés les dan a sus padres indicios de dónde duermen mejor. Algunos duermen mejor en su propia cuna y en su propia habitación; otros cerca de sus padres.

Como se puede apreciar son diversos los métodos o pautas de crianza asumidos por los padres ante el nuevo miembro que llega al hogar. Los cambios en la familia, en las interacciones y en las pautas de crianza pueden afectar las relaciones parentales y el desarrollo socio-afectivo en la infancia. Las interacciones negativas en la familia pueden crear desajustes psicológicos en los hijos, lo cual dependerá del grado de satisfacción que se tenga por ser padre. De igual manera, los conflictos que enfrentan los padres y el estrés, debido a funciones relacionadas con la crianza, pueden influir sobre las características de los hijos y su ajuste emocional.

En torno a las referencias sobre pautas de crianza antes descritas, se pueden precisar elementos comunes que tipifican idoneidad en las pautas de crianzas a establecerse en la educación inicial del bebé. De ellos se pueden destacar:

- ♥ Los padres transmiten sentimientos, cualidades y normas en la crianza del niño de 0-1 año, reflejadas en sus actitudes y comportamientos.
- ♥ Existe un ensamble en las relaciones padre-hijos cuando estas son satisfactorias.
- ♥ La crianza afectiva es un estilo apropiado en la estimulación del desarrollo.
- ♥ El nivel de necesidades del bebé y de respuesta de los padres deben ser congruentes.
- ♥ Las relaciones en la red familiar, permanentemente deben reorganizarse, redefinirse, permitiendo el ajuste emocional en el niño.
- ♥ La atención debe ser justa, según necesidades y reclamos del niño de 0-1 año.
- ♥ Las condiciones reales contextualizan las relaciones y estilos de crianza.
- ♥ La estimulación debe ser consciente y planificada.

Es evidente que la prevención de factores de riesgo en la familia, que influyan negativamente en los estilos de crianza y en el desarrollo socio-afectivo durante la infancia es una responsabilidad de los distintos profesionales y sectores para lograr desarrollo de habilidades, competencias parentales, habilidades emocionales y conductas prosociales en los infantes.

Por todo ello es importante el conocimiento de la familia para guiar el desarrollo en esta etapa, ya que como bien plantea Arés, P. (2002:23) "La formación de un niño es la tarea más humana y hermosa que pueda desempeñar una persona adulta y una familia, pero a la vez constituye un proceso complejo y difícil.

De esta forma, no solo se impone la orientación a la familia, sino a aquellos agentes sociales que tienen la ardua labor de prepararla, para hacer más consciente, más planificada esta orientación; ello constituye una meta alcanzable.

#### **I.4.2. El Programa Educa a tu Hijo en la atención educativa al niño de 0 a 1 año**

La Educación Preescolar cubana tiene el propósito de convertir a las familias en principales estimuladoras del desarrollo de sus hijos, máxime cuando es ejemplo ante el mundo de los más altos niveles de educación y su acceso gratuito, como reflejo de la igualdad de derecho para todos y aún más para la primera infancia.

Entre las experiencias de la atención educativa a la primera infancia cuentan, la creación de los círculos infantiles desde el año 1961, y la atención por el programa no institucional, ETH, quien comenzó a extenderse en el país a partir de la década del 90, convirtiéndose en la vía mayoritaria de atención, al atender a más del 70% de la población infantil, en estas edades. Este programa cuenta con procedimientos metodológicos específicos, surgidos de la investigación científica rigurosa llevada a cabo por varios especialistas, para que el mismo fuera, en términos generales, semejantes al que se imparte mediante la vía institucional. De manera que la Educación Preescolar en Cuba se expresa mediante dos vías fundamentales: la institucional y no institucional.

El PETH tiene como objetivo central la preparación de la familia, teniendo en cuenta sus saberes y experiencias, como principales mediadoras en las actividades de estimulación con sus hijos; lo cual es garantizado por los ejecutores, como agentes educativos que más directamente se vinculan a esta.

Como soporte material de dicho programa, se diseñó una colección de nueve folletos donde se describen las características por edades, el contenido se agrupa atendiendo a diferentes áreas de desarrollo: la afectiva, la comunicación, el movimiento, la formación de hábitos y la intelectual. En cada área existen sugerencias de actividades para que la familia pueda realizar con el niño y finalmente se enumeran los logros del desarrollo esperados por cada subperíodos, para que los padres valoren los resultados alcanzados por los hijos. Ya que como bien plantea Domínguez, M. E. at. al (1992: 24): "La alegría de tener un hijo es única y trae aparejado una gran responsabilidad, educarlo. Es necesario que la familia además de disfrutar de este acontecimiento se prepare para contribuir al desarrollo y la felicidad del pequeño desde los primeros momentos de la vida".

Este modelo educativo no institucional se fundamenta en la estructuración de un trabajo comunitario que aúna a los diferentes actores del territorio, en la realización de acciones educativas con un carácter sistémico e intersectorial: Educación, Salud Pública, Cultura, Deportes, Federación de Mujeres Cubanas, Comités de Defensa de la Revolución, Asociación Nacional de Agricultores Pequeños, Asociaciones Estudiantiles, Sindicatos y Medios de Difusión Masiva.

Con este propósito, se organizan los Grupos Coordinadores del programa en los diferentes niveles y con determinadas funciones, lo cual conforma la estructura organizativa y los roles a asumir en cada grupo (desde el grupo coordinador nacional hasta el del consejo popular). En el caso del grupo coordinador nacional, provincial y municipal trazan políticas y estrategias de trabajo de acuerdo a su nivel.

Es a partir de los resultados del balance del funcionamiento del programa en cada nivel, que se determinan las regularidades, siendo una de las vías más utilizadas la observación a las actividades conjuntas, los criterios de la familia y las observaciones a los ejecutores mientras realizan las visitas al hogar. De acuerdo a estos resultados se diseñan los temas de capacitación que con carácter intersectorial son necesarios, partiendo del grupo coordinador como grupo, promotoras, ejecutores y familia; la capacitación constituye uno de los objetivos del plan de acción. En el nivel provincial participa como representante, la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), hecho este de gran interés para la autora en tanto juega un papel significativo en el mismo. El grupo coordinador provincial traza estrategias de trabajo

atendiendo a las características de la provincia. Diseña, orienta y controla el trabajo de los grupos a nivel de municipio y traza la estrategia de capacitación. El grupo coordinador municipal ajusta la estrategia de acuerdo con su territorio. Traza la política de extensión y capacitación. Selecciona los promotores, supervisa y controla el cumplimiento de la actividad en cada consejo popular. Con respecto al grupo coordinador del consejo popular se proyecta de igual manera la estrategia de capacitación para el grupo, ejecutores y familia.

Esta realidad educativa está en consonancia con algo planteado por Siverio, A. M. et. al (1999:14): “El éxito del programa en gran medida depende de la estrategia y acciones de capacitación que se diseñan y realizan, con la participación de diferentes agentes educativos, (promotores y ejecutores)”.

Por ejemplo, el Modelo de Capacitación Diferenciada para los agentes educativos involucrados en la atención a niños de 0 a 6 años, fue diseñado a partir de la realización de un proyecto que “involucra a los participantes; rectorados por el CELEP, un grupo constituido por especialistas del propio centro, metodólogos de la Dirección Nacional de Educación Preescolar del MINED, profesores de la UCP E.J. Varona y representantes de los sectores más relacionados con la atención integral a la infancia, todos los cuales constituyen su Comité Ejecutivo. Este proyecto se apoya en la inteligencia colectiva de las personas involucradas, las que participan, una vez identificadas las necesidades de capacitación. Tiene, por tanto, dentro de sus objetivos, hacer consciente a todos y cada uno de los agentes educativos del problema y de cuáles son las fallas en las que en su propio desempeño incurre.

Como se aprecia lo interesante no es la forma que se siga, sino las acciones que se proyecten a favor de concretar en la práctica la capacitación del personal participante en el proceso.

La capacitación del programa por la multiplicidad de factores participantes exige necesariamente un enfoque diferenciado. Tanto los promotores como los ejecutores reciben la capacitación según su formación profesional y la tarea a desarrollar, todo lo cual parte de un diagnóstico de necesidades y fortalezas. De igual forma, para dicha capacitación se debe partir de los resultados obtenidos en anteriores etapas, con el objetivo de elevar la calidad de su preparación y modalidad de atención educativa y el grupo de edad que atiende. En la capacitación juega un papel importante también, el círculo infantil, por ser centro capacitador de la comunidad, el que debe ofrecer, a través de su personal pedagógico, a los agentes

educativos, incluyendo a la familia, los recursos pedagógicos necesarios para la estimulación temprana en el desarrollo infantil.

La atención educativa que brinda este programa en el país adopta diferentes modalidades, ya sea de acuerdo a quien lo ejecuta y en qué período etéreo se encuentra el niño con cuya familia se trabaja. Una de estas modalidades la constituye la atención individualizada en el período 0 a 1 año de vida, que es en la que se centra el presente estudio. A través de esta forma se prepara a la madre y al resto de la familia para la estimulación que han de realizar desde el nacimiento del hijo, a fin de promover su desarrollo; ello se logra a través de las consultas de “niño sano” o “puericultura”, llevadas a cabo por el médico y enfermeras de Atención Primaria de Salud, comenzando a atenderse en su totalidad por dicho programa, a partir del mes de abril del año 2001, cuando el estado cubano consideró pertinente extender la licencia materna hasta concluido el primer año de vida.

Con esta visión se perfeccionó el enfoque social de la medicina, que es la premisa básica del sistema de salud desde su implantación. Dicha atención quedó avalada desde la década de 1990, donde se aprobaron resoluciones conjuntas MINED-MINSAP número 1/97 y el Programa de atención integral Médico–Pedagógica, a educandos y trabajadores del sistema educacional a través de la resolución 1/ 99.

Desde ese entonces, ambas resoluciones, coadyuvan la relación entre salud y educación, en el caso de la primera pone en vigor las indicaciones para el trabajo conjunto entre ambos ministerios, con vistas a elevar la eficacia en los resultados de la labor que desempeñan, concibe programas priorizados en tres grupos: promoción de salud, prevención de enfermedades transmisibles y prevención de enfermedades no transmisibles.

La segunda resolución (Programa de atención integral Médico–Pedagógica a educandos y trabajadores del sistema educacional), tuvo como intención contribuir a elevar los niveles de salud y los resultados de la gestión educativa en las instituciones, a través del trabajo integral médico–pedagógico, fueron avaladas acciones básicas correspondientes a la prevención y educación para la salud. Además este programa, se planteó instrumentar la superación en los contenidos que requieren trabajo conjunto en correspondencia con las necesidades y problemas identificados.

La formación y preparación de los médicos se ha venido perfeccionando, y en la actualidad los especialistas en Medicina General Integral, establecen vínculo con las instituciones educativas y las comunidades, todo lo cual da cuentas de un amplio y temprano servicio incluyendo en éste a la población infantil.

De acuerdo a lo anterior, es evidente que el médico y la enfermera de la familia están responsabilizados con la realización de tareas educativas en la población infantil, o sea, tienen que cumplir con la función de garantizar el pleno desarrollo de los niños no institucionalizados, y especialmente atender a aquellos de cero a dos años dentro del movimiento de comunidades saludables. En correspondencia con lo anteriormente expuesto Fernández, R. Sánchez, D. y Vázquez, M. (1996: 17) opinan: "La estructura básica de salud, médico y enfermera de familia forman uno de los pilares fundamentales en la educación de los padres."

Se comparte el criterio de los autores citados, ya que desde bien temprano de la vida del niño, los especialistas de salud pueden influir de manera consciente y planificada en la educación de la familia, aprovechando sus potencialidades y atenuando las dificultades que estas puedan presentar en el desempeño educativo con sus hijos. Queda claro, que el personal de Atención Primaria de Salud en las consultas no sólo debe atender al niño y su familia desde el punto de vista clínico, sino que además de los procedimientos relacionados con la vacunación, ablactación, salud del bebé, entre otros, debe orientar acciones educativas que permitan a la madre y demás familiares estimular el desarrollo del niño. Le resulta entonces importante, dominar la concepción y procedimientos didácticos para la atención individualizada, la cual se realiza mediante la actividad conjunta, a partir de los tres momentos que la conforman, constituyendo este espacio un momento de cotidianeidad sistemática donde la estimulación adecuada del adulto es primordial en esta primera etapa de la vida.

Para lograr tan alto empeño en el personal de salud, se hace imprescindible el accionar sistemático de la promotora de educación, quien labora en el consejo popular a tiempo completo y es el profesional que tiene el encargo social de capacitar al resto de los agentes que participan en la orientación familiar con respecto al desarrollo integral del niño de cero a seis años. Con una periodicidad mensual, la promotora capacita a través de las reuniones de los grupos básicos de salud a médicos y enfermeras, los primeros encargados directamente del período 0 a 1 año y las segundas del período 1 a 2, lo cual resulta de interés para la autora

del presente estudio. Además de ello, en ese espacio reciben capacitación por el jefe del grupo básico y/o representante de este sector en el consejo popular, quien se supera directamente con la promotora de educación, el promotor-ejecutor del INDER y el de Cultura. De ahí la trascendental importancia de que el profesional de la Educación Preescolar eleve cada día más su preparación.

No obstante, en la actualidad el enfoque educativo de las orientaciones que ofrece el personal de salud, aún no alcanza el nivel deseado, ya que aunque hoy se ha ganado en muchos territorios que los consultorios médicos cuenten con un módulo que comprende: (juguetes artesanales para estimular el desarrollo del niño, repertorio de canciones y los ejercicios profilácticos para la gimnasia de la embarazada y el lactante y los folletos del PETH, no siempre las orientaciones que se le ofrece a la familia son sistemáticas, ni se le brinda todos los procedimientos de cómo estimular integralmente y cada vez mejor el desarrollo del pequeño. Por eso, a pesar de que muchos han sido los avances del PETH desde su creación, durante los últimos cursos se ha establecido dentro de las transformaciones de la Enseñanza Preescolar algunos cambios para elevar la preparación de la familia, desde su funcionamiento con relación a la influencia educativa que ejerce sobre los hijos.

Estas alternativas descritas apuntan, entre otras necesidades, al fortalecimiento de la preparación de las promotoras del PETH, de las instituciones infantiles y de las estudiantes en formación de la Educación Preescolar, para que en consecuencia, garanticen la adecuada preparación de los ejecutores que orientan a la familia de los niños comprendidos en el programa. Cobra reveladora importancia en este sentido, las familias con niños de 0 a 1 año, específicamente en el componente socio-afectivo y su estimulación, pues este aspecto no tiene dentro del PETH el alcance y especificidad que verdaderamente requiere; dado por el abarque integral de la formación y desarrollo del niño y por las posibilidades de la familia para contribuir a dicho desarrollo; a pesar de ser en el primer año de vida, donde la relación estimulador-estimulado tiene una significatividad vital, para la consecución de los logros del desarrollo del niño. Por todo ello se enfatiza que: es la **promotora** dentro del PETH, por su preparación, el agente responsabilizado de capacitar a los ejecutores (personal de salud) en la orientación socio-afectiva a la familia con niños de 0 a 1 año de vida; independientemente de que otros representantes del consejo popular, también, participan en el tratamiento de las áreas del desarrollo infantil correspondiente a su perfil profesional.

## **I. 5. Génesis de los aspectos del marco teórico referencial**

La posición filosófica que se asume en la presente investigación está en correspondencia con los aspectos del marco teórico referencial antes descrito. Los mismos tienen sus génesis en:

♥ **La filosofía de la educación cubana**, guía teórica necesaria para enrumbar en el camino de las ciencias pedagógicas, con bases en:

- El **materialismo dialéctico e histórico**, en tanto permite analizar al niño de 0 a 1 año de vida en su dimensión histórica, asumir dialécticamente lo más fecundo de las teorías que sustentan la estimulación del desarrollo socio-afectivo desde una visión integrada y analizar las limitaciones conceptuales y los intereses socio-políticos a los que estas responden, evitando así el eclecticismo teórico y otorgando objetivismo y veracidad al proceso que se investiga.

- El **ideario martiano**: a partir de los principios de la unidad entre el afecto y la razón, entre la instrucción y la educación; la necesidad de estimular al niño a partir de la ciencia como algo natural, vinculado a la vida en función del desarrollo humano; la defensa de la identidad nacional y latinoamericana; la actividad práctica como formadora del niño-pequeño hombre y el equilibrio, como concepción orientadora para enfrentar los desafíos del mundo de hoy.

- El **pensamiento filosófico y la práctica política de los grandes pedagogos cubanos** desde la articulación del marxismo, el leninismo y las tradiciones cubanas y latinoamericanas; y las profundas transformaciones que han tenido y tienen lugar en Cuba y en América Latina relativa a la atención del niño de 0-1 año de vida; la concepción humanista, liberadora y transformadora del hombre y su entorno social, en las condiciones del hogar, desde el propio nacimiento, y el replanteamiento de los objetivos de la educación en el mundo contemporáneo.

♥ **La sociología de la educación cubana**, en tanto constituye la representación, en el ámbito social, de la filosofía de la educación y del método científico que se emplea en la investigación, expresados en la relación educación-sociedad en su bidimensionalidad, es decir, en sus caracteres individual y social. La sociología de la educación cubana concibe la relación armónica entre los agentes internos del centro escolar, así como entre este y la familia, la comunidad, otras instituciones, lo cual constituye una premisa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo.

♥ **El Enfoque histórico-cultural** de Vigotsky, L. S. y sus seguidores, teoría integradora que constituye base de la pedagogía cubana y una de las formas de resolver el problema de cómo



la triada institución educativa-comunidad-familia puede transmitir la herencia histórico-cultural y contribuir a la estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año, según trimestres de vida.

♥ **La teoría pedagógica cubana**, en especial la Pedagogía Preescolar que enfoca el proceso educativo en el niño de 0 a 1 año de vida, a partir de una concepción integral del desarrollo, con énfasis en lo afectivo, como elemento que lo orienta y direcciona. Ser amado es un derecho de todo niño y niña en Cuba, fundamentado básicamente en la necesidad desde su propia concepción, de recibir amor, como nutriente que luego necesitará para acariciar sus sueños y proyectos. El estímulo socio-afectivo, por tanto, penetra en el resto de las áreas, por lo que se convierte en eje transversal para la estimulación integral de los logros del desarrollo infantil. Esta teoría se consolida a través del proceso de enseñanza-aprendizaje desarrollador en la formación inicial y permanente de la Educación Preescolar, donde entroncan el conjunto de ciencias pedagógicas: Pedagogía Preescolar, Psicología Infantil y Didáctica Preescolar, entre otras). Consecuentemente, estos elementos guían y direccionan la posición filosófica que se asume, para la presente investigación.

### **Conclusiones del capítulo**

El proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, en su evolución histórica, ha transitado por tres tendencias principales: modelos innatistas, modelos ambientalistas o mecanicistas y modelo interactivo. El tratamiento dado a la estimulación de este desarrollo, a través de las diferentes etapas evolutivas, ha progresado del uso de métodos innatistas hacia métodos interactivos, con énfasis en el enfoque comunicativo y el basado en pautas de crianza, que realizan su mayor contribución al desarrollo socio-afectivo en la tendencia interactiva, la que está muy relacionada con el Enfoque histórico-cultural.

La familia juega un papel esencial en la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, independientemente de sus costumbres, tipología y estilos de crianza. En la sistematización de los referentes teóricos realizada se constata que la estimulación socio-afectiva que se promueve desde el seno familiar posibilita la interacción necesaria para el alcance de los logros del desarrollo del niño; para lo cual se hace énfasis en la preparación que las familias deben poseer con tal propósito. Se enfatiza además, la importancia de la adecuada orientación que le deben ofrecer los ejecutores del PETH, a partir de la capacitación que reciben por los promotores y otros agentes educativos que participan en este empeño.

## CAPÍTULO II. DIAGNÓSTICO Y CONCEPCIÓN EDUCATIVA DEL PROCESO DE ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO DEL NIÑO DE 0 A 1 AÑO

En este capítulo se presenta el estudio diagnóstico del estado actual del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en el municipio Pinar del Río y, consecuentemente, una concepción educativa, para su implementación en el contexto de la Educación Preescolar y familia pinareña.

### II.1. Estudio diagnóstico

El estudio diagnóstico realizado entre los meses de octubre y noviembre del curso escolar 2010-2011, comprende el análisis de las condiciones que inciden sobre el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el seno familiar, lo que permite la determinación del inventario de fortalezas y debilidades.

#### II.1.1. Selección muestral

En el desarrollo del diagnóstico, se parte del análisis de la población existente en ese momento, representada por **2320 familias** y **2336** niños de 0-1 año de vida, del municipio Pinar del Río. Con la intención de trabajar con la misma cantidad de familias y niños, se desechan las familias con partos gemelares, 16 y 32 niños respectivamente. Se considera, por tanto, como **población 2304 familias** y **2304 niños**; también forman parte de esta, las 18 promotoras de educación, una por cada consejo popular, encargadas de la orientación al personal de salud sobre la orientación familiar, dentro del “Programa Educa a tu Hijo” (PETH), de dicho municipio.

De acuerdo con los intereses de la investigación y el criterio de muestras grandes, se realizó un muestreo aleatorio simple. Este muestreo se combina con el estratificado, quedando la muestra representada por el 10% del total de familias y niños (207 respectivamente), en cada consejo popular (C/P) y por los trimestres de vida comprendidos entre 0-1 año, (**ver anexo 2**). En el caso de las promotoras de educación, se trabajó con la población total, ver tabla 1.

**Tabla 1:** Composición de la población y muestra

Estratos	Población	Muestra	Tipo de muestreo
Familias	2304	207	Muestreo aleatorio simple, estratificado
Niños	2304	207	Muestreo aleatorio simple, estratificado
Promotoras del PETH	18		

## **II.1.2. Variable que se investiga**

**Variable: Estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0-1 año de vida.** Para la operacionalización de toda variable a investigar se requiere de una definición operacional, que permita determinar las dimensiones e indicadores que se implican en las transformaciones positivas que se pretenden en ese proceso, lo cual fue posible en este caso, a partir del estudio teórico realizado en el **capítulo I**, donde se define la variable que se investiga, (epígrafe I.3). En dicha definición, se muestran algunas características de la estimulación del desarrollo socio-afectivo del primer año de vida que denotan la existencia de dimensiones, por ejemplo (**orden cognitivo-afectivo e interactivo**), las cuales permitirán un análisis más profundo de este constructo y su medición en la presente investigación. La relación dimensión, indicador, método, se puede observar en el **anexo 3**.

### **Dimensiones e indicadores**

**Dimensión 1. Cognitiva.** A criterio de la autora, esta dimensión se define como: los saberes que posee la familia acerca de la esfera socio-afectiva, como arista de la integración personológica del niño de 0-1 año de vida; así como las acciones que permiten estimular dicha área. Además, del conocimiento que posee la promotora del PETH, para ejercer la orientación al personal de salud y a dicha familia, en el aspecto estudiado.

#### **Indicadores:**

- 1.1. Nivel de conocimiento de los componentes de la esfera socio-afectiva.
- 1.2. Nivel de conocimiento de los logros de la esfera socio-afectiva.
- 1.3. Nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva.
- 1.4. Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio afectiva.
- 1.5. Nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación.
- 1.6. Nivel de frecuencia en la tipología de las orientaciones recibidas.

**Dimensión 2. Interactiva.** A criterio de la autora y en función del objeto de investigación, esta dimensión se define como: el intercambio recíproco con matiz afectivo, entre la familia y el niño, en un sentido bilateral, no solo visto en el desempeño de la familia, sino en el efecto que produce la influencia de esta en el desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año y viceversa.

## **Indicadores:**

- 2.1.** Nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño.
- 2.2.** Nivel de apoyo de los adultos en las actividades que el niño realiza.
- 2.3.** Nivel de empatía con las figuras de apego.
- 2.4.** Nivel de manifestación de la comunicación en la edad.
- 2.5.** Nivel de realización de acciones estimuladoras.

### **II.1.3. Métodos aplicados**

Para diagnosticar el estado del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, se procedió de la forma siguiente:

♥ La **revisión documental**: se revisaron los documentos, folletos del PETH, (del 1- 4), estrategia de capacitación del Grupo Coordinador Municipal del PETH y actas de reuniones metodológicas con promotoras del PETH; además del Modelo del Profesional, en la versión C y D, el programa de la disciplina Formación Pedagógica General y de la asignatura Psicología II; a fin de la búsqueda de la información requerida en el tratamiento del tema.

♥ La **observación directa** a las rutinas cotidianas, (**anexo 4**) posibilitó conocer las condiciones físicas del hogar, el clima psicológico general en las relaciones familiares, entre otros elementos de interés para el presente estudio. Se colegió previamente con la familia con respecto al horario y fecha de realización y se precisó la importancia de no alterar la conducta manifiesta en las rutinas cotidianas para ser más objetiva la observación realizada.

♥ La **entrevista a la familia (anexo 5)**, fue de gran significación en el presente estudio. Se colegió previamente con la familia con respecto al horario y fecha de realización. Este encuentro inicial se aprovechó para la familiarización con todos los familiares; así como para conocer las condiciones materiales y sociales del hogar. El instrumento se aplicó a la madre y al padre del niño, siempre que fue posible. En caso necesario se realizaron las aclaraciones pertinentes en relación con el significado del tema y de todos aquellos términos poco conocidos por los padres; todo lo cual facilitó la obtención de los resultados.

♥ La **encuesta** a las promotoras del PETH (**anexo 6**), se aplicó después de explicarles la importancia de su participación en la presente investigación y la necesidad de que la información fuese objetiva y confiable. Para ello se aprovechó el espacio de las reuniones metodológicas, en la que se contara con el 100%.

#### II.1.4. Presentación y análisis de los resultados obtenidos

A continuación se muestran los principales resultados obtenidos en el estudio diagnóstico mediante la aplicación de los diferentes métodos presentados anteriormente.

##### **Análisis documental**

El análisis y estudio de diferentes documentos normativos se realizó teniendo en cuenta los siguientes indicadores:

- ♥ Nivel de profundidad del tratamiento con que se aborda el contenido del área socio-afectiva en los folletos del PETH.
- ♥ Nivel de variabilidad de las actividades en los folletos del PETH.
- ♥ Nivel de relación existente entre las diferentes actividades del área y las particularidades del desarrollo en este período etáreo, en los folletos del PETH.
- ♥ Nivel de desarrollo de los enfoques sobre estimulación del desarrollo socio-afectivo en la capacitación a las promotoras del PETH.
- ♥ Nivel de desarrollo de los enfoques sobre estimulación del desarrollo socio-afectivo en la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Preescolar.

##### **Resultados obtenidos**

A partir del **análisis** minucioso realizado a los folletos del uno al cuatro del PETH, por ser estos los principales documentos por donde la familia cubana se orienta para educar a sus hijos, desde el nacimiento, se constata que:

En lo que respecta al primer indicador, **nivel de profundidad del tratamiento del contenido**, se pudo constatar que: **1.** No se explicita suficientemente en las orientaciones dadas, que la comunicación emocional es la vía fundamental a través de la cual la familia puede influir para propiciar el aprendizaje del niño. **2.** La comunicación emocional es tratada en todos los subgrupos, pero en el sub-período de **cero a tres meses**, no se destaca el papel que pueden jugar otras figuras familiares, principalmente el padre, abuelos y hermanos, para el desarrollo de esta forma de comunicación. **3.** No se enfatiza el papel de la madre como mediadora de la comunicación que deben establecer los demás miembros de la familia con el niño, sobre todo en los subgrupos mayores. **4.** En el sub - período de **tres a seis meses**, el afecto y el cariño no solo son necesarios para garantizar seguridad en el niño, como se orienta en el actual folleto.

Con ello se garantiza, además, el vínculo íntimo y personal hacia las personas que le prodigan amor, propiciando con estas la relación de apego, la cual no debe desarrollarse únicamente con la madre, sino con todos los miembros de la familia. **5.** En el programa actual no se describen las características con que debe satisfacer la madre la atención del niño: (rapidez, sensibilidad, comprensión, precisión y perspicacia, entre otras). Estas características constituyen las bases fundamentales para la formación de la relación de apego. **6.** Tanto en este período de **tres a seis meses** como en el de **seis a nueve meses**, al hacer referencia a la comunicación del niño con el adulto no conocido, no se detalla cómo debe producirse el encuentro para favorecer el proceso comunicativo, es decir, falta el tratamiento a la figura de la madre como mediadora en este encuentro, ya que con su participación posibilita el intercambio entre niño y adulto desconocido.

En cuanto al indicador **nivel de variabilidad en las actividades**, se aprecia que: En el subgrupo **nueve a doce meses**, se trata de manera escueta las orientaciones sobre cómo jugar con el niño. Estas actividades pudieran brindarse de manera más amplia, mostrando cómo el adulto puede estimular, persuadir, brindar modelos para que el niño lo imite, y, también reconocer las adquisiciones del bebé por pequeñas que sean.

En cuanto al indicador que se refiere a la **relación existente entre las actividades que brinda el programa PETH con las particularidades del desarrollo del niño** en esta etapa, se constató que: En el trimestre de **ceros a tres meses**, no se declara el grado de sensibilidad y disponibilidad que deben manifestar los miembros de la familia con relación a los diferentes estados emocionales del bebé, es decir, la prontitud y sistematicidad en la atención a sus señales, lo que contribuye a que se sienten las bases para que los adultos que lo atienden se conviertan en figuras de apego seguras.

Por último, en el subgrupo **nueve a doce meses**, no se precisa en las orientaciones a la familia que para desarrollar las actividades con el niño, es indispensable partir de lo que ya ha adquirido; lo que él necesita y centrar los esfuerzos en lo que al niño le falta, utilizando para ello mecanismos de comunicación como la valoración de lo que va alcanzando.

Otro aspecto que la autora considera que no está debidamente tratado en el trimestre, es la implicación de los coetáneos ya sean familiares o vecinos en las acciones conjuntas, en las que otros niños también pueden brindar modelos de acciones con objetos y de socialización, que

sean asimilados por estos, todo lo cual promueve el desarrollo cognoscitivo y socio-afectivo en la etapa que se investiga.

Por otra parte, durante la actividad conjunta, como forma de comunicación, no se precisa a la familia que los niños no sólo pueden expresar su necesidad hacia la colaboración del adulto en la actividad, sino sus necesidades personales de contacto emocional y de sentirse valorado por él, hecho este que se logra bajo la influencia de la comunicación.

Todo este análisis permitió determinar que aunque dichos folletos brindan orientaciones relacionadas con el área socio-afectiva, existen limitaciones en tal sentido, por cuanto no se detallan con la profundidad requerida ni de manera variada las orientaciones que en este se ofrecen, además de que no se incluyen todos los elementos que conforman el área socio-afectiva. Dicha constatación refuerza los fundamentos de la autora de la imperiosa necesidad de orientar cada vez mejor y de manera consciente, sistemática, oportuna, planeada a las familias, en aras de dotarlas de todos los procedimientos necesarios para potenciar el desarrollo socio-afectivo de sus hijos durante el primer año de vida, esfera esta que tributa y favorece el desarrollo de las diferentes adquisiciones.

La revisión documental realizada a la **Estrategia de capacitación del Grupo Coordinador Municipal**, diseñada particularmente para las promotoras del PETH, revela que no hay variabilidad de los temas que se ofrecen, si analizamos que existen promotoras donde su experiencia en este programa es pobre y dentro de su función fundamental está la capacitación a sus ejecutoras, las cuales se desempeñan en contextos diversos, para la orientación a las familias de los diferentes grupos de edades, estando en condiciones de afirmar que no se ajustan a las necesidades individuales de superación de estas.

En el caso particular de la necesidad de capacitación de las promotoras en la temática que se investiga, se constata el hecho de no encontrar temas relacionados con la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de primer año de vida, ni otros que pudieran estar dirigidos a la orientación familiar en este período etáreo. Es meritorio destacar que esta capacitación aun cuando se concibe con carácter intersectorial, no es abordada ni por el personal de salud el grupo de edad 0-1 año. Por otra parte, se evidencia falta de correspondencia entre el planteamiento del problema y el sistema de acciones que se diseñan y en la implicación de otros especialistas en su solución.

Con respecto a las **actas de las reuniones metodológicas** que mensualmente ejecuta la metodóloga encargada del programa, y en las que el último punto de la agenda lo constituye la capacitación, es perceptible que en ninguna se aborda temas referidos a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, este grupo de edad es analizado desde las funciones que debe cumplir la promotora, con énfasis en la tenencia de la estadística con respecto a la población infantil y el llenado de expedientes. En tal sentido, se abordan en la mayoría de los casos, aspectos generales del tratamiento metodológico de las distintas áreas de desarrollo, partiendo del procedimiento metodológico a tener en cuenta para la dirección pedagógica del proceso educativo, a partir de la didáctica de la actividad conjunta.

Por otra parte, en los objetivos a lograr en la formación inicial de las estudiantes de la carrera Educación Preescolar en la versión C y D (promotoras graduadas y las que están en formación), en los **programas** de la disciplina Formación Pedagógica General y la asignatura Psicología II, facilitó conocer que el tema en cuestión, no está declarado explícitamente. Solo se enfatiza en la comunicación entre el adulto y el niño durante el primer año de vida; siendo este uno de los componentes de la esfera socio-afectiva y, por tanto, no se ofrecen herramientas metodológicas que permitan su enfrentamiento efectivo por parte de las promotoras del PETH.

A modo de conclusión, puede afirmarse que la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de primer año de vida, no constituye una prioridad en la formación inicial ni en la formación permanente de los profesionales de la Educación Preescolar.

### **II.1.5. Regularidades del diagnóstico**

Se presenta la caracterización del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida a partir del comportamiento de cada una de las dimensiones y sus indicadores, para lo cual se asignan las categorías: alto, medio y bajo. Considerándose en un nivel alto las respuestas y conductas correctas; medio, las respuestas y conductas con algunas limitaciones dentro de lo aceptado y bajo, las respuestas y conductas incorrectas. Dichos resultados se exponen de manera cuantitativa en los **anexos 7, 8, 9 y 10**.

#### **Dimensión cognitiva**

Esta dimensión es analizada desde la **familia** como principal estimuladora del desarrollo socio-afectivo de sus hijos y desde la **promotora** del PETH, por ser el profesional preparado para



capacitar a los ejecutores en la orientación que ofrecen a la familia para que estimulen el desarrollo del niño, en las condiciones del hogar.

### **Desde la familia**

En lo que respecta al **nivel de conocimiento de los componentes de la esfera socio-afectiva**, como primer indicador a medir; expresado a través de las entrevistas se pudo explorar de manera indirecta ya que para la familia resulta complejo explicar los componentes del área que se investiga. El estudio de dicho indicador fue posible por las preguntas colaterales realizadas. En este sentido, se corrobora que los padres circunscriben el desarrollo socio-afectivo al sentimiento, cuidado y el afecto que le deben prodigar los adultos a los hijos, ideas estas incorrectas, todo lo cual representa el 89,5% de la muestra total, es decir, 185 padres, en un nivel **bajo**. No constituye mayoritariamente parte de los saberes de la familia las relaciones sociales y la comunicación como componentes de la esfera socioafectiva.

Estos resultados guardan relación con el **nivel de conocimiento de los logros del desarrollo** de dicha esfera representado por el 74 %, 153 padres, en un nivel **bajo**; aspecto este que se indagó con respecto a la edad de su hijo, enmarcado por trimestres de vida. Ello fue posible a partir del establecimiento de preguntas de diferentes niveles de complejidad que permitieran conocer qué sabe la familia sobre las acciones que deben realizar sus hijos. En este sentido, se refieren al desarrollo psicomotriz, del lenguaje, por ejemplo (mantienen la cabeza firme estando cargado, agarra casualmente objetos, se sienta con apoyo o por sí solo, emite sonidos, entre otros). Solo el 26% menciona adquisiciones tales como: sonreír ante el rostro del adulto, prestar atención cuando escucha su nombre, entre otros; lo que es considerado como correcto y por ende, de alto nivel.

Cuando se explora el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva** para el desarrollo del infante las respuestas se centran en la comunicación, ya que a través de esta se educa al niño, este aprende, conoce a la madre, entre otras, obviando como es evidente otros elementos esenciales de esta esfera, sobre todo la actividad fundamental de la etapa, es decir, la comunicación emocional con el adulto. La cifra mayoritaria en este indicador estuvo reflejada por respuestas incorrectas en el 84% del total de la muestra, 173 padres, por lo que se considera en un nivel **bajo**.

En relación con el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras** de la esfera socio-afectiva se aprecia que la mayoría de la familia realizan juegos sin objetos (mocita, torticas, entre otros) y juegos con juguetes pero no como acciones conjuntas entre el adulto y el lactante; todo lo cual evidencia falta de concientización de estas acciones como estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Al referirse a otras acciones expresan que les cantan para que duerman, les hablan, besan, acarician siempre que ambos están alegres y no como alternativa ante el llanto u otra manifestación del bebé. Estos resultados se presentan en el 72,5%, 150 padres, en el sentido incorrecto, por lo que el nivel, nuevamente tiene un comportamiento **bajo**.

Con respecto al **nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación** que les permite argumentarse sobre las pautas de crianza a seguir para estimular el desarrollo socio-afectivo durante el primer año de vida, centran mayor atención en el personal de salud, carné de salud y por otras personas, reflejado en el 66%, 136 padres, en el sentido incorrecto, por lo que el nivel es catalogado como **bajo**, al quedar más relegados la promotora de educación, otros agentes educativos y el PETH, porque aun cuando la mayoría lo conocen no poseen los folletos u otras bibliografías que den tratamiento al tema.

Finalmente, al explorar el **nivel de frecuencia en la tipología de las orientaciones recibidas por las madres** y demás familiares, refieren fundamentalmente, la lactancia materna, la ablactación, los accidentes en el hogar, la higiene personal y la realización de ejercicios (gimnasia del bebé), reflejado esto incorrectamente por el 96%, 198 padres, siendo el indicador, por tanto, **bajo**. Por el contrario, otros temas de interés aparecen menos frecuentes como: la importancia del cariño (53%), el horario de vida (33%), la actitud en cada contacto con el niño en el 44%. **(Ver anexo 7)**.

Al hacer una generalización del comportamiento de la dimensión, visto desde la familia, a partir de los indicadores explorados, se puede declarar que los padres poseen limitaciones en cuanto al conocimiento referido al área socio-afectiva de sus hijos y, sobre todo, las vías para estimular dicha área, aspecto este que se acrecienta dado por la pobre orientación que le ofrecen los agentes educativos encargados de prepararlos y la escasez de materiales gráficos que permitan su adecuada orientación a favor del desarrollo de sus pequeños hijos.

