

EL PERFECCIONAMIENTO DE LA ATENCIÓN EDUCATIVA INTEGRAL A LA PRIMERA INFANCIA CUBANA

Pedagogía 2013

Curso 12

Autores

Dr. C. Isabel Ríos Leonard

Dr. C. Miriam Díaz González

Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar
(CELEP)

Dr. C. Maritza Cuenca Díaz

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“José Martí”- Camagüey

Dr. C. Irelis de la Caridad Escalona Vázquez

Universidad de Ciencias Pedagógicas

“Frank País García”

Dr. C. Ana María Siverio Gómez

(CELEP)

MSc. María de los Ángeles Gallo

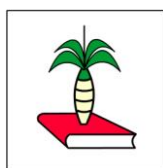
MINED

Edición: Dr. Cs. Gilberto García Batista

Corrección: Lic. José Luis Leyva Labrada

© sobre la presente edición, sello editor Educación Cubana. Ministerio de Educación, 2012.

ISBN 978-959-18-0866- 0



Sello Editor EDUCACIÓN CUBANA
Dirección de Ciencia y Técnica
Avenida 3ra # 1408 esquina a 16.
Miramar, Playa. La Habana. Cuba.
Teléfono: (53-7) 202-2259

Índice

Introducción / 1

Desarrollo de la Educación Preescolar desde 1961/ 1

Dinámica de desarrollo de la motricidad en Edad Temprana / 16

Dinámica del desarrollo intelectual en la Edad Temprana / 21

Dinámica del desarrollo del lenguaje en la Edad Temprana / 28

Dinámica del desarrollo socioafectivo en la Edad temprana / 31

Dinámica del desarrollo Personal Social en la Edad Temprana / 46

Propuesta de perfeccionamiento de la Educación Preescolar / 54

Conclusiones / 61

RESUMEN

Desde la creación de los círculos infantiles en el año 1961, se inició la construcción de una nueva concepción educativa, con un marcado enfoque marxista, martiano y humanista, que contribuyera al desarrollo de las potencialidades de los niños desde las primeras edades y diera respuesta al tipo de hombre que exigía la nueva sociedad que se construía. Como resultado de los análisis realizados, se avizora la necesidad de contar con un centro que se ocupara de dirigir la educación de los niños de cero a seis años que asistían a instituciones infantiles y de la preparación, que para cumplir tal encargo, necesitaban aquellas primeras educadoras; abriendo sus puertas el 31 de mayo de 1971 el Instituto de la infancia, lo que significó un salto cualitativo en la educación preescolar.

INTRODUCCIÓN

En la actualidad la atención a la infancia constituye un problema que pudiera ser comprendido como global. Generalmente a nivel mundial se reconoce la trascendencia que tiene para los niños menores de seis años recibir en las primeras etapas de la vida una atención educativa.

En Cuba, la atención educativa a los niños de cero a seis años tiene una historia que pudiera ser contada a partir del año 1961, si se tiene presente que, anteriormente a la fecha citada, solo se puede hablar de alrededor de 1600 infantes que recibían los servicios eminentemente asistencialistas, por parte de las instituciones existentes en el país.

De ahí, los cambios que de inmediato se acometieron luego del triunfo revolucionario; el inicio de las primeras investigaciones, y junto a ellas, la búsqueda de vías para la formación de aquellas primeras educadoras, que sin contar con la preparación requerida, debían educar a los niños y dejar atrás la atención asistencialista.

Este proceso de perfeccionamiento continuo de la educación preescolar cubana, que tuvo en un primer momento como escenario los círculos infantiles, pronto traspasó el ámbito institucional, para dar lugar a un largo camino, caracterizado por la búsqueda de sustentos teóricos-metodológicos, que científicamente sirvieran de plataforma, al fin, los objetivos, principios, fundamentos, que unidos a vías idóneas para la formación inicial y continua de los educadores, dieran lugar a concretar la atención educativa integral que requería la primera infancia cubana y que identificara a la educación preescolar.

I. Desarrollo de la educación preescolar desde 1961

Desde la creación de los círculos infantiles en el año 1961, se inició la construcción de una nueva concepción educativa, con un marcado enfoque marxista, martiano y humanista, que contribuyera al desarrollo de las potencialidades de los niños desde las primeras edades y diera respuesta al tipo de hombre que exigía la nueva sociedad que se construía.

En los círculos infantiles, en 1961, se comenzó a brindar atención médica, estomatológica, oftalmológica, de enfermería, y la influencia de un programa educativo, para los niños y niñas, desde los 45 días de nacido hasta los 6 años, hijos de madres trabajadoras.

Sin embargo, a pesar que desde este momento se vislumbra un quehacer por lograr una atención educativa integral, es evidente que no se cuenta con la base teórico- metodológica que fundamente el cómo hacer, así como con el personal calificado para organizar y dirigir adecuadamente la vida de los niños en las instituciones infantiles.

En esta etapa, si bien se dan pasos para sentar las bases de la formación de la personalidad, no existe un programa educativo de carácter oficial, en ningún documento normativo aparece declarado el fin de la educación, como componente que expresa las aspiraciones que se plantea una sociedad; por tanto, al desprenderse los objetivos del fin, tampoco está explícito el tipo de hombre que debían formar aquellas primeras educadoras, que respondiendo al llamado de la revolución dieron el paso al frente, sin que contaran con la formación requerida.

Es por eso que de manera paralela se trabaja para cambiar las condiciones de vida de los niños que asistían a las instituciones infantiles y para la formación del personal responsable de su cuidado y atención educativa, lo que respondía a la posición científica y humanista asumida de inmediato.

En el período comprendido del 1959 a 1971, la educación del niño de cero a seis años se orienta por los objetivos que se trazan los diferentes tipos de instituciones. En 1960, en el caso de la educación primaria, están dirigidos a la apropiación de saberes y al desarrollo de actividades que la vida demandará de cada hombre. Como ejemplo de ellos se pueden citar:

- Cuidar el crecimiento íntegro y armonioso del niño de hoy, e iniciarlo en la cultura para formar en él, el hombre del mañana.
- Conocer las condiciones físicas y humanas del medio donde viven, así como, comprender los problemas que se relacionan con el destino de nuestro pueblo como nación.
- Hacer sentir y comprender al niño en qué consiste el valor de la democracia.
- Formar el sentimiento de solidaridad por la vida de su comarca, su nación y el mundo.

Para el grado preescolar, se enmarcaban hacia el desarrollo de habilidades prácticas (manuales, motrices, sensoriales, comunicativas), el conocimiento del medio, la educación moral y ciudadana, el desarrollo del razonamiento, con el objetivo de ir inculcando desde las primeras edades, el espíritu de la revolución, su humanismo, su justicia social; vinculando al niño con su realidad, socializándolo con otros niños y educadores, así como, para formarlo en la “disciplina escolar”.

En estos años, la indefinición de principios, constituía un obstáculo para la organización de un proceso educativo dirigido a la atención integral. A mediados de los años 70, solo en el caso del grado preescolar que era dirigido por la enseñanza primaria, tomaba los principios de la educación general ajustables a las características de los niños de esa faja etaria,

aunque todo figuraba solo en los programas, ya que en la realidad no era posible su cumplimiento.

Junto a esta realidad, estaba la creciente necesidad de crear instituciones preescolares para las madres trabajadoras, y la formación emergente para el personal que laboraría en esas instituciones y que dada la herencia recibida oscilaban entre 4to y 8vo grado. Es esta una fase en que la formación del personal mayormente se dirigía a la enseñanza de canciones, rimas, adivinanzas, expresión corporal, trabajo manual, dibujo, narraciones de cuentos, elementos de puericultura, de Matemática y Español y sobre la organización de los círculos infantiles.

La intención de formar al personal para lograr organizar un proceso educativo capaz de ofrecer una atención integral está presente; al considerarlo necesario para la formación de las nuevas generaciones; sin embargo, es evidente, que no es suficiente lo que se hacía, para tal aspiración, como resultado de las condiciones existentes. .

No obstante, en 1971, en el Primer Congreso de Educación y Cultura, ya es posible hacer un análisis de lo que hasta el momento se había logrado en la educación, así como definir las proyecciones de trabajo futuro para lograr la formación de las nuevas generaciones, tarea que exigía la preparación del personal docente desde una posición científica.

Como resultado de los análisis realizados, se avizora la necesidad de contar con un centro que se ocupara de dirigir la educación de los niños de cero a seis años que asistían a instituciones infantiles y de la preparación, que para cumplir tal encargo, necesitaban aquellas primeras educadoras; abriendo sus puertas el 31 de mayo de 1971 el Instituto de la infancia, lo que significó un salto cualitativo en la educación preescolar.

Precisamente, por tener definida la intención de brindar a los niños una atención educativa integral, este organismo comenzó a proyectar un sistema de educación preescolar sobre bases científicas, y se propuso como acciones fundamentales, unificar las orientaciones, supervisiones y evaluación de las instituciones infantiles; dejando sin vigor el control de estos centros por otros organismos.

Es en esa década que se inician las primeras investigaciones, dirigidas al desarrollo de la percepción, pensamiento, formación de valores morales, salud, crecimiento y desarrollo, nutrición y juego; lo que demuestra la naciente perspectiva de alcanzar un desarrollo integral en los niños y las niñas de estas edades.

En el año 1974, tiene lugar la puesta en práctica de un programa educativo, que desde su propuesta tuvo la intención dar respuesta a la finalidad de la

educación preescolar; es por eso que formula principios educativos tales como:

- Cultivar habilidades y destrezas que contribuyan al desarrollo del niño.
- Seleccionar experiencias que tiendan a la formación de hábitos y a favorece el control emocional y adaptación a las normas del nuevo medio y grupo.
- Favorecer la expresión creadora del niño en todas sus formas.
- Propiciar la participación directa y activa del niño como medio de adquisición y
- desarrollo de conocimientos.

La lectura y análisis de los mismos, lleva a comprender que responden a la tendencia educativa internacional imperante en la época para la educación preescolar, al preponderar el aspecto instructivo de la educación; la enseñanza. Por otro lado, aunque es innegable que constituyen un paso de avance con respecto a la etapa anterior en la que estaban ausentes los principios de la educación preescolar, éstos no alcanzan su carácter de postulados generales, de orientadores, para que aquellos educadores, que contaban con una mínima preparación, fueran capaces de estructurar el proceso educativo.

Todas esas razones sirven de estímulo para durante los años comprendidos de 1971-1981, continuar dando pasos para perfeccionar la educación del niño de la primera infancia, por tanto, cada vez más es necesario la definición del fin y los objetivos de la educación para facilitar la comprensión de la estructuración del proceso educativo por las educadoras, que continuaban participando de los procesos de formación permanente.

En el Primer Congreso del partido Comunista en 1975, se trazan los objetivos fundamentales de los planes de perfeccionamiento y desarrollo del sistema de Educación y por consiguiente, se realizan ajustes y cambios significativos en la Educación Preescolar, ganando en importancia la preocupación por la preparación de los educadores para el trabajo con los niños en las instituciones infantiles y con sus familias, como único modo de contar con su participación activa en los procesos de cambios que en esta educación se gestaban.

Es en los marcos del Primer Congreso del PCC, que se establecen los fines y objetivos de la educación cubana “nuestra educación ... tiene como fin formar a las nuevas generaciones y a todo el pueblo en la concepción científica del mundo, es decir, la del materialismo dialéctico e histórico,

desarrollar plenamente las capacidades intelectuales, físicas y espirituales del individuo y fomentar en él, elevados sentimientos humanos y gustos estéticos, convertir los principios ideológicos, políticos y de la moral comunista en convicciones personales y hábitos de conducta diaria, formar, en resumen, un hombre libre y culto, apto para vivir y participar conscientemente en la edificación del socialismo y el comunismo” (PCC, 1975: 413).

En el año 1976, en las Tesis y Resoluciones del Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, en particular en su Resolución sobre Política Educacional, se declara como propósito esencial o fin de la educación cubana "la formación multilateral y armónica del individuo, mediante la conjunción integral de una educación intelectual, científico-técnica, político-ideológica, física, moral, estética, politécnico-laboral y patriótico-militar.