### Desde las promotoras del “Programa Educa a tu Hijo”

Dentro de los principales indicadores que se exploran está el **nivel de conocimiento** que poseen sobre los **componentes de la esfera socio-afectiva**; en este sentido, solo un 27,7%, es decir, cinco promotoras se acercaron en cierta medida a las respuestas correctas. El resto, 69,3% (13) centran su atención al afecto, el cariño, la comunicación, sin precisar en sí los componentes del área, por lo que las respuestas dadas son incorrectas, por todo ello, predomina significativamente un nivel **bajo**. Un aspecto de significativa importancia resulta el hecho de que las promotoras refieren que existen serios problemas de conductas en las familias con respecto a este proceso, a pesar de que estas no logran relacionar estas posiciones erróneas con la definición conceptual abordada.

Al indagar **el nivel de conocimiento de los logros del desarrollo de la esfera socio-afectiva**, se obtuvo de manera relevante que los logros del desarrollo enmarcados se refieren a mantener un estado emocional positivo, relacionarse con las demás personas y comunicarse, pero esto no fueron capaces de delimitarlo por trimestres de vida. En este sentido, solo tres promotoras que representan el 16,6% de la muestra dieron respuestas correctas. El resto, cuantitativamente superior, manifiestan respuestas incorrectas, influyendo en que el indicador se manifieste en un nivel **bajo**, es decir, 15 promotoras, que representan el 83,3%. Dato este que refuerza el desconocimiento de las promotoras en su labor de orientación a las familias, en el tema estudiado.

Otro aspecto que se evalúa es el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva**, donde se constata que solo dos promotoras, lo que representa el 11,1% se acerca a esta preparación. El resto, 16, representando el 88,8%, expresaron respuestas incorrectas; ya que minimizan el valor del área en correspondencia con el desconocimiento de los componentes que la conforman. Prevalece, nuevamente, mayor porcentaje en las respuestas incorrectas y por ende, el indicador es catalogado como **bajo**. Exclusivamente, resaltan el valor del amor y el afecto, pero una cuantía ínfima refiere su repercusión en la vida futura y que es la comunicación emocional con el adulto la actividad rectora de la edad, todo lo cual tiene a su base la falta de conocimiento en relación con esta problemática.

Al explorar el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva** se obtiene que solo cuatro promotoras, 22,2 %, conocen por trimestres de vida las

acciones que permiten estimular dicha esfera. El resto expone ideas limitadas, ya que enfatizan en el afecto, la comunicación, obviando las relaciones de apego, las relaciones con los allegados, desconocidos y extraños y la autonomía, entre otros. Por todo ello, se evalúa el indicador en nivel **bajo**, al estar representado por 14 entrevistadas, en el 77,7% de la muestra.

Con respecto al **nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación** que les permite profundizar en el desarrollo socio-afectivo durante el primer año de vida, alegan que durante la formación tanto en la carrera, como en el curso de formación de promotoras, para las de mayor experiencia, recibieron algunos elementos sobre el área, pero no con la profundidad requerida. Plantea el 100% que la mayor fuente de información la constituye los folletos del PETH, por lo que se considera el indicador en un nivel **bajo**; pues el tema no ha sido tratado en otros espacios de capacitación sistemática tanto del grupo coordinador municipal como de la metodóloga a cargo de estas funciones en el territorio.

Por último, al destacar **el nivel de frecuencia en la tipología de las orientaciones recibidas**, guarda estrecha relación con lo analizado anteriormente ya que destacan que en los temas recibidos en la preparación metodológica que se realiza con ellas para el desempeño de su labor de orientación, le han impartido temas de psicología, de salud en el primer año de vida, solo cuatro refieren haber recibido, pero hace un tiempo en la Universidad de Ciencias Pedagógicas un curso de superación referido a la estimulación temprana donde se abordaron algunos elementos del desarrollo socio-afectivo. El resto de la muestra enfatiza temas relacionados con la didáctica de la actividad conjunta, los tres momentos, la dosificación de los contenidos, el juego de roles, la Lengua Materna, entre otras áreas. Estos resultados se expresan en los **anexo 8**.

De manera general, se puede apreciar que el comportamiento de los indicadores en esta dimensión en lo que respecta a las promotoras, es desfavorable tendiente a un nivel **bajo**, lo que revela una gran contradicción entre el nivel de preparación que deben poseer las promotoras y los conocimientos reales que manifiestan en su labor de capacitación. Este argumento agrava considerablemente la problemática que se investiga, todo lo cual requiere de una solución pertinente.

**Dimensión II: Interactiva:** En lo que respecta a la interacción entre el adulto y el niño expresada a través de las entrevistas y las observaciones permitió corroborar dicho

comportamiento en dos direcciones: la actitud del adulto en el intercambio con el niño y las reacciones de este último ante la influencia ejercida por el primero. Dichos resultados se reflejan de manera cuantitativa, para lo cual se asignan las categorías: alto, medio y bajo. Considerándose un nivel alto las respuestas “siempre”; medio, las respuestas “frecuentemente” y bajo las respuestas, “a veces o nunca”. Ver el **anexo 9**. Es válido aclarar que algunos indicadores no pueden enmarcarse en una escala determinada, al ser totalmente descriptivos.

### **Desde la familia**

En relación con el **nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño** se constata que 202 madres, lo que representa el 97,5% de la muestra responden “siempre” ante las señales del niño en las rutinas cotidianas, comportándose este indicador en un nivel **alto**; aunque se hace significativo el hecho de que las actividades para “solo comunicarse con el niño” tienen un comportamiento promedio (69%, 142 madres). Los padres, en la alternativa “solo para comunicarse”, 78,6%, es decir, 162 padres, lo hacen “frecuentemente” (nivel **medio**), y el resto en “nunca”, lo que se considera en un nivel **bajo**. Todo lo cual es relevante en tanto la figura paterna queda algo relegada con respecto a las reclamaciones del niño.

Como elemento distintivo es meritorio destacar la atención de las madres ante el llanto de los niños; todo lo cual se comporta diferente en los dos semestres de vida, ya que en los primeros seis meses el 66% de las madres entrevistadas, es decir, 136 de ellas, dejan lo que están haciendo y atienden al bebé, buscando la causa del llanto; el resto buscan otras alternativas para calmarlo, como llamar a otra persona para que lo atienda; lo duermen para continuar sus labores, entre otras. Mientras que en el segundo semestre, la actitud de las madres respecto al llanto del bebé cambia en cierta medida, ya que el 44%, lo que representa a 91 progenitoras de la muestra, expresa que lo dejan que llore un poco, por la falsa creencia de que de esta manera se fortalecen los pulmones y otras porque dicen que sus pequeños sólo quieren estar cargados, que están “malcriados”. Aquí es importante destacar que las alternativas que escogen las madres ante el llanto del niño, en 172 de ellas, lo que representa el 83,3% no se corresponden con la demostración de afecto o la realización de juegos, constituyendo este aspecto de particular importancia en la constatación realizada.

Al explorar el **nivel de apoyo de las madres** en las rutinas cotidianas, se pudo corroborar que tiene un comportamiento similar a lo descrito anteriormente, puesto que 198 madres, lo que refleja el 96% de la muestra responden “siempre”, correspondiente a un nivel **alto**. Mientras que en el juego y en las actividades para comunicarse 182 madres, que reflejan el 88%, lo hacen “frecuentemente”, (nivel **medio**). Sin embargo, los padres lo hacen “a veces” en los procesos de alimentación, sueño, en el juego y en los momentos solo para comunicarse, representado en el 89%, se considera por tanto, el indicador en un nivel **bajo**. En el caso del proceso de aseo “nunca” lo realizan para un 100 %, lo que resulta significativo ya que pudiera estar generado por creencias que tienen estos padres, en tal sentido.

Con respecto al **nivel de empatía con las figuras de apego**, fueron constatadas en diferentes etapas, descubriendo que en el subgrupo 6-9 meses, para 108 niños, es decir, el 52,3%, la madre constituye la figura central de apego, lo que es considerado en un nivel **alto** y las demás figuras de apego son las abuelas (34%) y los padres (16%). De manera que, todos los niños de este subgrupo son capaces de discriminar al allegado del desconocido, lo que se manifiesta en respuestas de alegría y acercamiento al allegado en 200 niños, el 97% de los casos.

En el período de 9 -12 meses, al igual que en el período anterior, la mayoría de los niños (128) se apegan a las madres (62%), aunque también se desarrollan los apegos con otros familiares cercanos, principalmente con las abuelas (52%), con el padre (40%) y con los vecinos (16%). De manera general, se conoció que con respecto a la figura central de apego, el 60% de los niños, 124, tienden a apegarse a la madre, el 26,6% se apegan a la abuela, 55 niños y 34, que representan el 16,6% lo hacen con los padres.

En tal sentido, se constató en las observaciones realizadas que el tipo de apego que predomina es el **apego seguro**, con respecto a las madres (62%), siendo ellas las que más aceptación y estabilidad manifiestan en la atención al niño. No obstante, si bien es cierto que la figura de apego la constituye principalmente la madre, se pudo apreciar en las observaciones, que esta no ha mediado para introducir a otros miembros de la familia en la relación íntima con el niño, de manera que coadyuve a que estos también devengan en figuras de apego.

Al explorar el **nivel de manifestación de la comunicación en la edad**, se pudo apreciar la comunicación emocional directa en todo el período de la lactancia expresado a partir de diferentes recursos. Los medios más utilizados por la familia para comunicarse en los inicios del

período están dados en besos (70%), caricias (60%) y más tarde en los subgrupos 6-9 y 9-12 meses con palabras (64%); siendo la figura materna (85,7%) la que más se comunica con el niño. Los medios de comunicación menos frecuentes son las miradas (30%), mímicas (34%) y gestos (28%). Porcentajes estos que denotan la falta de preparación que posee la familia con respecto a la necesidad de comunicación de los niños de la edad, sobre todo de la comunicación no verbal; pues el afecto, los mimos, miradas, caricias y gestos, entre otros, van a suplir en los primeros meses el valor de la palabra, aunque esta no debe quedar relegada.

Es significativo señalar que en los tres primeros meses se pudo percibir la sonrisa social y el complejo de animación como las primeras manifestaciones de comunicación; aunque no fueron aprovechadas por la totalidad de los padres las reacciones emotivas motoras de sus hijos para favorecer el vínculo afectivo con este. La sonrisa, caricias y conversación del adulto son los estímulos que más propician el complejo de animación.

A partir del segundo semestre aparece la comunicación durante el juego con y sin objetos. En el 72,5%, es decir, 150 niños, predomina el juego sin objetos, tales como: la "tortica", "el pollito", y "hacer gestos de decir adiós", entre otros. En un 34,1%, 70 niños, se evidenció el juego en la actividad conjunta, como forma de comunicación. Este indicador se evalúa en un nivel **bajo**.

De manera general, se puede concretar que en el proceso de comunicación familia - niño en la muestra estudiada se relega un tanto la comunicación no verbal, siendo esta de gran importancia en el período; erróneamente se le da mayor utilidad a la comunicación verbal; no obstante, se es del criterio que estas dos formas de comunicación en el lactante, deben estar presentes durante toda la etapa.

Por último, al explorar **el nivel de realización de acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva**, este indicador guarda estrecha relación con los analizados anteriormente porque es en la interacción con el niño donde se manifiestan todas las acciones estimuladoras a favor del desarrollo del infante. Al preguntarles a las madres qué acciones realizan, centran su atención en el juego. Se aprecia en este sentido, que no existe concientización por parte de estas, de todas aquellas actividades, dentro de las rutinas cotidianas que favorecen el desarrollo socio-emocional del niño. El 100% de la muestra expresa que juegan con su pequeño y fundamentalmente estos son juegos sin objetos (mocita, torticas, entre otros) y juegos con juguetes. Sin embargo, no se aprecia en los niños del subgrupo 9-12 meses, destreza en el

juego de acciones conjuntas entre el adulto y el lactante, lo que es verdaderamente importante para su desarrollo socio-emocional y esto evidencia que no se practica en la casa.

### **Desde el niño**

Al analizar el primer indicador referido **al nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño**, aunque explora el desempeño de la familia, se hace necesario, además, constatar el comportamiento del niño ante esta influencia. Se corroboró en las observaciones que los niños reclaman la atención del adulto básicamente a través del llanto. En el 64 %, 134 niños, este llanto es provocado por la interrupción de la actividades y en el 50%, 104 niños, cuando los adultos no lo atienden oportunamente. Las reacciones de miedo se expresan fundamentalmente a través del llanto (51%), aunque también se manifiestan en a través de gestos y contracciones. En tal sentido, se conoció que las principales causas que provocan el miedo están dadas en los ruidos, los gritos y los cambios bruscos de posición. **(Ver anexo 10).**

La cólera es otra emoción negativa constatada entre los 6 y 12 meses aproximadamente, comportándose en el (54%), las expresiones que la tipifican son: el llanto (62%), los gestos (fruncir el seño) (42,1%) y los gritos (53%).

Igual comportamiento tiene el indicador que explora **el nivel de apoyo de los adultos en las actividades que el niño realiza**, todo lo cual fue explorado a través de las entrevistas y las observaciones, corroborándose que las acciones que más prefieren los niños que hagan las madres son las relacionadas con el juego (36%), que los acaricien, que les hablen (28 %) y que los carguen (24 %). Por otra parte, lo que más le gusta a los niños que le haga la figura paterna es que lo paseen (34%), que lo carguen (28%) y que lo acaricien el (18%), dichas acciones van aumentando en frecuencia en los subgrupos mayores.

Con respecto al **nivel de empatía con las figuras de apego**, las manifestaciones a través de las cuales los niños expresan el apego están dadas frecuentemente, en estar tranquilos con los adultos, tocarlos, mirarlos, sonreírles y en el período de 6-9 meses, además de estas expresiones, los acarician.

En relación con el **nivel de manifestación de la comunicación en la edad**, predomina la emocional con el adulto, como ya se había expresado al valorar el desempeño de la familia. La mayoría de los niños, durante el proceso de alimentación miran a las madres, principalmente de 0-3 y de 3-6 meses, aunque también es frecuente que le toquen el pecho (41%). Estos son



los principales recursos empleados para comunicarse. En los subgrupos mayores 6-9 y 9-12 meses, una minoría de los pequeños (4%) logra comunicarse a través de la palabra y a jugar con la madre o el padre. Sin embargo, no se aprovechan suficientemente por parte de la familia, los diferentes procesos para comunicarse con el niño.

Por último, al analizar **el nivel de realización de acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva**, es indudable que es la familia quien ejecuta dichas acciones; no obstante fue perceptible el comportamiento de los niños ante estas acciones. El estado emocional predominante en los niños durante los intercambios con los padres, es positivo, expresándolo principalmente a través de los movimientos (83,2%) y sonrisas (91,5%). Las causas que más provocan la alegría son el juego (48,2%) y la música (44%). Otra de las causas que más suscitan alegría y placer, principalmente en los últimos períodos (6-9 y 9-12), son los paseos (73%). Por otra parte, pudo apreciarse que el 94%, 194 niños de la muestra, en los diferentes trimestres de vida, se excitan ante las actividades de juego, acciones con objetos y el juego con otras personas. Sin embargo, no se aprecia en los niños del subgrupo mayor destreza en el juego de acciones conjuntas entre el adulto y el lactante, lo que es verdaderamente importante para su desarrollo y esto evidencia que no se practica habitualmente en la casa. El nivel de excitabilidad alcanza supremacía en el 74% de los casos ante los estímulos como los ruidos, gritos y regaños. Este último, en los niños del subgrupo de 9-12 meses.

Estos resultados dan cuenta de lo expresado anteriormente con respecto a la necesidad que poseen los niños de primer año de vida de que se les estimule su desarrollo y se les atiendan no solo las necesidades básicas, sino las relacionadas con el juego, las acciones con objetos y la comunicación, entre otras, debido a su importancia para el desarrollo socio-emocional e intelectual. Dichos resultados guardan estrecha relación con la preparación que posee la familia para estimular de manera consciente y sistemática el desarrollo socio-afectivo del niño, por lo que debe perfeccionarse la orientación que esta recibe.

Resumiendo, se considera que el **proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, en Pinar del Río** presenta, además, **fortalezas** que permiten atenuar las dificultades anteriormente descritas, estas son:

- ♥ La familia desea ser preparada para la estimulación del desarrollo socio-afectivo.
- ♥ La familia ama a su hijo a pesar de su tipología, costumbres y modos de crianza.

- ♥ Las promotoras del PETH en su mayoría, poseen calificación universitaria.
- ♥ El niño responde con satisfacción ante las acciones estimuladoras.
- ♥ La existencia de un programa de atención educativa integral a la primera infancia.

Por otra parte, como **regularidades** del proceso se enuncian las siguientes: se reduce el proceso socio--afectivo a la atención de las necesidades básicas del bebé y se realiza sin orientación adecuada por parte de la familia de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo, siendo la madre la responsable básicamente de los cuidados del niño; las promotoras muestran una preparación insuficiente en este campo; no se prioriza dentro de las temáticas abordadas en la capacitación a las promotoras la estimulación del desarrollo socio-afectivo; en la formación inicial de las estudiantes de la carrera de Educación Preescolar, no se profundiza en el proceso de estimulación socio-afectivo en el primer año de vida. Los folletos del PETH poseen orientaciones limitadas y poco variadas que le permitan a la familia estimular consecuentemente el desarrollo socio-afectivo en sus hijos.

## **II.2. Concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida**

La concepción educativa que se propone en aras de contribuir científica y objetivamente a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de primer año de vida, se diseña teniendo en cuenta los criterios teóricos referidos en el Capítulo I y los resultados del diagnóstico del estado actual en los sujetos muestreados (epígrafe II.1). Para su fundamentación, se determinaron los elementos que a continuación se explican.

### **II.2.1. Fundamentos que sustentan la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida**

Los fundamentos de la concepción educativa que se presenta sobre la estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año, tienen como bases esenciales y por tanto **ciencias a las que le tributa, la psicología y la pedagogía**, a través de las cuales se expresa una concepción filosófica marxista del mundo, base teórica de los enfoques que se asumen en estas ciencias. La combinación entre ambas determina los presupuestos teóricos y metodológicos fundamentales de la concepción educativa.

### II.2.1.1. La estimulación del desarrollo socio-afectivo como ayuda en el niño de 0 a 1 año de vida

La mayoría de los autores consultados coinciden que la estimulación, al igual que la orientación, es una relación de ayuda (sub-epígrafes I.3 y I.4). Por ejemplo, Franco, O. (2003:1) es del criterio, filosóficamente hablando que “todo niño puede crecer y desarrollarse si se le brinda ayuda, si se le estimula desde el mismo instante en que nace”. A lo que se le puede agregar, “incluso antes del nacimiento”.

En la presente concepción, se toman como bases las consideraciones de Domínguez, L. (1995:14) de que la relación de ayuda significa “... que el sujeto de la orientación logre por sí mismo madurar y crecer como personalidad, y alcance la autodeterminación de su comportamiento en correspondencia con sus principales objetivos vitales”. Esta consideración se hace evidente en la presente investigación, desde el momento mismo de la orientación que debe ofrecer el personal de salud a la familia, así como la consecuente ayuda estimuladora que ofrece la familia al bebé.

Calviño, M. (2000: 23) subraya que **ayudar** no es suplantar, que la orientación es un factor de apoyo que se presta al orientado, mediante la cual se le proporcionan recursos, como información, para enfrentar situaciones. “... **ayudar** no es sinónimo de “dame-toma”, porque el que “pide”, no logrará nada si no lo “toma”, entiéndase, si no lo hace por sí mismo, si no sale a buscarlo. El concepto de ayuda es asociado aquí a la idea de “facilitar”.

A partir de estas bases se considera que la relación de ayuda para el desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, debe concebirse en **tres direcciones**: la ayuda que le ofrece la promotora al personal de salud, la orientación que estos ejecutores brindan a la familia y por otra parte, la ayuda-estimulación que ofrece la familia al niño a partir de sus propios saberes y necesidades; lo que posibilita, según los niveles de ayuda prestados, es decir, trabajando en la zona de desarrollo próximo, que en el futuro el niño, sea capaz de realizar sus acciones y satisfacer sus necesidades de forma cada vez más independiente, todo lo cual es posible si se estimula teniendo en cuenta las relaciones que se establecen en los componentes socio-afectivos, estado emocional, relaciones sociales y comunicación según las acciones estimuladoras diseñadas a tal efecto. La estimulación es una de las formas en que se ejecuta la orientación educativa. Luego entre orientación y estimulación se da una relación de

coordinación en la que, se considera a la estimulación un tipo especial de orientación. Cuando uno o varios familiares necesitan una atención diferenciada, y sistemática, para afrontar situaciones que afecten el proceso de estimulación que ejercen sobre el niño de 0-1 año, es necesario recurrir al especialista orientador profesional.

Además de los fundamentos expresados para la orientación educativa y consecuente estimulación socio-afectiva, como relación de ayuda referidos al papel del orientador, se concibe que también constituye ayuda en un sentido más amplio: el proceso de formación profesional que tiene lugar en la universidad, ya que sirve como apoyo a la formación de las promotoras del PETH, no solo en el área socio-afectiva, sino en el resto de las áreas de desarrollo infantil, aunque la preparación que reciben, específicamente en el área socio-afectiva, en los momentos actuales del contexto pinareño, no es suficiente. Esto refuerza los criterios de la autora de la necesidad de capacitación de los agentes educativos que participan en el proceso de estimulación durante el primer año de vida.

Es necesario clarificar estos términos, pues se trata de procesos que coinciden en el propósito de formar y desarrollar la personalidad, pero cada uno de ellos desde sus especificidades. Se toman como base los criterios de Calviño (2000: 25): “sería absurdo no aceptar (o simplemente dudar) que toda relación de ayuda es de algún modo un proceso de aprendizaje. Pero esto no es lo mismo que decir que ni su objetivo sea educar, ni su método el de las influencias educativas”. También lo planteado por Collazo, B. (2006: 28) “... la orientación y la educación, aún cuando son categorías diferentes, constituyen una unidad. La orientación resulta parte esencial del proceso educativo, ella lleva en sí el aspecto educativo y el instructivo”.

La educación es una función de la sociedad (**fundamentos sociológicos**), delineada por sus intereses, los de la clase que tiene el poder, e institucionalizada a través de sus agencias y agentes educativos, lo que supone una gran variedad de acciones profesionales de diverso tipo y contenido; mientras que la orientación, se considera un tipo de actuación profesional, una de las funciones a desempeñar en este caso por los profesores, las promotoras y ejecutores.

#### **II.2.1.2. Roles que se asumen en la estimulación socio-afectiva**

Para explicar los roles y estatus que se manifiestan en las relaciones interpersonales que ocurren en el proceso de estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año, es necesario precisar los **fundamentos psicológicos** que en ellas subyacen. En este sentido, se resumen

y contextualizan un grupo de ideas, tomando como base el Enfoque histórico-cultural del desarrollo psíquico y de la personalidad, tales como:

1. El hombre es un sujeto activo de sus procesos de desarrollo, **(situación social del desarrollo)**, lo que se manifiesta en la realización consciente de las actividades que ejecuta en relación con el medio externo, incluida la educativa. Las relaciones sociales que permiten el tránsito hacia nuevos niveles de desarrollo socio-afectivo, establecen exigencias externas, desde las pautas de crianza, que son asimiladas de manera diferente por cada niño.
2. El papel del adulto resulta esencial, como portador, mediador **(ley de mediación del desarrollo psíquico)**, de las formas de acción que el niño ha de realizar, hasta tal punto que no se pudiera pensar en la posible apropiación del niño de la cultura por sí mismo, aun con la existencia de los objetos culturales, materiales y espirituales en los cuales dicha cultura se concretiza; sin el adulto, su presencia y acción orientadora- educativa, no habría apropiación por parte del niño.
3. La **ley genética fundamental del desarrollo** explica que las funciones psíquicas son resultado del desarrollo histórico, se interiorizan de lo social a lo individual, del plano interpsicológico al intrapsicológico, mediatizadas por los otros potenciadores del desarrollo. Luego en el niño de 0 a 1 año las acciones socioafectivas estimuladoras, en dependencia de la calidad de su ejecución por parte de la familia, consecuentemente serán aceptadas por el niño y por tanto generadoras de logros de su desarrollo.
4. El papel de **la vivencia** subraya que lo esencial no es la situación por sí misma sino el significado que le otorga el sujeto y el sentido que adquiere en su vida cotidiana. Es una consideración aceptada que el comportamiento de los niños en un momento determinado, es a la vez causa y consecuencia de otros comportamientos. En los que participan de forma integrada **los procesos cognoscitivos, afectivos y conductuales**, en estrecha relación con el temperamento, rasgos del carácter y las capacidades; propiedades que garantizan una actuación consecuente en las personas. Las necesidades y su satisfacción en el niño pequeño son posibles si se recibe asimismo el influjo de las motivaciones y relaciones sociales que las estimulan, a través de **la actividad y la comunicación**, las que en el proceso interactivo familia-hijo, garantizan en el niño logros en su desarrollo, no solo cognitivo, sino integral.

De la **psicología social**, se toman como base las categorías de **status y rol**, considerado el **status** como la posición que ocupan los agentes educativos en su grupo o contexto y el **rol** como el aspecto dinámico del status, la forma y conducta con que el sujeto desempeña su status o posición en el grupo o la institución, para fundamentar que desde sus respectivos status, las promotoras, ejecutores y familias pueden asumir el rol de orientadores y orientados respectivamente.

Se introduce, además, un nuevo rol a desempeñar por los agentes educativos: profesores de la Universidad de Ciencias Pedagógicas (UCP), el de asesor educativo, enunciando entonces como **roles fundamentales** de la orientación educativa con énfasis en la estimulación socio-afectiva, los siguientes:

**Asesoría educativa de orden socio-afectivo:** según el análisis de los fundamentos teóricos abordados hasta aquí, es la que ofrecen los maestros, basados en dos razones fundamentales: primera, son los que cuentan con la calificación, la titulación necesaria para realizar el proceso de educación desde las instituciones sociales creadas para ello y segunda, son los individuos a los que la sociedad ha asignado este encargo. En este caso, la asesoría educativa es vista a partir de las funciones que desempeñan los profesores de la Educación Preescolar de la UCP, en la formación profesional inicial y permanente en dicha enseñanza, lo que les permite asesorar a quienes desempeñen el rol de orientador.

**Orientador:** son los educadores profesionales (promotora de educación) del consejo popular que tienen como encargo social, a la vez que rol profesional, capacitar al personal de salud, como principal ejecutor en el grupo de edad 0 a 1 año, por lo que este ejecutor se convierte en orientador a la familia.

Como orientadores no profesionales, con el acompañamiento de un educador profesional y debidamente preparado, durante su práctica laboral, pueden desempeñarse algunas estudiantes que han alcanzado un nivel de desarrollo superior.

La familia se considera también como un orientador no profesional, pues su función orientadora, la ejerce en la propia estimulación socio-afectiva que realiza con su hijo. La familia como se fundamenta más adelante (epígrafe II.2.1.6), el acto de estimular lo realiza desde su función educativa.

**Orientado:** son los agentes educativos que participan en el proceso de estimulación socio-afectiva (promotora, personal de salud y la familia).

**Estimulado:** El niño de 0 a 1 año de vida, sobre el que recaen las Acciones de Estimulación Socio-afectivas Contextualizadas (AESAC) que ejerce la familia con orientación y planeación previa o espontáneamente.

### **II.2.1.3. La labor educativa como tarea central de la estimulación socio-afectiva**

La base teórica fundamental acerca de la labor educativa en la primera infancia, tiene sus preceptos en la pedagogía cubana de Varela, Martí y otros. En los momentos actuales y siguiendo los postulados teóricos de López, J. y Siverio, A. M. (2005: 12) ha de destacarse que en la relación enseñanza-desarrollo, se trata de abarcar la personalidad como un todo, la formación de todos sus aspectos; en la que predominan en su primera etapa los aspectos educativos en general y hacia esos logros, va dirigido todo el proceso, por lo que este es considerado eminentemente educativo; lo cual no excluye la enseñanza-aprendizaje relacionada con el desarrollo y las formaciones personales.

“...El otro: educador, la familia ante el encargo social de educar a los pequeños, ello tiene una gran responsabilidad y repercusión pedagógica; no se trata de cualquier proceso sino de aquel que reúne los requisitos y condiciones necesarias para ser realmente un proceso educativo y facilitador del desarrollo”. Proceso dirigido esencialmente al logro de las formaciones intelectuales, socio-afectivas, actitudinales, entre otras, condiciones que en estas edades no constituyen un fin en sí mismo, sino un medio que contribuye al logro, a la apropiación de procedimientos de actuación y formas de comportamiento social, las que ayudan al crecimiento personal de los niños. Pues para las autoras López, J. y Siverio, A. M. (2005: 13), “todo momento en la vida de cada niño, constituye un momento educativo”. Acentuando lo anterior, aseveran estas autoras: cuando el niño juega, cuando realiza cualquier otro tipo de actividad, cognitiva, constructiva, cuando se asea, se alimenta y aún cuando duerme, todo ello constituye un momento para influir en su formación y desarrollo, esto revela la unidad inseparable de lo instructivo y lo educativo.

La autora de esta investigación concuerda con estos criterios abordados sobre el desarrollo integral del niño, desde los comienzos de su formación, solo que hace énfasis en las formaciones socio-afectivas por ser estas, eje transversal en todo el proceso de formación y

desarrollo de este período etéreo. En tanto, se asume dicha visión, enmarcando la **labor educativa** como tarea central de la orientación educativa, dirigida a la estimulación socio-afectiva que ocurre en el proceso educativo, durante la formación del niño de 0 a 1 año.

#### **II.2.1.4. La estimulación socio-afectiva como proceso: sus etapas**

Según el método dialéctico-materialista asumido en la investigación, con la teoría marxista-leninista como doctrina filosófica, se concibió la estimulación como un proceso, a partir del análisis de diferentes definiciones de autores cubanos. Domínguez, L. (1995: 5) señala, como tareas esenciales del proceso de orientación educativa pueden considerarse: diagnóstico, pronóstico y asesoramiento y tutela.

Collazo, B. (2006) considera que para realizar la labor de la orientación educativa, debe hacerse a través de tres momentos: la caracterización o exploración, la intervención u orientación y el seguimiento, con remisión o entrega pedagógica cuando corresponda. Se toman como base, además, las consideraciones de Arias, G. (2000:17): “Es necesario y útil que la persona que realice la orientación tenga un conocimiento de cuáles son las necesidades y motivos de la orientación, por lo tanto, una etapa de estudio, evaluación y diagnóstico, es aconsejable. No es un diagnóstico para calificar, sino el que se encamina, de acuerdo con la etimología de la palabra, a conocer la situación y poderse orientar en el proceso que se ha de promover”. A partir de estas bases teóricas y por similitud con el proceso que se investiga, se concibe que las etapas del proceso de estimulación socio-afectivo vayan dirigidas a: estudio exploratorio; intervención u orientación y seguimiento y evaluación.

**1. Estudio o exploración socio-afectiva:** Consiste en seleccionar cuidadosamente y evaluar los indicadores que permitan al orientador, obtener un conocimiento, lo más completo posible, de los aspectos que mayor incidencia pueden tener en el orientado (familia) en relación con los logros del desarrollo socio-afectivo en cada trimestre de vida del niño.

No se trata de realizar un estudio exploratorio, para otorgar una categoría estática, ni de indagar exhaustiva y ciegamente todo lo concerniente al desarrollo socio-afectivo, sino aquellos elementos más significativos relacionados con cada componente socio-afectivo. Esta concepción implica el diseño y/o la selección cuidadosa de los instrumentos, la elección de las condiciones más favorables para su aplicación y el dominio de las habilidades necesarias para que el procesamiento de la información permita arribar a una impresión integradora de las



fortalezas, debilidades, oportunidades y amenazas que describen la situación tanto de la familia, como del propio niño, sujetos inmersos en un proceso formativo y de estimulación socio-afectiva correspondientemente.

Se constituye así la caracterización dinámica, susceptible de ser enriquecida en sucesivas aproximaciones. Se debe incluir un pronóstico acerca del probable desempeño futuro del orientado, a partir de la información aportada, considerando sobre todo sus potencialidades de desarrollo, en tanto a la vez se están realizando acciones de orientación y evaluación continua, con las que trabajará oportunamente el orientador (personal de salud) con la familia, para compensar dificultades; a su vez esta realiza las acciones de estimulación aprendidas teniendo en cuenta la zona de desarrollo próximo del niño, en cada trimestre de vida y componente socio-afectivo, siendo consecuentes con las bases teóricas sobre el desarrollo psicológico, que se han asumido en la investigación.

**2. Intervención u orientación:** Consiste en la planificación y ejecución de las diferentes acciones encaminadas a alcanzar los objetivos de la orientación y estimulación educativa respectivamente, atendiendo a las particularidades de cada orientado, de manera individual, aunque puede incluir el trabajo con grupos (familia). Planificación porque se concibe la consulta previa a la información recogida en la caracterización, para diseñar de manera personalizada las mencionadas acciones, con énfasis en las posibilidades de desarrollo y el apoyo en los recursos personales y sociales que cada sujeto tenga a su favor, para compensar las dificultades, problemáticas y obstáculos que estén incidiendo (diagnóstico) en el progreso de las familias durante y en su actuación estimuladora, como en el progreso de los lactantes en su desarrollo socio-afectivo.

En función de los contenidos a trabajar en la orientación educativa, se considera que las acciones pueden ser realizadas por los orientadores valiéndose del contenido adquirido en su proceso de capacitación.

**3. Evaluación o seguimiento:** Consiste en el cierre de un ciclo de la orientación o intervención educativa y probablemente el inicio de otro, pues se valoran aquí los resultados obtenidos con las acciones realizadas, los logros en la actuación de las familias y los consecuentes logros del desarrollo socio-afectivo del lactante; así como los aspectos a superar para continuar propiciando el desarrollo. De gran ayuda para los orientadores resulta contar con un registro de

la información obtenida, que permita un análisis de la evolución del orientado, para reevaluar futuras acciones a desarrollar, lo que implica intervención continua, siendo ello de utilidad especial en caso de realizar la entrega a otro orientador.

#### **II.2.1.5. Funciones de la estimulación socio-afectiva: desarrollo y remedial**

Collazo y Puentes (1992:37) se refirieron a dos términos para enunciar una tipología de la orientación en la actividad pedagógica: **de desarrollo** y **consultiva** o **remedial**. La primera con la finalidad de promover el desarrollo óptimo de la personalidad en correspondencia con el contexto social, mediante la creación y el fortalecimiento de las condiciones que propician el aprendizaje. La consultiva o remedial, para ayudar a la persona que presenta fallas en la realización de las tareas propias de su edad a enfrentar situaciones que les resultan particularmente difíciles o inesperadas por medio de la actuación sobre las causas que las originaron, con el fin de contrarrestarlas.

A partir de que se asume como propósito fundamental de la orientación educativa la realización de la labor educativa, concretada en acciones para contribuir al desarrollo socio-afectivo de niños de 0 a 1 año de vida, se considera que el desarrollo y lo remedial constituyen “propiedades inherentes a la orientación, que se concretan en acciones y que se manifiestan en su ejecución”. Álvarez de Zayas (1993: 29). Por tanto, a partir de esta conceptualización, se enuncian como funciones de la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, la de **desarrollo** y la **remedial**, considerando la acción de potenciar y remediar desarrollo y conductas en las dos áreas de influencia de la labor educativa, dígame en el área de orientación educativa para el desarrollo socio-afectivo-que ejerce el personal de salud y en el área de estimulación socio-afectiva contextualizada- que ejerce la familia-; distinguiéndose la participación de la familia en ambas áreas.

✓ **Desarrollo:** Incluye las acciones que realiza el personal de salud, con el objetivo de anticiparse a la aparición de acontecimientos o situaciones que puedan ser obstáculo a la ejecución de acciones de estimulación socio-afectiva que ejecuta la familia, garantizando la calidad de dichas acciones. Lo cual en su implementación se convertirán en Pautas de Crianza Iniciales Idóneas (PCII), según el contexto educativo de cada niño y teniendo en cuenta los trimestres de vida. Condición esta que propicia un desarrollo socio-afectivo e integral consecuentemente en el niño.

✓ **Remedial:** Incluye las acciones que se realizan para promover el afrontamiento a problemáticas diversas que confronten las familias de manera individual o grupal. Pueden ser detectadas igualmente a través de la caracterización o de manera particular por las promotoras, personal de salud o las propias familias, aunque se concibe que el escenario por excelencia donde se revelan con mayores probabilidades las dificultades confrontadas por la familia y el niño de 0-1 año, es el propio seno familiar, en el cual confluyen la mayor cantidad de factores en los que se produce la interacción, ejecutor-familia-niño de 0-1 año.

## **II.2.2. Estructura y dinámica funcional de la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida**

Valle, A. (2007:26) considera que la **concepción** “está ligada a conceptos esenciales o categorías, pero además de contenerlos en ella se explicitan los principios que la sustentan, el punto de vista o de partida que se asume para la elaboración de las categorías o marco conceptual, así como una caracterización de aquellos aspectos trascendentes que cambian, explicitando los mismos”.

Mena, J. (2010) asume las ideas de Valle, A. (2007:26) y resume las de un grupo de autores que definen la **concepción** como una construcción científica, que consiste en la sistematización de regularidades, leyes y principios con el objetivo de describir, comprender, asumir, explicar y contextualizar las representaciones abstractas sobre el objeto de estudio.

Como regularidad, en la obra de estos autores está latente el criterio de que una concepción puede ser considerada como un sistema de ideas, conceptos y representaciones sobre un aspecto de la realidad o toda ella y sus respectivas consecuencias metodológicas. Aspectos que la autora asume, además, de los dados por Capote, M. (2012) al referir que la concepción como producto científico, debe levantarse sobre un conjunto consecuente y determinado de fundamentos; debe contener en su estructura dinámica: un objetivo general; sistema teórico (conceptos, definiciones, categorías, principios, exigencias, componentes esenciales: ideas básicas); otros aspectos; representación esquemática y objetivación de la concepción (forma en que se va a implementar, o sea, estrategia, u otras). En el caso de otros aspectos, la autora de la presente tesis agrega, el sistema regulatorio (interrelaciones, regularidades, orientaciones metodológicas).

En el caso de **una concepción educativa**, al igual que toda concepción, debe considerar los criterios anteriores y tener como propósito, la consecución de un proceso educativo-formativo, dirigido al desarrollo de la personalidad, donde como núcleo de sus ideas, no están exentos los valores, tradiciones, normas, formas de crianza, orientaciones, relaciones, sentimientos, conocimientos y proyectos de vida de los sujetos participantes en dicho proceso.

En la presente investigación, siguiendo los criterios esgrimidos sobre concepción y concepción educativa, se considera a esta última como la idónea para dar respuesta al problema planteado; una condición necesaria para su implementación, es su enfoque pedagógico, el cual se fundamenta en el (epígrafe II.2.2.2).

Una representación gráfica de la **estructura de la concepción educativa** que se propone, se muestra en la siguiente figura.

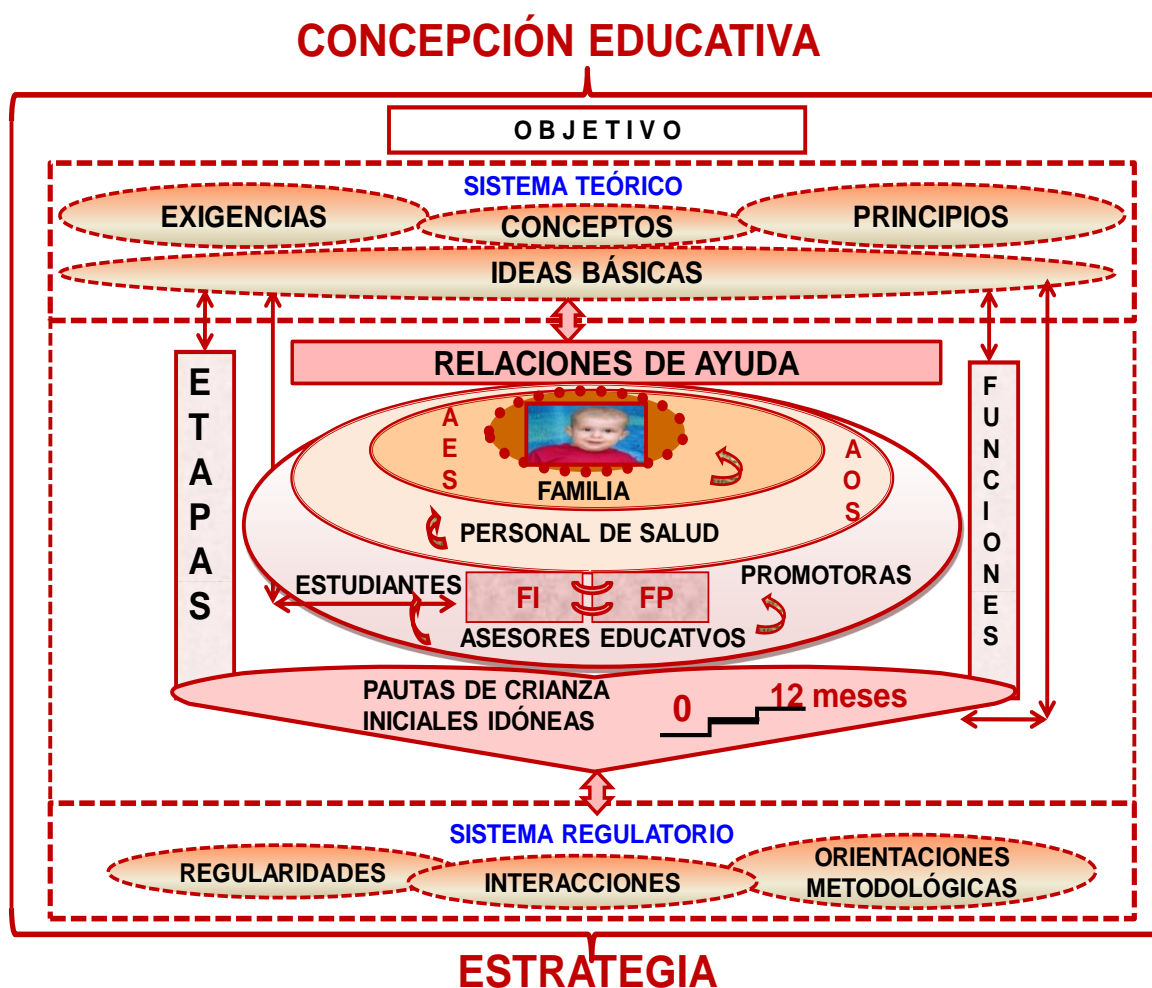


Figura 1. Modelación de la concepción educativa.

### **II.2.2.1. Objetivo general de la concepción educativa**

Contribuir a la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, desde el seno familiar y por trimestres de vida, apoyada en la integración de las acciones de los agentes educativos que participan en dicho proceso.

### **II.2.2.2. Sistema teórico (exigencias, conceptos y categorías, principios e ideas básicas)**

#### **♥Exigencias de la concepción educativa que se propone**

Se considera el **enfoque pedagógico** como una exigencia a tener en cuenta en la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, el que por su naturaleza o circunstancia se convierte en requisito necesario a explicitar. Pues este posee como esencia las relaciones que se establecen entre educadores y educandos. Tiene, además, como escenario el proceso educativo en sentido amplio, en el que participan agentes escolares, familiares y comunitarios; estableciendo una dinámica interactiva consecuente con las leyes más generales y específicas de la pedagogía, donde:

- ✓ Los familiares son los más cercanos educadores de los niños, "...junto a ellos constituyen el centro del proceso educativo...", Ríos, I. (2012: 137) los principales transmisores de experiencia, valores, los primeros estimuladores de su desarrollo.
- ✓ La estimulación socio-afectiva como contenido se proyecta en los programas de Pedagogía y Psicología del currículo de la Educación Preescolar y en la labor educativa territorial comunitaria, donde participan diferentes agentes, destacándose el papel del personal de salud.
- ✓ Las acciones para su implementación, deben cumplir con los requerimientos de la estructura didáctica de una actividad educativa y tener como principio fundamental el carácter intersectorial de las influencias de los diferentes agentes educativos.

Luego de tener en cuenta los anteriores argumentos, estipula el carácter educativo y el enfoque pedagógico de la concepción que se propone, la que debe estar rectorada por un sistema de ideas básicas.

#### **♥ Conceptos y categorías empleados en la concepción educativa**

Cuando se hace referencia a una **concepción educativa** para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, se **define como: el sistema de ideas básicas acerca del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año**

**por trimestre de vida, articuladas entre sí, que fundamentan la estructura y funcionamiento de este proceso, a partir de las acciones de orientación de sus agentes educativos, los principios que la rigen y avaladas por un sistema regulatorio.**

El concepto fundamental de la presente investigación está relacionado con la esencia del objeto de estudio **“Estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida desde el seno familiar”**, definiéndose como aparece en el epígrafe I.3.

Los conceptos acciones de orientación educativa para el desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año (AOEDSA) y acciones de estimulación socio-afectiva contextualizada (AESAC), que participan en otro concepto más general, “pautas de crianzas iniciales idóneas” (PCII), definido más adelante, en este epígrafe (II.2.2.2), dentro de una de las ideas científicas, se conceptualizan como sigue:

**Acciones de orientación educativa para el desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año (AOEDSA):** entendidas como las acciones que realiza el personal de salud en la orientación que le brinda a la familia, bajo preceptos educativos de orden pedagógico y de forma oportuna y secuenciada, por trimestres de vida; en función de la atención socio-afectiva al niño.

**Acciones de estimulación socio-afectiva contextualizadas (AESAC):** son aquellas acciones que orientadas por el personal de salud, realiza la familia, para incentivar, estimular, en cada trimestre de vida, los componentes socio-afectivos del niño de 0 a 1 año, (estado emocional, relaciones sociales y comunicación) con el fin de alcanzar sistemáticamente logros en su desarrollo.

Otras categorías que participan en este proceso y que constituyen conceptos sin los cuales carecerían de valor las leyes y los principios que lo rigen, porque no estaría terminada de formar la teoría pedagógica de la que ellos forman parte; por ejemplo: enseñanza, instrucción, formación profesional, orientación y medios de comunicación, entre otros, se definen en el **anexo 1**, anteriormente citado.

El tratamiento a los elementos relacionados se consolida con la presentación de los principios del proceso de estimulación socio-afectivo que se realiza a continuación.

♥ **Principios de la concepción:** El concepto principio ha sido definido por diversos autores, entre los que se encuentran Danilov y Skatkin (1980), Miari (1982), Kopnin (1983), Labarrere y Valdivia (1988), Álvarez (1999), Silvestre y Zilberstein (2002) y Abreu (2004), entre otros.

Al referirse a dicho término, Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1988: 67), plantean que los principios constituyen “normas generales para la conducción de la enseñanza”.

En este trabajo se consideran como principios de la concepción que se elabora, aquellos que responden al propio contexto de la Educación Preescolar y que Ríos, I. (2012: 137) considera como actantes y que se corresponden, además, con los requerimientos para un proceso educativo de calidad propuestos por López, J. y. Siverio, A. M. (2005). Estos se reestructuran según las características del objeto que se investiga, quedando como sigue:

### **1. El niño como centro en el proceso de estimulación socio-afectivo**

Facilitar la participación activa del niño en el proceso socio-afectivo requiere un análisis en el que se incluya la actividad y la comunicación, encausadas al logro de su desarrollo. El niño, como centro de la actividad socio-afectiva, significa que la estructuración de las actividades que se planifican, los métodos, las relaciones que se establecen entre la familia y el niño tienen que estar en correspondencia con sus necesidades de estimulación, sobre todo, dirigidas a la comunicación, el estado emocional y las relaciones sociales; todo ello condicionado por las posibilidades reales del niño. Así el horario de vida, los procesos de alimentación, sueño, baño, entre otras actividades, deben convertirse en momentos de alegría y satisfacción. Lo cual depende en gran medida de la calidad de la interrelación y las pautas de crianza ofrecidas.

### **2. El papel rector de la familia y la intersectorialidad en la estimulación socio-afectiva**

Al nacer el niño se encuentra en un proceso de adaptación al medio, con escasas posibilidades para ello, su principal “salvadora” en este tiempo es la madre, quien satisface sus necesidades básicas y de seguridad de manera anticipada. No obstante, otras personas del hogar como abuela y papá adquieren un sentido particular para el bebé por la responsividad, comprensión, sensibilidad y prontitud con que se responden a sus señales. Todo ello tiene que conjugarse con el lugar central que el niño debe ocupar en este proceso. Al mismo tiempo otros agentes intersectoriales, con su participación, garantizan la orientación necesaria a la familia para que esta desde su posición rectora y a través de la interacción pertinente con el niño, perpetúe la estimulación socio-afectiva idónea, para el alcance de los logros de su desarrollo, cauce decisivo de la integración personalológica del niño que crece.

**3. La vinculación de la estimulación socio-afectiva con el entorno:** Con este principio se acentúa la necesidad de que la dualidad teoría-práctica en la concepción que se propone esté

vinculada a un contexto de actuación e interrelaciones socio-afectivas concreto en cada seno familiar. Cada contexto familiar, constituye el entorno objetivo donde el niño se forma y desarrolla mediante las experiencias que vive, que refleja, la comunicación que establece con las personas y las relaciones que de ella emanan. Es esencialmente la familia la primera escuela emocional del niño, la que le propicia el contacto directo con la realidad, asumiendo posturas mediadoras, desde el actuar protagónico, lo que le posibilita que este entorno se convierta en fuente para su desarrollo.

### **3. La atención a la diversidad en la estimulación socio-afectiva**

Este principio se considera fundamental en el periodo de 0 a 1 año donde el desarrollo se produce de una forma acelerada, por lo que son mayores las posibilidades para la existencia de diferentes ritmos en el desarrollo de los niños y por tanto desniveles en su comportamiento desde la individualidad; distinguiéndose a partir de los estudios realizados por autores cubanos, la periodización en el primer año, por trimestres de vida. Desde el punto de vista metodológico la realización de acciones estimuladoras implican especificidades para cada niño y el planteamiento de diferentes niveles de complejidad en estas acciones. La diversidad, además, está presente en la concepción educativa desde una dimensión más amplia, es decir, en la capacitación a los agentes educativos que participan en el proceso socio-afectivo desde la intersectorialidad y ajustada a cada contexto familiar.

### **5. La unidad entre lo instructivo y lo formativo en la estimulación socio-afectiva**

Este principio, que expresa la necesaria unidad entre lo instructivo y lo formativo en el proceso educativo de la Educación Preescolar cobra particular importancia para el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. En todos los momentos de la vida del niño debe propiciarse la formación de sentimientos de amor y respeto hacia su familia, iguales y otras personas allegadas. La formación de estos sentimientos debe estar en correspondencia con las particularidades y posibilidades de los niños de acuerdo con su desarrollo emocional, aprovechando las propias situaciones de la vida cotidiana, las relaciones interpersonales que surgen entre el niño y los adultos que le rodean y el ejemplo personal que imita de estos.

**6. El enfoque lúdico en la estimulación socio-afectiva:** La estimulación socio-afectiva no puede concebirse sin que prime una actitud lúdica, aún más en el primer año de vida, en el que



el adulto debe asumir posturas que le permitan el goce, disfrute, felicidad ante la cotidianeidad de la crianza del bebé, el cual es totalmente dependiente de los más allegados, siendo este período en muy sensible. Es el afecto, una expresión lúdica que debe permanecer en cada interacción con el niño, desde los primeros momentos de la vida, lo cual le va a permitir relacionarse con el medio y demás personas de manera más satisfactoria.

## **6. Vínculo enfoque profesional – estimulación socio-afectiva**

El enfoque profesional implica el aprendizaje de los contenidos socio-afectivos de orden conceptual, procedimental y axiológico desde la capacitación de los asesores educativos, la formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación Preescolar, que garanticen en estos modos de actuación eficientes sobre la temática. Saberes estos que se revierten en posturas a asumir por parte de los ejecutores y familia en general, para la consecutividad de la estimulación de dicho proceso.

### **Ideas básicas como componente esencial de la concepción educativa del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año**

- La estimulación socio-afectiva en el niño de 0 a 1 año es un proceso que ocurre bajo las acciones integradas de los agentes participantes.
- La estimulación socio-afectiva en el niño de 0 a 1 año se sustenta en pautas de crianza iniciales idóneas por trimestres de vida.
- La estimulación socio-afectiva como proceso transita por las etapas de exploración socio-afectiva, intervención y evaluación.
- La estimulación socio-afectiva está dirigida a cumplir funciones de desarrollo y remedial.
- La estimulación socio-afectiva se incluye en el proceso de formación inicial y permanente del profesional de la Educación Preescolar.

### **♥ La estimulación socio-afectiva en el niño de 0 a 1 año es un proceso que ocurre bajo las acciones integradas de los agentes participantes**

Para el cumplimiento de un proceso de estimulación socio-afectivo adecuado es necesario la ocurrencia causal de acciones de orientación integradas por los agentes participantes; o sea, en la consecución de logros del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, no basta con las acciones estimuladoras de la madre o demás familiares. Es preciso contar con las acciones

de orientación y capacitación que ofrecen los asesores educativos y promotoras, a fin de garantizar la calidad requerida en la preparación del personal de salud y esta a la familia para que estimule a su hijo en las condiciones del hogar y consecuentemente este último alcance los logros pertinentes a su desarrollo.

Para garantizar la calidad de la orientación, se debe cumplir el requerimiento de la capacitación sistemática y diferenciada, por parte de quienes se desempeñen como orientadores.

Se asume como premisa que el personal de salud y los promotoras del programa dominen los contenidos fundamentales del proceso de desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año; así como las cuestiones básicas que aborda la concepción propuesta: sus propósitos esenciales, roles, etapas y funciones. Utilizando para ello, el marco de los diferentes colectivos pedagógicos, las reuniones de los grupos coordinadores, las visitas especializadas y de ayuda metodológica que se realizan en los consejos populares, las visitas a consultorios médicos y visitas al hogar.

En este proceso de integración de acciones, es menester que los agentes educativos desde el estatus que ocupan, desempeñen el rol correspondiente, logrando la consecutividad necesaria de las acciones. De tal manera que en conjunto organicen, ejecuten, controlen y evalúen cada acción a desplegar, a fin de la unidad en las influencias para el logro del objetivo en cuestión, desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida.

### **♥ La estimulación socio-afectiva en el niño de 0 a 1 año se sustenta en pautas de crianza iniciales idóneas por trimestres de vida**

Las relaciones de ayuda están dirigidas esencialmente a facilitar en la familia la adquisición de recursos para estimular socioafectivamente al niño de 0-1 año y, con ello, alcanzar logros en su desarrollo, para que se convierta paulatinamente en una personalidad sana, madura y eficiente. Las relaciones de capacitación proporcionan conocimientos, desarrollan habilidades y modifican actitudes en quienes vayan a desempeñarse como orientadores.

Se concibe que en el proceso de estimulación, la familia realice la labor educativa con los hijos, contribuyendo a potenciar logros en su desarrollo socio-afectivo, a partir de la estimulación de los componentes: estado emocional, relaciones sociales y comunicación. Dentro de cada componente, con carácter flexible y en términos de propuesta, se sugieren un grupo de acciones (AESAC) como contenidos de la estimulación socio-afectiva, con la intención de que

los niños orientados, alcancen los logros del desarrollo socio-afectivo correspondientes a cada trimestre de vida, de forma tal que se les posibilite obtener mayor satisfacción de sus necesidades, a la vez que logros personales e integración social. En relación con ello, se recalca que las acciones de estimulación que ejecuta la familia, tienen su base en las acciones de orientación que realiza sobre la familia, el personal de salud y que dichas acciones cuando en el proceso de interacción “familia- hijo” toman su máximo esplendor; adquieren el rango de **Pautas de Crianzas Iniciales Idóneas (PCII)**, las que se definen, teniendo en cuenta estas relaciones y los elementos abordados en el epígrafe (I.4) como: **La manera consciente, organizada y sistemática en que los padres y personas encargadas del cuidado de niño, dan respuestas congruentes e interactivas a las necesidades del bebé; a partir de imprimirle el máximo de calidad a sus acciones de estimulación, lo que favorece el vínculo en la red familiar, durante la crianza en el primer año de vida.** (La autora).

♥ **La estimulación socio-afectiva como proceso transita por las etapas de exploración socio-afectiva, intervención y evaluación.**

La estimulación es un proceso porque evoluciona, se desarrolla, avanza en el tiempo a través de tres etapas sucesivas, conducentes a alcanzar como resultado logros en el desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año, a través de la incidencia de (AESAC) en sus componentes fundamentales.

Comienza con la **exploración socio-afectiva** del lactante, en la cual a través de la aplicación de las diferentes técnicas, se determina el comportamiento de los indicadores que pudieran tener mayor incidencia en su proceso de desarrollo socio-afectivo. Esta etapa incluye un pronóstico, atendiendo a las fortalezas y debilidades detectadas a partir del procesamiento de los datos, que permite al personal de salud y promotora formular predicciones futuras e ir orientando, teniendo en cuenta la preparación de la familia y la zona de desarrollo próximo del niño de 0-1 año, en cada caso.

Los asesores educativos juegan un papel fundamental en la elaboración de los diferentes instrumentos, con la participación de las promotoras, las que a partir de su experiencia pueden aportar valiosas ideas para el procesamiento adecuado de la información obtenida, de cada binomio (familia-hijo); así como el manejo, con la discreción y ética debida, de la información aportada sobre las particularidades de cada caso. Se prevé que este proceso se realice

primero, desde el consultorio médico, para determinar las potencialidades de la familia en la estimulación de los logros del desarrollo y orientarles cómo lo pudieran hacer mejor. La próxima etapa se desarrollará en el hogar.

**La intervención:** como ya se fundamentó en el epígrafe (II.2.1.5), igualmente requiere capacitación constante de los orientadores y ejecutores con vista a que sus acciones de orientación produzcan en la familia el efecto positivo deseado. Se caracteriza por su multiplicidad, no solo en cuanto a la diversidad de variantes de ayuda que se pueden ejecutar por las familias estimuladoras sobre el niño, sino también por la posibilidad de aprovechar las diferentes situaciones que en el seno familiar se dan y en las que se producen los contactos cotidianos familia-hijo: baño, alimentación, sueño y juego, por citar algunos. Situaciones que no solo permiten estimular, sino continuar explorando el proceso de desarrollo socio-afectivo.

El hogar es un espacio ideal de estimulación. De igual forma los familiares, orientados y con la información aportada por la caracterización socio-afectiva de sus hijos y el propio manual de estimulación que se propone, estarán en condiciones de establecer relaciones de ayuda estimuladora en otros espacios y actividades, en los que se extienda la interrelación: paseos y excursiones, entre otros.

La **evaluación** se convierte en una etapa fundamental para revisar los resultados alcanzados a través del asesoramiento, permite la retroalimentación del orientador, repetir algunas técnicas que han ofrecido resultados favorables, corregir otras que no han tenido buena aceptación y/o repercusión en la familia. Tiene como fin la revisión del proceso ejecutado con vistas a propiciar una mejora y constituye, en muchos casos, el inicio de un nuevo ciclo de orientación, que requiere la aplicación de nuevas técnicas de caracterización y acciones estimuladoras. Un instrumental importante para la evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo, lo constituyen las llamadas situaciones pedagógicas.

Se recomienda durante todas las etapas de la estimulación, llevar un registro de las principales acciones realizadas, técnicas aplicadas, asesorías, principales resultados, para facilitar dicha información en caso necesario.

La preparación alcanzada por la familia, se evaluará por el ejecutor, en la que pueden participar otros agentes educativos.

En esta etapa debe preverse la consulta a los asesores educativos para atender directamente de manera individual o grupal a dificultades que trascienden la preparación de las familias como estimuladoras e, incluso, considerar la posibilidad de remisión a otros servicios especializados en problemáticas específicas fuera del ámbito educativo. Es aquí donde puede entrar a jugar su papel la **consultoría** como una de las variantes de relaciones de ayuda de la orientación educativa, que puede brindar un especialista de rango mayor.

Se concibe la consultoría como una de las formas en que se ejecuta la orientación educativa, que se realiza a consideración del personal de salud y promotora, cuando una o varias familias necesitan una atención más diferenciada y sistemática, para afrontar situaciones concretas que afecten el proceso de estimulación socio-afectivo al niño de 0-1 año.

#### ♥ **La estimulación socio-afectiva dirigida a cumplir funciones de desarrollo y remedial**

La estimulación socio-afectiva involucra a todos los miembros del seno familiar en la realización de la labor educativa de estimulación con los niños de 0 a 1 año, a través de las etapas mencionadas.

En cuanto a las **funciones** de la estimulación socio-afectiva, se parte de que siempre constituye un proceso encaminado a potenciar desarrollo, en este caso de las potencialidades de las familias en el proceso de estimulación para obtener logros en el desarrollo del niño. A partir de los resultados de la caracterización educativa, luego del procesamiento de la información obtenida acerca de cada binomio (familia-hijo), se determinará por el orientador cuáles son las acciones concretas a emprender de manera individual y grupal.

La función **de desarrollo** tiene en cuenta las particularidades del desarrollo propias de cada familia para la estimulación (lo que refuerza una vez más la necesidad de la orientación educativa y de la capacitación de los orientadores) y las cualidades reveladas por la caracterización en cuanto a las potencialidades presentes en el niño de 0-1 año y su entorno, para alcanzar la estimulación socio-afectiva de manera general, y en particular en cada trimestre de vida. Persigue estimular que cada niño aproveche al máximo, extraiga la mayor utilidad posible de las potencialidades que posee.

A diferencia de la orientación psicológica en la **orientación-estimulación-educativa** no se requiere de la formulación de una demanda de atención por parte de los orientados, pues las familias atienden el curso normal del desarrollo de la personalidad de sus hijos y la prevención

juega un papel primordial pues se anticipa a la ocurrencia de eventos que pudieran constituir obstáculos, frenar o entorpecer este desarrollo de la personalidad, facilitando apoyos y propiciando circunstancias favorecedoras del mismo.

En otros casos la estimulación socio-afectiva debe realizar funciones **remediales**, cuando surgen dificultades y se produce la demanda de **orientación-estimulación** por diferentes vías: por parte de los niños, ante determinadas vivencias de desagrado o situaciones que desencadenan emociones no placenteras; por el personal de salud, que al orientar a la familia se encuentra ante situaciones a las que no le puede ofrecer un tratamiento adecuado y suficiente, lo que podría incidir negativamente en la interacción familia-hijo; o se pueden presentar situaciones en el propio proceso formativo, de asesoría o capacitación, que la universidad u otra institución brinda.

La función **remedial** se dirige a promover estrategias de afrontamiento lo más efectivas posibles a estos problemas que ya se han presentado o para compensar debilidades detectadas en la caracterización, facilitando la elaboración de nuevos recursos o la utilización más efectiva de los que ya se poseen, en función de las circunstancias.

Se considera que las funciones desarrolladoras y remediales no se ejecutan de manera pura ni excluyente. En muchos casos, durante una relación de ayuda concebida inicialmente para la prevención se detectan problemáticas subyacentes a las que hay que dar una respuesta de tipo remedial. De manera similar, cuando la relación de ayuda se dirige en primera instancia hacia una función remedial, para contribuir al manejo satisfactorio de problemáticas ya existentes, implica prevenir no solo que dichas situaciones conflictivas continúen su curso afectando en mayor grado el desarrollo socio-afectivo del niño, sino que se prevean nuevas situaciones a las que se le den tratamiento en virtud de consolidar el desarrollo.

#### ♥ **La estimulación socio-afectiva se redimensiona en el proceso de formación inicial y permanente del profesional de la Educación Preescolar**

Se concibe que la estimulación socio-afectiva en el niño de 0 a 1 año involucre a todos los profesionales de la Educación Preescolar que realizan este proceso como parte de la función orientadora de su rol profesional, a través de la enseñanza, la educación y el desarrollo que sistemáticamente deben promover para el alcance de logros en esta área del desarrollo infantil.

En el **colectivo de carrera** se realiza el trabajo metodológico para la formación profesional y como espacio físico, en él concurren todos los participantes en este proceso para los estudiantes en formación, analizados integral y sistemáticamente. Con la conducción del jefe de carrera y la participación del jefe de disciplina y los profesores, se gestionan las acciones para contribuir a que los profesionales a su egreso, sean realmente personas capaces, con adecuada formación técnica (promotora del PETH) y con consecuente conciencia ética para participar eficientemente en la sociedad.

Es en este nivel donde debe planificarse y organizarse la estimulación socio-afectiva, con la asesoría correspondiente: desde la organización y planeación curricular, se recomienda la realización de un programa en tal sentido, para el currículo propio; la ejecución de acciones de aprendizaje para ello, en las asignaturas de la disciplina Formación de la Actividad Pedagógica y la evaluación en cada caso concreto, que incluya el seguimiento correspondiente a las particularidades de cada estudiante o grupo de ellos y a las características de la situación que se presente. Es importante aquí, en las sesiones de asesoramiento para la práctica laboral, conducir a las estudiantes hacia estrategias de orientación dirigidas a la estimulación socio-afectiva, para su entrenamiento en la labor de promotoras-orientadoras; propiciando auto-determinar en cada caso concreto, si cuentan con la preparación necesaria para atender la problemática que se presenta.

El colectivo de profesores determina la pertinencia de establecer una relación de ayuda más sistemática y permanente a través de la asesoría, cuando los resultados de la caracterización revelen esta necesidad.

Otra herramienta del colectivo de carrera, que puede ser utilizada en función de la estimulación socio-afectiva es el **plan de trabajo metodológico**, en el que se incluyen las prioridades desde los objetivos y lineamientos a atender en la formación profesional en el curso y se materializa la gestión pedagógica del colectivo de año para la formación de los profesionales. Se concibe que conjuntamente con la marcha del proceso docente-educativo y la formación profesional en general, de ese año académico, en el seno del colectivo de año se conduzca el desarrollo del proceso de estimulación socio-afectiva, que implicará análisis, reflexiones conjuntas y toma de decisiones acerca de las acciones a realizar.

Si se parte de la premisa asumida con relación a la capacitación acerca de los contenidos de la estimulación socio-afectiva, que debe proporcionarse a las promotoras de educación, se puede concebir que éstas, dotadas de las herramientas necesarias, podrán realizar acciones de capacitación a los ejecutores del PETH, para que estos proyecten acciones de orientación a la familia de manera oportuna, planificada y consecuente con sus necesidades y las de sus hijos.

Se concibe así que se potencie el desarrollo del proceso de orientación y estimulación socio-afectiva, desde este nivel estructural y se ejecute por sus integrantes en los escenarios pertinentes.

### **II.2.2.3. Sistema regulatorio de la concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida**

El sistema regulatorio es el que permite concretar las ideas desarrolladas en el epígrafe anterior; está integrado por las regularidades del proceso, las relaciones más importantes entre los componentes y las exigencias metodológicas más generales.

#### **♥ Regularidades**

La sistematización realizada a fuentes teóricas que abordan los conceptos, regularidades y principios del proceso educativo; así como los aportes de la pedagogía general permitieron plantear un conjunto de regularidades en este contexto. Sierra, V. (1995:18), entiende por regularidad, aquella que “expresa un cierto grado de obligatoriedad en las relaciones del carácter causal, necesaria y estable entre los fenómenos y propiedades del mundo objetivo, lo que implica que un cambio de algún aspecto exige la transformación de otro”.

Estas regularidades son:

#### **1. La causalidad entre el carácter integrado de las acciones de orientación y estimulación socio-afectivas y la adquisición de los conocimientos fundamentales para su ejecución**

Concreta la importancia de las tareas de formación y capacitación, para determinar qué aspectos de la teoría o la práctica son deficitarios en cada agente educativo, o grupo de ellos, según instancia pertinente. Precizando el elemento del proceso socio-afectivo a estudiar o ejercitar, de manera individual o en el grupo coordinador de la instancia, en el que se recibe la preparación. Todo con la finalidad de alcanzar los conocimientos y destrezas profesionales



necesarios, para de una manera mancomunada desencadenar el sistema de acciones socio-afectivas integradas.

## **2. La causalidad entre la implementación de pautas de crianza iniciales idóneas y el alcance de los logros del desarrollo socio-afectivo en el niño**

Plantea como exigencia la proyección previa de la labor educativa, en la que la familia juega un rol esencial en la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño. Es imprescindible, por tanto, su adecuada orientación hacia la realización sistemática y oportuna de acciones estimuladoras en cada etapa o trimestre, en las que se articulen los componentes socioafectivos: estado emocional, relaciones sociales y comunicación. A partir de la orientación que ofrece el personal de salud, se van convirtiendo paulatinamente en el propio ejercicio de la orientación- estimulación, en pautas de crianza idóneas; todo lo cual trae como efecto el alcance de los logros del desarrollo pertinentes al niño de 0 a 1 año de vida.

### **Interacciones**

El tema de las interacciones es abordado por diferentes autores y no siempre resultan suficientemente explícitos los elementos esenciales que favorecen la práctica educativa. A partir de la revisión de un grupo de trabajos presentados por investigadores como Bernal, R. (1989), Fraga, E. (1995), Abreu, R. (2004), Castellanos, D. et. al (2005), Soler, J. (2006) y Acosta, A. (2012) entre otros, se entiende que para garantizar la estimulación del desarrollo socio-afectivo, desde el seno familiar, se establece un sistema de relaciones, de influencias mutuas y de colaboración entre los participantes, teniendo en cuenta el intercambio comunicativo que ocurre en el transcurso de este proceso, sobre la base de su interacción con los componentes concebidos en las ideas básicas planteadas en el epígrafe anterior.

Una definición del concepto interacción a la que se adscribe la autora, es la dada por Miyares (2008), citado por Acosta, A. (2012:72) la cual expresa que es la "... relación que existe entre personas o cosas de manera recíproca". Luego este sistema de relaciones es imposible concebirlo y explicar su concepción de manera aislada, pues las ideas básicas funcionan en una dinámica muy fusionada.

Las **interacciones** del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo son:

### **1. Relación de ayuda y capacitación**

Es una relación de ayuda porque se trata de un acompañamiento que se proporciona a un sujeto capaz, en plenitud de potencialidades, al que otro, con una preparación profesional o no profesional, facilita el empleo efectivo de sus recursos para alcanzar el éxito en sus funciones y el propio desarrollo. Se materializa en relaciones de ayuda, que no implican por parte del orientador resolver los problemas del orientando, ni eliminar los obstáculos; sino prepararlo para afrontar la realidad, porque ayudar no es suplantar.

La ayuda que se realiza en la orientación educativa es de tipo **profesional**, esta requiere la utilización de recursos técnicos por parte del orientador, los que deben haber adquirido en su formación de pregrado (inicial) o posgrado (permanente) y que implica la capacitación continua en esta rama del saber científico. De tipo **no profesional**, la que excepcionalmente, se ofrece por parte de un estudiante debidamente preparado, que desempeña circunstancialmente el rol de orientador. Una ayuda no profesional también desarrolla la madre sobre el niño de 0-1 año. Se le atribuye el término “ayuda no profesional” a los agentes educativos que no poseen o no hayan culminado estudios profesionales a tal efecto.

Cinco son los agentes que participan en la orientación educativa, que coinciden con los **status** de profesores, promotoras, estudiantes, ejecutores y familias y cuatro son los **roles** a desempeñar: asesores educativos, orientadores, orientados y estimulados. Entre ellos se producen **relaciones** de ayuda y de capacitación (**ver anexo 11**). Además ocurren **relaciones de jerarquía, subordinación, coordinación y causa y efecto**. Las relaciones de jerarquía y coordinación se establecen entre los asesores educativos de la UCP, como nivel metodológico superior y las estudiantes en formación y promotoras del PETH. Estas últimas se subordinan al Grupo Coordinador del Consejo Popular perteneciente, en el que se coordinan las acciones de capacitación a los ejecutores, personal de salud, los que ofrecen a la familia las orientaciones educativas que se revierten en acciones estimuladoras desde el propio seno familiar. La calidad de estas acciones y su implementación continua conducen al alcance de los logros del desarrollo socio-afectivo en el niño.

Estas relaciones de capacitación y ayuda son las predominantes en cada una de estas combinaciones de roles, pero no se producen de manera pura, ni excluyente. Igualmente, se caracterizan por su singularidad: no se capacita igual a un profesor, educador profesional, a quien la sociedad le ha dado el encargo de preparar a las nuevas generaciones para la vida,

como profesionales al servicio de la sociedad, que a un estudiante, que como parte de un programa concreto de su facultad, carrera, año académico o grupo estudiantil, asume circunstancialmente, en el cauce de su formación, el rol de orientador no profesional. De igual forma, no tiene las mismas características la relación de capacitación que tiene lugar entre una promotora y el personal de salud, quien adquiere los elementos requeridos sobre la orientación socio-afectiva como parte de su labor profesional y para lo que no se forma desde el pregrado, que la que se da entre este ejecutor y la familia, a partir de los saberes, experiencias y aceptación de la ayuda.

Implícitamente a ello ocurre otra relación, la que se establece entre la formación inicial y formación permanente; garantizando la científicidad y objetividad requerida para la ejecución del proceso de estimulación socio-afectivo.

## **2. Relación entre formación inicial y formación permanente**

Esta relación garantiza la adquisición de conocimientos y destrezas para emprender la labor profesional de los especialistas de la Educación Preescolar, desde su formación de pregrado y durante su vínculo laboral, pues los contenidos conceptuales, procedimentales y axiológicos que estos adquieren en su formación no son suficientes para enfrentar la capacitación del resto de los agentes de la comunidad que directamente orientan a la familia, en relación con la estimulación socio-afectiva, por lo que es necesario la labor de asesoría y preparación continua posgraduada, en tal sentido.

## **3. Relación intraetapas, intrafunciones y entre etapas y funciones**

Las tres etapas que se conciben para el proceso de estimulación socio-afectiva, exploratoria, intervención y evaluación son a la vez diferentes, dado por el predominio de las acciones que en ella se realizan, pero estas son incluyentes. Sin un diagnóstico y pronóstico inicial sobre elementos cognoscitivos e interactivos de los participantes en este proceso, no es posible la intervención sistemática y objetiva sobre esta área de desarrollo del niño de 0-1 año. Las acciones interventivas garantizan su eficiencia en la medida que sean evaluadas y reajustadas. Lo que no implica que haya que esperar el paso de una a otra, sino que dado las circunstancias y relevancia de las situaciones es posible explorar, intervenir y evaluar de forma integrada. Esta dinámica a su vez tiene su fortaleza en el cumplimiento de la relación que se establece entre la funciones de desarrollo y remedial, a través de las cuales se garantiza el

funcionamiento dinámico y progresivo del proceso de estimulación. A su vez una relación necesaria se establece entre etapas y funciones, pues el tránsito entre las etapas es posible si la dinámica de las funciones lo favorece, es decir, llegar a la evaluación como etapa, implica determinado grado de compensación; promover estrategias de afrontamiento lo más efectivas posibles a problemas que se hayan presentado o para compensar debilidades detectadas en la caracterización, facilitando la elaboración de nuevos recursos o la utilización más efectiva de los que ya poseen y con ello determinado desarrollo.

#### **4. Relación entre pautas de crianzas iniciales idóneas y trimestres de vida**

El período de edad comprendido entre 0 y 1 año está estructurado, a partir de los estudios de investigadores cubanos, por trimestres de vida. Cada trimestre, ascendentemente, posee características que lo distinguen, evidenciando cambios sustanciales en el desarrollo integral del niño, lo cual tipifica en su conjunto al primer año de vida. La consecuente transformación socio-afectiva que en el niño va ocurriendo es engendrada por las acciones estimuladoras que sobre él ejerce la familia. La calidad de dichas acciones, revestidas de pautas de crianza idóneas, tiene su especificidad para cada trimestre. Ello trae como consecuencia la relación de coordinación entre pautas y trimestres, donde a cada trimestre le corresponden determinadas pautas, lo que no significa que algunas permanezcan en todo el periodo de la lactancia. No obstante, violentar la relación, significa acelerar o retardar los consecuentes logros del desarrollo, propios para cada trimestre.

#### **♥ Orientaciones metodológicas generales**

La concepción educativa para la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año, tiene su base en los objetivos que esta debe cumplir en correspondencia con el plan de estudio y, en particular, en la atención permanente a la superación de la fuerza de trabajo calificada en las condiciones actuales de la Educación Preescolar, en Cuba.

Es por ello importante que en la preparación profesional inicial y permanente de las orientadoras (promotoras), se tenga en cuenta que en el proceso de orientación socio-afectivo, los objetivos cumplen las funciones de desarrollo y remedial, mediante las cuales se cumplimenta la dinámica de dicho proceso. Esta exigencia demanda de la utilización racional de las acciones educativas que se ofrecen y su interrelación en cada componente socio-afectivo, por trimestres de vida, así como con los demás componentes esenciales del proceso,

de manera que se promueva en los niños un despertar de los logros del desarrollo socio-afectivo integradamente, sobre la base de correctas pautas de crianza.