Esa alta aspiración para toda la educación cubana, fue ajustada para la educación de la primera infancia, teniendo como sostén el conocimiento que acerca de las características de los niños se había alcanzado hasta el momento. La determinación del fin de la educación de los niños de cero a seis años, es consecuencia del fin trazado para la educación cubana en general.

Sin embargo, no es hasta el año 1980, que el fin de los menores de la sociedad, representantes del primer subsistema del Sistema de Educación cubana, que tuvo sus gérmenes, luego de desaparecer el Instituto de la Infancia, aparece plasmado en un documento normativo; el Reglamento del círculo infantil, "...el objetivo fundamental del círculo infantil es el desarrollo multilateral y armónico de la personalidad desde las más tempranas edades, de acuerdo con las características de la etapa evolutiva en que se encuentre el niño, sus posibilidades, y necesidades psicológicas y fisiológicas y lo prepara convenientemente para su ingreso en la escuela".

Teniendo como plataforma el fin anterior, se derivan los siguientes objetivos:

- Garantizar el desarrollo multilateral de los niños: físico moral, intelectual y estético.
- Lograr mediante la Educación Física, el fortalecimiento del organismo infantil, la protección de la salud y la educación de los hábitos higiénicos-culturales.
- Propiciar mediante una adecuada Educación Moral la formación de las primeras nociones morales, sentimientos, hábitos y relaciones que determinan el desarrollo de los rasgos positivos de la personalidad comunista.

- Asegurar un adecuado desarrollo emocional y la formación de sentimientos positivos hacia el Círculo Infantil, educadoras, niños, padres y adultos en general; sentimientos patrióticos, de solidaridad e internacionalistas; de amor al trabajo y a los trabajadores; de reconocimiento de las cualidades morales de los hombres de nuestra Patria por sus hazañas heroicas y por sus realizaciones en la construcción del socialismo; sentimientos de colectivismo y ayuda mutua. Formará cualidades como la modestia, la veracidad, la laboriosidad, la perseverancia, el poder de escuchar atentamente al que le habla, de actuar de manera independiente y promover el afán de conocer.
- La Educación intelectual estará dirigida a desarrollar una adecuada orientación en el mundo circundante y a propiciar el desarrollo de los procesos cognoscitivos, hábitos, habilidades intelectuales que permitan a los niños la asimilación consciente e independiente de las propiedades y cualidades de los objetos y fenómenos, así como la comprensión de las relaciones que entre ellos se establecen.
- La Educación Estética estará encaminada a desarrollar en los niños sentimientos y gustos estéticos, las capacidades de apreciación artística culturales y de comprensión de lo ético en lo bello, tanto en la naturaleza, como en el trabajo, en las relaciones sociales, en la actuación de las personas o en el arte y a la realización de actividades dirigidas a estimular el desarrollo de la creatividad en las distintas manifestaciones.
- Desarrollar en los niños hábitos y habilidades indispensables a su futuro aprendizaje escolar, para lograr la adecuada vertebración con la labor educativa que prosigue, desarrolla y sistematiza la escuela.

La integración entre el Instituto de la Infancia y el Ministerio de Educación, que dio lugar al nacimiento del subsistema de Educación Preescolar, como primer eslabón del Sistema Nacional de Educación, hizo posible plantearse acciones fundamentales para los propósitos previstos. Entre esas acciones se destacan:

- Fortalecer la atención a los programas educativos y de desarrollo para los niños y niñas.
- Perfeccionar la formación del personal educativo.
- Buscar nuevas vías, alternativas y procedimientos no institucionales con el propósito de ampliar la cobertura de atención educativa.

Durante los años 1981-1992, a semejanza del sistema soviético, se inicia la

educación de los niños por un sistema de principios educativos que orientan la organización del proceso educativo en la institución infantil, que a diferencia de los anteriores, delimitan los procesos de enseñanza y educación, destacan la influencia de la actividad y la sociedad en la educación, y la necesidad de lograr articular las influencias entre ambas. Son ejemplo de ellos, los siguientes:

- Relación de la educación y la enseñanza con la vida.
- Papel rector del adulto en la educación y la enseñanza del niño.
- Educación de los niños en las diversas actividades.
- Educación de cómo vivir en colectividad.
- Unidad entre la educación preescolar, la familia y la sociedad.

Si bien es cierto, que como resultado del perfeccionamiento continuo de la educación preescolar, en esos momentos se contaba con un fin, objetivos y principios propios, la propia marcha del proceso educativo, el desarrollo alcanzado por los niños, demostraron la necesidad de continuar trabajando, ya que por ejemplo, los principios aún eran generales, y no daban total respuesta a las particularidades de los niños de cero a seis años y a las aspiraciones proyectadas para ellos.

En la década de los 90, con una visión mayor acerca de la importancia de una atención integral para toda la población infantil de cero a seis años, con educadores que ya contaban con cierta preparación y resultados investigativos propios, se diseñó una nueva propuesta curricular, que incluía el perfeccionamiento del fin, los objetivos y principios, que daban sustento a un proceso educativo de calidad para la atención integral a la primera infancia.

Luego de estar vigente la nueva propuesta curricular, en 1995, sale a la luz el documento denominado “Concepción del Programa de Educación Preescolar”, que fundamenta y precisa que “[...] el principal objetivo es lograr el máximo desarrollo posible de cada niño —lo cual constituye premisa indispensable de su preparación para la escuela—, que de acuerdo con el fin general de nuestra educación debe ser integral y armónico [...]” (Colectivo de autores, 1995-2).

De este modo, el fin de la educación se constituye para toda la población infantil de cero a seis años, dando la espalda a la concepción anterior, que daba respuesta a la educación de los niños que asistían a instituciones educativas. Asumir este fin significó:

- Considerar las particularidades de cada etapa, para estimular las dimensiones, intelectual, física, moral y estética; pues ellas representan una contribución a las bases del futuro desarrollo laboral, científico-técnico, político-ideológico y patriótico-militar, teniendo en cuenta la unidad cognitiva, afectiva y volitiva de la personalidad.
- Trabajar por una educación desarrolladora, que marche delante del desarrollo y lo conduzca hacia planos superiores.
- Ser conscientes que lo que el niño puede hacer hoy en cooperación, mañana podrá hacerlo solo, que todos no pueden alcanzar igual nivel de desarrollo, y mucho menos, ser iguales, pues las vivencias y la apropiación de las experiencias tienen un carácter individual, lo que significa la necesidad de estimular y brindar todas las ayudas necesarias y oportunas a cada uno, para que puedan llegar a lo más alto de sus posibilidades.
- Contribuir al desarrollo de habilidades intelectuales, el dominio del cuerpo, sus movimientos, la percepción, expresión artística, formación de emociones y sentimientos, cualidades, a partir de conocer que las adquisiciones de cada esfera del desarrollo, representan una contribución al desarrollo integral.

De igual modo, se perfeccionaron los objetivos generales de la educación del niño, que se dirigen a lograr que sean capaces de:

- Mostrar la formación de premisas del desarrollo socio- moral y afectivo.
- Lograr una conducta socialmente aceptable y la formación de cualidades personales valiosas en correspondencia con la etapa.
- Mostrar un desarrollo intelectual adecuado.
- Evidenciar el dominio práctico de su lengua materna.
- Manifestar el desarrollo de sentimientos y gustos estéticos.
- Demostrar el desarrollo de sus habilidades y capacidades motrices

Por su parte, con la experiencia práctica y teórica ganada en cuanto a cómo organizar el proceso educativo, los principios se contextualizan a la realidad cubana, quedando expresados de la manera siguiente:

- El centro de todo proceso educativo lo constituye el niño.
- Papel principal del adulto en la educación del niño.
- Integración de la actividad y la comunicación en el proceso educativo.
- Vinculación de la educación del niño con el medio circundante.

- Unidad ente lo instructivo y lo formativo.
- Vinculación de la institución infantil y la familia.
- Sistematización de los diferentes componentes del proceso educativo.
- Atención a las diferencias individuales.

Es así como desde esa década, la Educación Preescolar cubana, cuenta con un fin, objetivos y un sistema de principios propios, dirigidos a organizar el proceso educativo en función del desarrollo del niño, que lo coloca en el centro y aunque retoma principios del anterior sistema, lo supera, sobre todo, por el lugar que da al niño y porque toda la estructura teórica es base para la atención educativa en la modalidad no institucional, que ha tenido como tendencia ampliar la cobertura de atención a todos los niños y niñas de cero a seis años que no asisten a instituciones infantiles.

Durante estos años, se introduce el diagnóstico del niño y el grupo como premisa de la organización del proceso educativo en función de las potencialidades del educando. Para facilitar la aplicación por los maestros de preescolar y primer grado, se edita el libro “El diagnóstico: un instrumento de trabajo pedagógico De Preescolar A Escolar”

Las condiciones existentes hacen posible comenzar a plantearse nuevos retos para un proceso educativo de calidad. De esta manera, el nivel de aspiración es mayor, y se inician investigaciones para comprobar los resultados que los niños alcanzaban en las dos modalidades de atención educativa y qué hacer para lograr calidad en el proceso educativo.

Para eso se ejecuta la investigación “Estudio longitudinal del desarrollo de los niños desde 4to año de vida, hasta el primer grado y su relación con el proceso educativo, que tuvo como objetivo general:

- Conocer la influencia de la calidad del proceso educativo en el desarrollo de niños y niñas de edad preescolar y primer grado.

Como objetivos específicos se propuso:

- Precisar los criterios o principios de un proceso educativo de calidad en la etapa preescolar
- Profundizar en el proceso evolutivo que tiene lugar en las diferentes áreas de conocimiento y desarrollo y en los tipos de actividades que el currículo de educación preescolar comprende
- Diseñar e implementar las concepciones metodológicas para un proceso educativo de calidad en los diferentes tipos de actividades, durante el transcurso de la investigación

- Favorecer la preparación del personal docente y metodológico de los diferentes agentes educativos para la elevación de la calidad del proceso.

La investigación partió del reconocimiento a la infancia temprana, como etapa fundamental en el proceso de desarrollo y formación de la personalidad, fundamentada esencialmente, por la gran plasticidad del cerebro infantil en las tempranas etapas del desarrollo, que sin constituir una tabula rasa en la que puede inscribirse cualquier impresión, ofrece amplísimas posibilidades para el establecimiento de conexiones, que pueden servir de base para el registro y fijación de las más variadas estimulaciones.

Por tanto, convencidos de que el período de cero a seis años tiene amplias posibilidades, se consideró prudente conocerlo en toda su profundidad, para sobre la base del conocimiento, organizar y estructurar las fuerzas educativas, dirigidas a lograr el máximo desarrollo posible en cada niño y niña, lo que se correspondía con el fin declarado anteriormente.

Una de las etapas de la indagación, tuvo como propósito realizar una intervención para la elevación de la calidad del proceso educativo, por lo que incluyó acciones de ejecución, de seguimiento y evaluación del proceso educativo, que exigieron la determinación de criterios de calidad de cada una de las formas organizativas del proceso educativo y por consiguiente, la preparación sistemática de los educadores, para lograr en la práctica educacional, la elevación de la calidad del proceso educativo.

Los criterios obtenidos fueron operacionalizados, de forma tal, que facilitarían su comprensión y sirvieran de guía para la acción y al mismo tiempo, cumplieran la función de orientar y evaluar las observaciones realizadas a los diferentes momentos del proceso educativo.

Fueron determinados criterios para la observación y evaluación de la actividad programada, la actividad conjunta en el Programa Educa a tu Hijo, la actividad de juego, la actividad independiente, los procesos (alimentación y sueño) y la visita al hogar.

La propia ejecución de la investigación, generó un proceso de capacitación en todo el país, que favoreció a la preparación de los educadores para la introducción de los criterios de calidad en la conducción del proceso educativo, lo que sin lugar a dudas, constituyó un acercamiento al fin planteado por el Ministerio de Educación para las edades de cero a seis años.