Dado estos requerimientos, el proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año, debe poner en el centro de su atención la combinación entre las AODSA y las AESAC, que se conciben como la vía fundamental para la concreción de PCII, potenciadoras de desarrollo socio-afectivo en el niño de 0-1 año.

Es preciso tener en cuenta que para no entorpecer el proceso estimulador, se haga una selección de los contenidos de aquellas acciones que por su esencia, tributen a pautas de crianza idóneas en determinado trimestre de vida y teniendo en cuenta el componente socio-afectivo con más necesidad de desarrollo en cada caso. Por lo que los ejecutores y promotores para la orientación a la familia deben tener presente en su preparación y autopreparación, las recomendaciones siguientes:

1. Analizar, de modo general, los logros del desarrollo que no se manifiestan en el niño, estableciendo su relación con los contenidos y las acciones que se ofrecen en cada componente socio-afectivo en virtud de su adecuado tratamiento.
2. Analizar los saberes que la estudiante en formación debió adquirir en los niveles precedentes y los que posee la promotora del PETH, para la sistematización y consolidación garantizando su perdurabilidad.
3. Durante la formación de las estudiantes, es necesario propiciar su interacción con el personal de salud, en lo referido al proceso socio-afectivo del niño de 0 a 1 año y la orientación que se le brinda a la familia en este sentido; aplicando los conocimientos adquiridos para la apropiación de los futuros modos de actuación. En este proceso, es imprescindible el control de forma sistemática, ya que permite comprobar en qué medida se dominan las acciones de orientación socio-afectivas, así como el conocimiento de la calidad del trabajo ejecutado y la realización de las correcciones necesarias.

Concluidas estas orientaciones generales, las que serán materializadas y enriquecidas en la práctica pedagógica por los asesores, orientadores, según **la estrategia de implementación** a tal efecto y que se explica a continuación en el capítulo III de este informe; se arriba a las siguientes conclusiones del capítulo.

## **Conclusiones del capítulo**

1. Según resultados del diagnóstico, la atención al bebé se realiza sin la orientación adecuada de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo por parte de la familia, siendo la madre la responsable básicamente de los cuidados del niño.
2. Las promotoras del PETH, muestran una preparación insuficiente para capacitar al personal de salud sobre el proceso de estimulación socio-afectivo y su consecuente orientación a la familia.
3. No se prioriza dentro de las temáticas abordadas en la formación inicial y permanente la estimulación del desarrollo socio-afectivo del lactante.
4. Los folletos del PETH poseen orientaciones limitadas y poco variadas que le permitan a la familia estimular consecuentemente el desarrollo socio-afectivo en sus hijos.
5. Las posiciones teóricas asumidas en la investigación permitieron elaborar una concepción educativa para el proceso de estimulación socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año, basada en PCII y por trimestres de vida.
6. El proceso de estimulación socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año transita por etapas secuenciadas que se concretan a través del accionar integrado de los agentes que participan en este proceso.
7. Los contenidos de la estimulación socio-afectiva forman parte de la formación del profesional de la Educación Preescolar, a través del currículo propio y la capacitación a las promotoras del PETH y se ejecuta en diferentes escenarios, dinamizada por las funciones de desarrollo y remedial.

### **CAPÍTULO III. ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN DE LA CONCEPCIÓN PARA LA ESTIMULACIÓN DEL DESARROLLO SOCIO-AFECTIVO EN EL NIÑO DE 0 A 1 AÑO**

El propósito de este capítulo es plantear la estrategia como forma de llevar a la práctica la concepción educativa propuesta. De igual manera, se precisan los resultados de la aplicación del método de criterio de expertos, para evaluar teóricamente la concepción educativa y la estrategia, en tanto aportes de la presente investigación. También, se exponen los resultados de un pre-experimento realizado para evaluar en la práctica de la Educación Preescolar pinareña la validez de la estrategia.

#### **III.1. Estrategia de implementación de la concepción educativa sobre la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida**

La implementación de una estrategia para el proceso de estimulación socio-afectivo en el primer año de vida, coherente con las bases teóricas y fundamentos explicados en la investigación, constituye su contribución a la práctica, a través de acciones estratégicas específicas.

Diferentes autores se han referido al término **estrategia**, abordando sus cualidades, rasgos esenciales y las situaciones en que es factible su implementación dada las características del objeto y del entorno. Se conciben como una manera de planificar y dirigir las acciones para alcanzar determinados objetivos, y que tienen como propósito esencial la transformación del objeto de investigación desde un estado real a uno deseado, de ahí que sean siempre conscientes, intencionadas y dirigidas a la solución de problemas de la práctica.

De Armas, N. (2003:21) analizan la estrategia como dirección pedagógica de la transformación de un objeto, desde su estado real hasta un estado deseado, lo que presupone la realización de un diagnóstico pedagógico como punto de partida para la proyección y ejecución de un sistema de acciones.

Así, la autora de esta tesis concibe la estrategia para la estimulación socio-afectiva como la secuencia integrada de acciones y procedimientos seleccionados y organizados para la implementación de sus fundamentos, que atendiendo a los componentes del proceso de estimulación socio-afectivo para el primer año de vida, se dirigen a la dirección educativa de este proceso en la Educación Preescolar.

De Armas, N. y Valle Lima, A. (2011:37), proponen incluir en una estrategia los aspectos siguientes: introducción-fundamentación; diagnóstico; planteamiento del objetivo general; planeación estratégica; instrumentación y evaluación. Refieren que estas cuestiones deben estar contenidas en tres fases: obtención de la información o diagnóstica; caracterización del momento deseado, de programación-implementación o de ejecución y evaluación.

Según los criterios anteriores se tiene en cuenta para la presente estrategia, la siguiente estructura:

### **III.1.1. Estructura de la estrategia**

La estrategia está estructurada en tres fases y sus respectivas acciones. En el caso de la fase dos se subdivide, a su vez en dos etapas.

**Fase I. Orientación:** dirigida a precisar aspectos del momento de orientación estratégica, cuestión que tiene lugar a través de sus **acciones**:

1. Introducción - Fundamentación.
2. Diagnóstico.
3. Planteamiento del objetivo general.

**Fase II. Ejecución:** dirigida al momento ejecutor y conformado por las siguientes **etapas**:

♥ **Etapla 1. Programación estratégica** en la que se realiza el boceto de la ejecución estratégica y la comprenden las siguientes **acciones**:

1. Determinación de las posibles acciones estratégicas.
2. Definición de objetivos por acción estratégica.
3. Diseño de la estructura y contenido de las acciones estratégicas específicas.
4. Instrumentación (modo de aplicación, condiciones, tiempo, responsable y participante).

♥ **Etapla 2. Aplicación de las acciones estratégicas**, dirigida a la implementación y, la comprenden las siguientes **acciones**:

1. Ajuste y contextualización de las acciones estratégicas específicas.
2. Implementación del programa de capacitación al colectivo pedagógico.
3. Implementación del programa de capacitación a las promotoras.
4. Impartición del programa de profesionalización en la formación inicial.



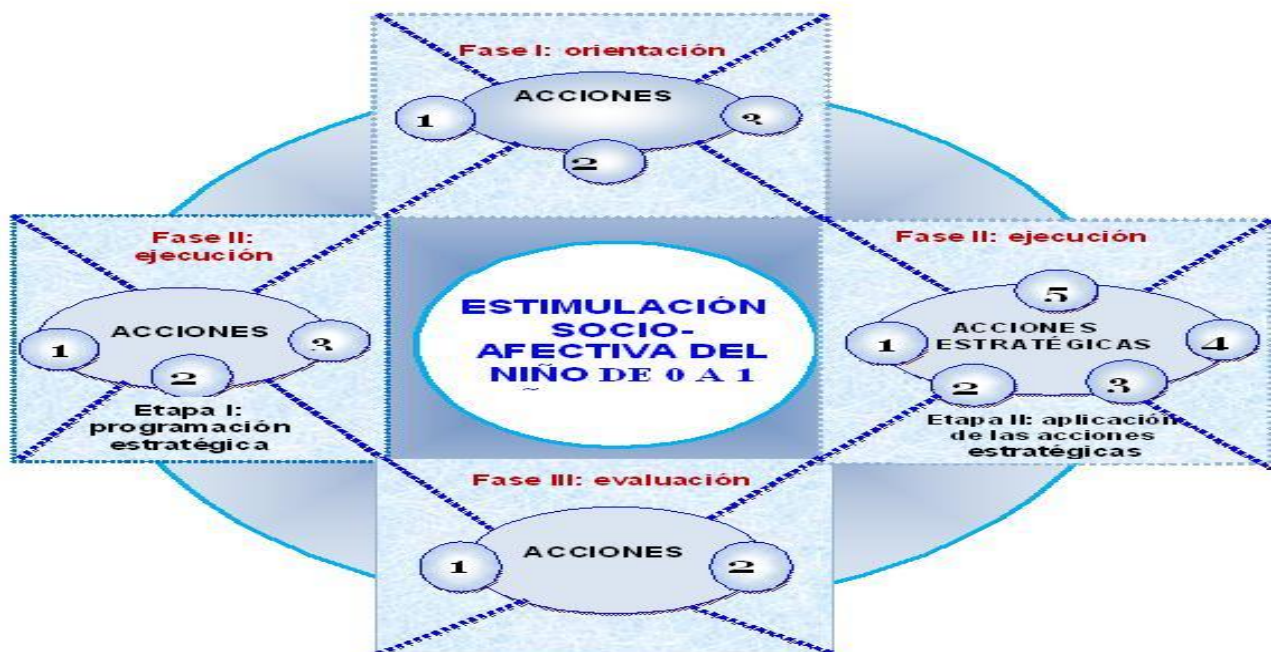
5. Ejecución de la orientación y/o capacitación a la familia, a partir del empleo del MAES.
6. Ejecución de la estimulación socio-afectiva al niño, a partir del empleo del MAES.

**Fase III. Evaluación:** dirigida al control del proceso y valoración de los resultados. Implica la retroalimentación y comprende las siguientes **acciones:**

1. Se definen logros y obstáculos vencidos.
2. Valoración de la aproximación al estado deseado.

Esquemáticamente, dicha estructura se representa como se explicita en la figura 2.

### ESTRATEGIA DE IMPLEMENTACIÓN



**Figura 2. Representación gráfica de la estructura de la estrategia**

La estrategia propuesta se concibe y diseña a partir de la participación de los actores principales: niños, familia, personal de salud, promotora del PETH, estudiantes en formación y asesores (profesores) por lo que constituye el resultado de la investigación acción participativa; todo lo cual se traduce en acciones estratégicas, como esencia de la implementación de la concepción que se propone.

### **III.1.2. Descripción de la estructura y dinámica de la estrategia**

#### **Fase I: Orientación. Acciones**

##### **1. Introducción-Fundamentación**

La estrategia que se propone en esta investigación y sus acciones estratégicas específicas, vistas en la fase dos, etapa dos se fundamentan en:

- ♥ Las etapas del proceso de estimulación socio-afectivo para el primer año de vida, identificadas y fundamentadas.
- ♥ Las relaciones dialécticas que se establecen entre las AODSA & AESAC, conformadoras de PCII, por trimestres de vida, desde el seno familiar, como modificadoras de actitudes en los orientadores.
- ♥ Los principios de la concepción educativa propuesta.
- ♥ El carácter sistémico, integrador y contextualizado de las PCII y las relaciones que se derivan para su desarrollo, en tanto el lactante alcanza los logros en su desarrollo socio-afectivo, en relación con las exigencias de los contextos de formación-actuación, donde la capacitación sistemática por parte de los asesores y orientadores, constituye una premisa para establecer las relaciones de ayuda con los orientados.
- ♥ La formación inicial y permanente del proceso de profesionalización de la Licenciada en Educación Preescolar, al asumir la capacitación al personal de salud sobre la orientación a la familia para la estimulación del niño, como problema profesional.

##### **2. Diagnóstico para la implementación de la estrategia**

En esta etapa de la investigación, curso 2011-2012, el diagnóstico se dirige a identificar las fortalezas y debilidades existentes para implementar la concepción educativa a través de una estrategia. En este sentido, la propia actividad investigativa desplegada hasta entonces, sacó a la luz la necesidad de explorar otros agentes educativos que intervienen en el proceso de estimulación socio-afectivo, no incluidos en el diagnóstico de constatación del problema y que a partir de los status y roles que desempeñan, fue necesario determinar las dimensiones e indicadores para realizar dicho diagnóstico, en pos de la estructuración y aplicación de la estrategia. Aplicándose para ello diferentes técnicas, en este caso, de búsqueda de información especializada y profundización. **(Ver anexo 12).**

La población y muestra escogida para este diagnóstico, estuvo integrada por profesores de la carrera de Educación Preescolar en la UCPPR. De 19 profesores, intencionalmente se escogieron 12 profesores con el rol de asesores (intencionalidad), dentro de los que se incluyó: el Jefe de carrera (1); los jefes de colectivo de año (5), los profesores de Psicología (3); Jefe de Departamento (1); Jefe de Disciplina Formación Laboral Investigativa (1); Jefe de Disciplina Formación Pedagógica General (1).

Se diagnosticaron además, las estudiantes en formación, de un total de 136, se entrevistaron a 25 (5 por año académico de primero a quinto). Las que han asumido el rol (intencionalidad) de orientadas y orientadoras.

También, fueron entrevistadas 72 familias, escogidas de forma intencional, dentro de las 207 muestreadas en el diagnóstico inicial, bajo la condición de haber tenido nuevamente un bebé, en el período que se diagnostica. Condición que les permite permanecer en el proceso investigativo.

La información correspondiente y su análisis, aparecen en los **anexos (13, 14 y 15)**, respectivamente.

#### **Como resultado del diagnóstico se precisan las siguientes fortalezas:**

- ♥ Reconocimiento de la necesidad de perfeccionar el proceso de profesionalización, en la formación inicial de los estudiantes de la carrera de Educación Preescolar, con respecto al desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida.
- ♥ Importancia de desarrollar una estrategia que se estructure en acciones estratégicas específicas, que permitan el perfeccionamiento del proceso de orientación a la familia para la estimulación socio-afectiva al lactante.
- ♥ Motivación por la implementación de la estrategia en lo pertinente a la formación permanente y posgraduada y en la práctica del PETH en el municipio Pinar del Río.

#### **Como debilidades se plantean:**

- ♥ Insuficiente preparación teórico-metodológica del colectivo pedagógico, de los estudiantes, las promotoras y la familia para enfrentar las exigencias de este proceso de orientación para la estimulación socio-afectiva del niño.

Los criterios expuestos permiten determinar **premisas para la estructuración de la estrategia**, orientada al perfeccionamiento del proceso de formación profesional inicial y permanente, en aras de contribuir a la orientación para la estimulación socio-afectiva del lactante, desde el seno familiar. Dichas **premisas** son:

♥ Se debe estructurar a través de acciones estratégicas específicas que direccionen dicho proceso en los momentos de asesoría (formación inicial y permanente); orientación (promotora - ejecutor- familia) y estimulación (niño).

♥ Debe estar encaminada hacia la sensibilización, motivación e integración de los actores intervinientes en este proceso.

♥ Debe actuar, a partir de los resultados del diagnóstico, en función de potenciar la ZDP; para lograr en cada niño, familia, ejecutor, promotor y estudiante el objetivo de formación propuesto y a la vez, capacitar al colectivo pedagógico para dirigir este proceso de formación.

El análisis anterior de estas premisas, llevaron a considerar como el objetivo general de la estrategia:

### **3. Objetivo general de la estrategia**

Implementar el proceso de estimulación socio-afectiva en el niño de primer año, por trimestres de vida, sustentada en pautas de crianzas iniciales idóneas, desde el seno familiar.

#### **Fase II. Ejecución**

##### **➤ Etapa 1. Programación estratégica.**

♥ **Acciones 1 y 2:** Determinación de las posibles acciones estratégicas específicas y definición de objetivos por acción estratégica.

##### **Acciones estratégicas específicas.**

##### **a) Capacitación al colectivo pedagógico.**

**Objetivo:** proporcionar al colectivo pedagógico de la Educación Preescolar de la UCPPR los recursos teóricos y metodológicos referidos a la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida.

##### **b) Profesionalización en la formación inicial.**

**Objetivo:** perfeccionar el proceso de profesionalización de los estudiantes de Educación Preescolar, en relación con la estimulación socio-afectiva en 0 a 1 año de vida.

**c) Capacitación a las promotoras del PETH.**

**Objetivo:** ofrecer a las promotoras del PETH los fundamentos teóricos metodológicos que rigen la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año.

**d) Orientación y/o capacitación a la familia, a partir del empleo del MAES.**

**Objetivo:** ofrecer acciones de orientación, estimulación y evaluación socio-afectivas por trimestres, encaminadas al desarrollo del niño de 0 a 1 año de vida.

**e) Estimulación socio-afectiva al niño, a partir del empleo del MAES.**

**Objetivo:** Favorecer los logros del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año.

**♥ Acción 3. Diseño de la estructura y contenido de las acciones estratégicas específicas**

**✓ Acción estratégica 1: Capacitación al colectivo pedagógico**

La capacitación al colectivo pedagógico constituye una acción que se fundamenta en la necesidad de dinamizar las acciones estratégicas específicas a desarrollar en la formación inicial y permanente de la Educación Preescolar, en relación con el proceso de estimulación socio-afectiva en el primer año de vida y la congruente orientación familiar que los ejecutores, mediados por las promotoras, realizan.

Para el diseño del programa de capacitación (**anexo 16**), se tuvo en cuenta la concepción educativa propuesta en esta investigación para la estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año de vida, atendiendo a las necesidades expresadas por el colectivo pedagógico de la carrera para implementarla.

**✓ Acción estratégica 2: Profesionalización en la formación inicial**

Atendiendo a las bases teóricas de la concepción educativa propuesta y los criterios de profesores, estudiantes y promotoras, se reconoce el programa titulado: “El desarrollo socio-afectivo en el lactante”, para el currículo propio, en la carrera de Educación Preescolar, como acción que puede contribuir a direccionar este proceso, al determinar una serie de elementos a incorporar por el colectivo de carrera y año respectivamente, integrándose los métodos y el accionar de todas las disciplinas y asignaturas del año para la formación profesional del estudiante, lo que implica el desarrollo gradual de la estimulación socio-afectiva en su relación

con los objetos de trabajo, a través de las etapas identificadas y definidas en la investigación. **(Anexo 17).**

✓ **Acción estratégica 3: Capacitación a las promotoras del PETH**

El Curso de posgrado **“La estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Una mirada actual”**, es una acción que se concibe como espacio de aprendizaje y de reflexión grupal, que permite al cursista sistematizar modos de actuación, al mismo tiempo complementar la preparación para su función de promotoras y ejecutoras del “Programa Educa a tu Hijo”, responsabilizadas con la hermosa misión de orientar a la familia. **(Anexo 18).** El programa del mismo está conformado por temáticas y estructurado en sesiones. Este posibilita abordar aspectos teóricos y metodológicos necesarios para la orientación familiar, en el área socio-afectiva del lactante.

✓ **Acción estratégica 4: Orientación y/o capacitación a la familia, a partir del empleo del MAES**

Esta acción estratégica específica se fundamenta en la necesidad evidente que tiene la familia de ser orientada y/o capacitada con las herramientas imprescindibles para la estimulación socio-afectiva del niño, en pos de alcanzar eficientemente logros en dicho desarrollo.

Para ello se diseña un manual de acciones de estimulación socio-afectiva, el que tiene su génesis en los folletos de la colección “Educa a tu Hijo”. En esta ocasión el presente Manual contiene acciones de orientación, estimulación y evaluación del desarrollo socio-afectivo, de manera precisa, objetiva y contextualizada, según los componentes de dicha área y por trimestres de vida. Siendo este, además, su fin. Todo lo cual complementa y enriquece los folletos del PETH. Constituye, por tanto, una herramienta de trabajo pedagógico para los agentes educativos, en el área socio-afectiva. **(Ver material complementario).**

✓ **Acción estratégica 5: Estimulación socio-afectiva al niño, a partir del empleo del MAES.**

En esta acción estratégica específica se realiza la estimulación socio-afectiva propiamente dicha, donde la familia desde los saberes alcanzados en las orientaciones recibidas, desencadena una serie de acciones estimuladoras con su hijo, en las condiciones del hogar. Dichas relaciones interactivas ocurren a partir de la utilización del manual creado a tal efecto.

#### ♥ **Acción 4. Instrumentación**

<b>Acciones estratégicas</b>	<b>Fecha</b>	<b>Responsables</b>	<b>Participantes</b>	<b>Recursos Necesarios</b>
1. Capacitación al colectivo Pedagógico	Curso 11-12	Investigadora	Colectivo de carrera	Medios tecnológicos y papel
2. Profesionalización en la formación inicial	Curso 12-13	Colectivo de año	Estudiantes de 2do año CD	Medios tecnológicos y papel
3.Capacitación a promotoras	Curso 11-12	Colectivo de carrera	Promotoras del PETH	Medios tecnológicos y papel
4. Capacitación al personal de salud	Curso 11-12	Promotoras del PETH	Ejecutores (personal de salud)	Medios tecnológicos y papel
5. Orientación y/o capacitación a la familia.	Curso 11-12	Ejecutores	Familia y agentes educativos	Medios tecnológicos y materiales de impresión
6. Estimulación socio-afectiva al niño, a partir del empleo del MAES.	Curso 11-12	Familia	Familia-niño	MAES

#### ➤ **Etapla 2. Aplicación de las acciones estratégicas. Acciones:**

##### ♥ **Acción 1.** Ajuste y contextualización de las acciones estratégicas específicas.

En esta acción se precisan las condiciones objetivas para implementar cada acción estratégica específica, lo que implica realizar modificaciones sin alterar su esencia, en dependencia del tiempo, espacio, características de los sujetos y recursos laborales y no laborales, entre otras. Ello se lleva a efecto como se muestra en las acciones sucesivas.

##### ♥ **Acción 2.** Implementación del programa de capacitación al colectivo pedagógico.

Una vez realizado el ajuste y la contextualización del programa en cuestión, se procede a la impartición del mismo, cumpliendo con todos los requisitos establecidos para la superación posgraduada en la enseñanza superior y según la instrumentación descrita en la etapa 1, acción 4. Constituye menester contar con el 100 % de asistencia de los involucrados en la temática, como condición que garantiza la calidad de la capacitación que se ofrece.

##### ♥ **Acción 3.** Implementación del programa de capacitación a las promotoras del PETH.

Tomando en cuenta el ajuste y contextualización del programa que permite llevar a vías de hecho la capacitación concebida, se imparte el curso en la Universidad de Ciencias

Pedagógicas, como parte de la estrategia de superación diseñada por el colectivo de carrera, para el territorio. Según necesidades y temáticas el curso se imparte, además, en la capacitación que ofrece a las promotoras, con carácter intersectorial, el Grupo Coordinador Municipal, de manera bimestral. Algunas temáticas, se incluyen como parte de las reuniones metodológicas que mensualmente la metodóloga municipal encargada directamente del funcionamiento del PETH, imparte a las promotoras, en la que la UCP también tiene participación, en el punto dirigido a la capacitación.

♥ **Acción 4.** Impartición del programa de profesionalización en la formación inicial.

Reconociendo el programa de profesionalización diseñado para el currículo propio en la formación inicial de la Educación Preescolar, como acción que contribuye al perfeccionamiento del proceso de estimulación socio-afectiva, se pone en práctica el mismo, a través de las asignaturas del plan de proceso docente del segundo año, en las modalidades curso diurno y por encuentro, respetando las orientaciones metodológicas propuestas en el programa en cuestión.

♥ **Acción 5.** Orientación y/o capacitación a la familia, a partir del empleo del MAES.

Esta acción se realiza por los ejecutores, utilizando los escenarios del consultorio médico, a través de las actividades conjuntas, en las charlas educativas, en las visitas al hogar, utilizando para ello el MAES como herramienta de orientación a la familia, acentuando pautas de crianza idóneas.

♥ **Acción 6.** Estimulación socio-afectiva al niño en el hogar, a partir del empleo del MAES.

Dicha acción tiene como punto de partida para su aplicación elementos de la acción anterior, donde en las 72 familias objeto de estudio para la implementación de la estrategia, se produce de manera sistemática y oportuna la estimulación al niño, mediada por un familiar allegado y ocasionalmente por los ejecutores, la promotora u otros agentes educativos. Para lo que se emplea básicamente el MAES.

### **Fase III. Evaluación. Acciones**

♥ **Acción 1.** Se definen logros y obstáculos vencidos.

En esta acción se determina a partir de los resultados obtenidos en la aplicación de las acciones estratégicas, el nivel de desarrollo alcanzado en estas. La descripción del proceso



conllea a precisar cada uno de los obstáculos vencidos en la cumplimentación de las acciones pertinentes.

♥ **Acción 2.** Valoración de la aproximación al estado deseado.

Se valora la efectividad de la estrategia, en relación con la consecución del objetivo general, permitiendo incluir, valorar y/o controlar cambios o modificaciones en las acciones propuestas.

La acción estratégica dirigida a la profesionalización de los estudiantes en formación, a partir del programa de currículo propio debe realizarse por el colectivo de año, el que determina según los resultados del diagnóstico integral de la carrera, los objetivos a lograr en las etapas identificadas, resultados esperados, determinación de las actividades a evaluar y selección de los métodos a utilizar para medir la efectividad de la acción estratégica. La acción referida a la capacitación al colectivo pedagógico se evalúa en el epígrafe (III.1.6) “aplicación de una experiencia inicial”, a partir del instrumento creado a tal efecto. La acción estratégica referida a la capacitación de las promotoras y la creación del manual de acciones de estimulación socio-afectiva, se evalúa a partir del criterio de expertos, que aparece en el epígrafe (III.1.5) y, las acciones estratégicas de capacitación a la familia y estimulación del niño, se evalúan también en la aplicación de una experiencia inicial, epígrafe (III.1.6).

**III.2. Valoración teórica de la concepción educativa y su estrategia de implementación**

Con el fin de verificar la validez de la concepción educativa propuesta, para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, así como de la estrategia diseñada para su implementación en la Educación Preescolar, en el contexto pinareño, se utilizó el método de criterios de expertos.

En las Ciencias Sociales, el criterio de expertos constituye una valiosa herramienta para lograr la necesaria fiabilidad de las indagaciones empíricas o teóricas realizadas. El criterio de expertos se apoya en la opinión de aquellos individuos a los que se puede calificar de expertos del tema en cuestión.

Es considerado uno de los métodos subjetivos de pronosticación más fiables y constituye un procedimiento para confeccionar un cuadro de la evolución de situaciones complejas, a través de la elaboración estadística de las opiniones de expertos en el tema tratado. Según Campistrous, L. y Rizo, C. (1998), existen diferentes procedimientos para hacer objetiva la selección de los expertos. La autora asume el procedimiento de autovaloración de los

expertos, que como señalan estos autores, es un método sencillo y completo, pues nadie mejor que el propio experto puede valorar su competencia en el tema en cuestión.

Para determinar el *coeficiente de competencia* ( $K$ ) de los sujetos seleccionados como expertos potenciales, se siguió el siguiente procedimiento. Partir de otros dos: *el coeficiente de conocimiento* ( $K_c$ ) del experto sobre el problema que se analiza, determinado a partir de su propia valoración, una vez se le solicite que valore su competencia sobre el problema en una escala de 0 a 10 (el 0 representa que el experto no tiene conocimiento alguno sobre el tema y el 10, expresa que posee una valoración completa sobre el mismo; de acuerdo con su autovaloración el experto ubica su competencia en algún punto de esta escala y el resultado se multiplica por 0,1 para llevarlo a la escala de 0 a 1) y el *coeficiente de argumentación* ( $K_a$ ) que estima, a partir del análisis del propio experto, sus niveles de fundamentación sobre el tema.

Para determinar este coeficiente, se le pide al experto que precise cuál de las fuentes él considera que ha influido en su conocimiento de acuerdo con el grado alto, medio, bajo. Las respuestas dadas se valoran de acuerdo con los valores de la tabla patrón para cada una de las casillas marcadas. La suma de los puntos obtenidos, a partir de las selecciones realizadas por los expertos, es el valor del coeficiente ( $K_a$ ). Con estos datos, se determina el coeficiente

( $K$ ) como el promedio de los dos anteriores a través de la fórmula: 
$$K = \frac{K_c + K_a}{2}$$

De esta forma, resulta para el coeficiente de competencia un valor comprendido entre 0,25 (mínimo posible) y 1 (máximo posible). De acuerdo con los valores obtenidos, se asume un criterio para decidir si el experto debe ser incluido y el peso que deben tener sus opiniones. Los valores de  $K$  considerados para determinar la inclusión de los sujetos como expertos fueron 0,6; 0,7; 0,8 y 0,9.

Además de estos datos recogidos sobre los expertos, se tuvieron en cuenta su disposición a participar en la investigación, capacidad de análisis, profundidad en las valoraciones, espíritu autocrítico, profesionalidad; todo lo cual se valoró en los contactos previos que se sostuvieron durante la aplicación de la consulta.

Para determinar el tamaño de la muestra de expertos, se aplicó el método de muestreo aleatorio simple (MAS), el cual permitió precisar que de una población de 33, es necesario considerar los 33. En el **anexo 19**, se precisan los criterios para la selección de los expertos.

Para la aplicación del método Delphy, se utilizó un cuestionario con el propósito de seleccionar a los expertos dentro de un grupo de expertos potenciales. En este caso, fueron 33 sujetos a partir de su autovaloración. **(Anexo 20)**. En el **anexo 21**, se precisa el comportamiento de estos valores en el grupo de expertos, observándose que tres de los 33 expertos se autoevaluaron en un nivel bajo, por lo que fueron excluidos de su condición como expertos, razón por lo que sus aportaciones sobre el tema de investigación de la presente tesis no son significativas.

Posteriormente, se pasó a recopilar la información empírica necesaria de los sujetos seleccionados como expertos (30), a los cuales se les entregó el documento que contenía los aspectos relacionados con la concepción educativa y la estrategia a valorar y un cuestionario, donde a partir de seis indicadores, se sometía a valoración individual la propuesta realizada. (Cuestionario, **anexo 22** y resultados en el **anexo 23**).

El análisis de la información ofrecida por los expertos, sobre los indicadores propuestos para verificar la validez de la concepción educativa y de la estrategia para su implementación en el municipio Pinar del Río, revela resultados necesarios.

<b>C1</b> ↓	<b>C2</b> ↓	<b>C3</b> ↓	<b>C4</b> ↓
0,08	0,19	1,53	2,94

Categorías	Indicadores
imprescindible	2, 3, 6
muy útil	1 y 4
útil	5
poco importante	
nada importante	

Con la aplicación de la consulta a expertos, se enriqueció la concepción propuesta, respecto a los fundamentos que permiten la elaboración de la concepción educativa. (Indicador 2), pues inicialmente se excluían las funciones de la estimulación socio-afectiva y las etapas de dicho proceso. También, las ideas básicas como componente esencial de la concepción educativa, indicador 3, fueron perfeccionadas, en cuanto a la inclusión del problema profesional al que responde, visto desde la formación de las estudiantes de la carrera de Educación Preescolar,

todo lo cual está en consonancia con una de las acciones estratégicas a implementar. Con respecto a la calidad de las acciones que representan el MAES como acción estratégica, se delimitaron las diversas acciones de orientación y estimulación, atendiendo a los componentes del desarrollo socio-afectivo, indicador 6, se reelaboraron algunas para hacerlas más comprensibles.

Con respecto a la concepción educativa del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en su estructuración y componentes, indicador 1, fue evaluado de muy útil, reestructurándose el objetivo general de dicha concepción a partir de las sugerencias ofrecidas por los expertos; así como en la relación entre concepción educativa del proceso de estimulación socio-afectivo y la estrategia para su implementación, indicador 4, donde fue necesario rediseñar el objetivo de la estrategia tomando en cuenta que esta es la vía a través de la cual se implementa la concepción propuesta. Por último, se consideró útil la pertinencia de las acciones estratégicas, destacándose como un aporte valioso del método empleado, la sugerencia de incluir en la capacitación a las promotoras, el tema referido a la evaluación del desarrollo socio-afectivo, como momento fundamental en la estimulación efectuada.

En resumen, la consulta realizada constituyó una importante contribución para enriquecer la concepción teórica que se propone, y arribar a consenso respecto a la importancia del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el seno familiar, así como evaluar en qué medida la estrategia es expresión de la concepción educativa propuesta y de la factibilidad de su implementación en la Educación Preescolar pinareña.

En la totalidad de los casos, se reconoce la importancia de desarrollar la estrategia a través de las acciones estratégicas específicas determinadas, como vía para la implementación de la concepción educativa en la Educación Preescolar en Pinar del Río y el valor de cada uno de los indicadores previstos categorizados, a partir de la consulta, en el rango de “imprescindible, muy útil y útil”, lo que evidencia el aporte concreto que cada uno de ellos puede realizar para el redimensionamiento del proceso analizado.

### **III.3. Valoración práctica de la estrategia de implementación**

En este epígrafe se presenta el estudio de comprobación de la validez práctica de la concepción educativa que se propone, a través de la realización, en el curso 2011-2012 de un pre-experimento.

### III.3.1. Selección y análisis de la muestra

Para la ejecución de la fase pre-experimental se tomó intencionalmente como población a 72 familias, escogidas de forma estratificada según consejo popular, dentro de las 207 estudiadas en el diagnóstico inicial en el municipio Pinar del Río, bajo la condición de haber tenido nuevamente un bebé, en el período que se diagnostica. Condición que les permite permanecer en el proceso investigativo. Forma parte, también, de la población las 18 promotoras de dicho municipio, según consejo popular.

### III.3.2. Variable investigada

La variable investigada es la estimulación del desarrollo socio-afectivo en 0 a 1 año.

Como **hipótesis de trabajo** se plantea:

La concepción educativa posibilita la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año, según pautas de crianzas, por trimestres de vida y teniendo en cuenta las acciones integradas de los agentes educativos que participan en este proceso; lo cual conduce al alcance de los logros del desarrollo socio-afectivo del niño.

En esta hipótesis se manifiesta la derivación de la variable investigada mediante las dimensiones e indicadores ya utilizados en la etapa de constatación del estado actual del problema; tomándose en cuenta los más significativos en el pre-experimento.

En esta experiencia inicial y antes de la realización del pre-experimento se realiza la capacitación del colectivo pedagógico y la profesionalización en la formación inicial. Su descripción, según lo establecido en el programa propuesto al respecto aparece en el **anexo 24**. Su conclusión evaluativa, referida fundamentalmente al principal indicador: la **preparación teórica y metodológica de los docentes**, resultó ser evaluada por el 96% de los entrevistados como “muy efectiva.” (Ver el mismo anexo). Sucesivamente se realiza el pre-experimento.

### III.3.3. Resultados del pre-experimento

El análisis de los resultados abarcará, primero, los obtenidos en la medición inicial y, posteriormente, la comparación entre estos y los obtenidos en la medición final, determinando la cuota de ganancia entre la primera y la segunda.

#### **Análisis de los resultados de la medición inicial**

El desarrollo de la primera etapa de la aplicación del pre-experimento coincidió con la etapa de ejecución de la estrategia, durante los meses de noviembre a diciembre de 2011.

### **Dimensión cognitiva. Desde la familia**

En lo que respecta al **nivel de conocimiento de los componentes de la esfera socio-afectiva** se corrobora desconocimiento del tema, al ofrecer respuestas incorrectas en un total de 62 familias, que representan el 86,1% con respecto a la muestra total, denotando con ello, un nivel **bajo**; solo el 5,8% ofrecen respuestas correctas.

En relación con el **nivel de conocimiento de los logros del desarrollo** 51 familias, es decir, el 70,8 %, no pudieron dar respuestas a las interrogantes planteadas, por lo que el indicador tiene un comportamiento en un nivel **bajo**. Solo el 10,2 % menciona adquisiciones tales como: sonreír ante el rostro del adulto, prestar atención cuando escucha su nombre, entre otros; lo que es considerado como correcto.

Cuando se explora el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva** las respuestas se centran en aspectos alejados de los elementos esenciales de esta esfera, sobre todo la actividad fundamental de la etapa, es decir, la comunicación emocional con el adulto. La cifra mayoritaria en este indicador estuvo reflejada por respuestas incorrectas en el 81,9 % de la muestra, es decir, 59 padres, por lo que se considera en un nivel **bajo**. Mientras que solo el 8,05 % acierta en las respuestas correctas.

En relación con el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras** se aprecia falta de concientización de estas acciones como estimuladoras del desarrollo de sus hijos. Expresan que les cantan para que duerman, les hablan, besan, acarician siempre que ambos están alegres y no como alternativa ante el llanto u otra manifestación del bebé. Estos resultados se presentan en el 73,6%, 53 padres, en el sentido incorrecto, por lo que el nivel, nuevamente tiene un comportamiento **bajo**; solo el 10% se evalúa correctamente.

Con respecto al **nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación** que les permite argumentarse sobre las pautas de crianza a seguir para estimular el desarrollo socio-afectivo durante el primer año de vida, centran mayor atención en el personal de salud, carné de salud y por otras personas, reflejado en el 66,6%, 47 padres, en el sentido incorrecto, por lo que el indicador se manifiesta en un nivel **bajo**, al quedar más relegados la promotora de educación,

otros agentes educativos y el “Programa Educa a tu Hijo”; todo lo cual fue reconocido solo por el 16 % de la muestra. **(Ver anexo 25).**

Como se puede apreciar el comportamiento de la dimensión revela que los padres poseen limitaciones en cuanto al conocimiento referido al área socio-afectiva de sus hijos y, sobre todo, las vías para su estimulación.

### **Desde las promotoras del “Programa Educa a tu Hijo”**

Al explorar el **nivel de conocimiento** sobre los **componentes de la esfera socio-afectiva**; en este sentido, solo un 22,2%, es decir, cuatro promotoras se acercaron, en cierta medida, a las respuestas correctas. El resto, 77,8% (14) centran su atención al afecto y el cariño por lo que las respuestas dadas son incorrectas, por todo ello, se manifiesta en un nivel **bajo**.

Al indagar el **nivel de conocimiento de los logros del desarrollo de la esfera socio-afectiva**, se obtuvo que solo cinco promotoras que representan el 27,7% de la muestra dieron respuestas correctas. El resto, cuantitativamente superior, manifiestan respuestas incorrectas, influyendo en que el indicador se manifieste en un nivel **bajo**, es decir, 13 promotoras, que representan el 72, 2%.

Otro aspecto que se evalúa es el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva**, donde se constata que solo dos promotoras, lo que representa el 11,1% se acerca a esta preparación. El resto, 16, representando el 88,8%, expresaron respuestas incorrectas. Prevalece, nuevamente, mayor porcentaje en las respuestas incorrectas y por ende, el indicador se manifiesta en un **bajo**.

Al explorar el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva** se obtiene que solo tres promotoras, 16,6% conocen por trimestres de vida las acciones que permiten estimular a su hijo. El resto expone ideas limitadas; por todo ello, se evalúa el indicador en un nivel **bajo**, al estar representado por 15 entrevistadas, lo que representa el 83,3% con respecto a la muestra total.

Con respecto al **nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación**, alegan que durante la formación tanto en la carrera, como en el curso de formación de promotoras, para las de mayor experiencia, recibieron algunos elementos sobre el área, pero no con la profundidad requerida. Plantea el 100% que la mayor fuente de información la constituye los folletos del PETH, por lo que se considera el indicador, en un nivel **bajo**; pues el tema no ha

sido tratado en otros espacios de capacitación sistemática tanto del grupo coordinador municipal como de la metodóloga a cargo de estas funciones en el territorio. Estos resultados se expresan en el **anexo 26**.

De manera general, se puede apreciar que el comportamiento de los indicadores en esta dimensión analizada en las promotoras del PETH, es desfavorable predominantemente **bajo**, por lo que revela una vez más la necesidad del presente estudio.

### **Análisis de los resultados de la medición inicial y su comparación con la medición final.**

#### **Dimensión Cognitiva. Desde la familia**

En lo que respecta **al nivel de conocimiento de los componentes de la esfera socio-afectiva**, se pudo corroborar que los padres ahora expresan un conocimiento más acabado del tema. En la medición inicial solo el 5,8% de familias, ofrecieron respuestas correctas, por lo que el indicador se manifiesta en un nivel **bajo**. Mientras que en la medición final, la mayor representatividad está en un 72% de los padres en las respuestas correctas, lo que hace que el indicador se manifieste en un nivel **alto**. Se obtiene como cuota de ganancia un 66,2%. **(Ver Anexo 27)**.

En relación con el **nivel de conocimiento de los logros del desarrollo** de dicha esfera, se obtiene que el 74,8 %, dan cuenta del conocimiento adquirido, por lo que el indicador logra mayor representatividad en el nivel **alto**. Sin embargo, en la medición inicial solo el 10,2 % responden satisfactoriamente. Se avanza en este sentido, en un 64,6 % con respecto al diagnóstico inicial.

Cuando se explora el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva**, la cifra mayoritaria en este indicador estuvo reflejada en el 53% de la muestra, dadas las respuestas correctas, por lo que el indicador logra mayor representatividad en el nivel **alto**; aún cuando no es elevado el porcentaje, sí se aprecia un mejor conocimiento por parte de la familia del tema recibido si se compara con la medición inicial, donde solo se enmarcan en esta escala solo el 8,05%. La cuota de ganancia obtenida se representa en el 44,9%.

En relación con el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva**, se aprecia que la mayoría de la familia se ubica en la escala de bien, en el 64 %, las que dan evidencias de cierta concientización sobre las diversas alternativas a emplear ante el llanto del bebé y vías que estimulan su desarrollo. Por lo que el indicador logra mayor



representatividad en el nivel **alto**. La cuota de ganancia obtenida es de 54% con respecto a la medición inicial, ya que en esta se reflejó en el 10 % en igual escala.

Finalmente se puede declarar que los padres muestran avances aceptables, a partir de las orientaciones recibidas, básicamente por el personal de salud, todo lo cual denota dos elementos significativos para la autora: uno referido a la validez del MAES, como principal fuente bibliográfica empleada por los orientadores y orientados, aunque no fuera de manera gráfica, en la mayoría de los casos y el rol asumido en el proceso por estos agentes educativos. La diferencia de aquellas familias que aún se evalúan en la escala de mal, alerta la necesidad evidente de continuar perfeccionando el proceso de estimulación socio-afectivo, para lograr calidad en la atención educativa en el grupo de edad 0-1 año de vida.

En aras de profundizar en los resultados alcanzados, luego de la implementación de la estrategia se aplicó además, una **encuesta a la familia (Ver anexo 28)**, en la que prevalece como evaluación en los indicadores explorados la categoría “efectiva”, representada en el 86% de la muestra, al explorar la repercusión de las sesiones de preparación recibidas; manifestando aceptación por dichas orientaciones con respecto a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en sus hijos. El resto, representado en el 14% de la muestra otorgan la categoría de “muy efectiva”, expresando la gran utilidad de las orientaciones emanadas. También, aportan datos de interés y que son tomados en cuenta para estudios venideros, en tanto argumentan la necesidad de divulgar más las acciones de estimulación en la propia comunidad o en los consultorios médicos de la familia, lo que garantizaría la aprehensión por todos los miembros del hogar de dichas orientaciones. Con respecto al uso del MAES, aunque no de manera gráfica, lo califican como comprensible, fácil y sobre todo que las acciones de estimulación son aplicables en las propias rutinas de la vida cotidiana; el 88 % lo evalúan en la categoría “efectiva”; el resto 12% en “muy efectiva” considerando necesario la tenencia de las acciones de estimulación en el hogar, para que el empleo sea más sistemático, aunque algunas expresan haberlas adquirido por sus propios medios.

Finalmente, la mayoría de las madres (81%) reflejan un adecuado nivel de satisfacción por la preparación recibida, catalogándola como efectiva; ya que agradecen las orientaciones dadas; aunque algunas alegan no haber sido sistemáticas en la ejecución de las acciones, por la premura de la vida. El 19% califican de “muy efectiva”, refiriendo criterios muy favorables con

respecto al MAES, actitud del personal de salud, disposición de los miembros del hogar en la ejecución de las acciones de estimulación, entre otras. Todo ello da fe de los cambios ocurridos en la muestra objeto de estudio, aunque no se alcance un por ciento tan elevado es significativo el nivel de transformación ocurrido. Los resultados anteriormente expuestos se ilustran en el propio anexo.

Por otra parte, los resultados alcanzados por las **promotoras** del PETH en la preparación recibida tras haber desarrollado el programa de Capacitación se ilustran de manera cuantitativa en el **anexo 29**.

Al explorar el **nivel de conocimiento** sobre **los componentes de la esfera socio-afectiva** es significativo que el 74% dieron respuestas correctas, por lo que el indicador se manifiesta en un nivel **alto**. Al compararse con la medición inicial es perceptible el avance obtenido, pues el comportamiento fue del 22, 2% en esta escala, por lo que el indicador en este entonces, se manifiesta en un nivel **bajo**. La cuota de ganancia obtenida se representa en el 51,8 %.

Al explorar el **nivel de conocimiento de los logros del desarrollo de la esfera socio-afectiva**, se obtuvo de manera relevante que el 65% evidenciaron conocer los logros, por trimestres de vida, mientras que en el diagnóstico inicial se comportó en un 27,7 %, dato este que muestra la validez del programa de capacitación implementado, aunque se deben dirigir los esfuerzos a elevar aún más dichos resultados. Inicialmente el indicador se manifiesta en un nivel **bajo** y ahora en un nivel **alto**. Se avanza en un 37,3 % en relación con la medición inicial.

Otro aspecto que se evalúa es el **nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio-afectiva**, donde se constata que el 84,4% revela de manera profunda la repercusión que tiene el desarrollo socio-afectivo para el logro de las diversas adquisiciones de la etapa. Todo lo cual había tenido un comportamiento desfavorable, inicialmente, pues solo el 11, 1% logró ubicarse en esta escala, por lo que el indicador se manifestó en un nivel bajo y en la medición final se expresa en un nivel **alto**. La cuota de ganancia obtenida se representa en el 73, 3 %.

Al explorar el **nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio-afectiva**, arroja que el 84,5% hizo alusión al MAES y ratifican la importancia del mismo, como herramienta de valioso aporte para el cumplimiento de la función de orientación que debe ejercer en la familia, por lo que el indicador se expresa en un nivel **alto**. Al compararse con la

medición inicial se obtiene una cuota de ganancia de 67,9%, ya que en el sentido positivo se enmarca solamente el 16,6%, siendo en ese entonces el comportamiento del indicador en un nivel **bajo**.

De manera general, se puede apreciar que el comportamiento de los indicadores es favorable; y proporcionales con respecto a los alcanzados por la familia; ya que si esta denota preparación, está dada por la orientación recibida por los ejecutores del consejo popular.

También se evalúa la satisfacción de las promotoras a través de una **encuesta**, creada a tal efecto (**Anexo 30**). En este sentido, se constata que ha repercutido en las promotoras la capacitación recibida en relación con la orientación familiar sobre la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida, catalogada de “muy efectiva” 82%, ya que consideran importante, estratégico y necesario el tratamiento del tema, un 18% consideran que ha sido “efectivo”, alegando carácter complejo a la teoría que sirve de base a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en la edad en cuestión; por lo que reconocen la necesidad de continuar auto-preparándose en dicha teoría. Al evaluar la demanda de uso y servicios concretos de orientación socio-afectiva realizados con el MAES se pudo conocer que el 100% de la muestra resalta la pertinencia, claridad y objetividad del MAES, como soporte bibliográfico para todos los ejecutores y promotores del PETH, en la orientación familiar para la estimulación socio-afectiva. En este sentido, el 87% lo evalúan de “muy efectivo”, y solo un 13% lo enmarca en la categoría “efectivo”, dando razones con respecto a las posibilidades de divulgación gráfica de las acciones de estimulación. Como iniciativa de estos agentes las reproducen, en alguna medida, en manuscrito.

Finalmente, al evaluar el nivel de satisfacción que ha causado el programa de capacitación, es apreciable que el 94% se sienten mejor preparadas para enfrentar la capacitación a los ejecutores con respecto a la orientación familiar en el tema en cuestión, lo cual les ha servido, al mismo tiempo, para introducir los saberes adquiridos en su propia familia y personas allegadas. Solo un 6% considera la capacitación recibida como “efectiva”, lo que se corresponde con la necesidad de profundización que aún algunas poseen. Los resultados anteriormente expuestos se ilustran en el propio anexo 30.

De esta manera se han expuesto los resultados que evalúan la validez de la estrategia, para implementar la concepción educativa del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo

del niño de 0 a 1 año de vida, junto a la propuesta de otros resultados complementarios obtenidos en el proceso de investigación.

A modo de conclusión del aspecto que se analiza, es pertinente destacar que los señalamientos realizados por los expertos permitieron perfeccionar la concepción educativa y la estrategia propuesta y confirmar su adecuación al objetivo de la investigación, así como los resultados del pre-experimento, permitieron confirmar la contribución de la estrategia elaborada al proceso objeto de estudio, que por las peculiaridades de la atención educativa en la que se ha centrado la atención, se necesita evaluación constante.

### **Conclusiones del capítulo III.**

La estrategia para implementar la concepción educativa se definió a través de cinco acciones estratégicas específicas, encaminadas al ajuste y contextualización de las mismas; perfeccionamiento del proceso de profesionalización en la formación inicial, a partir de un programa de currículo propio; la capacitación al colectivo pedagógico; la capacitación a las promotoras del PETH y la ejecución de la orientación y/o capacitación a la familia, a partir del empleo del MAES.

La consulta a los expertos corroboró la validez teórica de la concepción educativa y de la estrategia para su implementación, a favor del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida y los resultados del pre-experimento demostraron la contribución a la práctica educativa de la estrategia diseñada, con las consiguientes aportaciones, que en ambos casos fueron necesarias y pertinentes.

## **CONCLUSIONES GENERALES**

- 1.** La estimulación del desarrollo socio-afectivo como proceso ha estado determinada históricamente por las concepciones imperantes en las ciencias. En la actualidad, la estimulación socio-afectiva ha progresado del uso de métodos innatistas hacia métodos interactivos, que tienen su base en el enfoque comunicativo y el apoyado en pautas de crianza, con la familia como principal estimuladora. Haciendo énfasis en la tendencia interactiva, la que está muy relacionada con el Enfoque histórico-cultural, teoría integradora que constituye una de las bases de la pedagogía cubana.
- 2.** El estado actual de la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de primer año de vida y la preparación de los agentes educativos que participan en dicho proceso, revela la necesidad de perfeccionar, desde la teoría y la práctica, el proceso docente-educativo que actualmente se utiliza para la dirección del proceso de estimulación socioafectiva en el niño de 0 a 1 año.
- 3.** Se elabora y propone una concepción educativa y la estrategia para su implementación, a favor de la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año; lo que permite identificar y establecer la estructura y dinámica de dicho proceso, a través de cinco acciones estratégicas específicas.
- 4.** La valoración de la validez teórica y práctica de la concepción educativa y la estrategia de implementación propuesta, permitió constatar su pertinencia para contribuir a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida. La valoración positiva realizada por los expertos y los resultados del pre-experimento acerca de la aplicación de la estrategia confirman que es posible de aplicar en el contexto de la Educación Preescolar pinareña y que con ella se puede contribuir a dar solución al problema planteado al inicio de esta investigación.

## **RECOMENDACIONES**

- 1.** Evaluar en el futuro el impacto de la concepción educativa y su respectiva estrategia de implementación diseñada para el desarrollo de la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 a 1 año de vida.
- 2.** Continuar perfeccionando, desde la teoría y la práctica, la concepción educativa y la estrategia propuesta para su implementación.
- 3.** Publicar y divulgar los fundamentos, objetivos, etapas, acciones y orientaciones metodológicas que conforman esta concepción educativa y la estrategia para su implementación, de modo que pueda ser estudiada, criticada y contextualizada para otras particularidades del proceso de estimulación socio-afectiva en otros escenarios de la Educación Preescolar.

## **BIBLIOGRAFIA**

1. Academia de Ciencias de Cuba. (1975). Metodología del conocimiento científico. La Habana: Ciencias Sociales.
2. Academia de Ciencias de Cuba. (1981). La dialéctica y los métodos científicos generales de investigación. Tomos I y II. La Habana: Ciencias Sociales.
3. Acosta, N. (2003). Maltrato infantil. La Habana: Editorial Científico Técnica.
4. Acosta, A. (2012) Concepción didáctico-metodológica para el proceso de enseñanza práctica de la soldadura, en la entidad productiva. [Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP]. La Habana.
5. Ainsworth, M.D. y Bell, S. M. (1989). Beyond infancy. American Psychologist. Attachment.
6. Alfonso, L. y Jorge, Y. (1998). Las primeras relaciones de comunicación cuidador- niño en el primer semestre de vida. [Trabajo de diploma]. Ciudad Habana: Facultad de Educación Infantil. I.S.P Enrique J. Varona.
7. Allport, G. (1970). La personalidad, su configuración y desarrollo. Barcelona: Editorial Deider.
8. Álvarez, C. C. (1998). Diagnóstico y Zona de Desarrollo Próximo, alternativa en la validación de una metodología del cuarto excluido. Tesis de doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. La Habana. Cuba.
9. Álvarez, C. C. & Acudovich, S. (2006, 2007). Diagnóstico evaluación y prevención. Material básico para la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Ciencias de la Educación, mención Educación Especial. Soporte digital del CD Maestría en Ciencias de la Educación. La Habana: Pueblo y Educación.
10. Álvarez, E. (2001). Estudio exploratorio sobre las características de la relación madre hijo en el primer año de vida. [Tesis de Maestría]. La Habana.
11. Álvarez de Zayas, C. (1993). La escuela en la vida. [Colección Educación y desarrollo]. La Habana: Félix Varela.
12. Álvarez de Zayas y Sierra V.M. (1998). La investigación científica en la sociedad del conocimiento. Soporte magnético. Ministerio de Educación Superior. Ciudad de La

Habana, [Disponible en Centro de Estudios. Educativos del ISPEJV].  
<http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.

13. Álvarez Pérez, M. (1999) Sí a la interdisciplinariedad. Revista Educación, No. 97.
14. Álvarez, I. M. (2009). Assessment for contributing to self-regulated learning. Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), 1007-1030. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.368>. Acceso día: 10/2/2010.
15. Amor Pérez, N. (2013). La estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el contexto familiar. Congreso Internacional Pedagogía 2013. ISBN: 978-959-18-0881.
16. Amor Pérez, N. (2013). Las relaciones familiares en el desarrollo socio-afectivo del lactante. Revista IPLAC. No 3 mayo-junio de 2013. RNPS. No. 2140 / ISSN 1993-6850.
17. Amor Pérez, N. (2013). El desarrollo socio-afectivo del lactante. Una mirada actual. Revista IPLAC. No. 5 septiembre-octubre de 2013. RNPS. No. 2140 / ISSN 1993-6850.
18. Amor Pérez, N. La familia: vía fundamental en el desarrollo socio-afectivo del niño de primer año de vida. Revista Científico Pedagógica Mendive No 43/ Año 11/abr-jun/2013. ISSN: 1875-7696.
19. Amor Pérez, N. (2012). El desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. ECURED (Enciclopedia Colaborativa Cubana).
20. Amor Pérez, N. (2012). La situación social del desarrollo del niño de 0 a 1 año de vida. ECURED (Enciclopedia Colaborativa Cubana).
21. Amor Pérez, N. (2011). Estrategia de orientación familiar dirigida a la estimulación del desarrollo socio-afectivo de los niños de edad temprana atendidos por el programa "Educa a tu Hijo". Publicación Seriada. Programa Radial "Somos tu voz". Revista "Entorno a" de la Emisora Provincial Radio Guamá 2011. Editorial Asociación de Pedagogos de Cuba, Filial Pinar del Río.



22. Amor Pérez, N. (2008). Caracterización del desarrollo socio-afectivo del niño en el primer año de vida. Revista Mèndive. Año 5. No.20 julio-septiembre 2008. ISBN.2057; F-86; T-111.
23. Amor Pérez, N. (2005). Manual de orientación familiar dirigido a la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de primer año de vida. [Tesis de Maestría]. Facultad de Psicología. Universidad de la Habana.
24. Andreiva, M. (1984). Psicología social. URSS. [Traducción al español].
25. Añorga, J., Valcárcel, N. & De Toro, A. J. (2005). Modelo de evaluación de impacto de programas educativos. Material en soporte digital. Centro de Postgrado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
26. Añorga, J., Valcárcel, N., Rionda, H. Pérez, M. y De Toro, A. J. (s/a). Reflexiones sobre la estrategia para la elaboración y presentación de una tesis académica. Material en soporte digital. Centro de Postgrado en Ciencias Pedagógicas. Universidad Pedagógica "Enrique José Varona". ISPEJV. Ciudad de La Habana. Cuba.
27. Arés, P. (1999). Eventos vitales y desarrollo infantil. ¿Riesgo o daño irreparable? En: ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño? La Habana: Casa Editora Abril.
28. Arés, P. (2002). Mi familia es así. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
29. Argos, M. (2001). El apego en la infancia y en la adolescencia. Internet 2001. <http://www.educared.net/concurso>.
30. Arias, G. (1999). Evaluación y diagnóstico en la Educación desde el Enfoque histórico-cultural. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
31. Arias, G. (2003). La orientación psicológica. En Castellanos, R (Comp.) Psicología. Selección de textos. (pp. 205-235) La Habana: Félix Varela.
32. Arias, G. (2003a). Los aportes esenciales a la psicología científica de L. S. Vigotsky y el Enfoque histórico-cultural en sus inicios. Material en soporte digital. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
33. Arredondo, J. J. & Norzagaray, C. C. (2009). Assessment of an Educational Guidance Laboratory as a practical setting within a curriculum model based on competencies.

Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 7(3), 985-1006.  
Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?317>. Acceso día: 10/2/2010.

34. Barreras, F. (2004). Los resultados de investigación en el área educacional. Conferencia presentada en el Centro de Estudios del ISP "Juan Marinello". Matanzas: 22 de Abril.
35. Bell, R. (2000) ¿Pasará Vigotsky al siglo XXI? [Material mecanografiado]. Documento editado para el trabajo con la Rep. del MINED. Ministerio de Educación. Ciudad de La Habana.
36. Bell, R y Machín, R. (2002). Convocados por la diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
37. Bello Díaz, S. (1995). Por una maternidad sin riesgo. [Programa Sol]. Buenos Aires, Argentina: Editorial. Pipros.
38. Benavides Perera, Z. (2011). Lecturas de pedagogía preescolar. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
39. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2000). ¡Cuidado! Zona de Desarrollo Próximo. Revista Cubana de Psicología, 1(17), 43-48.
40. Bermúdez, R. y Rodríguez, M. (2001). Principio de interiorización: ¿Dialéctica de lo externo y lo interno? Revista Cubana de Psicología, 1(18).
41. Berrocal, F. (2006). La evaluación de la calidad del aprendizaje. UCM, Facultad Psicología. Departamento de Psicología Diferencial y del Trabajo. Somosaguas, Madrid. Disponible en: <http://www.ucm.es/info/Psyap/jornadas/berrocal.htm>. Acceso día: 18/2/ 2009.
42. Bizquerra, R. (1998). Modelos de Orientación e Intervención Psicopedagógica. España: Praxis S.
43. Bizquerra, R. (2005). Marco conceptual de la orientación psicopedagógica. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 6(3), 2-8.
44. Blanco, A. y Recarey, S. (2004). Acerca del rol profesional del maestro. En G. García, (Comp.), Temas de Introducción a la formación pedagógica (pp. 205-231). Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.

45. Bowlby, J. J. (1953). Cuidado maternal y amor. Fondo de cultura económica, México.
46. Bowlby, J. J. (1954). Los cuidados maternos y la salud mental. Washington, D.C. EUA. [Oficina Sanitaria Panamericana].
47. Bowlby, J. J (1976) El vínculo afectivo. [Colección Padres e hijos]. Buenos Aires: Editorial Paidós.
48. Bowlby, J. J. (1986). Vínculos afectivos. Formación, desarrollo y pérdida. Madrid: Editorial. Morata.
49. Bowlby, J. (1990). La pérdida afectiva, Buenos Aires: Editorial. Paidós.
50. Bozhovich, L. I. (1986). La personalidad y su formación en la edad infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
51. Breijo, T. (2009). Concepción pedagógica del proceso de profesionalización para los estudiantes de las carreras de la Facultad de Educación Media Superior durante la formación inicial: estrategia para su implementación en la Universidad de Ciencias Pedagógicas de Pinar del Río. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
52. Bringas, J. (1999). Propuesta de modelo de planificación estratégica universitaria. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Pedagógico "Enrique José Varona". Ciudad de la Habana. Cuba.
53. Calviño, M. (2000). Orientación psicológica. Esquema referencial de alternativa múltiple. La Habana: Científico Técnica.
54. Campistrous, L. & Rizo, C. (1998). Indicadores e investigación educativa. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas de Cuba (ICCP).
55. Canedo, G. y Rodríguez, G. (1991). La individualidad durante el proceso de la formación de la noción de objeto en niños del primer año de vida. Trabajo de Diploma, U.H. Facultad de Psicología.
56. Capote, M. (2008): "¿Qué resultados científicos se pueden obtener en una investigación educacional?", publicado En: <http://www.monografias.com/trabajos64/> [disponible desde nov.08].

57. Capote, M. (2012). Una aproximación a las concepciones teóricas como resultados investigativos. Revista Mensitive. Año 10/ No38/Enero- marzo/2012/RPNS 2057/ISSN 1815/7696.
58. Cassidy, J. y Berlin, L. J. (1994). The insecure ambivalent pattern of attachment: Theory and Research, Review Paper.
59. Castro, P. L. (1999). ¿Cómo es la familia y cómo educa a sus hijos? La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
60. Castro, P. L. y Castillo A. M. (1999). Para conocer mejor a la familia. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
61. Colectivo de Autores. (1981). El primer año de vida de su hijo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
62. Colectivo de Autores, UNICEF (1992). Para la vida. Un reto de Comunicación (versión Cubana). La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
63. Colectivo de Autores. (1994). Apoyo al manual del promotor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
64. Colectivo de Autores. (1994). Programa dirigido al desarrollo integral del niño. [Folletos del uno al cuatro]. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
65. Colectivo de Autores. (1995). En torno al programa de Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
66. Colectivo de Autores (1995). Psicología para educadores. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
67. Colectivo de Autores (1996). Sublime profesión de amor. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
68. Colectivo de Autores. (1999) ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño? Ciudad de La Habana: Casa Editora Abril.
69. Colectivo de Autores. MINED, CELEP, UNICEF. (2003). Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. [Monografía]. Cuba.

- 70.** Colectivo de Autores. (2007). Diccionario de las ciencias de la educación. (2ª ed.). Madrid: Santillana, S.A.
- 71.** Colectivo de Autores IPLAC (2010): "Precisiones teórico-metodológicas para el tratamiento de la investigación educativa y su metodología en los programas de maestrías y doctorados del IPLAC", La Habana.
- 72.** Colectivo de autores. UNICEF. (2010). Las familias cubanas en el parteaguas de dos siglos. Impreso en Colombia por Dvinini. SA.
- 73.** Colectivo de autores. (2000) Desarrollo emocional y social. Madrid: Editorial Secretaría General Técnica.
- 74.** Colectivo de autores. (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Ediciones Pirámide.
- 75.** Collazo, B. y Puentes, M. (1992). La orientación en la actividad pedagógica. ¿El maestro, un orientador? Ciudad de La Habana: Pueblo y Educación.
- 76.** Collazo, B. y Castillo, C. (2000). Habilidades de orientación: una exigencia en la labor educativa del maestro. Material en soporte digital. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas (ICCP). Ciudad de La Habana. Cuba.
- 77.** Collazo, B. (2006a). Intervención integradora en el curso de los promotores tutoriales. [Material en soporte digital]. Facultad de Psicología, Universidad de la Habana. Cuba.
- 78.** Collazo, B. (2006b). Modelo de tutoría integral para la continuidad de estudios universitarios en las sedes municipales. [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Instituto Superior Politécnico José Antonio Echeverría. Centro de Referencia para la Educación de Avanzada]. La Habana. Cuba.
- 79.** Corral, R. (2001). El concepto de Zona de Desarrollo Próximo: una interpretación. Revista Cubana de Psicología, 1, (18), 72-76.
- 80.** Corral, R. (2003). La construcción del sistema teórico en Vigotsky. [Material en soporte digital]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
- 81.** Corral, R. (2007). La afectividad desde el enfoque histórico-social. [Material en soporte digital]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana. Cuba.
- 82.** Coto, C. y Leal, R. (2010). El ABC del niño en casa: Editorial Científico técnico.

83. Cristo, M. El bonding: Un debate a terminar. Internet 2002.  
<http://www.psicologialatina.com/s-apego.html>
84. Cruz, L. y Martí, A. M. (1974). El desarrollo del lenguaje del niño lactante. [Edición Universitaria]. La Habana.
85. Cruz, L. (1985). La activación de los reflejos incondicionados rudimentarios en el recién nacido. *Revista Cubana de Psicología*, II.
86. Cruz, L. (1989). La comunicación del niño con el adulto durante los dos primeros años de vida. *Revista Cubana de Psicología*, I.
87. Cruz, L. (1994). La formación de la noción de objeto durante el proceso de la comunicación y de las acciones conjuntas del niño con el adulto. [Tesis de Doctorado en Ciencias Psicológicas].
88. Cruz, L. (2000). Selección de lecturas de Psicología del desarrollo. [Compilación]. La Habana: Imprenta Alejo Carpentier.
89. Cruz, L. (2001). La influencia del niño en la relación madre-hijo. En *Psicología del desarrollo. Selección de Lecturas*. La Habana: Editorial Félix Varela.
90. Cruz, L. (2002). El desarrollo de la autonomía en las edades tempranas: la ayuda del adulto. [Curso preencuentro. V Encuentro de Educación Inicial y Preescolar. CELEP]. La Habana.
91. Cuervo Martínez, Á. (2010). Pautas de crianza y desarrollo socio-afectivo en la infancia. *Revista diversita -perspectivas en psicología*. 6, No1.
92. Cummings, A. L., Slemon, A. G. y Hallberg, E. T. (1993). Session evaluation and recall of important events as a function of counselor experience. *Journal of Counseling Psychology*. 40(2), 156-165. Disponible en:  
<http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99B901C6-0317-F4B3-1007->. Acceso día: 2/02/2010.
93. Davidov, M. (1986). Los principios de la enseñanza en la escuela del futuro. *Antología de la Psicología pedagógica y de las edades*: Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.

- 94.** De Armas, N., J. Lorences y Perdomo, J. M. (2003): "Caracterización y diseño de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa" [Curso pre-evento Pedagogía 2003], C. Habana.
- 95.** De Armas, N. y Valle Lima, A. (2011). Resultados científicos en la investigación educativa: Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba.
- 96.** Del Pino, J. L. (2006). Motivación y orientación profesional en el ámbito educativo. En A García, Concepción de orientación educacional (pp. 9-24). Material básico de la asignatura Orientación educacional y crecimiento humano de la Especialización Docencia en Psicopedagogía. Instituto Superior Pedagógico "José de la Luz y Caballero". Holguín.
- 97.** Deler, G. (2007). La propuesta de programas de capacitación y/o superación, las alternativas y los talleres como resultados científicos en la investigación pedagógica. Material en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.  
<http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/textuales>.
- 98.** Denisova, P. y Figurín, A. (1987). El desarrollo de la comunicación en niños preescolares. En selección de lectura sobre la educación de la personalidad del niño preescolar. Departamento de textos y materiales didácticos. U. H.
- 99.** Derrer-Rendall, N., Wesson, C., Anderson, L. & Bould, E. (2009). Students' goal achievement: Exploring individual and situational factors. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1031-1052. Disponible en: <http://www.investigacionsicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php?369>. Acceso día: 10/2/2010.
- 100.** Díaz, M. (2012). Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en niños de uno a tres años. Tesis en opción al título de doctor en ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana
- 101.** Diccionario de la Real Academia de la Lengua española. (2004). Disponible en <http://www.rae.es> (Consulta 20 de octubre, 2011).

102. Digistani, E. et. al (1988). Estimulación Temprana. Una alternativa para mejorar la calidad de vida. En Rev. Vivencia Educativa, No. 31, Argentina, Nov.
103. Domínguez, L. (1995). Orientación Educativa y Profesional. [Material básico de la asignatura del mismo nombre de la Maestría en Psicología Educativa, Mención Desarrollo Personal]. Facultad de Psicología. Universidad de La Habana.
104. Domínguez, M. E. (1992) et. al. Educa a tu hijo. Programa para la familia dirigido al desarrollo integral del niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
105. Erikson, E. (1959). Infancia y sociedad. [Colección padres e hijos]. Buenos Aires: Edición Paidós.
106. Fariñas, G. (2004). Aprendizaje y desarrollo personal. [Conferencia Magistral]. Pinar del Río. Universidad Hermanos Saíz.
107. Fariñas, G. (2006). L. S. Vigotsky en la educación superior contemporánea: perspectivas de aplicación. Curso pre-congreso (2) Congreso Internacional Universidad 2006. La Habana. Cuba.
108. Febles, M. (2003). La orientación psicológica desde el Enfoque histórico-cultural. Consideraciones generales. Revista Cubana de Psicología, 3(20), 33-36.
109. Febles, M. y Canfux, V. (2001). La concepción histórico cultural. Leyes y principios. En L. Cruz, (Coord.). Psicología del desarrollo. La Habana: Alejo Carpentier.
110. Fernández, A. M. et. al (1999). Comunicación educativa. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
111. Fernández, C. L. (2009). Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje de los contenidos estadísticos en el octavo grado del municipio Pinar del Río. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
112. Fernández, L. y Ordaz, M. (2008). Caracterización del proceso de orientación educativa en la carrera de Psicología de la SUM Pinar del Río. [Trabajo de Diploma. Carrera de Psicología]. Facultad de Ciencias Sociales y Humanísticas. Universidad de Pinar del Río.



113. Fernández, N. (2008). Una perspectiva comparada de la educación superior en América Latina. Desafíos políticos, sociales y académicos. [PER-402] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
114. Ferriol, F. (2008). Modelo de planificación estratégica institucional con un enfoque integrador en las universidades cubanas. [PER-002] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
115. Frías, Y. (2008). Una concepción didáctica del proceso de enseñanza - aprendizaje semipresencial: estrategia de aplicación en la Universidad de Pinar del Río. [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas]. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
116. Frey, L. L., Beesley, D. & Liang, Y-Sh. (2009). The Client Evaluation of Counseling Inventory: Initial validation of an instrument measuring counseling effectiveness. Training and Education in Professional Psychology. 3(1), 28-36. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99A81FCC-B475-9D39-FC54-2F0E362651C3&resultID=2&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 5/02/2012.
117. Gallardo, T. J. & González, A. (2008). Modelo de formación a directivos para contribuir a la educación en valores en el contexto empresarial a partir del vínculo universidad empresa. Universidad de Las Villas. [PER-025] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
118. García, F. J. Orientación Educativa. Disponible en: <http://www.brujulaeducativa.com/>. Acceso día: 18/2/ 2009.
119. Gato, C. A. (2011). Concepción pedagógica del proceso de capacitación para los docentes de la rama industrial en la ETP en Pinar del Río. Artículo publicado en la Revista Electrónica Pedagogía Profesional. UCP "Héctor Alfredo Pineda Zaldívar". Ciudad de la Habana. Cuba.
120. González, F. y A. Mitjáns. (1999) La personalidad, su Educación y Desarrollo. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

121. González, R. (1984). Recursos terapéuticos psicológicos para el médico general. Impresos gráficos del MINSAP. Ciudad de La Habana.
122. González, F. (1985). Psicología de la Personalidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
123. González, J. R. (2008). La orientación profesional en América Latina. Fortalezas, debilidades, amenazas y oportunidades. Revista Mexicana de Orientación Educativa, 13. Febrero. Disponible en: <http://www.rlpo.org/>. Acceso día: 18/2/ 2009.
124. González, V. et. al. (2001). Psicología para educadores. (3ra ed.). La Habana: Pueblo y Educación.
125. González, V. (2002). La profesionalidad del docente universitario desde una perspectiva humanista de la educación. Boletín 22. Programa de Educación en Valores. OEI. <http://www.campus-oei.org/valores/boletin22.htm>. Acceso día: 4/4/2005.
126. Gonzalo, J. L. [www.buenostratos.com/.../el-apego-temprano-influye-pero-no.h](http://www.buenostratos.com/.../el-apego-temprano-influye-pero-no.h).
127. Grenier M. E. (2002). La relación de apego. Una propuesta para la orientación. Tesis de Maestría. La Habana.
128. Gutiérrez, E. (1999). Lo afectivo y la personalidad. En: ¿En qué tiempo puede cambiarse la mente de un niño? La Habana: Casa Editora Abril.
129. Guy C. (2005). Conozca las primeras emociones y sentimientos de sus hijos. Disponible en: 2000latercera @copesa.c.
130. Harnish, J. y Dodge, K.: (2013) Interacción madre-hijo como mediador en problemas conductuales. <http://www.psicologialatina.com/s-apego.html>.
131. Horruitiner, P. (2008). La Universidad cubana en la época actual. En I Trilles y M Rodríguez, (Comp.), La nueva universidad y la cultura científica. (pp. 11-45). Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 18/2/ 2009.
132. Ibarra, L. (2003). Notas del Módulo sobre Orientación Familiar. Instituto Superior Pedagógico. Rafael M. De Mendive. P. del Río.
133. Instituto de la Infancia (1976). Nada más importante... de lactante a preescolar. La educación Moral de nuestros hijos. No.3. La Habana: Editorial Orbe.

134. Jordán, J. R. (1980). El niño, cuidados y consejos. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
135. Labarrere, G. y Valdivia, G. E. (1988). Pedagogía. La Habana: Editorial: Pueblo y Educación.
136. Labarrere, A (1997) Aprendizaje. ¿Qué le oculta a la enseñanza?, En Revista Siglo XXI, Año 3, # 7 Mayo-Agosto.
137. Lazo, Y. (2011). Fundamentos del proceso de formación para la gestión del trabajo educativo de la comunidad residencia estudiantil en la Universidad de Pinar del Río. Tesis de Maestría en Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
138. Lecannelier, C. (2004). La importancia de la relación de apego. Disponible <http://www.udd.c/prontus-udlh/site/artic/html>. [Consultado en marzo 2012]
139. Lisina, M. I. (1986). La comunicación con los adultos en los niños hasta los 7 años de vida. En I. I. Iliasov y V. Y. Liaudis, Antología de la psicología pedagógica y las edades. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
140. Lisina, M. I. La génesis de las formas de comunicación. En V. Davidov, La psicología evolutiva y pedagógica en la URSS, antología. URSS. La Habana: Editorial Progreso.
141. Llanes, R. A. (2007). Glosario filosófico. La Habana: Ciencias Médicas. ECIMED.
142. Lomov, B.F. (1989). Las categorías comunicación y actividad en Psicología. La Habana: Editorial Ciencias Sociales.
143. López, F. (1984). Psicología evolutiva. Vol. II. Madrid: Editorial Alianza.
144. López, F. (1999). Desarrollo Emocional y Social. España Madrid: Editorial Acción Educativa.
145. López, F. y Etxebarria (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Ediciones Pirámides.
146. López, F. et. al (2001). Desarrollo afectivo y social. Madrid: Ediciones Pirámide.
147. López Hurtado, J. (2001). Un nuevo concepto de la Educación Infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

148. López Hurtado, J y Siverio Gómez, A. M. (2005). El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. UNICEF. La Habana.
149. Lufriú, J. L. (2009). Concepción pedagógica del proceso de formación para funcionarios y directivos del sector de la cultura como gestores socioculturales del sistema institucional. Estrategia para su implementación en la provincia Pinar del Río. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
150. Marcuello, A. A. Autoestima y autosuperación: Técnicas para su mejora. Disponible en <http://www.psicologiaonline.com/autoayuda/autoestima/autosuperacion.shtml>. Acceso día: 15/4/2009.
151. Márquez, D. L. (2008). Concepción pedagógica del proceso de formación profesional de los estudiantes de la carrera de Estudios Socioculturales a través del modo de actuación: Estrategia para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. [Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río].
152. Martínez Mendoza, F. (2002). La atención clínico educativa en la edad preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
153. Materiales del Proyecto Nacional de capacitación diferenciada a los agentes educativos involucrados en la atención educativa a los niños de 0 a 6 años. (Digitalizado). 2007-2013
154. Martínez, V. Estimulación temprana en el recién nacido. Internet 2002 Jornas zonapediatrica. Com.
155. Mcloughlin, C. S. (2009). Positive peer group interventions: An alternative to individualized interventions for promoting prosocial behavior in potentially disaffected youth. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 7(3), 1131-1156. Disponible en: <http://www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/english/ContadorArticulo.php?370>. Acceso día: 10/2/2010.