Fue en estos años, cuando comenzaron los monitoreos al Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo”, programa que tuvo como antecedentes los resultados de una investigación realizada durante 10 años y

que ofreció los fundamentos teóricos y metodológicos, los elementos básicos y los procesos de implementación en la práctica social; con un carácter intersectorial y comunitario y con la participación decisiva de la familia y el propósito de lograr el máximo desarrollo integral posible en los niños y niñas de 0 a 6 años, lo que fue válido para iniciar su aplicación en 1992, previa aplicación de un sistema de capacitación, que en su conjunto, facilitaron su generalización masiva a todo el país, acompañada por un proceso de monitoreo permanente.

El Programa Social de Atención Educativa “Educa a tu Hijo”, nació con igual fin, que la modalidad curricular institucional. Si bien ya se venía trabajando a favor de la niñez cubana, sin dudas su aplicación contribuyó al cumplimiento del acuerdo tomado en la Cumbre Mundial en Favor de la Infancia celebrada en 1990, que recogió el compromiso de los Estados en ofrecer a los niños un futuro mejor, y reconoció la necesidad de establecer políticas al más alto nivel a favor de los niños, que garantizaran sus derechos a la vida, a la protección y al desarrollo. En esta Cumbre, se enfatizó en la importancia de la supervivencia, la protección y el desarrollo de los niños, como elementos claves para el desarrollo de la infancia.

De esta manera, Cuba cumple y trabaja por los compromisos adquiridos en Dakar (Educación para Todos, 1990), de ofrecer una educación inicial de calidad para todos los niños y niñas, exhibiendo un 99% de atención educativa a la población infantil de estas edades.

Por tanto, conocer los niveles de desarrollo alcanzados por los niños, la preparación de las familias, para desde las condiciones del hogar estimular a sus hijos, y el impacto logrado en la comunidad, conformaban las principales aspiraciones del primer monitoreo efectuado en el año 1994, que dirigió sus objetivos a:

- Determinar el nivel de desarrollo alcanzado por los niños y niñas desde su incorporación al Programa en las esferas intelectual, motriz, socioafectiva y de la comunicación y el lenguaje.
- Conocer el grado de preparación adquirida por las familias participantes en el programa, para realizar acciones estimuladoras del desarrollo con sus hijos e hijas.
- Valorar el efecto social provocado por el programa en la comunidad.

El análisis del desarrollo integral de los niños a partir de la faja etaria, demostró que en general alcanzaban niveles altamente satisfactorios en las áreas exploradas: Desarrollo Intelectual, Lenguaje, Socialización, Postura, Coordinación y Estado Emocional. En el caso de las familias, se comprobó que mostraban capacidad para realizar las actividades de estimulación

temprana con sus hijos y reconocían la importancia de participar en su desarrollo, mientras que la comunidad daba pasos para involucrarse y participar activamente en el desarrollo del programa, aunque faltaba sistematicidad en el cumplimiento de algunas tareas, así como, algunos organismos y organizaciones no alcanzaban todavía el grado de participación necesario.

A solo tres años de este monitoreo, y con la intención de perfeccionar el proceso educativo para una aproximación cada vez mayor al fin planteado, en el año 1997, se inició el Estudio Longitudinal del proceso educativo preescolar y su influencia en el desarrollo de los niños y niñas que reciben atención educativa a través de las dos modalidades curriculares. La investigación, tuvo como propósito fundamental el análisis del proceso educativo y la comprobación de su influencia en el desarrollo alcanzado por los niños desde los 3 hasta los 7 años.

Tal propósito, se proyectó la precisión de los criterios o principios para un proceso educativo de calidad en la etapa preescolar, profundizar en el proceso evolutivo que tiene lugar en las diferentes áreas de conocimiento y desarrollo y en los tipos de actividades que el currículo de educación preescolar comprende y el diseño e implementación de concepciones metodológicas, para un proceso educativo de calidad, en los diferentes tipos de actividades.

Al inicio del estudio, en el caso de la muestra de los niños del Programa “Educa a tu Hijo”, se apreciaron bajos resultados en los indicadores relacionados con la comunicación entre los niños y niñas, entre éstos y las promotoras y ejecutoras y en cómo se propiciaba la participación de los educandos en las actividades. De igual modo, en el proceso de orientar la actividad y crear condiciones adecuadas para su realización, lo que generó la necesidad de diseñar acciones de capacitación dirigida a transformar paulatinamente estos resultados.

Como principales hallazgos, se logró identificar los requerimientos que garantizan un proceso educativo de calidad para la edad preescolar, su introducción y utilización sistemática en la práctica pedagógica, con una doble función; como guía para la preparación por los educadores y directivos de las actividades a realizar con los niños y como guía para evaluar la efectividad del proceso.

Desde lo metodológico y práctico, el aporte de una reflexión participativa con el educador, sobre la base de observaciones al proceso educativo con niños y niñas desde los 3 años hasta los 7 años de edad.

En general, el Estudio Longitudinal, satisfizo las necesidades de la Educación Preescolar en el país, de encontrar respuesta por la vía científica a las

causas que, derivadas de la dirección del proceso educativo originaban las diferencias que se apreciaban en los niveles de desarrollo de los niños atendidos por las diferentes vías y que se evidenciaban en los resultados de las tareas diagnósticas aplicadas a los niños y niñas que culminan el grado preescolar e ingresan a 1er grado.

Un elemento de gran interés para el perfeccionamiento de la calidad de la atención educativa, fue la identificación de los aspectos que son necesarios fortalecer con vistas a la necesaria articulación de la Educación Preescolar con la Educación Primaria.

En esta época, el fortalecimiento del Sistema de Educación Preescolar, hace posible que a la par de las investigaciones, se perfeccionen los planes para la formación y superación de los educadores, las acciones para introducir a la práctica educativa los resultados científicos; proceso que se intensificó con el surgimiento del Centro de Referencia Latinoamericano para la Educación Preescolar, en el año 1997, que surgió con funciones que activaron el perfeccionamiento continuo del sistema de Educación Preescolar.

Como se aprecia, fue una década que impulsó el perfeccionamiento de la Educación Preescolar; el monitoreo de 1999, la aplicación del diagnóstico a los egresados de la Educación Preescolar, el continuo progreso en los planes de estudio para la formación inicial y permanente de las educadores, entre otras acciones, hicieron posible iniciar el nuevo siglo, con la seguridad de que para alcanzar el fin de la educación preescolar el camino a seguir era el de la ciencia.

Por eso, teniendo como basamento los resultados arrojados en los balances de objetivos priorizados, de los indicadores alcanzados en la calidad del proceso educativo, en el desarrollo de los niños, y el desarrollo de la ciencia, se emprende un proceso investigativo, que tiene en su centro la calidad de la atención educativa integral de la primera infancia cubana y por consiguiente la instrumentación de sus resultados.

Entre las investigaciones efectuadas durante los años del 2000 al 2010, está Sistema de evaluación de la calidad de la atención educativa, precisamente por ser el sistema de Educación Preescolar la base sobre la que se estructuran y fundamentan los niveles posteriores. Este estudio dio como resultado fundamental una propuesta de “Sistema para la evaluación de la calidad de la atención educativa a niños de 0 a 6 años de edad”, contentiva de dimensiones, componentes e indicadores. En el caso de las dimensiones derivó:

- Política educacional
- Implementación del modelo en la práctica

- Modelo educativo
- Recursos humanos
- Contexto educativo

Otra de las investigaciones fue “La capacitación diferenciada a los agentes educativos de la Educación Preescolar”, que cumplió con el objetivo de diseñar y aplicar un modelo de capacitación diferenciada que permitiera elevar el nivel de preparación de los agentes involucrados en la educación de la infancia temprana y preescolar y por tanto en el currículo de su educación. Para ello ofreció las fases para la capacitación diferenciada:

Primera Fase. Detección de necesidades de capacitación.

La estimulación del perfil de las necesidades prioritarias de formación del personal encargado de la atención educativa a niños y niñas, será el punto de partida para concebir un plan de capacitación que responda, diferenciadamente, a sus variadas necesidades, evitando reiteraciones improductivas, comprometiendo al sujeto a ser activo promotor de su desarrollo profesional y/o personal

Segunda fase. Planificación y diseño de la capacitación.

El plan de capacitación ha de basarse en las necesidades reales y en un análisis crítico, por parte del equipo directivo encargado de su conformación en cuanto a: prioridades, temas, objetivos, contenidos, metodologías y recursos humanos y materiales identificados en los diferentes territorios.

Tercera fase. Ejecución de la capacitación diferenciada.

La puesta en marcha del plan, previo consenso de los involucrados, constituye una fase que debe ser cuidadosamente planificada e integra elementos fundamentales, en función de las necesidades de los diferentes protagonistas del proceso educativo, tales como: El aprendizaje interactivo y participativo, talleres en los que se reflexiona acerca de lo que “se hace” y lo que se “debe hacer”; revisión y actualización de conocimiento; fomento del trabajo en equipo.

Cuarta fase. Monitoreo, seguimiento y evaluación.

Esta fase debe ser entendida como un sistema de retroalimentación que corrige y orienta las acciones en la dirección adecuada y mantiene latente el proceso de cambio para:

- Logar compromisos en el cumplimiento de las acciones propuestas.
- Asegurarse de que se incorporen el quehacer pedagógico cotidiano formas de atención educativa más efectivas y pertinentes.

- Fortalecer los conocimientos, habilidades y propiciar cambios actitudinales.
- Evaluar los resultados.
- Incorporar progresivamente las experiencias al resto de los territorios.

La preparación de los agentes educativos para una nueva propuesta curricular, deberá entonces transitar por estas etapas, ejecutadas con la suficiente antelación, para permitir una apropiación y aprehensión de las intenciones contenidas en los documentos diseñados.

La “Aproximación a la caracterización de la primera infancia cubana, fue la investigación que contempló la realización de un estudio de carácter descriptivo, con el fin de exponer las particularidades del desarrollo de los niños y niñas cubanos de las edades comprendidas entre el nacimiento y los seis años de vida. El diseño de la investigación incluyó el estudio de seis esferas del desarrollo: Motricidad, Lenguaje, Intelectual, Socio afectiva, Personal social y Crecimiento y salud; se trabajó con una muestra de niños que asistieran a los círculos infantiles o que recibieran la influencia educativa en el hogar mediante el programa Educa a tu Hijo.

Los resultados obtenidos en los cortes realizados a cada año de vida permitieron hacer un análisis del comportamiento de las adquisiciones más importantes del desarrollo y como se produce entre ellas la interfuncionalidad, es decir la integración de una forma peculiar en cada etapa evolutiva de las distintas esferas: motricidad, cognitiva, afectiva, motivacional, regulativa y volitiva en cada momento del periodo marcando ciertas diferencias entre ellos.

Un resultado de alto valor para perfeccionar la práctica educativa y la nueva propuesta curricular, resultó la Dinámica de la infancia temprana, que sigue a continuación.

Estudiar la dinámica de una edad, explica Vigotski, es aclarar la situación social del desarrollo, vista como la relación que se establece entre el niño y el entorno que lo rodea, sobre todo el social. La situación social del desarrollo, enfatiza, es totalmente peculiar, específica, única e irrepetible para cada edad en cuestión. Es específica para cada edad, determina, regula todo el modo de vida del niño o su existencia social.

La dinámica de la edad es una consecuencia de la estructura de la edad. La estructura de cada edad anterior se transforma en una nueva que surge y se forma en la medida que se desarrolla el niño. Debe esclarecerse cómo surgen y se desarrollan en las situaciones sociales del desarrollo las nuevas formaciones propias de la edad; estas nuevas formaciones caracterizan la

reestructuración de la personalidad consciente del niño, no son premisas, sino el resultado del desarrollo de la edad.

Las nuevas estructuras maduran siempre a finales de una edad y provocan cambios en la estructura de la conciencia infantil, modificando todo el sistema de su relación con la realidad externa y consigo mismo.

Vigotski plantea que la ley fundamental de la dinámica de las edades la constituyen las fuerzas que mueven el desarrollo del niño en una u otra edad, acaban por negar y destruir la propia base del desarrollo de toda la edad, determinando con la necesidad interna, el fin de la situación social del desarrollo, el fin de la etapa dada del desarrollo y el paso al siguiente periodo de edad.