- 156.** Mena, J. L. (2010). Concepción didáctica para una enseñanza-aprendizaje de las ciencias básicas centrada en la integración de los contenidos en la carrera de Agronomía: metodología para su implementación en la Universidad de Pinar del Río. Tesis de Doctorado en Ciencias Pedagógicas. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior (CECES). Universidad de Pinar del Río.
- 157.** Molina, D. L. (2002). Concepto de orientación educativa: diversidad y aproximación. Universidad Nacional Experimental de los Llanos Occidentales Ezequiel Zamora, Venezuela. Material en soporte digital. Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681-5653).
- 158.** Monteros, C. y Padrón, M. (1997). La relación de comunicación educadora niño en el segundo semestre de primer año de vida. Trabajo de Diploma, Facultad Educación Infantil I. S. P. Enrique J. Varona. La Habana.
- 159.** Morenza Padilla, L y Terré Camacho O. (1998). Escuela Histórico Cultural. En Revista Educación. no. 93. Ciudad de la Habana.
- 160.** Mujina, S. (1988). Psicología Infantil. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 161.** Myers, Robert, G. Atención y desarrollo de la primera infancia en Latinoamérica y el Caribe: una revisión de los últimos diez años y una mirada hacia el futuro. En: Revista Iberoamericana de Educación. No. 22, 2000.
- 162.** Narciss, S. (2004). The Impact of Informative Tutoring Feedback and Self-Efficacy on Motivation and Achievement in Concept Learning. *Experimental Psychology*. 51(3), 214-228. Disponible en: <http://psycnet.apa.org/index.cfm?fa=search.displayRecord&id=99C3CDDC-B242-7606-838B-DCAB4C8BF3EF&resultID=4&page=1&dbTab=pa>. Acceso día: 2/2/2010.
- 163.** Nimnicht. (2005). Nuestro modelo de educación infantil. Disponible en: <http://www.libreríapedagógica.com/infantilprimararhtml> [Consultado en febrero 2012]
- 164.** Notario de la Torre, A. (1999). Apuntes para un compendio sobre metodología de la investigación científica. [Libro en soporte digital. Centro de Estudios de Ciencias de la Educación Superior. (CECES) ]. Universidad de Pinar del

Río.[http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Apuntes\\_para\\_un\\_compendio\\_Metodologia\\_de\\_la\\_investigacion\\_científica\\_Angel\\_Notario/](http://ftp.ceces.upr.edu.cu/centro/repositorio/Textuales/Libros/Apuntes_para_un_compendio_Metodologia_de_la_investigacion_científica_Angel_Notario/)

165. Oñate, N. et al. (1999). Utilización del método Delphi en la pronosticación. Una experiencia inicial. Cuba: Economía Planificada. Disponible en: <http://www.ucpeducamaguey.rimed.cu/aprendizaje>. Acceso día: 5/11/ 2008.
166. Ortiz, E. A. (2008). Principios y categorías en la Psicología de la Educación. En E A Ortiz, Fundamentos psicológicos del proceso educativo universitario. Ciudad de La Habana: Universitaria. Disponible en: <http://revistas.mes.edu.cu>. Acceso día: 5/11/ 2008.
167. Osorio, G. E. (2010). Concepción pedagógica del proceso de formación de directivos de organizaciones no gubernamentales de acción directa: una estrategia para su implementación en Medellín (Colombia). Tesis de Doctorado en Ciencias de la Educación. Universidad de Pinar del Río. Cuba.
168. Pantoja, A. (2010). Orientación educativa en la Universidad de Ján. Ponencia presentada en la Jornada de Trabajo y Formación: "Programas de Orientación y apoyo al estudiante. Las tutorías Personalizadas". Universidad de Cádiz, España, Febrero de 2010.
169. Perdomo, J. M., Pérez, D. y Valdés, J. L. (2008). Estrategia de superación pedagógica en las Sedes Universitarias Municipales. Universidad Central de Las Villas. [UNI-037] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
170. Pérez, E. (2008). Counseling personal-social y dimensión intergeneracional en perspectiva integradora emancipatoria. Ponencia al IV Congreso Interamericano de Counseling. Nicaragua, Abril.
171. Pérez, Morán. M. (2012) Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
172. Pérez Rodríguez, G. (1996). Metodología de la Investigación Educacional. [Primera parte]. Ciudad de La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

173. Pérez Villar, J. (1982). Etapas de desarrollo y trastornos emocionales en el niño. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
174. Perinat, A. (1998). Psicología del desarrollo, España: Editorial EDIVOC.
175. Petrovsky, A. V. (1980). Psicología General: Editorial Progreso. Moscú.
176. Pinto, F. (2003). Algo muy importante. La relación de apego. Disponible en: [http:// www. Scielo.php=es](http://www.Scielo.php=es)
177. Sabattini, V. (2008). El estudiante en la universidad del siglo XXI. [UNI-324] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
178. Salkind, N. J. (1999) Métodos de investigación (3ra ed.). México: Prentice Hall.
179. Sánchez et. al (2008). El acceso a la educación superior. Retos y perspectivas de la nueva universidad. [PER-003] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
180. Sierra, V. (1995). Metodología de la investigación científica. [Formato digital]. La Habana. Cuba.
181. Simsek, Y. (2008). General evaluation of organizational development studies -focused on students- in Anadolu University, Turkey. [PER-218] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
182. Razinkov, O. (Trad.1984/1980). Diccionario de filosofía. Moscú: Progreso.
183. Ríos, I. (2012). Fundamentos científicos de la Educación Preescolar cubana. En Compendio de trabajo de posgrado para la Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
184. Rivero, E. y Mercado, M. (1992). Relaciones de comunicación madre hijo en el primer año de vida. Trabajo de Diploma, Facultad Educación Infantil I.S.P. Enrique J. Varona. La Habana.
185. Rodríguez Rivero, A. C. (2003). "Estimulación temprana y desarrollo infantil". [Maestría en Ciencias de la Educación. Mención Educación Preescolar. Material bibliográfico base, para curso optativo].

186. Rubinstein, S. L. (1967). Principios de Psicología General. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
187. Rodríguez, M. E. (1999). Los niños difíciles. [Material mimeografiado]. Curso de Maestría Psicología Educativa.
188. Rosental, M. y Ludin, P. (1981). Diccionario Filosófico. La Habana: Revolucionaria.
189. Sierra, V. (1995). Metodología de la investigación científica. Formato digital. La Habana. Cuba.
190. Siverio, A. M y Otros (1995). Estudio sobre las particularidades del desarrollo del niño preescolar cubano. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
191. Shapiro, L. (1997). La inteligencia emocional de los niños. México: Editorial Javier Vergara.
192. Spitz, R. (1970). El primer año de vida del niño. España: Editorial Juan Bravo S.A.
193. Stern, D. (1977). La primera relación madre hijo. Madrid: Editorial Morata.
194. Tandrón, E. M. et al. (2008). El proyecto educativo: estrategia esencial para el trabajo grupal y la integralidad estudiantil en la Universalización. [UNI-042] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
195. Tejeda del Prado, L (2001). Ser y vivir. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
196. Tesis y Resoluciones. Primer Congreso del PCC (1976). Tesis: La formación de la niñez y la juventud, La Habana.
197. The Basics of APA Style. Disponible en: <http://www.apastyle.org/learn/tutorials/basics-tutorial.aspx>. Acceso día: 16//11/2009.
198. The Student Counselling Center from the Oxford University. Disponible en: <http://www.ox.ac.uk/students/shw/counselling/>. Acceso día: 26//02/2010.
199. Tomás, R. (2008). La preparación pedagógica de los profesionales que laboran en la universalización: un reto de la SUM de Puerto Padre. [UNI-015] 6to. Congreso Internacional de Educación Superior. La Habana, Cuba. Febrero, 11-15.
200. Torres, M. (2003). Familia unidad y diversidad. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.



- 201.** Torroella, G. (1984). *Cómo estudiar con eficiencia*. La Habana: Ciencias Sociales.
- 202.** Torroella, G. (1993). *La Educación y la Orientación como la preparación del hombre para la vida*. Conferencia dictada en el Taller Iberoamericano de Educación Sexual y Orientación Psicológica. La Habana, Cuba. Febrero.
- 203.** Torroella, G. (2001). *Aprender a vivir*. La Habana: Pueblo y Educación.
- 204.** Trevarthen, C. (1975). *Psicología del desarrollo*. España: Editorial EDIVOC.
- 205.** Trueba, G.: El vínculo afectivo entre la madre y el hijo. Internet 2002.  
<http://www.rebosaway.org/espano/vinculo.html>
- 206.** Trueba, G.: *Manual de la familia y los cuidadores*. [Colección, El maestro en casa Dirección de Educación Preescolar]. <http://www.psicologialatina.com/s-apego.html>
- 207.** Valcárcel Izquierdo N. y Otros. (2003). "La profesionalización y la Educación de Avanzada". [Material digital]. CESOFTE.
- 208.** Valera, O. (2002). *Problemas actuales de la Pedagogía y la Psicología pedagógica*. [Formato digital]. La Habana.
- 209.** Valle, A. (2003). *Algunas consideraciones sobre la transformación de la escuela actual*. En: *Compendio de Pedagogía*. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 210.** Valle, A. D. (2007). *Metamodelos de la investigación pedagógica*. [Libro en soporte digital]. Instituto Central de Ciencias Pedagógicas. Ministerio de Educación. Ciudad de la Habana. Cuba.
- 211.** Vigotsky, L. S. (1983). *Obras completas*. Tomo V. Moscú: Pedagoguika.
- 212.** Vigotsky, L. S. (1987). *Historia del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. La Habana: Ciencias Sociales.
- 213.** Vigotsky, L. S. (1988). *Interacción entre enseñanza y desarrollo*. En Co. de autores del Departamento de Psicología Infantil y de la Educación (Eds.) *Selección de Lecturas de Psicología de las Edades I, T III*, (pp. 25-46). La Habana: ENPES.
- 214.** Vigotsky, L. S. (1989). *Fundamentos de Defectología*, En *Obras Completas*. T.V. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- 215.** Wallon, H. (1964). *Los orígenes del carácter en el niño*. Argentina: Editorial Lautaro.

216. Weman, K. (2003). Welding processes handbook. Nueva York. CRC Press LLC. ISBN 0-8493-1773-8.
217. Winnicott, W. (1965). Los bebés y sus madres. Barcelona: Editorial LOIA,
218. Winnicott, W. (1991). Conozca a su hijo. Psicología de las primeras relaciones entre el niño y su familia. [Colección padres e hijos]. Buenos Aires: Edición Paidós.

#### INTERNET.....

- <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/3450/3459.asp>
- <http://www.educacioninicial.com/EI/contenidos/00/1100/1147.ASP>
- <http://educacioninicial7.blogspot.com/2011/10/la-socializacion-en-el-primer-ano-de.html>
- <http://www.hostlandia.net/reciennacidos/educacion/crianza-del-bebe>. Consultado en diciembre de 2012.
- [www.tendencias21.net](http://www.tendencias21.net) › [TENDENCIAS SOCIALES](#). Consultado en 27/06/2008.
- [www.cdc.gov/spanish/especialesCDC/ConsejosCrianzaPositiva](http://www.cdc.gov/spanish/especialesCDC/ConsejosCrianzaPositiva). Consultado en 30/07/2012
- [familiaamaren.blogspot.com/2013/.../crianza-activa-crianza-con-amor.ht...](http://familiaamaren.blogspot.com/2013/.../crianza-activa-crianza-con-amor.ht...) Consultado en 11/02/2013
- [www.slideshare.net/lagotaenelojo/diseo-curricular-educacin-inicial](http://www.slideshare.net/lagotaenelojo/diseo-curricular-educacin-inicial). Consultado en 12/06/2012
- [alumnosdepsp.blogspot.com/2007/10/el-apego-seguro.html](http://alumnosdepsp.blogspot.com/2007/10/el-apego-seguro.html). Consultado en 29/10/2007
- [www.crecebebe.com/2010/.../el-desarrollo-social-del-primer-ano-del-beb...](http://www.crecebebe.com/2010/.../el-desarrollo-social-del-primer-ano-del-beb...) Consultado en 30/06/2010

## ANEXOS

### ANEXO 1. Glosario de término.

**Actividad:** Proceso mediante el cual el individuo respondiendo a sus necesidades se relaciona con la realidad, adoptando determinada actitud hacia la misma. (V. González y otros 1999).

**Afectos:** son vivencias afectivas sumamente intensas en su manifestación que se producen bruscamente, desorganizando la actuación del sujeto por un periodo breve, por lo que tienen un carácter situacional. Ejemplos de afectos son los estallidos de cólera, los arrebatos de alegría, la agitación del ánimo, la desesperación. (V. González Maura et. al 2001)

**Afectividad:** Según Egen Blener (1857-1939), **la afectividad** es aquel conjunto del acontecer emocional que ocurre en la mente del hombre y se expresa a través del comportamiento emocional, los sentimientos y las pasiones.

**Contexto de la Educación Preescolar:** Entorno físico y social (escolar, familiar o comunitario) en el que ocurren las diferentes situaciones, histórico, cultural o de cualquier otra índole, relacionadas con el proceso educativo de la Educación Preescolar. La autora. Elaborado a partir de criterios tomados de Microsoft® Encarta® 2009.

**Comunicación:** Proceso que se desarrolla entre dos o más personas, donde los sujetos que participan interactúan de manera orientada, mediante la vía verbal o no verbal, un intercambio donde cada parte se retroalimenta por las imágenes del otro y de si mismo en el plano interactivo. (L. Cruz 2002).

**Comunicación emocional directa:** Relaciones intensa del niño con el adulto donde se Intercambian sonrisas miradas, vocalizaciones, palabras, caricias. El niño puede ser iniciador en esta interacción y además tiene respuestas acertadas ante la influencia del adulto. La representación más desarrollada de esta forma de comunicación es el complejo de animación o la sonrisa social. (L. Cruz 2002).

**Complejo de animación:** Conducta del niño que se caracteriza por la concentración de la mirada, la sonrisa, vocalizaciones y movimientos rápidos y expresivos ante la presencia de la persona que comúnmente lo atiende. Estas conductas son medios activos para atraer la atención del adulto y tratar de mantenerlo a su lado. (L. Cruz 2002).

**Emociones.** Es una reacción afectiva que surge súbitamente ante un estímulo, duran un corto tiempo y comprende una serie de repercusiones psicocorporales. Microsoft® Encarta® 2009. © 1993-2008 Microsoft Corporation. Reservados todos los derechos.

**Familia:** Se considera a aquellas personas que conviven con el educando y a la que está unido por lazos consanguíneos y/o afectivos. Los que responden por su cuidado y educación ante la institución y la sociedad. Pueden ser los padres (máximos responsables), los abuelos, los tíos u otros. Z. Benavides, 2012.

**Flexible.** (Del lat. *flexibilis*). adj. Que tiene disposición para doblarse fácilmente. || 2. Que en un enfrentamiento se pliega con facilidad a la opinión, a la voluntad o a la actitud de otro o de otros. Carácter, persona flexible. || 3. Que no se sujeta a normas estrictas, a dogmas o a trabas. Ideología, legislación flexible. || 4. Susceptible de cambios o variaciones según las circunstancias o necesidades. Horario, programa flexible. ||

**Identificación diacrítica:** Reconocimiento que realiza el niño entre el adulto conocido y la persona extraña, utilizando para ello diferentes medios. (R, Spitz 1970).

**Orientar.** (De oriente). tr. Colocar algo en posición determinada respecto a los puntos cardinales. || 2. Determinar la posición o dirección de algo respecto a un punto cardinal. || 3. Informar a alguien de lo que ignora y desea saber, del estado de un asunto o negocio, para que sepa mantenerse en él. U. t. c. prnl. || 4. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un lugar determinado. U. t. c. prnl. || 5. Dirigir o encaminar a alguien o algo hacia un fin determinado. U. t. c. prnl. || 6. Geogr. Designar en un mapa, por medio de una

flecha u otro signo, el punto septentrional, para que se venga en conocimiento de la situación de los objetos que comprende. || 7. Mar. Disponer las velas de un buque de manera que reciban el viento favorable. Microsoft® Encarta® 2009.

**Relación madre hijo desarrolladora:** Modo particular en que se establece el vínculo afectivo entre la madre y el niño, tiene su expresión en actitudes, disposición afectiva, estilos de influencia, sensibilidad y conductas responsivas de las madres a sus hijos y de las conductas manifiestas por el niño en dicha relación. (E. Álvarez 2001).

**Sentimientos:** Procesos afectivos relativamente estables adquiridos en el proceso de la socialización, experimentados por seres humanos. Se caracterizan por ser subjetivos, surge en forma lenta y progresiva y promueve conductas. Son profundos porque amamos, adiamos, admiramos, envidiamos a personas relacionadas con acontecimientos importantes en nuestra vida. Son relativamente estables; su estabilidad es producto de la formación de un vínculo. Son adquiridos en el proceso de socialización: amor, el odio, el cariño, el rencor. (V. González Maura et. al 2001).

**Simbiosis afectiva:** Diada que existe entre el niño y la madre o cuidador, en la cual ambos por su relación de convivencia se intercambian afectos. Dependencia mutua que existe en la relación madre - hijo. (L. Cruz 2002).

**Socialización:** es en la apropiación por el sujeto de los contenidos sociales válidos y su objetivación, expresada en formas de conductas aceptables por la sociedad. (A. Blanco Pérez, 2001)

**Sonrisa social:** Es la respuesta sonriente del niño ante los estímulos de las personas cercanas a él, puede aparecer de distintas formas leve, calmada o animada. (L. Cruz 2002).

**Tono emocional:** Se refiere al estado emocional manifestado por el niño durante un intervalo y se expresa a través de la tensión muscular, expresión verbal y mímico gestual. (F. Pinto 2003).

**Vivencia afectiva:** Constituye la expresión de cómo los objetos y fenómenos de la realidad se relacionan con la satisfacción o insatisfacción de la esfera motivacional. Puede estar vinculada al polo de lo agradable, lo desagradable o ambos a la vez. (V. González y otros 1999).

**Anexo 2. Selección de la muestra de niños y familias.**

Pinar del Río	Consejos Populares	Edad de los hijos									
		0 a 3 meses	10%	3 a 6 meses	10%	6 a 9 meses	10%	9 a 12 meses	10%	0 a 1 de vida	10%
1	Ceferino Fdez	29	3	33	3	28	3	38	4	141	13
2	Aguas Claras	7	1	14	1	6	1	8	1	39	4
3	Capitán San Luís	16	2	29	3	23	2	27	3	105	10
4	Hermanos Cruz	62	6	33	3	80	8	46	5	243	22
5	Guabina	2	0	6	1	0	0	1	0	10	1
6	Jaguey Cuyují	24	2	35	3	36	4	44	4	152	13
7	Las Taironas	27	3	18	2	13	1	12	1	77	7
8	Carlos Manuel	16	2	29	3	23	2	35	3	113	10
9	Las Ovas	11	1	15	1	10	1	16	2	57	5
10	Briones	18	2	16	2	21	2	10	1	72	7
11	10 de Octubre	71	7	39	4	44	4	106	11	286	26
12	Hnos Balcón	25	2	22	2	18	2	33	3	107	9
13	Vizcaíno	26	3	23	2	25	2	31	3	115	10
14	Celso Maragoto	74	7	90	9	85	8	80	8	361	32
15	Cuba Libre	36	4	28	3	32	3	23	2	131	12
16	Coloma	16	2	14	1	24	2	36	4	99	9
17	Conchita	14	1	20	2	29	3	46	5	120	11
18	San Vicente	14	1	15	1	18	2	23	2	76	6
	Total	488	49	479	46	515	50	615	62	2304	207

**Anexo 3. Dimensiones e indicadores del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el niño de primer año de vida (Municipio Pinar del Río 2010-2011)**

DIMENSIONES	INDICADORES	MÉTODOS EMPÍRICOS		
		Observación a las rutinas cotidianas	Entrevista	Encuesta
			Familia	Promotora
<b>I. Dimensión cognitiva.</b>	<b>1.1.</b> Nivel de conocimiento de los componentes de la esfera socio afectiva.		X	X
	<b>1.2.</b> Nivel de conocimiento de los logros de la esfera socio afectiva.		X	X
	<b>1.3.</b> Nivel de conocimiento de la importancia de la esfera socio afectiva.		X	X
	<b>1.4.</b> Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras de la esfera socio afectiva.		X	X
	<b>1.5.</b> Nivel de conocimiento sobre las fuentes de orientación.		X	X
	<b>1.6.</b> Nivel de frecuencia en la tipología de las orientaciones recibidas.		X	X
<b>II. Dimensión interactiva.</b>	<b>2.1.</b> Nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño.	X	X	
	<b>2.2.</b> Nivel de apoyo de los adultos en las actividades que el niño realiza.	X	X	
	<b>2.3.</b> Nivel de empatía con las figuras de apego.	X	X	
	<b>2.4.</b> Nivel de manifestación de la comunicación en la edad.	X	X	
	<b>2.5.</b> Nivel de realización de acciones estimuladoras	X	X	

#### Anexo 4. Guía de observación

**Asunto.** El papel del adulto en el desarrollo socio – afectivo del niño de primer año de vida.

**Objetivo:** Constatar el papel del adulto en el desarrollo socio–afectivo del niño de 0 a 1 año.

Para llevar a cabo las observaciones se deberán considerar los siguientes **indicadores**.

INDICADORES	Escala									
	Bien				Regular		Mal			
2.1. Nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño.										
2.2. Nivel de apoyo de los adultos en las actividades que el niño realiza.										
2.3. Nivel de empatía con las figuras de apego.	Figura central de apego				Tipos de apegos					
	Mamá	Papá	Abuela	Otros	Seguro	Inseguro	Desorganizado			
2.4. Nivel de manifestación de la comunicación en la edad	Emocional		Medios afectivos			Comunicación mediante acción lúdica y objetales				
	SI	NO	Miradas	Gestos	B e s o s	Caricias	Palabras	Sin Objetos	Con Objetos	
2.5. Nivel de realización de acciones estimuladoras	Juegos		Conver sación	Canciones		Cuentos		Paseos		

#### Parametrización:

♥ Los indicadores 2.1 y 2.2 se evalúan de bien, cuando la atención y el apoyo de los adultos ocurre siempre.

♥ Se evalúan de regular cuando ocurre a veces.

♥ Se evalúan de mal cuando no ocurre, es decir, nunca.

## Anexo 5. Guía de entrevista a los padres

**Objetivo:** Constatar el nivel de preparación que posee la familia sobre el desarrollo y educación del área socio – afectiva del niño de 0 a 1 año de vida.

**Consigna:** La información que puede brindarnos al respondernos las preguntas que a continuación le hacemos resulta de gran valor para contribuir a la orientación que se les ofrecen actualmente a la familia con niños de 0-1 año de vida, por eso es de vital importancia que conteste con toda sinceridad. Le agradecemos de antemano.

Edad del niño: \_\_\_\_\_ Meses y días Sexo: Masculino      Fe ☐ hino ☐

1. ¿Cómo es el estado emocional del niño? (alegría – tristeza)
2. ¿Cómo expresa su hijo las emociones de alegría o tristeza?
3. ¿Su hijo se adapta con facilidad?:
  - a nuevas situaciones, por ejemplo, a cambios en el horario (describir).
  - a lugares nuevos.
  - a personas desconocidas.
4. ¿A qué estímulos es su hijo sensible? (describir)
  - al contacto afectivo
  - a los ruidos
  - a los cambios de posición
  - otros
5. ¿Es su niño llorón? ¿Por qué?
6. ¿Conoce Ud. por qué llora el niño?
7. ¿Emplea su hijo diferentes tipos de llanto para comunicarse con Ud.? (describir)
8. ¿Qué hace usted cuando su hijo quiere algo y en ese momento no puede atenderlo?
  - Dejo lo que estoy haciendo y lo atiendo.
  - Llamo a otra persona para que lo atienda.
  - Dejo que llore un poco.
  - Lo complazco y dejo tranquilo.
  - Lo duermo para continuar mis labores.
9. ¿Se da el niño con todas las personas? ¿Con cuáles?
10. ¿Se apegas el niño a alguna persona? ¿A quién?
11. ¿Qué hace el niño cuando se apegas a alguna persona? (describir)
12. ¿Reconoce el niño su voz o su cara?
13. ¿A quién más reconoce el niño?
14. ¿Cómo Ud. acostumbra a comunicarse con su hijo?
  - miradas
  - mímicas, gestos
  - caricias



- besos
  - conversación
15. ¿Cómo acostumbra el padre y otros familiares a comunicarse con el niño?
16. ¿Qué acciones realizas con el niño para que esté feliz?
17. ¿Desarrollas algún tipo de juego con el niño ¿Cuáles?
18. ¿Acerca de qué temas han sido orientados por el médico y/o enfermera del consultorio sobre la atención del niño?
- Lactancia materna.
  - Alimentación a incorporarle según la edad.
  - Los accidentes en el hogar
  - Importancia del cariño y el afecto entre el niño y la familia.
  - Importancia de la higiene
  - Demostraciones de cómo hacerle ejercicios, conversarle, enseñarle objetos
  - Importancia del cariño.
  - Horario de vida.
  - Actitud del padre en cada contacto.
19. Para realizar las actividades con el niño en la casa se guía por: (Marque con una (x) según considere).
- Sugerencias de otras personas.
  - Experiencia que posee.
  - Folletos del programa "Educa a tu hijo".
  - Demostraciones dadas por el médico y la enfermera.
  - Carné de vacunación del niño.
20. ¿Conoce usted los logros del desarrollo del niño, con respecto al área socio-afectiva, según la edad que tiene actualmente?
- a. Enumere.
21. ¿Desea abordar alguna idea que no haya sido tratada?

**Nota:** El entrevistador realizará las aclaraciones pertinentes para que la familia comprenda el significado del tema, de determinados términos y sus particularidades.

## Anexo 6. Guía de encuesta a las promotoras

**Objetivo:** Constatar el nivel de preparación que posee la promotora sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida.

**Promotora:** Uno de los propósitos de esta investigación es tratar de resolver las insuficiencias relacionadas con la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en esta etapa tan importante de la vida, por lo que solicitamos de usted su valiosa colaboración; lo cual agradecemos de antemano.

- Nombre y apellidos: \_\_\_\_\_ Años de experiencia: \_\_\_\_\_

-Tiempo de trabajo en el programa \_\_\_\_\_ Nivel escolar: \_\_\_\_\_

- Títulos que posee: \_\_\_\_\_

**Consigna:** Marque con una cruz(X) las respuestas que considere correcta

### Cuestionario.

1. ¿Qué importancia le concede a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en la edad temprana?  
Argumente \_\_\_\_\_

2. ¿Conoce usted los logros del desarrollo de la esfera socio-afectiva en la edad 0-1 año de vida?

a. Si \_\_\_\_\_ No \_\_\_\_\_

b. Enumere \_\_\_\_\_

3. ¿Ha recibido dentro de su preparación especializada la temática sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo en la edad temprana?

SI \_\_\_ NO \_\_\_

¿Con qué frecuencia? \_\_\_\_\_

4. Si usted tuviese que declarar los componentes del desarrollo socio-afectivo, ¿qué criterio daría al respecto?

5. A su juicio ¿cuáles son las limitaciones que presenta la familia para estimular el desarrollo socio-afectivo de sus hijos? \_\_\_\_\_

6. Sugiera acciones que pudieran realizarse en función de la estimulación del desarrollo socio-afectivo en los niños de estas edades. \_\_\_\_\_

7. Para auto-prepararse con respecto a la atención educativa en la modalidad de 0-1 año de vida usted lo hace atendiendo a:

\_\_\_ Sugerencias de otras personas.

\_\_\_ Cursos y/o preparaciones recibidas

\_\_\_ Experiencia que posee.

\_\_\_ Folletos del programa "Educa a tu hijo".

\_\_\_ Manuales del promotor

\_\_\_ Otras bibliografías del Programa "Educa a tu Hijo"

8. ¿Qué temas de capacitación ha recibido sobre la atención educativa a la modalidad 0-1 año de vida? Lactancia materna.

\_\_Alimentación a incorporar según la edad.

\_\_Los accidentes en el hogar

\_\_Importancia del cariño y el afecto entre el niño y la familia.

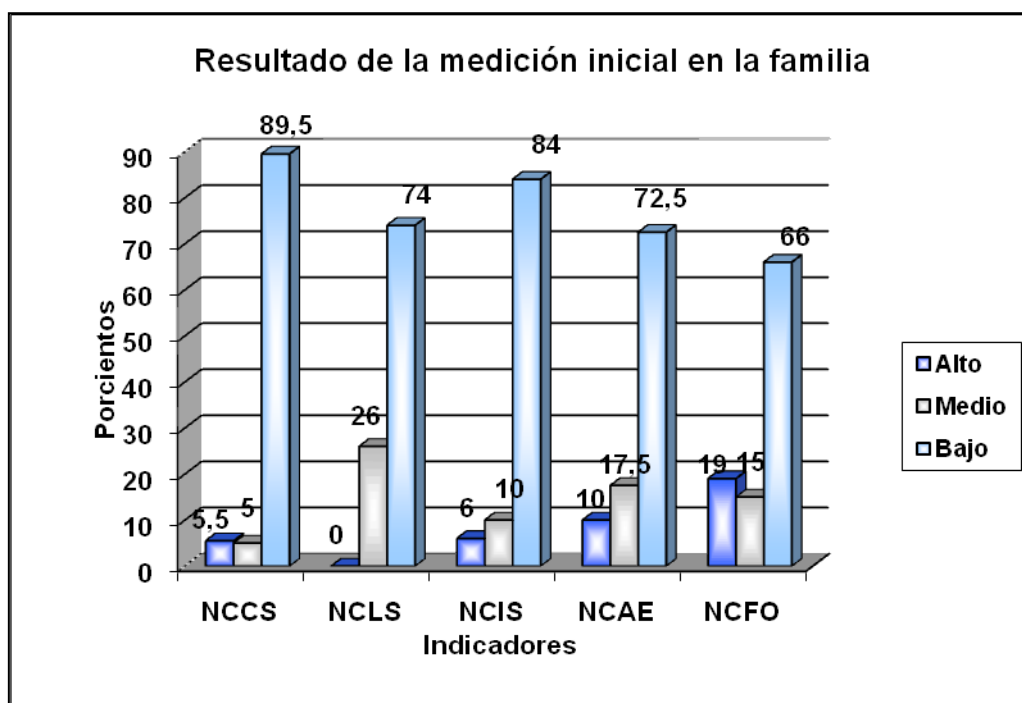
\_\_Horario de vida.

\_\_La didáctica de la actividad conjunta.

\_\_Acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

9. ¿Desea abordar alguna idea que no haya sido tratada?

## Anexo 7. Resultados de la dimensión cognitiva desde la familia. Diagnóstico inicial.



### Leyenda:

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

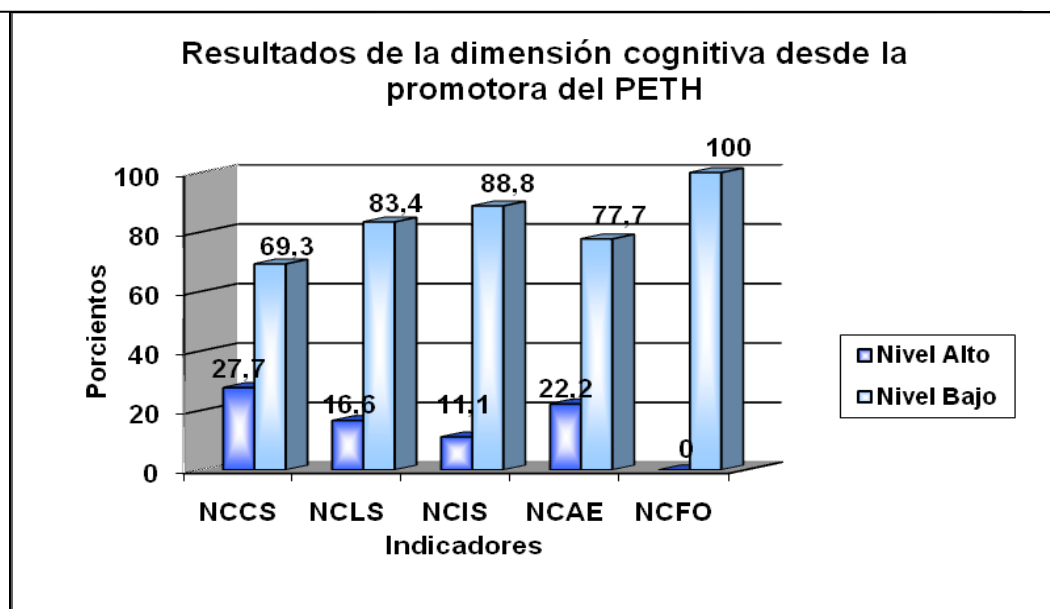
**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectiva.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

**NCFO:** Nivel de conocimiento de las fuentes de orientación.

## Anexo 8. Resultados de la dimensión cognitiva desde la promotora del PETH



### Leyenda:

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectiva.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

**NCFO:** Nivel de conocimiento de las fuentes de orientación.

## Anexo 9. Resultados de la dimensión interactiva desde la familia

Indicadores	Vigilia						Juego						Rutinas						Solo Comunicarse					
	Frecuencia						Frecuencia						Frecuencia						Frecuencia					
	1		2		3		1		2		3		1		2		3		1		2		3	
	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P	M	P
1. Nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño.	98,2%																				69%			78,6%
2. Nivel de apoyo de los adultos en las actividades que niño realiza													96%				89%				88%			
3. Atención al llanto	0-6 meses						6-12 meses																	
	Indagan causa			Otras alternativas			Dejan que lloren			Juegan			Conversan			Brindan afecto			Duermen			Otras personas		
	66%			34%			44%			20%			17%			32%			25%			41,5%		

### 4. Nivel de empatía con las figuras de apego.

Edad	Figura central de apego				Tipos de apegos			Manifestaciones					
	Mamá	Papá	Abuelas	Otros	Seg	Inseg	Ambiv	Besos	Caricias	Risa	Tranquilidad	Miradas	Juegos
3-6													
6-9	52,3	16	34							97			
9-12	62	52	40	16									
Total	60	26,6	16,6		62								

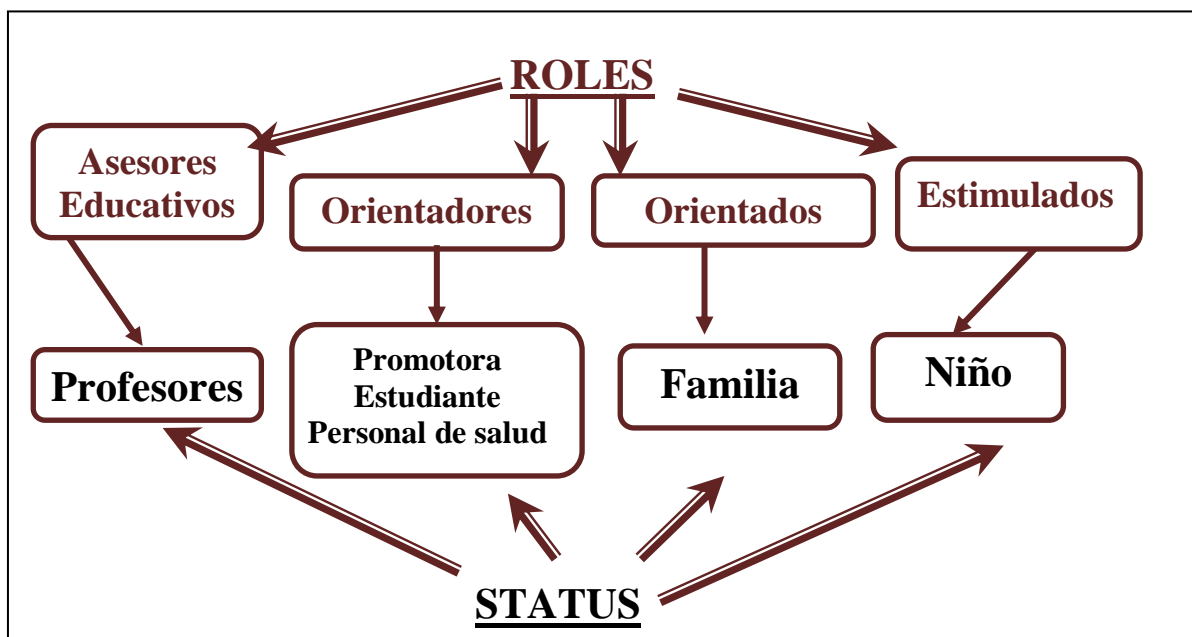
### 5. Nivel de manifestación de la comunicación en la edad

Edad	Emocional		Signos no verbales										Comunicación mediante acción lúdica y objetales	
	SI	NO	Miradas		Gestos		Besos		Caricias		Palabras		Sin	Con
			N	Flia	N	Flia	N	Flia	N	Flia	N	Flia	Objetos	Objetos
0-3								70%		60%				
3-6								70%		60%				
6-9				30%		34%					64%		72,5%	34,1%
9-12											64%			

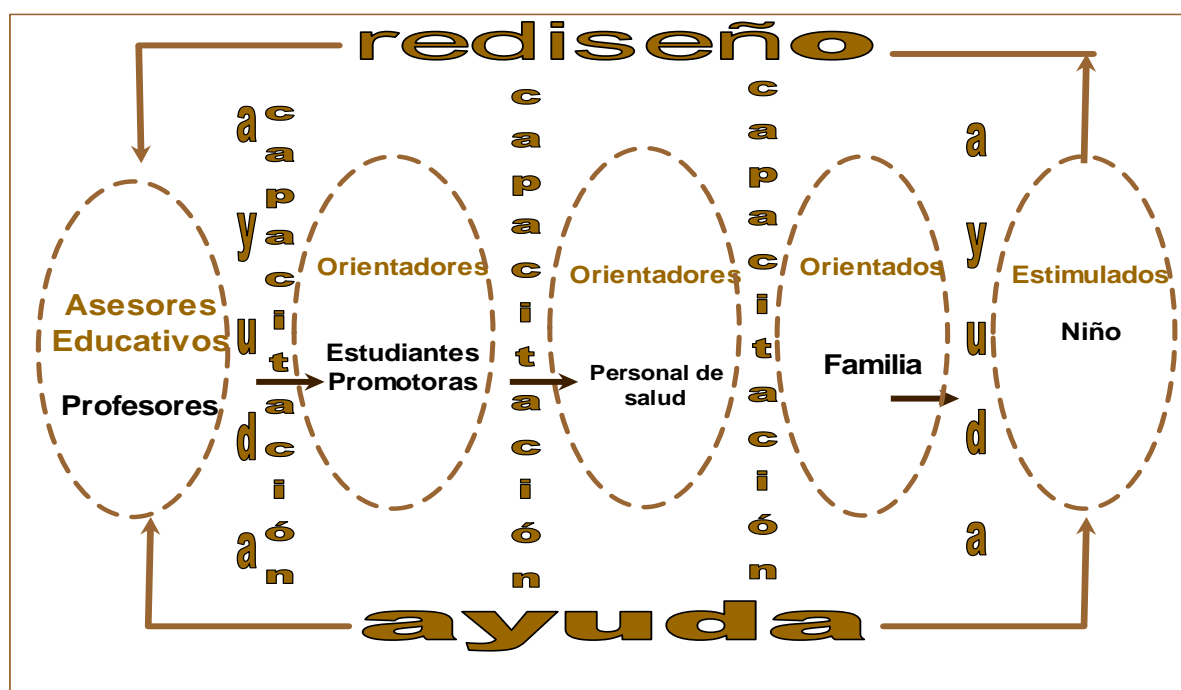
**Anexo 10. Resultados de la dimensión interactiva desde el niño**

Indicador	Parámetros									
1. Nivel de frecuencia en la atención a la reclamación del niño.	Reclamación de la atención a través del llanto				Expresiones Negativas					
	Interrupción de actividades		No lo atienden oportunamente		Miedo			Cólera		
	Cantidad	%	Cantidad	%	Llanto	Gestos	Contracciones	Llanto	Fruncir	Gritos
	122	64	96	50	51	30	19	62	42,1	53
2. Nivel de apoyo de los adultos en las actividades que el niño realiza.	Acciones que más prefieren los niños que hagan las madres				Acciones que más prefieren los niños que hagan los padres					
	juego	hablen	carguen		paseen	carguen		acaricien		
	36	28	24		34	28		18		
3. Nivel de empatía con las figuras de apego.	Expresiones									
	estar tranquilo		tocarlos		mirarlos			sonreírles		
Nivel de manifestación de la comunicación en la edad	Primer semestre (Mayoría)				Segundo semestre (Minoría)					
	Miran a las madres		Tocan el pecho		Comunican a través de la palabra			Juegan con la madre o el padre		
Nivel de realización de acciones estimuladoras	Expresiones en el intercambio con el adulto				Causas que provocan alegría			Excitabilidad		
	Movimientos		Sonrisas		Juego	Música	Paseos	94		
	83,2		91,5		48,2	44	73	acciones con objetos	juego con otras personas	

Anexo. 11 Status, roles y relaciones de la estimulación socio-afectiva del niño de 0 a 1 año



RELACIONES ESENCIALES



**Anexo 12. Dimensiones e indicadores del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo y métodos empíricos utilizados para el diagnóstico de la estrategia.**

Dimensiones	Indicadores	Instrumentos		
		Entrevista a Profesor	Entrevista a familia	Encuesta a estudiantes
<b>I. Consultoría</b>	Grado de estructuración de las acciones estratégicas	<b>x</b>		
	Estado de la valoración de las acciones estratégicas	<b>x</b>		
	Nivel de consecutividad de las acciones de estimulación	<b>x</b>		
	Nivel de aplicabilidad	<b>x</b>		
	Grado del aporte	<b>x</b>		
	Nivel de impacto	<b>x</b>		
<b>II. Formación</b>	Estado de la preparación recibida			<b>x</b>
	Estado del vínculo teoría-práctica			<b>x</b>
	Nivel de desarrollo de habilidades			<b>x</b>
	Estado de satisfacción			<b>x</b>
<b>III. Preparación</b>	Estado de la necesidad de preparación		<b>x</b>	
	Estado de la necesidad de cambio en los estilos		<b>x</b>	
	Nivel de disposición		<b>x</b>	
	Nivel de viabilidad		<b>x</b>	



### **Anexo 13. Guía de entrevista grupal a profesores de la carrera Educación Preescolar para la estructuración y aplicación de la estrategia**

**Objetivo:** Buscar información especializada para la determinación de la estructura y contenido de la estrategia dirigida al perfeccionamiento del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, sobre la base de la concepción educativa propuesta.