III. Dinámica de desarrollo de la motricidad en edad temprana

El mundo del movimiento tiene su génesis en el vientre materno; cuando aproximadamente a las diecisiete semanas ya el feto comienza a hacerse sentir a partir del incremento de su actividad.

El nivel de madurez fisiológico y funcional alcanzado por el feto en los últimos meses del período pre natal garantiza la recepción de las informaciones exteroceptivas que provocan determinadas formas de reacción locomotriz. Al nacer el niño presenta una serie de mecanismos reguladores y reflejos que le permiten la supervivencia y que sin lugar a dudas juegan un rol fundamental en la adaptación a las nuevas condiciones de vida; comienza aquí a ejercer su influencia decisiva la estimulación temprana y oportuna del desarrollo por parte de los adultos más allegados al recién nacido, pues de ella depende que desaparezca en mayor o menor tiempo la inhibición de la motricidad ante la hipertonía del bebé y abandone la posición flexionada en la que permaneció durante largo tiempo.

Los primeros movimientos del período post natal, generalmente son considerados como expresiones del niño para lograr la satisfacción de sus necesidades vitales: sin embargo esa dinámica que se establece en la relación niño-adulto, hace posible el tránsito a niveles superiores en su desarrollo motor y garantiza establecer una interacción constante en un mundo más activa y objetiva.

Las transformaciones que se producen en las formas básicas de movimiento desde el nacimiento, se manifiestan inicialmente a través de los movimientos globales y movimientos aislados como mover la cabeza, levantarla, mantenerla erguida, entre otros, se inician incipientes desplazamientos y progresivamente el bebé incrementa sus posibilidades motrices para poder, agarrar, tirar, gatear, sentarse, así como otras formas posteriores de desplazamiento como caminar, correr, saltar; todo ello evidencian la

explosión del desarrollo motor que se produce en las edades tempranas de la vida.

Esas amplias posibilidades motrices que se manifiestan en los primeros años de vida, favorecen que el niño tome iniciativa y que sus movimientos se realicen con estabilidad y coordinación. Como sujeto activo de su propio desarrollo logra también regular la situación de su cuerpo en el espacio y en el tiempo, con un accionar cada vez más independiente que permite identificar al movimiento como la vía para conocer y transformar el mundo que le rodea; sin dejar de considerar que sus movimientos en estrecha relación con el desarrollo perceptual y la capacidad de razonar y la satisfacción personal sean considerado necesarios para un adecuado desarrollo integral.

Lo expuesto no se produce de forma espontánea, se estructura sobre la base de adquisiciones anteriores, esto revela la necesidad de una caracterización del desarrollo motor del pequeño, propósito que cumple el presente estudio.

A continuación se exponen de manera diferenciada el comportamiento de las diferentes acciones motrices exploradas en una muestra de 1543 niños de primero, segundo y tercer año de vida: 650 de 1er año, 545 de 2do y 348 de 3ro.

El Gateo, movimiento que permite desplazarse en el espacio de forma independiente y que requiere de una coordinación contralateral en el movimiento de los miembros inferiores y superiores, logra por el 100% de los niños entre los 6 y 9 meses , considerando oportuno señalar que la media de edades del sub grupo estudiado fue de 7 meses y 21 días.

La sistematización del gateo como forma de locomoción rápida y segura, muestra entre los 12 y 18 meses el gateo por encima de un banco (92,85%) y en el sub grupo de 18 a 24 meses, se constata el apoyo en cuatro puntos, para desplazarse con coordinación por el piso por el 100% de la muestra (Cuadrupedia). Los niños de 3er año de vida realizan la cuadrupedia no solo por el piso, sino también lo hace por encima de bancos, tablas o muros a una altura entre los 25 y 30cms, el 85,36% de los niños lo hacen de forma independiente y con diferentes niveles de ayuda.

Constituye precisamente el gateo el escalón fundamental para la adopción de la posición bípeda y los inicios del Caminar; en el sub grupo de 9 a 12 meses se logró el caminar lateralmente con apoyo de una mano el 88,88%, se mantuvieron parados con apoyo el 71,92%, caminaron independiente el 68,42 %. La edad promedio de la muestra del sub grupo de 9 a 12 meses fue de 10 meses y 25 días. Del total de los niños del subgrupo de 9 a 12 meses, 50 niños tenían los 12 meses cumplidos, de ellos 30 no caminan (60 %) y 20 caminan (40 %), de los que caminan, 3 lo hacen con ayuda.

En sus inicios la acción de caminar se caracteriza por una amplia separación entre los pies y un ritmo irregular de ejecución, además de resultar complejo el mantener el equilibrio del equilibrio, entre otros factores por la desproporción en las partes de su cuerpo.

En el segundo año de vida los niños del subgrupo de 12 a 18 meses (media de edad de 16 meses y 24 días) logran caminar con movimientos coordinados el 99.61% y por encima de una tabla ancha (30cms) el 85.71%. En esta edad caminan con las piernas menos separadas y en forma más rítmica.

Los niños de 18 y 24 meses (con una media de edad 23 meses y 15 días), logran caminar por encima de una tabla ancha a una altura del piso (10-20cms) en uno de sus extremos el 78,83 %; caminan sobre líneas de 3cms de ancho el 85,32%. Al caminar avanzan los pies en línea recta, con el talón de un pie por delante de los dedos del otro.

En el tercer año de vida el niño además de lo anteriormente expuesto, camina por encima de tablas y bancos a una altura entre 15 y 20 cms, logro reportado en el 97,56% de la muestra (edad promedio 33 meses y 8 días).

La habilidad de Correr tiene una fase inicial en la que el niño da pasos rápidos y cortos con poco despegue de los pies del piso, se observó en el 82,59% de los niños de 18 a 24 meses. Esta marcha apresurada se asemeja a la carrera, sin embargo, la fuerza de sus piernas y su capacidad de mantener el equilibrio aún no le permite mantener separados del piso ambos pies al mismo tiempo.

En el tercer año de vida el 99% de los niños corren, lo que implica la aparición de una fase de vuelo durante su desplazamiento, cuya ejercitación en condiciones cambiantes favorece en períodos posteriores la realización con un aumento en dicha fase de vuelo, el ritmo de ejecución, la coordinación y la distancia a recorrer.

Un antecedente para la realización de la acción motriz de Saltar lo constituyen los intentos de realizar saltillos hacia arriba con poco despegue del piso en los niños de 18 a 24 meses, se observó que siempre mantienen uno de sus pies en contacto con el suelo. En el tercer año de vida el niño logra saltar con dos pies y el alcance de este logro se evidenció en el 85,8%

La Tropa, considerada un movimiento que precede la adquisición del gateo, aún cuando implica la variación del plano en la que éste se ejecuta, constituye un logro del primer año de vida, pues el 97 % de los niños entre los 9 a 12 meses trepan a un mueble de manera independiente. Esta acción a su vez es condición para que el niño en este período etáreo pueda adoptar la posición bípeda.

En el 89,68 % de los niños entre 12 y 18 meses se constató la realización de acciones relacionadas con subir y bajar un obstáculo horizontal con apoyo de todo el cuerpo y en el sub grupo de 18-24 meses, la diferencia estriba en que aunque solo logran subir, lo hacen con el apoyo de manos y pies. En el tercer año de vida el 92,25% suben y descienden de un obstáculo a una altura de 30 cms, igualmente con apoyo de manos y pies.

La acción de Escalar muestra sus antecedentes en el primer año de vida, aún cuando no constituye un logro, pues solamente el 50% de los niños del sub grupo de 9 a 12 meses lograron subir y bajar escalones sujetándose de una baranda.

En el 2do año de vida el 77,77% de los niños entre 12 y 18 meses suben uno y otro pie al escalar, pero las manos permanecen en el agarre, además de no lograr descender de la escalera. En los niños de 18 a 24 meses, aún cuando el 81,91% logra subir uno y otro pie alternando el agarre, también se dificulta la acción de bajar, es en el 3er año de vida donde se apreció que ya un 92,53% de la muestra de estudiada sube y baja escaleras alternando el agarre, lo que evidencia los progresos en el desarrollo motor del niño de esta edad.

Aparece en la dinámica del desarrollo, Reptar (desplazarse desde la posición de acostado boca abajo) como una de las conductas motrices en el 1er año de vida. La línea que sigue del desarrollo, hace que se fortalezcan paulatinamente las estructuras ósteo-mío articulares y que el niño con mayor estabilidad logre el desplazamiento sobre la superficie en que se encuentra. Generalmente el bebé se arrastra utilizando los brazos como elemento de tracción, cuando intenta alcanzar un objeto que llama su atención.

Aunque lo anteriormente expuesto sirva como antecedente y los resultados de la investigación en el sub grupo de 3 a 6 meses, mostró que el 100% de los niños se desplazan boca abajo, en edades posteriores constituye un movimiento de locomoción necesario para que el pequeño pueda explorar y conocer el mundo circundante, aunque prioritariamente el gateo y luego la marcha independiente, sean básicamente sus formas de desplazamiento en el espacio, lo que revela la necesidad de aprovechar las amplias posibilidades que el niño tiene para imitar al adulto para ser estimulada y disminuir las diferencias encontradas en su realización, pues no fue hasta el 3er año de vida que los niños logran reptar por debajo de obstáculos, constatado en el 90,1% de la muestra.

Por estudios anteriormente realizados en nuestro país, se consideran a las acciones de empujar y tirar como antecedentes al movimiento de Lanzar objetos, además de estar condicionado por una fase manipulativa en la cual el pequeño explora el objeto. En la muestra estudiada de 6 a 9 meses la

acción de Lanzar fue lograda por el 90% de los niños. En el sub grupo de 12 a 18 meses el 97,61% logró lanzar con una y dos manos hacia abajo y el 88,88% lo hizo además al frente, con una y dos manos, fue también un logro de este sub grupo rodar pelotas con una y dos manos, resultado que alcanzó el 73,41% de la muestra estudiada.

Los niños del sub grupo de 18 a 24 meses además de lo anteriormente referido, fueron capaces de lanzar hacia arriba con una y dos manos (80,54%). En el tercer año de vida, se alcanzaron los logros anteriormente referidos y además el 85,93% lanzó con una y dos manos hacia atrás y el 97,70% golpeó con un pie la pelota colocada en el piso, movimiento que no encontró antecedentes en periodos etarios anteriores, pues implica mayor coordinación óculo pédica.

Logros del desarrollo motriz en cada momento de la infancia temprana:

0 a 3 meses	Acostado boca abajo, eleva la cabeza y parte del tronco apoyados de las manos. Sostiene la cabeza cuando está cargado en posición vertical.	
3 a 6 meses	Se desplaza boca abajo (reptar) Realiza giros acostado desde cualquier posición	
6 a 9 meses	Gatea para alcanzar un juguete Se sienta solo Lanza objetos Se para con apoyo	
9 a 12 meses	Trepa a un obstáculo horizontal Camina de forma independiente	
12 a 18 meses	Camina con movimientos coordinados Lanza con una y dos mano hacia abajo y al frente Rueda la pelota con una o dos manos Escala subiendo uno y otro pie, las manos permanecen en el agarre	
18 a 24 meses	Camina por una línea dibujada en el piso. (ancho 3 cm. y 30 cm. de largo) Camina por tabla ancha a pequeña altura del piso. (30 cms de ancho y una inclinación de 20 cm. en el extremo elevado) Lanza con una o dos manos de abajo hacia arriba. (a poca altura) Captura con una o dos manos la pelota que le lanzan rodando. (con ayuda de su cuerpo)	

	Trepa a un obstáculo horizontal con apoyo de manos y pies En la escalera sube uno y otro pie, una y otra mano.
2 a 3 años	Camina por una línea dibujada en el piso y por encima de bancos, muros o tabla ancha a pequeña altura Corre Golpea con el pie una pelota colocada en el piso Realiza cuadrupedia por el piso Salta dos pies.

Los resultados mostrados de la caracterización de los niños y niñas de edad temprana, manifiestan no solo la descripción de las conductas motrices que aparecen en cada período, sino también, los cambios que se producen en el desarrollo de los movimientos. Nos permite proyectar los diferentes niveles de ayuda en el desarrollo de cada habilidad por años de vida. Sirve de apoyo para el perfeccionamiento de la propuesta curricular en el área de motricidad tomando en cuenta la zona de desarrollo próximo y los periodos sensitivos.

IV. Dinámica del desarrollo intelectual en la edad temprana

El estudio del desarrollo del niño, como ser que crece y se desarrolla desde el punto de vista bio- psíquico- social, está estructurado por áreas y una de ellas es la referida al desarrollo intelectual. Esta área del desarrollo se concreta en el estudio de la percepción, el pensamiento, la memoria, la atención, que en estrecha interrelación e interdependencia con otras áreas y con el desarrollo de la comunicación y la propia actividad, le posibilita al niño la gradual apropiación del mundo que lo rodea, de sus relaciones y cualidades.

La dinámica del desarrollo se asume como los cambios y transformaciones que se operan en el niño; por tanto, en la dinámica del desarrollo intelectual se analizan los cambios y transformaciones que en esta área del desarrollo tienen lugar durante los tres primeros años de vida. Dichos cambios exploran los logros en términos de actividades, que son capaces de realizar los niños de forma independiente o con ayuda; así como, el sistema de estimulación a que están sometidos los niños, tanto en el hogar como en la institución infantil.

Para garantizar un óptimo desarrollo del niño, es decir, el máximo desarrollo de todas sus potencialidades, el niño debe estar inmerso en un medio ambiente rico y variado. Las nuevas impresiones que activan el desarrollo de los diferentes sistemas sensoriales (visual, auditivo, táctil, gustativo y olfativo) constituyen una necesidad. El adulto como organizador de las influencias

educativas es el encargado de que este medio sea verdaderamente estimulador y propiciador del desarrollo integral.

Durante la infancia temprana se destacan dos actividades fundamentales: la comunicación emocional con el adulto y la actividad con los objetos. En ellas se pone de manifiesto un principio fundamental del Enfoque Histórico Cultural, la unidad de lo afectivo y lo cognitivo, diada indisoluble que va a estar presente durante todo el desarrollo humano.

La comunicación emocional es la actividad fundamental por ser la actividad que favorece en mayor medida el desarrollo de los niños en el primer año de vida. El adulto le posibilita al niño satisfacer además, otras necesidades como son: la necesidad de impresiones, de movimientos y de acciones. El adulto como mediador, es el encargado de poner al niño en contacto con el mundo material y espiritual, de organizar su vida y estimular así su desarrollo, proceso que propicia la apropiación de toda la experiencia social acumulada.

La coordinación de los movimientos de los ojos y de las manos, el dominio del agarre y el ulterior perfeccionamiento de los movimientos de los dedos, marca un hito en el desarrollo intelectual del niño en la infancia temprana. Se convierten en las nuevas posibilidades que tiene el niño para lograr el proceso de apropiación del mundo de los objetos, en la medida que gradualmente va dominando nuevas acciones.

La realización de acciones con los objetos, que se inicia con la actividad manipulativa y de exploración del objeto, constituye uno de los logros fundamentales del desarrollo del niño a los doce meses de vida. Sin embargo, este interés creciente por el dominio de los procedimientos y formas de accionar con los objetos, no excluye el interés y la necesidad del niño de continuar en contacto con el adulto; en la medida que va dominando y perfeccionando las diversas actividades con los objetos, se produce un paulatino desplazamiento del interés del niño, en un inicio centrado en la comunicación emocional con el adulto a un interés centrado en el objeto. La búsqueda del adulto, al finalizar la edad temprana, es más para encontrar la aprobación del mismo por la actividad realizada.

El lenguaje es parte indisoluble del desarrollo intelectual. No obstante, en el Proyecto se decidió dedicarle un estudio por separado como área del desarrollo. En el estudio del desarrollo intelectual el lenguaje se explora en todas las actividades por la estrecha interdependencia que tiene con la formación y desarrollo de las acciones de percepción y de pensamiento.

En el primer año de vida el estudio se realizó sobre el desarrollo sensorial y las acciones con los objetos. En segundo y tercer año, por las crecientes posibilidades del niño dadas por la formación de las premisas para la formación de la personalidad se exploraron nuevas dimensiones,

relacionadas con la percepción, el pensamiento en acción, los inicios del pensamiento representativo, todo ello relacionado con el desarrollo de la motricidad fina.

El análisis que se realiza de la dinámica del desarrollo intelectual en la edad temprana está fundamentado en el estudio realizado a una muestra de 1957 niños: 650 de 1er año, 657 de 2do año y 650 de 3er año. Los resultados que se presentan se obtuvieron por dos vías fundamentalmente: la realización de situaciones experimentales con los niños y mediante entrevistas realizadas a la familia de los niños de la muestra.

En el primer año de vida se tuvo en cuenta la distribución de la muestra por trimestres, considerando el ritmo intenso de desarrollo y los avances notables que obtiene el niño en cortos periodos de tiempo. A pesar de tener una muestra estratificada, la exploración se realizó sin una predeterminación de actividades por edades (semestres o trimestres), esto permitió concluir en qué actividades se obtuvieron mayores porcentajes de éxito.

Los resultados del estudio con niños del primer año muestran que los criterios de la familia con respecto al desarrollo de sus hijos se corresponden con el resultado que se obtuvo en la aplicación de las situaciones experimentales; aunque en ocasiones se manifestó la tendencia de los padres fue de sobrevalorar las posibilidades de sus niños.

En el primer año de vida en su primer trimestre el logro fundamental que alcanzan es la orientación hacia los estímulos visuales y auditivos. Ya en el segundo trimestre aparecen los movimientos simples de la mano encaminados a hacer contacto con el objeto.

A partir del tercer trimestre de 6 a 9 meses se hacen más evidentes los primeros contactos con los objetos que comienza con el agarre del objeto con la palma de la mano y la ayuda del pulgar y se inician las primeras acciones que tienen fundamentalmente un carácter exploratorio y de manipulación.

Al finalizar el primer año en el periodo de 9 a 12 meses se inician las acciones con los objetos, como chocar un objeto contra otro, sacar y meter objetos de un recipiente, buscan el objeto que se esconde ante su vista demostrando el inicio de la permanencia del objeto

En sentido general los resultados hablan de una dinámica del desarrollo sensorio-perceptual en la que la consolidación de los logros se produce en el segundo trimestre de cada semestre del primer año de vida. En los primeros momentos de cada semestre se producen más intentos y en los segundos se instala el logro. El logro del agarre marca la culminación del primer semestre y el logro de la pinza y el interés por explorar los objetos abre una nueva

etapa en el último trimestre de este año de vida que tiene una continuación en el periodo siguiente.

En el estudio de profundización realizado por T. Salazar (2005) se constató como regularidad, que en cada trimestre los dos primeros meses resultan base preparatoria del logro, que generalmente se alcanza en el tercer mes del periodo.

En la muestra de segundo año de vida Los resultados obtenidos fueron satisfactorios en actividades como: sacar y meter, tapar y destapar, utilizar cuchara como instrumento, enroscar y desenroscar, colocar objetos en diferentes posiciones en el espacio, garabatear, hacer torres con tres bloques, que tienen un resultado por encima de un 80 % de éxito. Estas son acciones con objetos que realizan en el plano material con auxilio de acciones perceptuales.

Logros del desarrollo intelectual en el segundo año de vida

Acciones con objetos	% de éxito
➤ Introducen y sacan objetos_____	99.47
➤ Tapan y destapan cajas_____	96.68
➤ Enroscan y desenroscan frascos_____	90.2
➤ Colocan objetos arriba-abajo; detrás-delante_____	86.89
➤ Utilizan la cuchara para comer _____	94.75
Acciones gráficas	
➤ Garabatean_____	82.67
➤ Imitan trazos_____	54.31

Actividad de construcción

➤ Hacen torres con 3 bloques_____	82.33
➤ Hacen torres con 6 bloques_____	51.49
➤ Construyen puente_____	51.32

Establecimiento de relaciones

➤ Arman pirámide de 2 piezas_____	64.01
➤ Arman pirámide de 3 piezas_____	50.8
➤ Arman rompecabezas de 2 piezas_____	39.76
➤ Arman rompecabezas de 3 piezas_____	23.48
➤ Arman rompecabezas de 4 piezas_____	15.71

- Agrupan objetos por el color_____ 34.54
- Agrupan objetos por la forma_____ 34.33

Los resultados más bajos pueden apreciarse en las actividades relacionadas con el establecimiento de relaciones. Los niños de 18 a 24 meses mostraron mejor disposición, interés y mayor estabilidad en la realización de las actividades.

En tercer año de vida se encontró que los porcentajes de éxito en las distintas actividades exploradas fueron mayores, aún cuando las actividades propuestas a los niños fueron más complejas.

Logros del desarrollo intelectual en el tercer año de vida.

Acciones con objetos	% de éxito
----------------------	------------

- | | |
|--|------|
| ➤ Tapan y destapan cajas_____ | 98.4 |
| ➤ Enroscan y desenroscan frascos_____ | 97.5 |
| ➤ Realizan acciones con instrumento_____ | 86.7 |

Acciones gráficas

- | | |
|--|------|
| ➤ Garabatean_____ | 87.7 |
| ➤ Imitan trazos horizontal y vertical_____ | 55.3 |
| ➤ Copian un círculo_____ | 32.1 |
| ➤ Dibujan una persona_____ | 11.9 |

Actividad de construcción

- | | |
|---------------------------------------|------|
| ➤ Hacen torres con 4 a 6 bloques_____ | 77.8 |
| ➤ Construyen puente_____ | 88.5 |

Establecimiento de relaciones

- | | |
|---------------------------------------|------|
| ➤ Arman pirámide de 3 piezas_____ | 72.3 |
| ➤ Arman rompecabezas de 4 piezas_____ | 38.5 |
| ➤ Agrupan objetos por el color_____ | 82.3 |
| ➤ Agrupan objetos por la forma_____ | 80.2 |

La ayuda orientadora del investigador y la demostración resultó decisiva para el éxito de los niños en las situaciones experimentales. La posibilidad de reproducir las acciones luego de la demostración, habla a favor del desarrollo

intelectual del niño, además de constituir una forma de transmitir la experiencia social y de explorar las posibilidades del niño.

El estudio realizado durante los tres primeros años de vida permite una dinámica de perfeccionamiento de las acciones de carácter intelectual, en la que se marcan momentos de mayor significación para el desarrollo intelectual en cada periodo de vida. Cuando se plantea que se opera un perfeccionamiento de las acciones intelectuales, se toma en consideración la complejización de las tareas propuestas, de ahí la necesidad de un análisis interpretativo de los datos en términos porcentuales ya que éstos pueden no ser del todo esclarecedores.

En el primer año de vida se aprecia en sus inicios acciones de orientación visuales y auditivas, para lo que es fundamental la estimulación de los analizadores. Al finalizar el primer semestre, los movimientos simples y no totalmente dirigidos de la mano, encaminados a hacer contacto con el objeto, preparan para el logro del agarre, momento decisivo para el desarrollo intelectual del niño en esta edad.

El agarre y su posterior perfeccionamiento posibilita la exploración del objeto y la realización de acciones simples con ellos en el trimestre de 9 a 12 meses, estos logros continúan su perfeccionamiento en el segundo año de vida.

Es en el periodo entre uno y dos años que el niño se interesa más por los objetos, en su exploración, modos de acción y función. La exploración se convierte en el centro de su interés aunque aún persisten algunas acciones repetitivas con los objetos. Los niños comienzan a escuchar, mirar, jugar y a interesarse en las actividades. Se va ampliando el círculo de sus representaciones acerca de los objetos y fenómenos del medio que los rodea.

Se comprobó en la muestra estudiada que el niño se va apropiando de diversos procedimientos para la realización de la actividad con los objetos, pero sus acciones se quedan fijadas en el plano material. Los niños necesitan una demostración inicial completa, en la que el niño observe y conserve en su memoria las acciones y el orden en que posteriormente debe realizar las mismas.