**Estimado Profesor:** Se considera de gran utilidad los criterios que con su experiencia nos pueda aportar para la estructuración de la estrategia que se desea, atendiendo a la concepción educativa propuesta; con el fin de perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes de la carrera sobre la orientación a la familia de los niños de primer año de vida, para la estimulación del desarrollo socio-afectivo.

Para ello la entrevista sesionará a partir del análisis de los siguientes aspectos:

- 1-Determinación de la estrategia y de su estructuración en acciones estratégicas específicas para el perfeccionamiento del proceso de formación del estudiante de la carrera, en la formación inicial y permanente (posgraduada).
- 2- Valoraciones acerca de las acciones estratégicas específicas en la formación inicial y permanente, con respecto a los elementos contenidos en programas y plan de estudios; atendiendo a las etapas identificadas y fundamentadas para la estimulación del desarrollo socio-afectivo.
- 3-Consideraciones sobre la secuenciación de acciones y operaciones de la estimulación socio-afectiva, basada en pautas de crianza idóneas desde el seno familiar, a través de las propuestas de las acciones estratégicas específicas, para la formación inicial y permanente.
- 4- Necesidades de la aplicación de la estrategia que se propone.
- 5- Aporte a la formación y desempeño profesional del estudiante y las promotoras del PETH.
- 6- Impacto para el desempeño de sus funciones en los consejos populares.

#### **Criterios que se obtienen de la entrevista grupal.**

El intercambio efectuado como resultado de las sesiones de entrevista grupal a profesores y promotoras, reveló un conjunto de criterios de necesaria consideración:

- Importancia de desarrollar una estrategia dirigida al perfeccionamiento del proceso de profesionalización en la formación inicial y permanente, atendiendo a las etapas identificadas y definidas para la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida, a partir de las relaciones entre (AODSA) y (AESAC), tributantes a pautas de crianza idóneas desde el seno familiar.
- Necesidad de su estructuración en acciones estratégicas específicas, encaminadas al desarrollo del proceso de profesionalización inicial y permanente en la Educación Preescolar
- Papel del programa curricular para la profesionalización, como acción estratégica específica; dirigida a direccionar este proceso de formación inicial y permanente, atendiendo a las etapas propuestas para su desarrollo.
- Necesidad de estructurar talleres profesionales integradores de carácter interdisciplinario y el curso de capacitación, como acciones estratégicas específicas, dirigidas a sistematizar en ambas direcciones formativas, espacios orientadores hacia este objetivo.
- Significado de la capacitación a promotoras y preparación a estudiantes en formación, en los fundamentos teóricos del proceso de estimulación socio-afectiva, de modo que puedan dirigir con eficiencia, dicho proceso, durante la práctica profesional.
- Necesidad de analizar el actual plan de estudio de la carrera Educación Preescolar y los contenidos de disciplinas y asignaturas por años, de manera que se garanticen las condiciones necesarias, desde el sistema de trabajo metodológico, para el logro de una mayor eficiencia y eficacia de las acciones estratégica.
- Demuestran interés por la implementación de la estrategia, pues la consideran esencial.

#### Anexo 14. Guía de encuesta a estudiantes

**Objetivo:** Buscar información para la determinación de la estructura y contenido de la estrategia dirigida al perfeccionamiento del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, sobre la base de la concepción educativa propuesta.

**Estimado Estudiante:** Con el fin de perfeccionar el proceso de formación de los estudiantes de la carrera sobre la orientación a la familia de los niños de primer año de vida, para la estimulación del desarrollo socio-afectivo, se considera de gran utilidad los criterios que con su experiencia nos pueda aportar para la estructuración de la estrategia, atendiendo a la concepción educativa propuesta, dirigida en una de sus acciones a la profesionalización del estudiante, a través de un programa de currículo propio. Marque con una cruz las respuestas que considere correcta.

Año académico: \_\_\_\_\_

*Nota:* en este caso el instrumento, además contiene la información obtenida en su aplicación.

1. Refleja a continuación la orientación que has recibido, en tus estudios acerca de la estimulación socio-afectiva en el niño de primer año de vida.

ORIENTACIÓN	Me han enseñado todas sus particularidades ¿Quién o quiénes?	Me han brindado algunas orientaciones ¿Quién o quiénes?	No me han brindado orientaciones
Asignaturas		25, psicología y pedagogía	
Bibliografía básica		25, folletos del PETH, Libros de Psicología y Pedagogía Preescolar	
Práctica laboral			25, estudiantes
Otro. ¿Cuál?			

2. Sobre el Programa Educa a tu Hijo(PETH) ha recibido preparación

- Si 25 estudiantes
- No \_\_\_\_\_

- 2.1 Comenta brevemente tres actividades realizadas en la carrera relacionadas con el PETH

- Caracterización física de los lactantes (medir, pesar).
- Realización de actividades de juego de roles.
- Realización de actividades de Educación Musical y Plástica.

- 2.2. Sobre la modalidad de atención de 0 a 1 año de vida qué orientaciones se le ofrecen a la familia en cuanto al desarrollo socio-afectivo?

-Los 25 estudiantes expresan algunas orientaciones relacionadas con la forma de comunicarse.

A continuación aparece un grupo de habilidades que contribuyen a tu formación, en función del desarrollo socio-afectivo. Marca en la casilla correspondiente, la orientación que has recibido sobre cada una de ellas en la carrera.

HABILIDADES DESARROLLO ESTUDIANTES	No he sido orientado para desarrollar esa habilidad	He sido medianamente orientado ¿Por quién(es)?	He sido ampliamente orientado ¿Por quién(es)?
Técnicas de diagnóstico socio-afectivo		25 estudiantes, Profesor de Psicología	
Planificación de acciones de estimulación socio-afectivas		25 estudiantes, Profesor de Psicología	
Manejo de orientaciones socio-	15 estudiantes de 1ro, 2do y 3r año	10 estudiantes, de 4to y 5to año	

afectivas			
Formas de orientación familiar		25 estudiantes, Profesor de Psicología	
Técnicas de comunicación		25 estudiantes, Profesor de Psicología	
Elaboración de proyectos educativos a la familia		25 estudiantes, Profesor de Psicología	

3. Marca con una X tu nivel de satisfacción con respecto a la orientación que has recibido en la carrera en las diferentes esferas del desarrollo infantil. Comenta brevemente tu elección sobre el desarrollo socio-afectivo.

Esferas	NIVEL DE SATISFACCIÓN			BREVE COMENTARIO
	Satisfecho	Medianamente satisfecho	Insatisfecho	
<b>Socio-afectiva</b>			25 x	<i>Insuficiente preparación en esta área, faltan habilidades.</i>
<b>Intelectual</b>			25 x	
<b>Lenguaje</b>		25 x		
<b>Motriz</b>		25 x		

4. ¿Cómo debería ser la preparación sobre el desarrollo socio-afectivo en el lactante, para que contribuyera a tu paso exitoso por la carrera y a tu futuro desempeño como profesional?  
*Todos los estudiantes coinciden que durante la formación debían ofrecerles los contenidos necesarios para poder orientar en este caso a la familia sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo, durante el primer año de vida, los cuales puedan vivenciar en la propia práctica, por ejemplo técnicas de diagnóstico, acciones estrategias para el trabajo con la familia y el niño, entre otras.*

#### **Criterios que se obtienen de la encuesta a estudiantes**

La encuesta aplicada a 25 estudiantes de la carrera Educación Preescolar, con el objetivo de buscar criterios para la estructuración de la estrategia que se propone, en el elemento relacionado con la formación profesional sistemática de las estudiantes, arrojó el resultado siguiente:

- ✓ La totalidad de las estudiantes encuestadas expresan que la orientación recibida por las asignaturas sobre el desarrollo socio-afectivo en el lactante es *medianamente suficiente* y las asignaturas que le han orientado en alguna medida son Psicología y Pedagogía. Siendo la bibliografía más recurrente, los Folletos del PETH y los libros de Pedagogía y Psicología.
  - ✓ La totalidad de los encuestados coinciden en que la *práctica laboral no los prepara* para la estimulación socio-afectiva del lactante.
  - ✓ Las actividades del PETH que más se han realizado son:
    - Caracterización física de los lactantes (medir, pesar).
    - Realización de actividades de juego de roles.
    - Realización de actividades de educación musical y plástica.
- Al referirse al desarrollo socio-afectivo solo se centran a la comunicación adulto- niño.
- ✓ Sobre las habilidades en su formación socio-afectiva la totalidad coincide que han sido *medianamente* orientados, por la profesora de psicología y de pedagogía respectivamente en: habilidades de diagnóstico, planificación de acciones, formas de orientar a la familia (sobre todo 4to y 5to año), proyectos familiares, entre otras.
  - ✓ La satisfacción en los niveles de orientación socio-afectiva es *insuficiente* en la totalidad de los casos, estos refieren que no se sienten verdaderamente preparados al respecto.
  - ✓ Por la importancia y cuidados del primer año de vida, la preparación profesional, para el tratamiento a este nivel debe ser más profunda y consecuente.

## **Anexo 15. Entrevista grupal (de profundización) a la familia**

**Objetivo:** Buscar información que permita ajustar la estructura y contenido de la estrategia que se propone para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el criterio familiar.

**Consigna:** La información que puedes brindarnos al respondernos las preguntas que a continuación te hacemos resulta de gran valor para contribuir a la orientación que se le ofrecen, actualmente a las madres con niños de 0–1 año de vida, por eso es de vital importancia que respondas con toda sinceridad.

### **Cuestionario:**

1. Necesidad de preparación sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida.
2. Consideraciones sobre la necesidad de cambio en los estilos y modos de crianza.
3. Disposición para la orientación sobre el tema.
4. Consideraciones sobre la viabilidad de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo en las condiciones del hogar.

### **Criterios que se obtienen de la entrevista grupal a la familia.**

La entrevista aplicada a 72 familias del municipio Pinar del Río, con el objetivo de buscar información que permita ajustar la estructura y contenido de la estrategia que se propone, para la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el criterio familiar, arrojó los resultados siguientes:

- ✓ La totalidad de los entrevistados reconocen la necesidad de preparación sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, alegando que se sienten más fortalecidos con respecto a la alimentación, higiene, vacunación, entre otros.
- ✓ Sobre la necesidad de cambio en los modos de crianza, la familia reconoce que en ocasiones no proceden correctamente con los niños, dado por la prisa, el no saber la causa del llanto, por encontrarse solas en el hogar, entre otras, por lo que sería conveniente un cambio a favor de todos.
- ✓ La totalidad de los entrevistados manifiestan disposición para recibir orientación sobre el tema, reconociendo una vez más la necesidad de preparación sobre el mismo.
- ✓ Con respecto a la viabilidad de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo en las condiciones del hogar, la mayoría de los entrevistados refieren que siempre que estas sean sencillas, asequibles y posibles de realizar durante todo el día, sin necesidad de dedicar un tiempo específico para ello; entonces podrán ser ejecutadas no solo por la madre sino por todos los miembros del hogar.

## **Anexo 16. Programa de capacitación al colectivo pedagógico de la carrera Educación Preescolar**

**Título: Fundamentos teóricos del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año y la adecuada preparación familiar a favor de este progreso.**

**Total de Horas: 40 h/c.**

**Problema:** Los profesores que asumen la dirección del Proceso Docente Educativo de las asignaturas del ejercicio de la profesión en la carrera de Educación Preescolar en la UCPPR; presentan limitaciones acerca de los fundamentos teóricos del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año y la adecuada preparación familiar para ello, esfera de actuación de los estudiantes en la etapa de formación inicial y permanente, lo que limita la calidad de la proyección de la práctica laboral y el ejercicio de la profesión de la carrera.

**Objetivos: Que los docentes- cursistas sean capaces de:**

- Valorar las particularidades del desarrollo socio-afectivo en la infancia temprana y la preparación familiar en la modalidad de atención 0 a 1 año, dada la necesidad de profundización de los estudiantes en formación y de las promotoras del PETH, de la carrera de Licenciatura en Educación Preescolar.
- Diseñar estrategias en función de garantizar la pasantía de los estudiantes por el PETH, en la modalidad 0 a 1 año de vida, con el acompañamiento de las promotoras de educación.
- Contribuir a la elevación de los niveles de desarrollo profesional de los profesores de la carrera en ejercicio.

**Objeto:** El proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año, desde el seno familiar.

**Sistema de conocimientos:**

- Las esferas de actuación del profesional Preescolar. La promotora de Educación del PETH.
- La preparación a la familia en el PETH. La atención educativa a la familia con niños de 0-1 año de vida.
- La estimulación del desarrollo socio-afectivo desde el contexto familiar en el primer año de vida.
- Caracterización del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 -1 año de vida.
- Acciones de orientación y estimulación socio-afectiva en el periodo de 0 -1 año de vida.
- La evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo, a partir de situaciones pedagógicas.

**Sistema de habilidades:**

- ✓ Argumentar las esferas de actuación profesional de los estudiantes de la carrera Educación Preescolar. Promotora del PETH.
- ✓ Identificar las principales tendencias en la preparación a la familia en el PETH.
- ✓ Determinar las principales características que tipifican el desarrollo socio-afectivo en el niño de 0 -1 año de vida.
- ✓ Argumentar el papel de la familia en la estimulación socio-afectiva, acciones de orientación, estimulación y evaluación.

**Sistema de valores:**

Las interrelaciones que demanda el desarrollo del programa de capacitación al colectivo pedagógico y las interacciones que se producen a lo largo de su desarrollo a partir de los métodos seleccionados, generan en función del conocimiento sobre el proceso de estimulación socio-afectiva, desde las condiciones del hogar, un conjunto de valores entre los que sobresalen la cooperación, ayuda, equidad, entre otros. Adquirir los valores que nos proponemos no es un acto mecánico, sino que requiere de un

tiempo prolongado de construcción y conformación individual, que contribuye al perfeccionamiento de la formación inicial y permanente de los profesionales de la Educación Preescolar en el encargo social a acometer con respecto a la preparación de la familia, en el período más sensible de la vida, el primer año de vida, esta vez desde lo socio-afectivo.

#### **Distribución de los contenidos por temas:**

**Tema 1:** Las esferas de actuación profesional Preescolar.

- La promotora de Educación del PETH.
- La orientación familiar en el PETH.
- La atención educativa a la familia con niños de 0-1 año de vida.

**Tema 2:** La estimulación del desarrollo socio-afectivo desde el contexto familiar en el primer año de vida.

- Caracterización del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año de vida.
- Acciones de orientación y estimulación socio-afectiva en el niño de 0-1 año de vida.
- Evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo en el niño de 0-1 año de vida.

#### **Metodología a emplear:**

El curso se desarrollará priorizando las actividades prácticas y con la aplicación de métodos flexibles y técnicas participativas que dinamicen lo interno del grupo en función de los objetivos propuestos y propicien espacios de reflexión y debate entre los cursistas. Se aplicarán las técnicas para fomentar la participación desde el análisis, debate, problematización, estudios de casos, modelación de actividades.

#### **Recursos:**

- Se requiere inicialmente de un profesor o facilitador preparado desde el punto de vista pedagógico, en los fundamentos teóricos del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año de vida, desde el seno familiar.
- Un local para impartir las sesiones.
- Pizarra, video, computadora.

#### **Organización del curso:**

El curso se implementará dada su carácter de prioridad en los dos primeros meses del curso, de cinco horas semanales. El curso en cuestión se incluirá dentro de la Estrategia de superación de la carrera. El curso se organizará esencialmente en forma de talleres para potenciar la reflexión, los debates y las actividades de creación.

Las técnicas aplicadas para el desarrollo de los talleres deben propiciar el intercambio y la interacción entre los miembros del grupo, con el objetivo de diseñar y modelar estrategias en función del proceso de profesionalización de los estudiantes en formación y las promotoras del Programa Educa a tu Hijo, con respecto a su desempeño en la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida y la adecuada preparación de la familia a tal efecto.

Resulta esencial realizar observaciones y debates de clases, con el objetivo de identificar las estrategias didácticas utilizadas por los docentes y sus efectos en el desarrollo profesional de los estudiantes.

#### **Evaluación:**

Se realizarán evaluaciones parciales a través de actividades prácticas y una evaluación final.

Evaluaciones parciales:

- Ponencia y debate por equipos, acerca de las particularidades del proceso de estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año, las respectivas orientaciones a la familia para contribuir a

dicho desarrollo y las vías que permiten evaluar este; así como otros elementos que resulten necesarios desarrollar en los estudiantes en relación con su formación profesional.

- Propuestas y debates por equipos, acerca de posibles estrategias a desarrollar por los docentes, que propicien el desarrollo de las estudiantes, como presentes y futuras promotoras del PETH.

### **Bibliografía:**

- Amor, N. (2005). Manual de orientación familiar dirigido a la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Amor, N. (2013). Manual de acciones de orientación socio-afectivas para el niño de 0 a 1 año. Trabajo presentado en: Congreso Pedagogía 2013.
- Arias, G. (1999). Evaluación y Diagnóstico en la Educación desde el Enfoque histórico-cultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Benavides Perera, Z. (2011). Lecturas de pedagogía preescolar. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1994). Apoyo al manual del promotor. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Colectivo de autores. MINED, CELEP, UNICEF. (2003). Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. Monografía. Cuba.
- Colectivo de autores. (1981). El primer año de vida de su hijo. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
- Castro, P.L. y Castillo A.M. (1999). Para conocer mejor a la familia. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores. (1994). Programa dirigido al desarrollo integral del niño. Folletos del uno al cuatro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cruz L. (1989). La comunicación del niño con el adulto durante los dos primeros años de vida. Revista Cubana de Psicología, Vol.I, No3.
- \_\_\_\_\_ (2000). Selección de lecturas de psicología del desarrollo. Compilación. Imprenta Alejo Carpentier, La Habana.
- Díaz Martínez, M. V. (2005). Programa de capacitación dirigido al personal de Atención Primaria de Salud para la orientación que brindan la familia sobre el desarrollo socio-afectivo del niño en el primer año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Díaz, M. (2012). Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en niños de uno a tres años. Tesis en opción al título de doctor en ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
- López Hurtado, J. (2001). Un nuevo concepto de la Educación Infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- López Hurtado, J y Siverio Gómez, A. M. (2005). El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. UNICEF. La Habana.
- Pérez, Morán. M. (2012) Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Materiales del Proyecto nacional de capacitación diferenciada a los agentes educativos involucrados en la atención educativa a los niños de 0 a 6 años.

### **Sitios de Internet**

- [www.tendencias21.net](http://www.tendencias21.net) > TENDENCIAS SOCIALES 27/06/2012

## **Anexo 17. Programa de profesionalización para el currículo propio en la carrera de Educación Preescolar.**

**UCP Rafael María de Mendive. Pinar del Río.**

**Facultad de Educación Infantil**

**Carrera de Licenciatura en Educación Preescolar**

**Año: 2do. CD. Plan D**

**Currículo Propio**

**Total de horas: 30 horas.**

**Problema:** Necesidad de profundizar en el desarrollo socio-afectivo y su estimulación en el periodo de la lactancia.

**Objeto:** El desarrollo socio-afectivo y su estimulación.

**Objetivo general:** Profundizar en el desarrollo socio-afectivo y su estimulación en el periodo de la lactancia, a través de acciones formativas que promuevan el desempeño profesional de los estudiantes: análisis de fuentes documentales, caracterización del contexto de actuación profesional, intercambio con docentes sobre sus experiencias en el tratamiento del desarrollo socio-afectivo y su estimulación.

### **Introducción**

Esta asignatura se imparte en el segundo semestre del 2do año de la carrera, con el objetivo de profundizar en algunos elementos psicológicos, fisiológicos y pedagógicos vinculados al desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida y su estimulación. Además ofrece a las estudiantes los aspectos teóricos y metodológicos de dicha área. Lo cual posibilita el desarrollo de habilidades para el trabajo de orientación a la familia. Todo ello, como parte de su formación profesional.

### **Objetivos:**

- ✓ Caracterizar el área socio-afectiva en el primer año de vida.
- ✓ Valorar el desarrollo de los componentes del área socio-afectiva en este período.
- ✓ Fundamentar las acciones de orientación y estimulación socio-afectiva desde las condiciones del hogar.

### **Plan temático:**

**Tema I:** El área socio-afectiva en el primer año de vida. 8 h/c (conferencias).

**Tema II:** El papel del adulto en el desarrollo socio-afectivo del lactante (22 h/c).

Conferencias (8h/c). (6 h/c (seminario) 4 h/c (CP), 4h/c (Taller).

### **Sistema de conocimientos**

**Tema I.** -Características que tipifican el desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida.

- Características psicofisiológicas del niño de primer año de vida.
- Componentes del área socio-afectiva.

**Tema II:** -El papel del adulto en el desarrollo socio-afectivo del lactante.

- La madre, principal mediadora en la relación con los demás.
- Acciones de orientación educativa a la familia.
- Acciones de estimulación socio-afectiva en el primer año de vida.
- La evaluación de los logros del desarrollo.

### **Sistema de habilidades**

- Caracterizar el área socio-afectiva en el primer año de vida.



- Valorar el desarrollo de los componentes del área socio-afectiva en este período.
- Diseñar estrategias educativas para cumplimentar las acciones de estimulación socio-afectiva en 0-1 año.
- Realizar acciones de orientación para la estimulación socio-afectiva.
- Realizar acciones para la evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo.

### **Sistema de valores**

- ✓ Sentido de responsabilidad en la orientación familiar.
- ✓ Actitud de compromiso ante la profesión y de compromiso social.
- ✓ Cultura del diálogo, reflexión, problematización y análisis.
- ✓ Vocación de formador y educador.

### **Orientaciones metodológicas**

La metodología para el desarrollo de los contenidos de la asignatura debe contemplar la observación de actividades del P.E.T.H en la práctica laboral como condición para el logro de un aprendizaje desarrollador con enfoque profesional, a través de las diferentes formas de organización del proceso de enseñanza-aprendizaje, tales como: conferencias, seminarios, clase prácticas, consultas, talleres y la autopreparación.

Los elementos teóricos que se aborden en los encuentros deberán ser tomados de la sistematización realizada por la autora y la consulta de los propios estudiantes de algunas bibliografías existentes; todo lo cual les va a permitir contraponer la teoría con la práctica en los consultorios médicos de la familia y en las visitas al hogar que efectúen.

Se tomarán en cuenta, además, los resultados obtenidos en el estudio realizado por la autora con respecto a la propuesta de acciones de orientación y estimulación socio-afectiva; así como la evaluación de los logros del área, a partir de situaciones pedagógicas creadas a tal efecto. (Ver el MAES)

### **La evaluación**

Se aplicarán evaluaciones sistemáticas, parciales y un examen final. Las sistemáticas pueden ser observación del trabajo de los estudiantes en vínculo con las acciones del componente laboral, preguntas orales y escritas y discusiones grupales, entre otras. Se propone un trabajo de control parcial al concluir el tema I. Como evaluación final, las estudiantes deberán presentar un informe en el que caractericen desde el punto de vista socio-afectivo un niño caso, en el que incluirán las acciones de estimulación y evaluación en correspondencia con la familia y con el propio niño seleccionado.

### **Bibliografía**

- Amor, N. (2005). Manual de orientación familiar dirigido a la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Amor, N. (2013). Manual de acciones de orientación socio-afectivas para el niño de 0 a 1 año. Trabajo presentado en: Congreso Pedagogía 2013.
- Arias, G. (1999). Evaluación y Diagnóstico en la Educación desde el Enfoque histórico-cultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Benavides Perera, Z. (2011). Lecturas de pedagogía preescolar. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1994). Apoyo al manual del promotor. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

- Colectivo de autores. MINED, CELEP, UNICEF. (2003). Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. Monografía. Cuba.
- Colectivo de autores. (1981). El primer año de vida de su hijo. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
- Castro, P.L. y Castillo A.M. (1999). Para conocer mejor a la familia. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores. (1994). Programa dirigido al desarrollo integral del niño. Folletos del uno al cuatro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cruz L. (1989). La comunicación del niño con el adulto durante los dos primeros años de vida. Revista Cubana de Psicología, Vol.I, No3.
- \_\_\_\_\_ (2000). Selección de lecturas de psicología del desarrollo. Compilación. Imprenta Alejo Carpentier, La Habana.
- Díaz Martínez, M. V. (2005). Programa de capacitación dirigido al personal de Atención Primaria de Salud para la orientación que brindan la familia sobre el desarrollo socio-afectivo del niño en el primer año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Díaz, M. (2012). Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en niños de uno a tres años. Tesis en opción al título de doctor en ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
- López Hurtado, J. (2001). Un nuevo concepto de la Educación Infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- López Hurtado, J y Siverio Gómez, A. M. (2005). El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. UNICEF. La Habana.
- Pérez, Morán. M. (2012) Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Materiales del Proyecto nacional de capacitación diferenciada a los agentes educativos involucrados en la atención educativa a los niños de 0 a 6 años.

#### **Sitios de Internet**

- [www.tendencias21.net](http://www.tendencias21.net) › TENDENCIAS SOCIALES 27/06/2012

## **Anexo 18. Programa de capacitación para las promotoras del PETH**

**UCP Rafael María de Mendive. Pinar del Río.**

**Facultad Educación Infantil**

**Carrera Educación Preescolar**

**Programa de posgrado**

**Título: La estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Una mirada actual.**

### **Fundamentación**

El presente curso de capacitación para las promotoras del PETH tiene sus fundamentos en la necesidad que poseen estas, de elevar su preparación sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el período de la lactancia, a partir de los nuevos enfoques y teorías existentes al respecto, en aras de que la orientación que ofrecen a la familia y a otros agentes educativos sea cada vez más consecuente con las necesidades de estimulación de los niños de hoy.

Es por ello que los objetivos del programa se han diseñado en función de profundizar en los elementos teóricos conocidos en estudios anteriores; a partir del análisis de fuentes bibliográficas actualizadas y de investigaciones recientes. Además de ofrecer acciones de orientación y estimulación socio-afectiva contextualizadas, las que les van a permitir un accionar consecuente en la comunidad a favor de un adecuado desarrollo socio-afectivo del lactante.

Con respecto a la estructura del programa, este cuenta con un total de 48 horas, 6 temas, los que serán abordados en 6 encuentros. Dicho programa puede ser insertado a partir de tres variantes: en la Estrategia de superación de la carrera de Educación Preescolar en la UCP, en la Estrategia de Capacitación Municipal dirigida a las promotoras del PETH y en las Reuniones Metodológicas que se realizan con las promotoras, en las que el último punto corresponde a la capacitación.

### **Objetivo general**

Ofrecer a las promotoras del PETH los fundamentos teóricos metodológicos en la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año de vida, desde el seno familiar.

### **Objetivos específicos**

- 1- Valorar la importancia y necesidad de la preparación de las promotoras del PETH para la atención educativa de calidad en la modalidad 0-1 año de vida.
- 2- Caracterizar la situación social del desarrollo en la lactancia, con énfasis en la esfera socio-afectiva.
- 3- Analizar las particularidades de la atención educativa en la modalidad 0-1 año de vida.
- 4- Fundamentar la estimulación y evaluación del desarrollo socio-afectivo, desde las condiciones del hogar, a través del empleo del MAES.

### **Plan temático**

**Tema I:** Situación social del desarrollo en el niño de 0-1 año de vida.

**Objetivo:** Caracterizar la situación social del desarrollo del niño de 0-1 año de vida, desde lo socio-afectivo.

### **Sistema de conocimientos.**

- Situación social del desarrollo del niño de 0-1 año.
- El desarrollo socio-afectivo del niño de 0-1 año.
- Importancia del desarrollo socio-afectivo para el desarrollo integral del niño.
- Componentes del área socio-afectiva.

### **Orientaciones metodológicas**

Tener una mejor comprensión de la importancia del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, es uno de los objetivos del presente tema, por lo que puede resultar útil, para complementar la preparación de las promotoras de educación, las que están responsabilizados con la hermosa misión de orientar a la familia, a través de la capacitación que ofrecen a los ejecutores, para que en cada instante de la familia con su hijo sea más efectiva su influencia.

Para la impartición del programa, se debe partir de los conocimientos generales que poseen las promotoras sobre la concepción del desarrollo humano, la individualidad del niño, la comunicación y la actividad en el primer año de vida, lo que presupone un orden metodológico para su mejor comprensión.

En este tema se deben retomar algunos elementos teóricos relacionados con la concepción de cómo se produce el desarrollo humano, así como las categorías situación social de desarrollo, actividad y comunicación, a partir del condicionamiento histórico social del desarrollo del hombre.

Para el contenido relacionado sobre concepciones en la formación y desarrollo socio-afectivo, deben abordarse los aportes de autores extranjeros como: D. Winnicott, H. Wallon, R. Spitz, J. Bowlby, M. Ainsworth, y nacionales como L. Cruz, E. Álvarez entre otros.

El docente al referirse a estos aportes, debe hacerlo no solo de forma teórica, sino a través de ejemplos de la vida práctica y de los protocolos que presentan los autores.

Las reflexiones sobre los aportes de los diferentes autores ayudarán a los participantes a comprender mejor la importancia del desarrollo socio-afectivo en el período. Dicha importancia debe estar enfocada para el logro de emociones y sentimientos positivos, de las relaciones sociales y la comunicación.

Esta temática permitirá la reflexión de los cursistas sobre la importancia del curso y servirá para presentar, a grandes rasgos, los componentes del área los que deberán ser tratados por separado para un mejor análisis y comprensión de los mismos. La modalidad de taller, el análisis de frases, videos, documentos normativos como la historia clínica del bebé y otras técnicas participativas, son vías utilizadas porque estimulan la forma interactiva en cada sesión. Todo ello sirve de modelo a los cursistas para modelar sus propias sesiones de orientación a las familias.

**Tema II:** La comunicación en el primer y segundo semestre de primer año de vida.

**Objetivo específico:**

Caracterizar la comunicación emocional directa en el primer y segundo semestre de primer año de vida y su importancia para el desarrollo del niño, a partir del análisis de situaciones, y la explicación.

**Contenidos.**

La comunicación emocional directa como actividad fundamental del período. Surgimiento de la sonrisa social y el complejo de animación, los medios de comunicación no verbales y su importancia. La simbiosis afectiva madre-hijo. Su significación.

La comunicación en el segundo semestre de primer año de vida. Resultados de investigaciones cubanas. La comunicación del niño con el adulto desconocido mediatizada por el adulto conocido.

La comunicación a través de las acciones lúdicas y objetales. Etapas en que se puede apreciar. Medios de comunicación más utilizados, conducta a seguir por la madre y demás familiares. Objetos más utilizados durante la actividad.

**Orientaciones metodológicas**

En esta temática se debe comenzar reflexionando por qué se llama comunicación emocional directa, será un buen momento para explicar por qué es la actividad fundamental de la etapa, incluyendo el significado que tiene para el niño. Al analizar la sonrisa social y el complejo de animación como dos aspectos que caracterizan el desarrollo emocional del niño en el semestre de vida, será importante partir de las vivencias de los participantes.

Se debe retomar los resultados de la investigación de L. Cruz sobre la comunicación emocional directa con el niño (sonrisa social y el complejo de animación), que aparecen en la bibliografía del programa.

Un especial momento se le dedicará a la simbiosis afectiva madre-hijo, explicando a los participantes su significado para el niño.

Se analizarán las características de la comunicación en el segundo semestre de vida. El profesor se referirá en este sentido a lo planteado por M.I. Lísina (1987), y los resultados de la investigación de L. Cruz (2000).

En el tratamiento de esta comunicación emocional directa se dejará bien claro el carácter activo y selectivo que tiene el niño al respecto, sobre todo a partir de los ocho meses, así como las características de la madre y demás familiares para propiciar este intercambio.

Un especial momento se le dedicará a la función que debe jugar el adulto conocido para lograr que el bebé se comunique con los menos allegados, resaltando en este sentido, la importancia de la comunicación íntima adulto-allegado-niño.

Se debe tratar los medios verbales y no verbales que debe utilizar el adulto para este intercambio. Se hará énfasis en la importancia de la comunicación no verbal en los primeros meses de vida y el papel del adulto ante esta.

En el aspecto relacionado con las reacciones del niño en esta comunicación con el extraño, se hace necesario tratar todas las manifestaciones del niño, tanto ante la separación de la madre, como al vincularse con el extraño.

Es importante destacar la necesidad de despojar en la familia de creencias erróneas sobre la educación del hijo, ya que en muchos casos no le conceden el significado de la adaptación del niño a nuevas situaciones, peor aún de disminuir la angustia que padece el niño ante su separación.

Por otra parte, se debe dar una especial atención a la comunicación a través de las acciones lúdicas y objetales. La importancia de esta para el desarrollo de la actividad cognitiva y afectiva del pequeño propiciando la atención y activación de las acciones y el control o regulación de las mismas.

Al respecto se abordarán los resultados de las tres formas o niveles de comunicación estudiados por L. Cruz durante las acciones del niño con los objetos.

Se insistirá además en que los participantes conozcan la importancia de implicar en estas actividades conjuntas a otras personas ya sean familiares o vecinos conocidos por el niño, enfatizando en los roles de cada uno para intercambiar con el bebé.

Resulta necesario que se trate, cuál debe ser la influencia del adulto durante esta actividad desde lo afectivo, utilizando para ello medios mímicos expresivos y mecanismos de comunicación tales como: la persuasión, la imitación y la valoración de la acción realizada por el niño. Se ejemplificará algunos de estos mecanismos.

Como parte de los contenidos será importante tratar, cuáles deben ser los objetos con los que debe jugar el niño, diferenciando los primeros a utilizar y los que pueden brindar posibilidades para desplazarse, examinar, manipular.

**Tema III:** Las relaciones sociales y la relación de apego en el primer año de vida.

**Objetivo específico:** Caracterizar la relación de apego durante el primer año de vida a partir de la explicación y ejemplificación.

**Contenidos.**

¿Qué entender por relación de apego? Características del apego durante el primer año de vida., manifestaciones del niño con sus figuras de apego. Características de la familia para propiciar la relación de apego. Fases de la relación de apego,

**Orientaciones metodológicas**

En este tema se recomienda empezar retomando qué es la comunicación y sus características en el primer año.