La actividad intelectual del niño “despega” en la segunda mitad del segundo año de vida y va en ascenso durante el tercer año de vida. Se apreció indicios del surgimiento de la activación intelectual en los niños a partir de los dos años y medio; esta activación entendida como un proceso que incluye el interés por la tarea, implicación emocional y estabilidad en la realización de las acciones encaminadas a la obtención de un resultado. El surgimiento de la activación intelectual está vinculado estrechamente al desarrollo del lenguaje y al pensamiento en acción. En los niños próximos a cumplir los tres

años fue notable el aumento del interés y la estabilidad en la realización de la tarea propuesta; muchos se concentraron y dieron muestra de satisfacción por el resultado alcanzado.

En el tercer año los resultados de los niños en la realización de diferentes tipos de actividades mostraron discretos avances, aún cuando las actividades eran más complejas. Sin embargo, los procedimientos utilizados por los niños para la solución de las tareas se apreciaron más estructurados. Aparecen en esta etapa con alguna frecuencia procedimientos de orientación visual que llevaron al niño a la solución de la tarea en el plano mental, aunque continua predominando el pensamiento en acción.

Se valora que los resultados en el dibujo de una persona se deben a la falta de representación, en esta etapa el desarrollo de las imágenes está en franco proceso de formación y desarrollo. El dibujo como actividad gráfica, exige el paso del plano representativo al plano gráfico.

A finales del tercer año de vida se constataron avances en la actividad intelectual de los niños estudiados; sin embargo los resultados y las observaciones del proceso de solución de las tareas intelectuales apuntan a que la consolidación de las acciones intelectuales se logrará en los meses siguientes, más allá de los tres años.

Las insuficiencias en el desarrollo alertan sobre las falencias en cuanto al nivel de estimulación en el proceso educativo que reciben los niños. El desarrollo intelectual, como parte del desarrollo integral de la personalidad, es el resultado del sistema de influencias educativas, las que deben brindar ricas y variadas experiencias vivenciales a los niños.

Se comprobó que el proceso educativo está más dirigido al desarrollo perceptual, tanto en la institución como en la familia. Resultan insuficientes las actividades encaminadas al desarrollo de acciones de pensamiento, no como actividades aisladas, sino como parte de las experiencias de vida del niño, en sus relaciones y actividad cotidiana.

Resulta necesario reforzar la orientación a las familias, muchas refieren no conocer la importancia de la estimulación encaminada al dominio de acciones con los objetos y su repercusión en el ulterior desarrollo integral del niño.

Los medios y juguetes didácticos son escasos y no siempre las familias conocen de la importancia de los mismos para el desarrollo intelectual del niño en la infancia temprana. La familia no es consciente de que el desarrollo intelectual de sus hijos depende muy especialmente del sistema de estimulación que reciban y de su responsabilidad en este sentido.

V. Dinámica del desarrollo del lenguaje en la edad temprana

La Lengua Materna en la edad temprana ocupa un lugar relevante. Esta etapa se caracteriza por una ampliación de la comprensión del lenguaje, una mayor riqueza del lenguaje activo, un aumento considerable del vocabulario y una asimilación del aspecto gramatical del idioma, lo que repercute en la posibilidad real de establecer una comunicación verbal adecuada. La comunicación es la forma principal de influencia educativa. En la primera infancia el desarrollo del lenguaje se divide en dos períodos: el primero preparatorio; y el segundo, encaminado a la formación del lenguaje independiente.

En el primer año de vida, se desarrollan las reacciones vocales, la imitación y la comprensión, se asimilan las primeras palabras; en segundo año de vida, la imitación, la comprensión y el lenguaje activo (se asimila principalmente el vocabulario); y en el tercer año de vida, la comprensión y el lenguaje activo: el vocabulario, las formas gramaticales y la construcción sintáctica (oraciones sencillas).

Desde el primer año de vida, el lenguaje comienza a desempeñar la función de comunicación y se convierte en arma del pensamiento en desarrollo.

La actitud que asume el adulto tiene gran importancia para el desarrollo oportuno del lenguaje de los niños. Una actitud cuidadosa, atenta y afectuosa asegura el desarrollo de emociones positivas, respuestas y diferentes reacciones, lo que permite establecer un estrecho contacto con los niños y desarrollar su lenguaje.

El desarrollo de las conexiones neurofuncionales y de los procesos como el lenguaje no se alcanza espontáneamente, sino a través del estímulo sistemático que ejercen en los niños los adultos y el medio social.

Los aspectos que permiten el análisis de la dinámica se refieren a la comprensión de lo que se le dice y lo que se le pide al niño, amplitud del vocabulario., pronunciación y la comunicación verbal del niño con los adultos y con otros niños.

De un total de 633 niños y niñas estudiados en el primer año de vida, alcanzaron el nivel de promedio y alto un 84,8 %.

En el primer subgrupo de 0-3 meses los niños reaccionan ante los estímulos sonoros, emitieron sonidos agudos, reaccionaron mediante la sonrisa y el llanto ante los sonidos del medio. En el segundo subgrupo de 3-6 meses los logros estuvieron relacionados con la repetición de sonidos aislados y combinados (parloteo, gorjeo, balbuceo); en el subgrupo de 6-9 meses lograron balbucear con cambios significativos, se incluyen sílabas con significación convencional relacionada con su lengua materna. En el 9-12

meses los niños demostraron una mayor comprensión del lenguaje de los adultos, fueron capaces de hacer asociaciones, realizaron y cumplieron órdenes muy sencillas, expresaron palabras significativas y reprodujeron activamente los sonidos convencionales de la lengua.

En el subgrupo de 12-18 meses el 92,9 % utilizó vocablos para la denominación de personas, animales y objetos, sus cualidades y acciones de manera espontánea o por la estimulación del adulto, comprendió lo que el adulto le decía o le pedía; en el segundo subgrupo de 2do año (18-24 meses) los niños cumplieron órdenes combinadas en secuencia lógica hasta tres acciones y mostraron indicios de establecer un diálogo corto y sencillo con sus coetáneos y adultos.

Estos resultados muestran un salto cualitativamente superior con respecto al primer año de vida, en lo referido fundamentalmente a la comprensión del lenguaje y el aumento considerable del vocabulario activo.

En un análisis particular para valorar el cumplimiento del logro referido a la comprensión del lenguaje de los adultos se apreció en un total de 633 niños de primer año de vida, que el 84,3% demostró comprensión elemental del lenguaje de los adultos, señalaron con gestos o mímicas y respondieron con acciones relacionadas con indicaciones verbales; en el segundo año de vida, el 87%, demostró comprensión del lenguaje del adulto en lo referido a "permisiones y prohibiciones" en el cumplimiento de órdenes combinadas de hasta tres acciones en secuencia lógica y ubicaron los objetos en relación con su propio cuerpo (dentro-fuera, arriba-abajo).

En tercer año de vida los niños demostraron comprensión del lenguaje de los adultos y sus coetáneos, supieron decir su nombre y su primer apellido y el nombre de personas que lo rodean, cumplieron órdenes combinadas de hasta cuatro acciones en secuencia lógica, ubicaron los objetos en relación con su propio cuerpo, incorporando (delante-detrás, al lado de) y ante la indicación de los adultos fueron capaces de regular su conducta.

Al profundizar en el aspecto referido a la pronunciación, en el primer año de vida el 82,6 % emitieron palabras significativas, reprodujeron activamente los sonidos convencionales de la lengua y emitieron sonidos onomatopéyicos de animales y objetos después de hacer las asociaciones con los objetos y con las representaciones gráficas. En el segundo año, un 90 % reconocieron y utilizaron sonidos onomatopéyicos, pronunciaron las palabras seleccionadas al denominar personas, animales u objetos, sus cualidades y acciones.

En el tercer año de vida, un 94,6 % pronunciaron las palabras seleccionadas utilizando los sonidos en correspondencia con su edad; ya al concluir la edad temprana, pronunciaron las palabras completas, con una adecuada

articulación, aunque todavía presentan imprecisiones en el cambio de r por l y la omisión de sonidos al final de palabras.

Al valorar el cumplimiento del logro referido al vocabulario, se encontró que el 91,4 % de los niños del primer año reconocieron el nombre de las personas más cercanas a él y el de algunos objetos significativos por su uso, fueron capaces de hacer asociaciones y emplearon la palabra-frase (oración unimembre). En el segundo año de vida el 90 %, empleó sustantivos, adjetivos, verbos para nombrar personas, animales u objetos conocidos, sus cualidades y acciones con frases simples de tres a cuatro palabras. En el tercer año, el 97,3%, utilizó sustantivos, verbos y adverbios para nombrar personas, animales u objetos, así como, sus cualidades, acciones y el lugar donde se encuentran con oraciones de más de cuatro palabras.

Para evaluar el cumplimiento del logro referido a ser capaces de establecer una conversación corta y sencilla, en situaciones de la vida cotidiana, en el primer año de vida no mostraron indicios de establecer un diálogo con el adulto. En el segundo año de vida un 89,2 % mostraron indicios de establecer un diálogo corto y sencillo con sus coetáneos y adultos con los que se relaciona (apoyados por preguntas). En el tercer año de vida, un 85,8% fue capaz de establecer una conversación corta y sencilla en situaciones de la vida cotidiana. En la conversación telefónica emplearon oraciones de más de cuatro palabras, con una adecuada pronunciación, e indicios de coherencia y fluidez.

En cuanto a repetir rimas, poesías sencillas y fragmentos de cuentos cortos conocidos, en el primer año de vida, acompañaron y reprodujeron acciones (hacer las tortitas, los pollitos, entre otras). En el segundo año de vida un 89,7 % fueron capaces de reproducir fragmentos de cuentos cortos, canciones y poesías conocidas al finalizar el periodo de 18 a 24 meses. En el tercer año de vida un 84,8 %, repitió rimas, poesías sencillas, canciones y fragmentos de cuentos cortos conocidos indicados por el adulto, mediante el juego y otras formas de organizar el proceso educativo.

Como conclusiones, se puede plantear que en el primer año de vida los niños se orientan hacia los sonidos de los objetos y la voz del adulto. Pronuncian sonidos aislados del idioma. Hay dominio del gorjeo y del balbuceo. Muestran comprensión del lenguaje del adulto al cumplir órdenes sencillas de dos acciones. Logran pronunciar palabras significativas aisladas.

En el segundo año pueden nombrar objetos, decir sus cualidades y acciones con ellas relacionadas. Se constató la comprensión del lenguaje del adulto al cumplir hasta tres acciones consecutivas y respondieron a preguntas sencillas (qué es, cómo es, qué hace, para qué).

Los niños de tercer año estudiados reproducen cuentos cortos, rimas y poesías breves. Se constató mayor desarrollo del lenguaje activo. Establecieron diálogos entre si. En esta etapa se apreció el uso comunicativo del lenguaje con el adulto y con otros niños. Al finalizar el periodo se encontró un lenguaje más fluido y coherente.

En el periodo final del tercer año de vida se observó un salto cualitativo en los logros del lenguaje, se produce el paso de la comprensión del lenguaje a su utilización como medio de comunicación.

VI. Dinámica del desarrollo socioafectivo en la edad temprana

Al nacer el niño se separa de su madre pero durante todo su primer año de vida depende de ella para la satisfacción de sus necesidades básicas. Con el período post natal se inicia el desarrollo de la personalidad, aparece la vida psíquica individual. El niño se separa de su madre y se inicia en la vida social conjuntamente con las personas que le rodean. La incapacidad del bebé para una relación independiente con el medio lo lleva a que dependa por entero de la madre o del adulto que lo cuida, de ahí que toda su actividad está mediatizada por ella o por los adultos que se encargan de su crianza. Gracias a la ayuda de los adultos, el niño, desde los primeros días, satisface no sólo sus necesidades básicas sino también las de movimientos, la de estimulación sensorial y principalmente la necesidad de comunicación y de vínculo social y afectivo con las personas.

El neonato percibe lo afectivo, pero es incapaz de comunicarse con las personas que le rodean, de interactuar de manera independiente con el medio, reacciona a un todo complejo de matiz emocional. 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 el niño, ocurre gracias a la amorosa ayuda que recibe el niño de los adultos que lo cuidan, de la conducta anticipada del adulto, principalmente de la madre al querer interpretar las señales del niño.

Durante los primeros días de nacido, el niño manifiesta estados de éxtasis, de búsqueda visual en respuesta a los adultos. Poco después, el mira y le sonríe al adulto como un acto social hacia la persona, acto o gesto dirigido a manifestar su satisfacción ante la presencia y las acciones del adulto, de la madre principalmente. Paulatinamente, a la sonrisa se le unen las vocalizaciones y la excitación motriz, aparece el llamado “complejo de animación” como una iniciativa del niño al ver a la persona, principalmente al adulto. Con la aparición del “complejo de animación” se intensifica el desarrollo de la comunicación emocional, los contactos con el adulto se

hacen más humanos, mediante los intercambios de las miradas, de las mímicas, gestos y vocalizaciones.

Posteriormente, a finales del primer año y comienzos del segundo año de vida (L. Cruz, 2002), surge una nueva forma de comunicación: la comunicación en el proceso de las acciones conjuntas. Así, a partir del desarrollo de la actividad con los objetos y de la comunicación que los adultos tienen con el niño, en el proceso de dicha actividad, se desarrolla la comunicación durante el proceso de las acciones conjuntas. Mediante esta nueva forma de comunicación, el niño de edad temprana no sólo se comunica emocionalmente con el adulto sino que además, se orienta, regula, valora e intercambia sus experiencias en el proceso de la actividad objetal.

El desarrollo emocional del niño ocurre también paulatinamente, las caricias y los movimientos desencadenan la alegría y el placer; respectivamente, los cambios de posición, el miedo. No obstante, en el niño de edad temprana la mayoría de las emociones obedecen a las estimulaciones que reciben de los adultos.

Desde los primeros días de nacido el niño expresa, a través de la mímica facial, el malestar o el placer que le provocan diferentes estímulos. Posteriormente, durante el primer mes de vida bajo la influencia de los adultos, la expresión emocional se perfila con la sonrisa social, ante la presencia de las personas (L. Cruz, 2002). A partir del desarrollo de la comunicación niño-adulto, se evidencian las expresiones de sorpresa, enfado y tristeza ante un estímulo o situación.

Posteriormente ocurre un ajuste sistemático entre la expresión emocional y la causa que lo desencadena, gracias a la interpretación que hace el niño de las expresiones del adulto, durante el proceso de comunicación.

Las reacciones de miedo aunque son poco frecuentes aparecen, al inicio ante los cambios de posición y luego cuando el niño se encuentra en una situación extraña o ante la presencia de un desconocido.

En las edades tempranas se desarrollan variadas vivencias emocionales, el pequeño experimenta diferentes emociones y sentimientos tales como: la alegría, el placer, la tristeza, la angustia, la cólera, los celos, la simpatía, el orgullo y la vergüenza.

Gracias al amor que le brinda el adulto durante su ayuda, se forma en el bebé el vínculo emocional más importante de la edad temprana: "el apego". Durante el proceso de interacción, el niño aprende, desde los primeros meses, a reconocer algunas de las cualidades de la madre o del adulto que lo cuida. Sin embargo, tal reconocimiento no tiene un carácter global, de ahí que, acepte los cuidados de diferentes personas siempre que el

comportamiento de los mismos se asemeje a las de aquellas personas con las que ya ha tenido experiencia. Posteriormente, el niño comienza a discriminar al allegado y manifiesta preferencia por los que lo cuidan, no obstante, aún, no expresa rechazos por los desconocidos.

Según diferentes autores (M. Mujina, 2002; R. Spitz, 1970; L.Cruz, 2002; J. Bowlby, 1976; M. Ainsworth, 1978 entre otros.) A partir del segundo semestre del primer año de vida el niño manifiesta una clara diferenciación del allegado y a finales del año él ya tiene un sistema o estilo de “apego” bien definido. La “relación de apego” hacia determinada persona, generalmente la madre, la expresa el niño a través de emociones positivas y estables cuando se relaciona con dicha figura privilegiada o a través de reacciones de ansiedad o angustia cuando se separa de ella o cuando sus cuidados son sustituidos por una persona desconocida o extraña al niño.

A finales del año, la presencia de los adultos desconocidos no siempre provoca una activación social recíproca, a menudo el niño reacciona de una manera simple como si no notara la presencia del extraño. Sin embargo, si el adulto allegado está presente, el mismo sirve de mediador en la relación. Utilizando principalmente el lenguaje mímico gestual el allegado media la relación y le permite al niño comunicarse con el desconocido (L. Cruz, 2002).

En el segundo y tercer año de vida, las relaciones sociales se amplían hacia las personas menos allegadas y los desconocidos son objeto de interés y de atención.

Durante el primer año de vida, en las relaciones con los iguales, aparecen las conductas de exhibición o contemplación de una acción, la rivalidad, el despotismo versus la sumisión. Todas estas conductas sociales se manifiestan en dependencia de la presencia y acciones que el coetáneo realiza durante la relación (H. Wallon, 1964)

En el segundo y tercer año de vida, se desarrollan las relaciones sociales con los coetáneos, principalmente durante la actividad con los objetos o el juego, las mismas son físicas y muy breves y la cooperación es infrecuente e incidental (J. Palacios, 1999).

Según H. Wallon (1964) entre otros, en las edades tempranas el niño tiene formada la conciencia personal.

Durante el primer año de vida, el niño es un ser cuya conducta se manifiesta indiferenciada con la realidad. No obstante durante este período se dan las premisas para la diferenciación del yo: el niño es capaz de diferenciar la persona del objeto y diferenciar la persona allegada de la desconocida.

Al final del segundo año el niño comienza a sentir su propia identidad distingue el yo y el otro reclamando lo que le pertenece, adquiere la

conciencia corporal y la personal está en proceso de lograrse, no obstante, aún se refiere a su si mismo en tercera persona. En sus juegos se manifiesta como un ser independiente al realizar una gran variedad de acciones lúdicas con los objetos.

Al final del segundo año el lenguaje del niño está lleno de referencias personales él sabe su nombre y lo emplea a menudo para expresar sus necesidades y sentimientos en tercera persona. Las palabras mi y mía expresan posesión y se exteriorizan frecuentemente. Con la adquisición de algunos hábitos se convierte en un ser más independiente en su conducta doméstica.

En el tercer año de vida el niño adquiere la conciencia personal o de si mismo, la cual se manifiesta mediante la crisis de la personalidad. En esta edad, el niño experimenta conflictos emocionales debido a una mayor necesidad de ser autónomo y a sus posibilidades limitadas para ser independiente: anhela permanecer junto al adulto allegado y a la vez quiere independizarse de él.

Este estudio tuvo el propósito de caracterizar el desarrollo socioafectivo en los tres primeros años de vida; se utilizó una muestra constituida por 1789 niños de ellos 915 niñas y 874 niños de edad temprana: 449 de primer año, 646 de segundo y 694 de tercero.

El estudio de las características del desarrollo del socioafectivo de los niños y niñas de la edad temprana se llevó a cabo mediante diferentes métodos: la observación, la entrevista a los padres, las situaciones experimentales y la escala de logros.

Para la caracterización del desarrollo socioafectivo de los niños, en el análisis de los resultados de han considerado las siguientes áreas: comunicación, desarrollo emocional y relaciones sociales.

Comunicación.

En todos los períodos etarios del primer año de vida, primaron los medios afectivos en la comunicación con el adulto. Tanto las madres como los padres acostumbraban a cargar a sus hijos principalmente en los procesos de alimentación y sueño. Durante la alimentación (lactancia y alimentación sólida) la mayoría de los niños/as (87%), en todos los períodos etarios, principalmente de 0 a 3 y de 3 a 6 meses, miraban a las madres aunque también era frecuente que le tocaran el pecho (41%) o su mano(25%). Entre los 6 a 9 meses y 9 a 12 meses una minoría de los niños (6%) intercambió sonidos con su madre.

Tanto las madres como los padres, acostumbraban a comunicarse con sus hijos a través de: la conversación (86%), las caricias (71%) y los besos

(59%). Un número menor de padres se comunicaba con sus hijos mediante las mímicas (58%), los gestos (36%) y las miradas (18%). La conversación adulto-niño elicó en los niños diferentes reacciones como fueron: concentrar la mirada en la cara del adulto, realizar movimientos con brazos y piernas, mover la lengua o los labios, e intentar o emitir sonidos.

Los niños de 0-3 meses respondieron mejor al adulto cuando su cara se presentaba de frente, que cuando la misma se presentaba de perfil, es decir, responden a una 'gestalt señal como señala R. Spitz (1970).

Por otra parte, el rostro sonriente del adulto, las caricias, la conversación y la influencia compleja (mirada, sonrisa, caricia y conversación), fueron los estímulos que propiciaron el "complejo de animación", es decir la reacción emotiva motora del niño al adulto.

En el primer trimestre de vida la mayoría de los niños expresaron, con más frecuencia, los diferentes componentes del complejo de animación tales como: la sonrisa, el gorjeo, la mímica, los gestos y los movimientos, cuando la madre o el padre los estimulaba con el rostro sonriente. No obstante, la caricia, la influencia compleja y la conversación fueron estímulos que también promovieron, aunque en menor medida, la presencia de los diferentes componentes del complejo de animación.

En el grupo de niños de 3-6 meses, al igual que en el grupo anterior, el rostro sonriente del adulto fue el estímulo que más elicó los diferentes componentes del complejo de animación, principalmente la mirada, la sonrisa, los movimientos y las mímicas del rostro. Sin embargo, en este grupo, a diferencia del grupo de 0 a 3 meses, "la influencia compleja" y la conversación desencadenó una frecuencia mayor de respuestas en los componentes del complejo de animación.

La influencia más completa y compleja del adulto elicó en los niños un complejo de animación que presentó con una mayor calidad y de forma más integrada todos los componentes del mismo. Estos resultados son muy semejantes a los descritos por M. I. Lisina (1987) y L. Cruz (2002).

En el período de 12-18 meses, el 93% de la muestra se comunicó con las personas con un mayor nivel de sociabilidad con respecto al primer año de vida, imitó los comportamientos de otras personas, por ejemplo, tirar besos, decir adiós, saludar. El 56% de los niños utilizó el diálogo con el adulto, para realizar la actividad o el juego. En estas edades predominó el lenguaje mímico gestual como medio de comunicación (64%).

Este sub-grupo se caracterizó por demandar la atención social de los adultos, expresado a través de miradas, mímicas y conversaciones, además, repetía acciones o actos que habían causado risa. Durante la actividad o el juego el

93% de los niños de la muestra se orientó mediante la comunicación y la colaboración del adulto. El 77 % de los niños pedía ayuda, colaboración y valoración cuando realizaba las acciones conjuntas. Un alto por ciento de la muestra (88%) es sensible a la valoración del adulto y realizó diferentes acciones ante esta.

En el proceso de la comunicación se constató el interés de los niños hacia la vida social, al respecto, el 56% de los niños se interesó en escuchar lo que decían los adultos allegados acerca de otras personas.

En el sub-grupo de 18-24 meses, se mantuvo el nivel de sociabilidad con el que los niños se comunicaron con los otros (93%), continuaron imitando los comportamientos de otras personas. No obstante, en este subgrupo, aumentó el número de niños (58%) que utilizó el dialogo con el adulto en cuyo contexto los niños le hacían preguntas al adulto para realizar la actividad o el juego. En este sub-grupo continuó la demanda de atención social a los adultos, la cual se expresaba mediante miradas, mímicas y conversaciones.

En el proceso de la comunicación del niño con las otras personas, disminuyó la utilización del lenguaje mímico gestual (56%) dado el aumento del lenguaje oral (70%). Al igual que en el subgrupo anterior los niños fueron sensibles a la orientación y valoración del adulto en la actividad o en el juego (95%). En el proceso de la comunicación aumentó el número de niños interesados por la vida social, el 69% de los niños mostró interés al escuchar lo que decían los adultos allegados acerca de otras personas.

En el período del tercer año de vida, los niños se comunicaron con las personas mediante el lenguaje oral. El 96,25% de los niños utilizó el dialogo con el adulto, para realizar la actividad o el juego. Pedía y daba los objetos a través de intercambios verbales. Este grupo se caracterizó por demandar la atención social de los adultos mediante el lenguaje oral, primó la comunicación no situacional expresada a través de la conversación.

Durante la actividad o el juego el 94,24% de los niños de la muestra se orientó a través de la comunicación y la colaboración del adulto. El 83,67% pide ayuda, colaboración y valoración cuando realiza las acciones conjuntas. Un alto por ciento de la muestra (91,25%) fue sensible a la valoración del adulto y realizó diferentes acciones ante esta. Al respecto, en las situaciones experimentales se observó lo que sigue: se comunica verbalmente, aceptó la ayuda con agrado, hizo lo que le indicaba el adulto, siguió las orientaciones, realizó la actividad de manera conjunta, observó lo que hacía el adulto, interfirió en lo que hacía el adulto, pidió la colaboración del adulto, elogiaba lo que hacía, se molestaba al no recibir elogio.

En el proceso de la comunicación se constató el interés de los niños hacia la vida social, al respecto, el 88,22% de los niños/as muestra interés al escuchar lo que dicen los adultos allegados acerca de otras personas.

Desarrollo emocional.

Según los datos obtenidos predominó el estado de ánimo positivo en los niños. Las emociones más frecuentes fueron la alegría y el placer las cuales se expresaban a través de sonrisas, mímicas, gestos y movimientos. Excepcionalmente, 1 ó 2 niños/as en cada período etáreo (0-3, 3-6, 6-9, 9-12) manifestaron tristeza mediante el llanto o la mímica.

Las causas que más provocaron alegría fueron la comunicación con los adultos y el juego, y las que provocaron el placer, las caricias y los cambios de posición. Otras de las causas que elicitaban alegría y placer, principalmente en los últimos dos períodos: (6 a 9 y 9 a 12) meses, fueron los paseos y la música.

Con respecto a la música, las manifestaciones emotivas de los niños fueron muy variadas aunque predominaron, en todos los períodos etáreos, los movimientos, los gestos y el palmoteo. En el período de 3 a 6 meses apareció el canto y el baile, aunque estas manifestaciones fueron más frecuentes entre los 6 y 12 meses.

Las reacciones de miedo se expresaron principalmente mediante el llanto y, en menor medida, mediante gestos, contracciones, y enrojecimiento. Los ruidos y los cambios bruscos de la posición del cuerpo del niño/a fueron dos de las causas principales que provocaron miedo.

La cólera fue otra emoción negativa constatada, principalmente entre los 6 y 12 meses. Las reacciones que evidenciaron la cólera fueron: el llanto, las contracciones, los gestos (fruncir el ceño), los movimientos (apretar los puños) y el enrojecimiento del rostro. Las causas de la cólera fueron: la interrupción de la actividad, los cambios de posición y el impedimento de la satisfacción de alguna necesidad.

De 6 a 12 meses se manifestó el sentimiento de celos, principalmente en relación a la madre. Las expresiones de los celos fueron: llantos, mímicas que reflejaban angustia y desesperación y el rechazo a la persona que desencadenó el celo.

El período de 12 a 18 meses se caracterizó por su estado de ánimo alegre (95%). Predominó las emociones positivas, tales como: la alegría (57%) y el placer (56%); aunque también se manifestaron en un por ciento menor las emociones de tristeza (23%), cólera (15%) y angustia (14%). El 84% de los niños se expresó con alegría y curiosidad ante el medio que les rodea, principalmente con respecto a los animales. Solamente el 21% de los niños

de la muestra lloraban frecuentemente, mientras que el 40% expresó reacciones de cólera (perretas, gritos, cambios de coloración de la piel, etc.)

En este sub-grupo, que se corresponde con el primer semestre del segundo año de vida, se manifestaron los sentimientos elementales que caracterizan la edad temprana, el orgullo y la vergüenza, ante el elogio o la desaprobación del adulto. Los niños de estas edades se alegraban con la música o con los objetos que les gustaban, fue poco frecuente (25%) las manifestaciones de miedo o temor ante la presencia de las personas y más frecuente (44%) ante la presencia de objetos y fenómenos. Se manifestaron sentimientos de celos y simpatía en un 68% de los niños.

En el período de 18 a 24 meses, se mantuvo el estado de ánimo alegre (95%) Predominaron las emociones positivas, tales como: la alegría (53%) y el placer (45%); aunque también se manifestaron en un por ciento menor las emociones negativas tales como: tristeza (21%), angustia (1%). Se mantuvo (99%) la alegría y curiosidad de los niños ante el medio que les rodea, principalmente hacia los animales. Disminuyó ligeramente el número de niños; con respecto al subgrupo anterior, que lloraban frecuentemente (19%). Este subgrupo también manifestó reacciones de cólera (30%) expresadas con perretas, gritos, cambios de coloración de la piel, etc. Se constataron además, sentimientos elementales que caracterizan la edad temprana, el orgullo y la vergüenza ante el elogio o la desaprobación del adulto.

Al igual que en el sub-grupo anterior, los niños de 18 a 24 meses se alegraban con la música o con los objetos que les gustan. Aumentaron ligeramente las manifestaciones de miedo o temor ante la presencia de las personas (29%) y ante la presencia de objetos y fenómenos (44%). Como en el subgrupo anterior, se manifiestan celos y simpatías en la mayoría de los niños (69%).

En el tercer año de vida, los niños manifestaron un estado de ánimo alegre (97,26%). Predominaron las emociones positivas; principalmente la alegría (93,23%), no obstante en este grupo, en comparación con segundo año de vida, aumentaron las emociones negativas, tales como: la angustia (72,33%), los miedos o temores (62,54%) y la cólera (58,5%). El 93,23% de los niños se expresó con alegría y curiosidad ante el medio que les rodeaba, les gustaban los animales, pero no demostró interés por las plantas.

En este grupo se manifestaron los sentimientos elementales que caracterizan la edad temprana, el orgullo (95,53%) y la vergüenza (94,81%) ante el elogio o la desaprobación del adulto. Todos los niños de esta edad se alegraban con la música o con los objetos de su interés. Fueron frecuentes (62,54%) las manifestaciones de miedo o temor ante la presencia de objetos y fenómenos, los miedos más comunes fueron a: la oscuridad, a estar solo, a los truenos, a

algunos animales, a los hospitales y a los médicos. Expresaron el miedo mediante el llanto y el grito. Se manifestaron, con mucha frecuencia, los sentimientos de celos (75,65%) y simpatía (80,26%).

Relaciones sociales

Relaciones con los adultos allegados y desconocidos.

En este período, la atención a las necesidades de los niños, siempre o frecuentemente, la llevó a cabo las madres, que fue la que siempre acompañaba al niño, incluso cuando ella realizaba las actividades domésticas, el niño estaba cercano a ella: en la cuna, en el corral o en la cama de los padres.

La compañía del padre en las rutinas cotidianas fue menor, en la mayoría de los niños, que la de la madre; sin embargo, es importante destacar que, la presencia de los padres era más frecuente en el juego y en situaciones de comunicación emocional directa, es decir, sin que medie el objeto o las acciones en la relación. La mayoría de las madres se caracterizaron por ser muy sensibles o sensibles a las necesidades de los niños; siempre o frecuentemente comprendían sus necesidades y eran rápidas y precisas en sus respuestas ante la reclamación de ellos.

El vínculo afectivo madre-hijo: “relación de apego”.

La mayoría de los niños/as (98.4%) de 0 a 3 meses iniciaron el “apego” con la figura materna. De 3 a 6 meses, en el 90% de los niños, la madre se mantuvo como la figura principal de apego, pero también el 37% comenzó a apegarse al padre y el 22.5% a los familiares cercanos.

En estas edades, los niños fueron capaces de responder a la persona allegada cuando ésta se encontraba dentro de un grupo de personas desconocidas. Las respuestas a la persona allegada fueron: tirar los brazos (62%), sonreír al allegado y emitir sonidos (37%). Los menos frecuentes: mirar serio al allegado (12%), excepcionalmente los niños no reaccionaban (3%). Entre 6 a 9 meses, en la mayoría de los niños (71%), la madre continuaba siendo la figura central de apego; pero aumentó la frecuencia de los apegos dirigidos al padre (43%) y a familiares cercanos (34.2%). En el período de 9 a 12 meses, la mayoría de los niños (79%) se apegaban a la madre, aunque también en este período se desarrollaron los apegos al padre (53%), a los familiares cercanos (36.4%) y a los vecinos (23.5%).

Fueron variadas las manifestaciones a través de las cuales los niños expresaron el apego, las más frecuentes: tocar al adulto, sonreírle y acariciarlo. Además de las manifestaciones señaladas anteriormente, los infantes de 3 a 12 meses interactuaron a través de la mímica gestual, es

decir, mediante miradas, gestos y mímicas del rostro y del intercambio de objetos y juguetes.

Reacciones de angustia ante la separación materna:

En la situación experimental “La reacción ante la situación extraño” (elaborada por M. Ainsworth) y aplicada a los niños de 6 a 9 y 9 a 12 meses, se apreció lo que sigue:

Con relación a la madre las reacciones de angustia ante la separación:

- No se manifestaron, en la mayoría de los niños (63%), entre 6 y 9 meses
- Se manifestaron, en la mayoría de los niños (81%), entre 9 y 12 meses

Si el niño al reencontrarse con la madre, interactuó, previamente, con un desconocido

- se alegraba al verla (68% entre 6 a 9 meses y 87% de 9 a 12 meses)
- Se apretaba a ella (38% entre 6 a 9 y 54% entre 9 a 12 meses)
- Le era indiferente su presencia (5% entre 6 a 9 y 14% entre 9 a 12 meses)
- Rechazaron a la madre (8% entre 6 y 9 meses y ninguno entre 9 a 12 meses).

Si el niño se quedaba solo en la habitación la reacción ante la separación de la madre se agudizaba.

- Se mostró indiferente ante la separación (31% entre 6 a 9 meses y 43% entre 9 a 12).
- Miraba hacia el lugar por donde desapareció la madre (25% entre 6 a 9 meses y 36 entre 9 a 12).
- Lloraba (18% entre 6 a 9 meses y 45% entre 9 a 12).

Con respecto a las reacciones del niño en el reencuentro con la madre, después de haberse quedado solo, se constató que la mayoría de los niños aceptaba a su madre:

- Se acercaba a la madre la besa, y la acaricia (78% entre 6 a 9 meses y 64% entre 9 a 12 meses).
- No se mostró interesado en su presencia (15% entre 6 a 9 meses y 27% entre 9 a 12 meses).
- La rechazó (7% entre 6 a 9 meses y 9% entre 9 a 12 meses).

Relaciones con las personas desconocidas.

Desde el período de 0 a 3 meses, los niños comenzaron a reconocer a los familiares cercanos y ya entre los 6 y 9 meses todos los niños fueron capaces de discriminar el allegado del desconocido. La presencia del desconocido provocó en los niños diferentes manifestaciones, las más frecuentes fueron: sonreírle y comunicarse con él (53%), ponerse serio (48%); muy pocos niños lloraron o rechazaron su presencia (22%). Las manifestaciones y acciones de los niños con respecto al desconocido aumentaron con la edad. Al respecto, la diferenciación de la figura del extraño fue muy evidente entre los 6 y 9 meses.

En el período de 3 a 6 meses más de la mitad de la muestra discriminó al desconocido:

- El 51% se puso serio ante su presencia
- El 22% lo rechazaba y lloraba
- Un 27% no lo discriminó (le sonríe y se comunica)

En el período de 6 a 9 meses la diferenciación del extraño se expresó de la forma que sigue:

- El 40% se manifestó serio.
- El 18% lo rechazó y lloró
- Un 42% después de discriminarlo, le sonrió y se comunicó con él.
- En la situación experimental “La reacción a lo extraño” (elaborada por M, Ainsworth) y aplicada a los niños de 6 a 9 y 9 a 12 meses, se apreció lo que sigue:
- El 29% de los niños entre 6 y 9 