Para llegar a la definición de la relación de apego, se debe partir de las diferentes posiciones que se asumen sobre el origen formación y desarrollo de la misma. Serán retomados los puntos de vista de J.Bowlby, J. A. Perinat, A.M.Ainsworth, L. Cruz, E, Álvarez entre otros.

Un especial momento se le dedicará a la interrogante: ¿Qué características debe tener la comunicación afectiva para propiciar la relación de apego. Estas respuesta deben incluir desde la interacción consciente del adulto, hasta la implicación de otras figuras familiares en la comunicación con el niño (padres fundamentalmente).

Al analizar las manifestaciones del niño con sus figuras de apego, se debe describir bien la interacción con ella y el desprendimiento del niño de esta figura. En este sentido serán retomados los criterios planteados por M. Grenier en la tesis de Maestría que aparece en la bibliografía del programa.

En cuanto a la conducta de la familia para propiciar la relación de apego, se insistirá en el tipo de comunicación utilizado, los medios comunicativos, con énfasis en el extraverbal, atendiendo a las caricias, modulación de la voz. Se tratará la adecuada correspondencia entre el lenguaje verbal y el extraverbal, y la comunicación acorde a la edad del niño

Se abordará la diferencia que existe entre la comunicación que puede mantener el niño con las personas y la relación de apego con alguien, ya que él se puede comunicar con muchas personas, en cambio no logra apegarse a todas. En este momento, puede caracterizar la conducta a seguir por la familia o cuidador ante las necesidades del niño para devenir en figuras de apego.

Se insistirá además, en que los cursistas conozcan la necesidad de implicar a estas figuras de apego en la estimulación del niño, ya que es evidente la disposición, aceptación y seguridad que estas personas le transmiten al bebé.

Al finalizar el tratamiento del contenido se les orienta a los participantes la realización de una caracterización de un bebé atendiendo a la edad, lo que será con carácter evaluativo, por equipos y de forma individual.

**Tema IV:** La preparación de las familias en riesgo, sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida.

**Objetivo específico:** Analizar con los participantes el desarrollo socio-afectivo en las relaciones familiares en riesgo a partir de la explicación y ejemplificación del profesor.

#### **Contenidos.**

Qué entender por familias con factores de riesgo, factores de riesgo que influyen en el desarrollo socio-afectivo del bebé. Factores de riesgo por causa social. Maltrato infantil versus desarrollo socio-afectivo. Resultados de investigaciones vinculadas con la afectividad en niños. Recomendaciones sobre la orientación socio-afectiva en familias con riesgo.

#### **Orientaciones metodológicas.**

Al iniciar el tema se le dedicará un tiempo a la exposición del trabajo extraclase orientado con anterioridad.

Para abordar en qué consiste la familia con factores de riesgo, y cuáles son estos riesgos, se sugiere retomar la definición que asume el Dr G. Árias, en este sentido se resaltarán su implicación para el desarrollo integral del niño. Se hará énfasis en las familias en riesgo por causa social.

Se recomienda que al tratar el maltrato infantil versus desarrollo socio-afectivo, se realice una comparación atendiendo a diferentes indicadores. Por ejemplo:

Maltrato infantil físico: golpe, zarandearlo, otros.

Maltrato infantil psicológico: gritos, amenazas, desatención, otros.

En lo que se refiere a resultados de investigaciones vinculados a la afectividad, se sugiere partir de los estudios realizados por Psicólogos Norteamericanos (esposos Harlow) con los monos, y después retomar los estudios relacionados con los niños huérfanos post guerra mundial. Este análisis permitirá una mejor comprensión, de cuán importante resulta el afecto desde el comienzo de la vida. Para este contenido se puede consultar el libro: “En que tiempo puede cambiarse la mente de un niño” y otros que aparecen en la bibliografía del programa.

Un especial análisis se le dedicará, a algunas recomendaciones a seguir sobre la orientación socio-afectiva en familias con riesgo. En este sentido, será necesario hacer ver a los agentes educativos algunos mensajes relacionados con la desatención, con la asistematicidad en el trato, con la falta de comprensión, con la violencia en la comunicación, y con la deficiente estimulación del desarrollo del bebé.

**Tema V:** La educación de las familias sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida.

**Objetivo específico:** Analizar con los participantes las acciones a realizar por la familia para estimular el desarrollo socio-afectivo.

#### **Contenidos.**

Acciones de orientación y estimulación socio-afectiva por trimestres de vida y según los componentes del área.

#### **Orientaciones metodológicas**

En este tema se debe partir de analizar delimitadamente qué es estimular el desarrollo, (ver glosario de términos).

Para el trabajo del tema se recomienda utilizar los folletos del 1 al 4 de la colección Educa a tu Hijo, realizar un análisis crítico de los mismos con respecto a la variabilidad y pertinencia de las orientaciones que en ellos se ofrecen y como complemento emplear el Manual de acciones de orientación socio-afectivas, (MAES), elaborado por la autora de la investigación. Este debe ser valorado por las participantes a partir de la experiencia acumulada y los contenidos aprendidos en el curso. Se les orienta la introducción de dicho instrumento en el consejo popular en que laboran para socializar más tarde el efecto inicial del mismo.

**Tema VI:** La evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida.

**Objetivo específico:** Valorar los logros del desarrollo socio-afectivo que permitan su evaluación objetiva y contextualizada.

#### **Contenidos.**

-Los logros del desarrollo socio-afectivo por trimestres de vida.

-Evaluación de los logros del desarrollo socio-afectivo a través de situaciones pedagógicas creadas a tal efecto.

#### **Orientaciones metodológicas**

En este tema se debe partir de analizar los logros del desarrollo del área en cuestión, por trimestres de vida. Se debatirá cómo se evalúa dicha área en los momentos actuales. Se les propone un conjunto de situaciones pedagógicas como vía para evaluar el desarrollo alcanzado por el niño (Anexo al programa), el cual será sometido a la valoración del grupo.

Para cerrar el curso se invita a los participantes, luego de un tiempo prudencial que por pequeños equipos valoren los saberes que poseían del tema al iniciar la capacitación y los que ahora poseen al finalizarla.

El sistema de **evaluación**, se realizará en cada encuentro tomando en cuenta la participación individual o grupal de los participantes, se dedicará un tiempo de debate y reflexión al concluir el tema III, en el

que los cursistas presentarán la caracterización de un bebé, enfatizando en las características que distinguen el área socio-afectiva y en el último encuentro valorarán por equipos (4, según trimestres de vida), las acciones de estimulación que se le deben ofrecer a la familia.

### **Bibliografía**

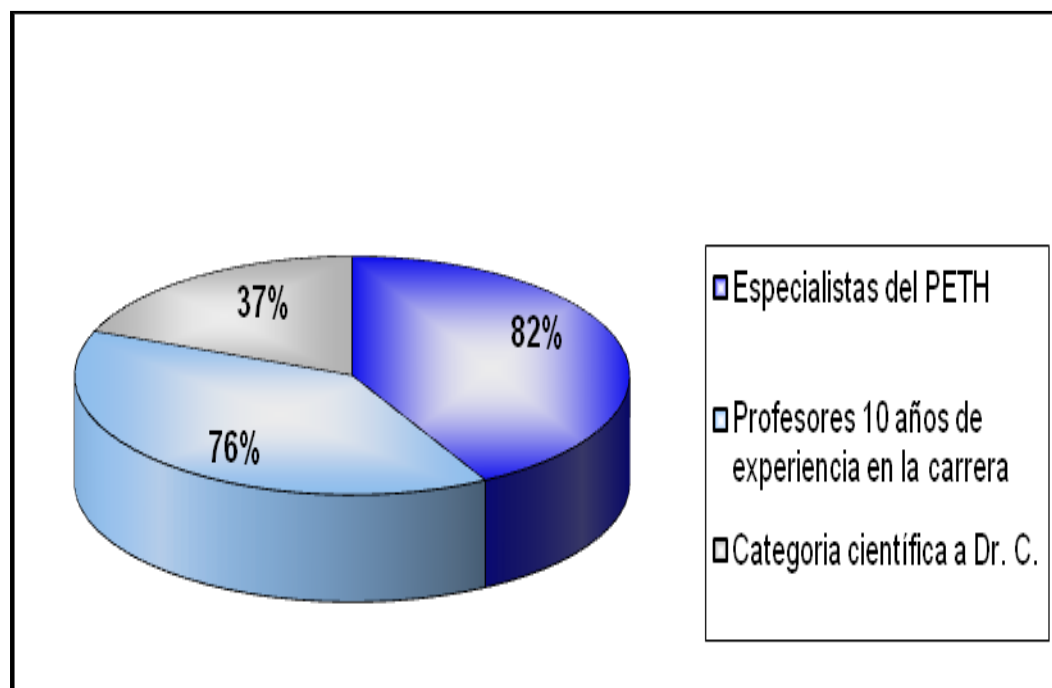
- Amor, N. (2005). Manual de orientación familiar dirigido a la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Amor, N. (2013). Manual de acciones de orientación socio-afectivas para el niño de 0 a 1 año. Trabajo presentado en: Congreso Pedagogía 2013.
- Arias, G. (1999). Evaluación y Diagnóstico en la Educación desde el Enfoque histórico-cultural. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Benavides Perera, Z. (2011). Lecturas de pedagogía preescolar. Compilación. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Colectivo de autores. (1994). Apoyo al manual del promotor. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Colectivo de autores. MINED, CELEP, UNICEF. (2003). Educa a tu hijo. La experiencia cubana en la atención integral al desarrollo infantil en edades tempranas. Monografía. Cuba.
- Colectivo de autores. (1981). El primer año de vida de su hijo. Editorial. Pueblo y Educación, La Habana.
- Castro, P.L. y Castillo A.M. (1999). Para conocer mejor a la familia. Editorial. Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de autores. (1994). Programa dirigido al desarrollo integral del niño. Folletos del uno al cuatro. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Cruz L. (1989). La comunicación del niño con el adulto durante los dos primeros años de vida. Revista Cubana de Psicología, Vol.I, No3.
- \_\_\_\_\_ (2000). Selección de lecturas de psicología del desarrollo. Compilación. Imprenta Alejo Carpentier, La Habana.
- Díaz Martínez, M. V. (2005). Programa de capacitación dirigido al personal de Atención Primaria de Salud para la orientación que brindan la familia sobre el desarrollo socio-afectivo del niño en el primer año de vida. Tesis de Maestría. Universidad de La Habana. Facultad de Psicología.
- Díaz, M. (2012). Modelo pedagógico para la estimulación de la comunicación en niños de uno a tres años. Tesis en opción al título de doctor en ciencias Pedagógicas. IPLAC. La Habana.
- López Hurtado, J. (2001). Un nuevo concepto de la Educación Infantil. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- López Hurtado, J y Siverio Gómez, A. M. (2005). El proceso educativo para el Desarrollo Integral de la Primera Infancia. UNICEF. La Habana.
- Pérez, Morán. M. (2012) Compendio de trabajos de posgrado para la Educación Preescolar. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Materiales del Proyecto nacional de capacitación diferenciada a los agentes educativos involucrados en la atención educativa a los niños de 0 a 6 años.

### **Sitios de Internet**

- [www.tendencias21.net](http://www.tendencias21.net) › TENDENCIAS SOCIALES 27/06/2012



#### Anexo 19. Comportamiento de los criterios de selección de los expertos



## Anexo 20. Cuestionario de auto evaluación de los expertos

**Objetivo:** Determinar los expertos que validarán la estrategia diseñada, para la implementación de la concepción educativa del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el seno familiar.

Al aplicar el método de criterio de expertos en la investigación que realizamos, resulta de gran valor que Ud. se autoevalúe en cuanto al nivel de conocimientos que posee sobre el tema: El proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida.

Nombres y apellidos:\_\_\_\_\_ Especialidad:\_\_\_\_\_

Categoría docente (Marque con una X):

Profesor Instructor\_\_\_\_ Asistente\_\_\_\_ Auxiliar\_\_\_\_ Titular\_\_\_\_

Categoría Científica/ Académica. (Marque con una X):

Dr. Cs\_\_\_\_\_ MSc. \_\_\_\_\_

Años de experiencia como profesor en la Educación Superior Pedagógica: \_\_\_\_\_

1. Marque con una cruz (x) en la casilla que le corresponde al grado de conocimientos que usted posee sobre el tema, valorándolo en una escala del 1 al 10. La escala es ascendente, por lo que el conocimiento sobre el tema referido crece de 0 a 10.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

2- Autovalore el grado de influencia que cada una de las fuentes que le presentamos a continuación, ha tenido en su conocimiento y criterios sobre el tema.

Grado de influencia

Fuentes de argumentación.	(alto)	(medio)	(bajo)
a- Análisis teóricos realizados por usted.			
b- Su experiencia práctica obtenida.			
c- Estudio de trabajos de autores nacionales.			
d- Estudio de trabajos de autores extranjeros.			
e- Su propio conocimiento del estado del problema.			
f- Su intuición.			

3- A continuación se le pide su opinión respecto al grado de importancia que se le concede a cada uno de los indicadores planteados. Los indicadores potenciales se le presentan en una tabla, solo deberá marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la escala siguiente:

C1- ----- Imprescindible para medir la variable.

C2- ----- Muy útil para medir la variable.

C3- ----- Útil para medir la variable.

C4- ----- Poco importante para medir la variable.

C5- ----- Nada importante para medir la variable.

## Anexo 21. Resultados de la auto- evaluación de los expertos encuestados

Experto	Análisis	Su propia Experiencia	T.Autores Nacionales	T.Autores Extranjeros	Su intuición	Kc	Ka	K	Clasificación
E1	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E2	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E3	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,2	0,2	<b>Bajo</b>
E4	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E5	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E6	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E7	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E8	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,8	0,8	Medio
E9	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E10	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,8	Medio
E11	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E12	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E13	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,5	0,5	0,6	Medio
E14	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E15	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto
E16	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,6	1,0	0,8	Medio
E17	0,1	0,4	0,05	0,05	0,05	0,2	0,3	0,2	<b>Bajo</b>
E18	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	1,0	0,9	Alto
E19	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E20	0,3	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,7	0,7	Medio
E21	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,8	0,9	0,9	Alto
E22	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,8	0,5	0,7	Medio
E23	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E24	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio
E25	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E26	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,9	1,0	0,9	Alto
E27	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,8	0,9	Alto
E28	0,2	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	0,9	0,8	Medio
E29	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,9	0,9	0,9	Alto
E30	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,7	0,5	0,6	Medio
E31	0,2	0,4	0,05	0,05	0,05	0,6	0,5	0,6	Medio
E32	0,2	0,2	0,05	0,05	0,05	0,3	0,1	0,2	<b>Bajo</b>
E33	0,3	0,5	0,05	0,05	0,05	0,7	1,0	0,9	Alto

## Anexo 22. Cuestionario a los expertos

Compañero (a):

Este cuestionario tiene como objetivo constatar la validez de la propuesta de concepción educativa del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, desde el seno familiar; así como de la estrategia diseñada para su implementación en la Educación Preescolar pinareña. Para ello le anexamos un documento resumen de la concepción educativa y de la estrategia.

1. A continuación se le pide su opinión respecto al grado de importancia que le concede a cada uno de los indicadores planteados para implementar en la práctica educativa la concepción diseñada:

Los indicadores se le presentan en una tabla. Solo deberá marcar en una celda su opinión relativa al grado de importancia de cada uno de ellos, atendiendo a la valoración que le merece desde el análisis del resumen del trabajo que le ha sido entregado. Para ello debe tener en cuenta la escala siguiente:

C1 – Imprescindible para medir la variable.

C2 – Muy útil para medir la variable.

C3 – Útil para medir la variable.

C4 – Poco importante para medir la variable.

C5 – Nada importante para medir la variable.

No.	Indicadores	C1	C2	C3	C4	C5
1	La concepción del proceso de estimulación socio-afectivo del niño de 0 a 1 año de vida, en su estructuración y componentes.					
2	Los fundamentos que permiten la elaboración de la concepción educativa.					
3	Las ideas científicas como componente esencial de la concepción educativa					
4	Relación entre concepción educativa del proceso de estimulación socio-afectivo y la estrategia para su implementación.					
5	La pertinencia de las acciones estratégicas					
6	La calidad de las acciones que representan el MAES como acción estratégica.					

a-) Si desea emitir algún criterio con relación a la propuesta presentada puede hacerlo a continuación

**Anexo 23. Calificación otorgada por los expertos a los indicadores**

<b>Expertos</b>	<b>I-1</b>	<b>I-2</b>	<b>I-3</b>	<b>I-4</b>	<b>I-5</b>	<b>I-6</b>
<b>E1</b>	C-1	C-5	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E2</b>	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E3</b>	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E4</b>	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E5</b>	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E6</b>	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1	C-1
<b>E7</b>	C-1	C-3	C-2	C-2	C-1	C-1
<b>E8</b>	C-2	C-1	C-1	C-1	C-3	C-1
<b>E9</b>	C-2	C-3	C-2	C-5	C-3	C-1
<b>E10</b>	C-1	C-3	C-2	C-1	C-3	C-1
<b>E11</b>	C-2	C-1	C-1	C-1	C-3	C-2
<b>E12</b>	C-2	C-1	C-2	C-1	C-2	C-2
<b>E13</b>	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2	C-2
<b>E14</b>	C-1	C-1	C-3	C-1	C-2	C-2
<b>E15</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-3	C-2
<b>E16</b>	C-3	C-1	C-1	C-1	C-2	C-2
<b>E17</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-2	C-2
<b>E18</b>	C-3	C-3	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>E19</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>E20</b>	C-3	C-3	C-3	C-1	C-3	C-3
<b>E21</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>E22</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>E23</b>	C-3	C-1	C-3	C-1	C-2	C-3
<b>E24</b>	C-3	C-1	C-1	C-1	C-2	C-3
<b>E25</b>	C-3	C-3	C-1	C-1	C-2	C-3
<b>E26</b>	C-3	C-3	C-1	C-1	C-2	C-3
<b>E27</b>	C-4	C-1	C-1	C-1	C-2	C-3
<b>E28</b>	C-4	C-1	C-1	C-1	C-2	C-5
<b>E29</b>	C-4	C-2	C-1	C-1	C-4	C-4
<b>E30</b>	C-4	C-2	C-1	C-1	C-2	C-4
<b>Total</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>	<b>30</b>

### Frecuencias absolutas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	10	4	12	4	0	30
2	20	2	7	0	1	30
3	16	4	10	0	0	30
4	22	1	6	0	1	30
5	7	16	6	1	0	30
6	10	7	10	2	1	30

### Frecuencias acumulativas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5	TOTAL
1	10	14	26	30	30	30
2	20	22	29	29	30	30
3	16	20	30	30	12	30
4	10	17	27	29	30	30
5	7	7	23	30	30	30
6	22	23	23	29	30	30

### Frecuencias relativas acumuladas

Indicador	C1	C2	C3	C4	C5	TOT.
1	0.3333	0.4667	0.8667	1	1	30
2	0.6667	0.7333	0.9667	0.9667	1	30
3	1.3333	1.6667	2.5	2.5	1	30
4	0.3333	0.5667	6.9	0.9667	1	30
5	0.2333	0.2333	0.7667	1	1	30
6	0.7333	0.7667	0.7667	0.9667	1	30

### Imagen de frecuencias relativas acumuladas por la inversa de la curva normal

	(IFRAICN)				SUMA	PROMEDIO	NP
1	-0,43	-0,08	1,11	3,49	4,09	1,02	-0,1
2	0,43	0,62	1,83	1,83	4,71	1,18	-0,26
3	0,08	0,43	3,49	3,49	7,49	1,87	-0,95
4	0,62	0,73	0,73	1,83	3,91	0,98	-0,06
5	-0,73	-0,73	0,73	3,49	2,76	0,7	0,22
6	-0,43	0,17	1,28	3,49	4,51	1,13	-0,21
Puntos de corte	-0,08	0,19	1,53	2,94	27,47		

## **Anexo 24. Guía de entrevista grupal a los profesores de la carrera Educación Preescolar tras el proceso de capacitación**

**Participantes:** 12 profesores de la carrera Educación Preescolar de la UCPPR.

**Objetivo:** Realizar el diagnóstico continuo de la evolución del proceso de profesionalización de los estudiantes de la carrera Educación Preescolar de la UCPPR, después de iniciada la capacitación

### **Datos generales:**

- a) Titulación: Licenciado en Educación. Especialidad: \_\_\_\_ En estudios superiores: \_\_\_\_
- b) Años de experiencia: \_\_\_\_
- c) Años de experiencia en la Educación Superior Pedagógica: \_\_\_\_
- d) Años de experiencia en la carrera: \_\_\_\_
- f) Categoría docente: Profesor Instructor \_\_\_\_ Asistente \_\_\_\_ Auxiliar \_\_\_\_ Titular \_\_\_\_
- g) Categoría científica/ Académica: Dr \_\_\_\_ MSc \_\_\_\_

### **Estimado profesor:**

Como parte del perfeccionamiento en la preparación de los profesores para asumir con mayor calidad la dirección del proceso de profesionalización de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Preescolar, con respecto a la estimulación del desarrollo socio-afectivo en el primer año de vida, necesitamos conocer sus opiniones acerca de este importante proceso después del inicio de la capacitación. Gracias.

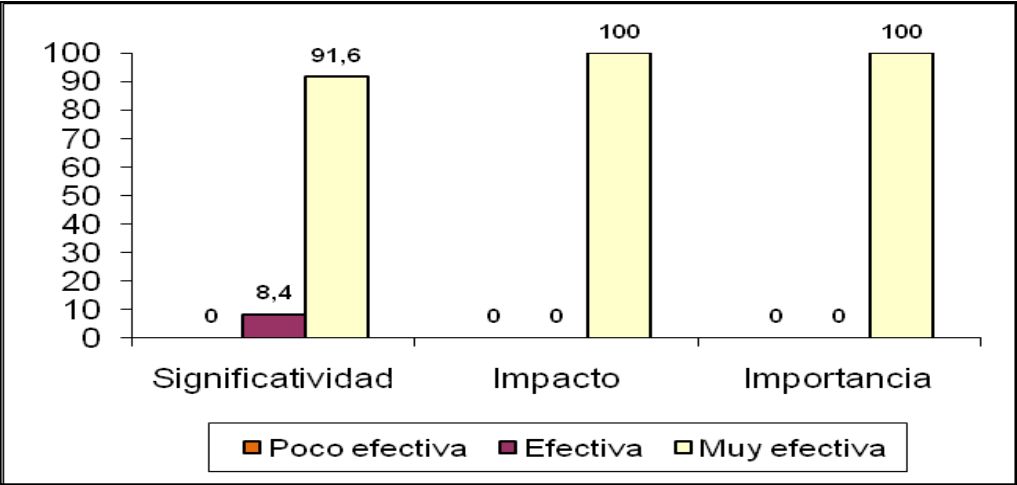
- 1) A su juicio, ¿cómo ha repercutido la capacitación en la concepción y dirección del proceso de estimulación socio-afectivo para el primer año de vida de los estudiantes de la carrera, sustentado en acciones estratégicas curriculares de orden teórico, metodológicas y prácticas, a partir del uso del MAES, desde el proceso docente educativo y formativo en general?
- 2) ¿Qué posibilidades y dificultades existen para desarrollar este proceso de forma sistémica e integradora en el colectivo de año?
- 3) ¿Qué nivel de satisfacción le ha causado el programa de capacitación?
- 4) Para garantizar el perfeccionamiento de este proceso, ¿qué sugerencias considera necesario realizar?

### **Respuestas de la entrevista grupal a los profesores**

- 1. La capacitación para el proceso de estimulación socio-afectivo en el primer año de vida ha sido muy buena y oportuna, representado ello por el 91,6 % (11 profesores), del total investigado. Todo lo cual ayuda a elevar preparación teórica y metodológica al respecto.
- 2. Existen posibilidades para desarrollar el proceso de estimulación socio-afectivo en los diferentes años de la carrera, ya sea por currículo propio, o por su inclusión en los programas de las asignaturas de pedagogía y psicología, como temáticas particulares, en segundo y tercer año de la carrera.
- 3. El programa de capacitación, según los 12 profesores muestreados ha causado un gran impacto, lo que redundo, según el 100% en su desarrollo profesional, por lo que expresan, le ha sido de gran satisfacción.
- 4. La totalidad de los profesores sugieren para perfeccionar el proceso de estimulación socio-afectivo la planeación del componente laboral sistemático y concentrado, en la modalidad de atención 0 a 1 año de vida.

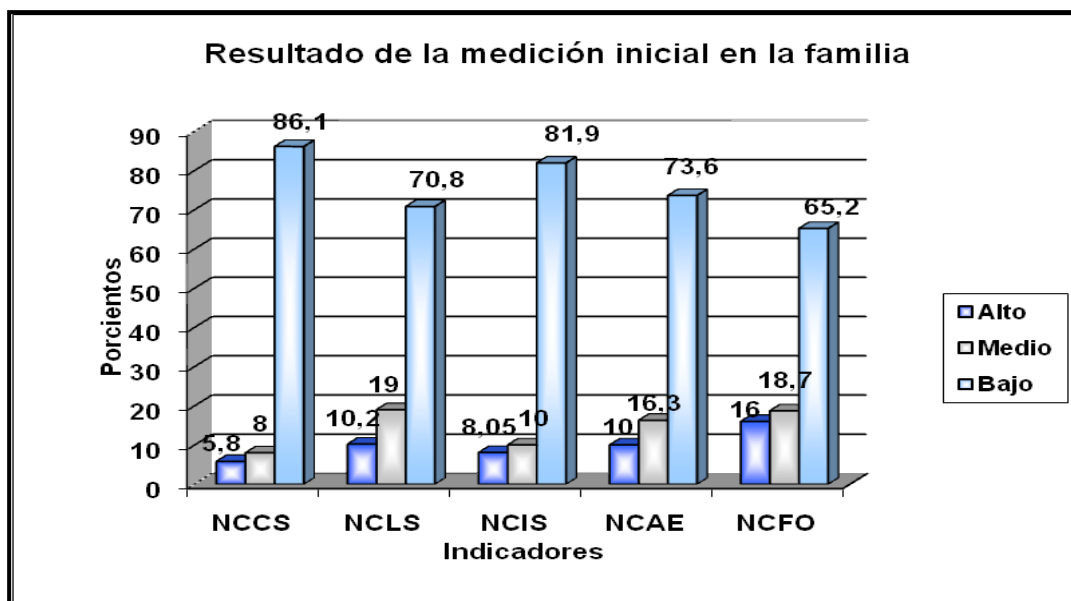
Dichos resultados se representan cuantitativamente en el siguiente gráfico:

Resultados de la capacitación al colectivo pedagógico





## Anexo 25. Resultados de la dimensión cognitiva, desde la familia, en medición inicial



### Leyenda:

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

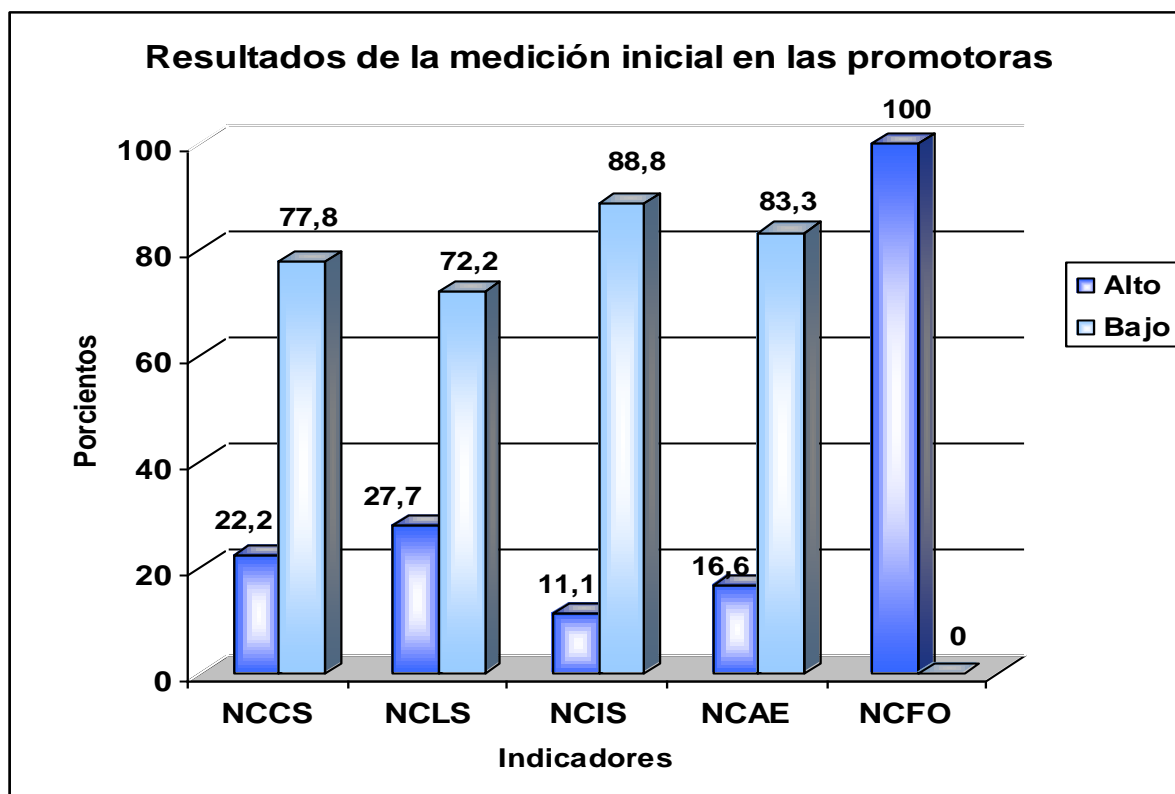
**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectivos.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

**NCFO:** Nivel de conocimiento de las fuentes de orientación.

**Anexo 26. Resultados de la dimensión cognitiva desde la promotora, en la medición inicial**



**Leyenda:**

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

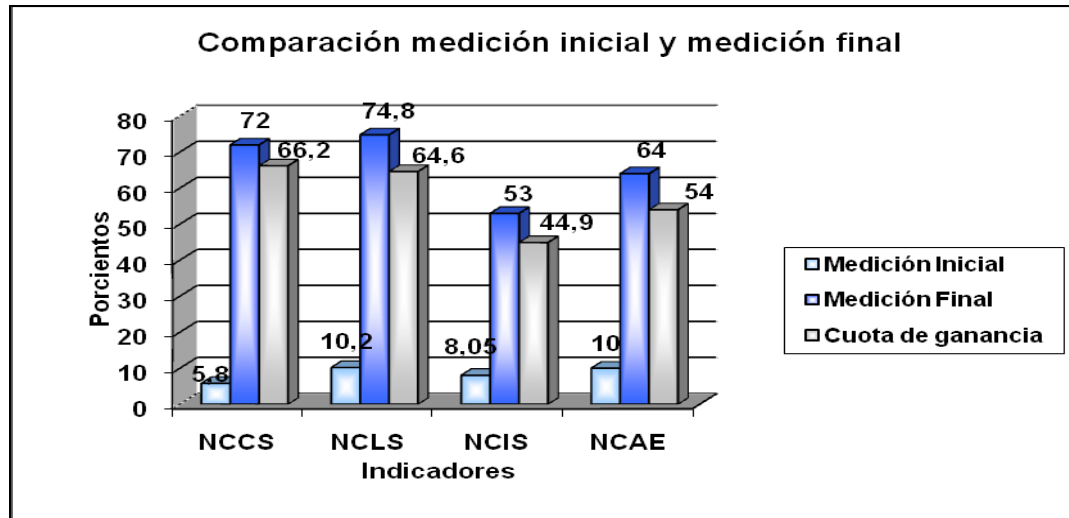
**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectivos.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

**NCFO:** Nivel de conocimiento de las fuentes de orientación.

## Anexo 27. Resultados de la comparación entre la medición inicial y final, en la familia



### Leyenda:

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectivos.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

## Anexo 28. Encuesta a la familia tras el proceso de orientación

**Objetivo:** Evaluar los niveles de desarrollo alcanzados sobre la estimulación socio-afectiva realizada en el primer año de vida, tras el proceso de orientación.

Estimado (a) papá/mamá:

Como parte del perfeccionamiento en la orientación a la familia para asumir con mayor calidad la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de primer año de vida, necesitamos conocer sus opiniones acerca de este importante proceso después de la preparación recibida.

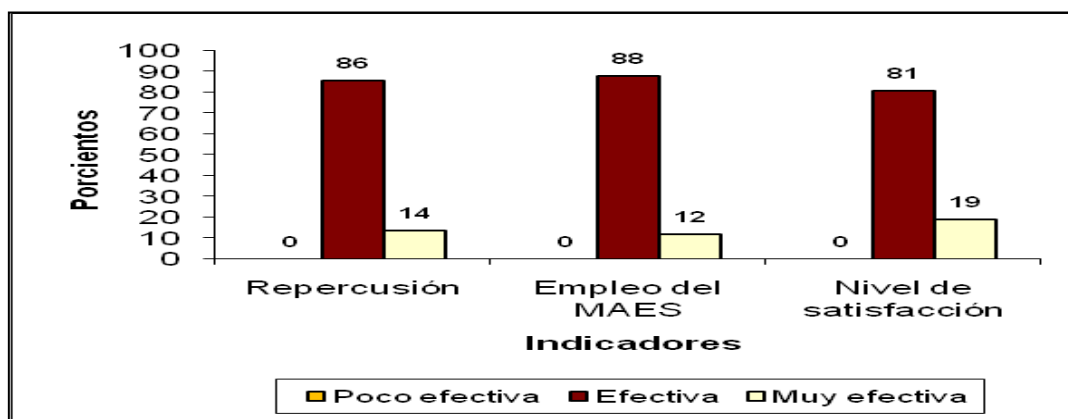
Gracias.

### Aspectos a debatir:

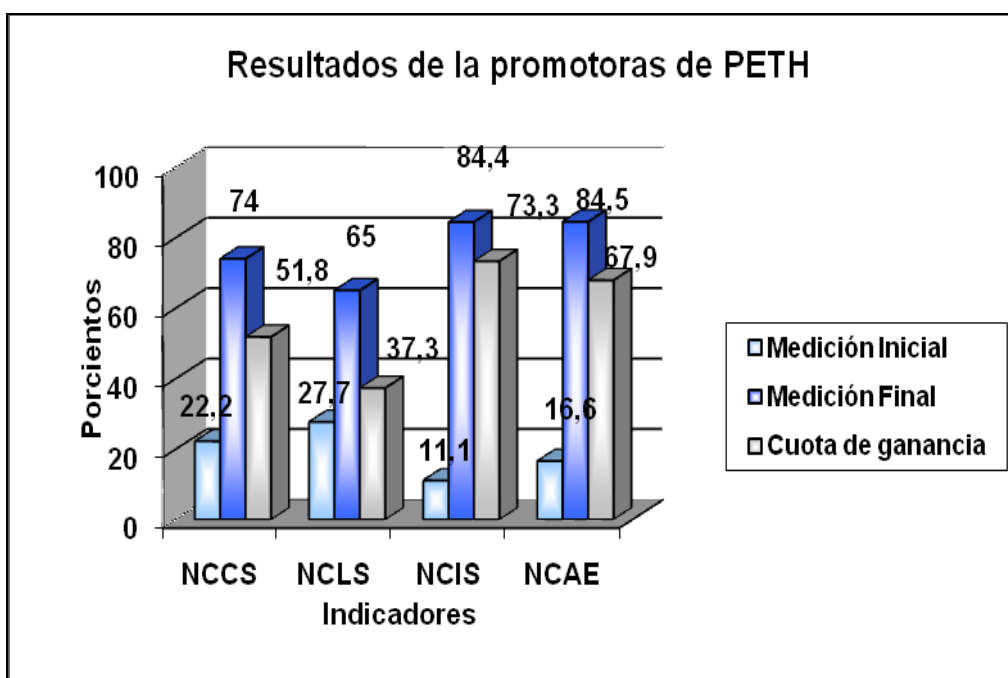
- 1) ¿A su juicio, ¿cómo ha repercutido la orientación recibida sobre la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida de su hijo, a partir del uso del MAES?
- 2) ¿Cómo califica el MAES a partir del empleo en el hogar?
- 3) ¿Qué dificultades existen para desarrollar este proceso de forma sistémica en el hogar?
- 4) ¿Qué nivel de satisfacción le ha causado la orientación recibida?
- 5) Para garantizar el perfeccionamiento de este proceso, ¿Qué sugerencia considera al respecto?

Dichos resultados se representan cuantitativamente en el siguiente gráfico:

Nivel de satisfacción de la familia tras la preparación recibida.



## Anexo 29. Resultados de la comparación entre la medición inicial y final en las promotoras



### Leyenda:

**NCCS:** Nivel de conocimiento de los componentes socio-afectivos.

**NCLS:** Nivel de conocimiento de los logros del desarrollo socio-afectivo.

**NCIS:** Nivel de conocimiento de la importancia del área socio-afectiva.

**NCAE:** Nivel de conocimiento de las acciones estimuladoras del desarrollo socio-afectivo.

### Anexo 30. Entrevista a las promotoras del PETH tras el proceso de capacitación.

**Objetivo:** Evaluar los niveles de desarrollo alcanzados sobre el proceso de estimulación socio-afectivo en el primer año de vida, tras el proceso de capacitación.

#### Datos generales:

- a) Titulación: Licenciado en Educación. \_\_\_\_\_  
b) Años de experiencia: \_\_\_\_\_  
c) Años de experiencia en la carrera: \_\_\_\_\_  
d) Categoría científica/Académica: Dr. \_\_\_\_ MSc. \_\_\_\_

#### Estimada promotora:

Como parte del perfeccionamiento en la preparación de las promotoras para asumir con mayor calidad la orientación a la familia sobre la estimulación del desarrollo socio-afectivo del niño de primer año de vida, necesitamos conocer sus opiniones acerca de este importante proceso después del inicio de la capacitación.

Gracias.

#### Aspectos a debatir:

- 1) A su juicio, ¿cómo ha repercutido la capacitación en la concepción y dirección de la orientación familiar sobre la estimulación socio-afectiva en el primer año de vida, a partir del uso del MAES?
- 2) ¿Cómo califica la demanda de uso y servicios concretos de orientación socio-afectiva realizados con el MAES?
- 3) ¿Qué posibilidades y dificultades existen para desarrollar este proceso de forma sistémica en la familia?
- 4) ¿Qué nivel de satisfacción le ha causado el programa de capacitación?
- 5) Para garantizar el perfeccionamiento de este proceso, ¿qué sugerencias considera necesario realizar?

Dichos resultados se representan cuantitativamente en el siguiente gráfico:

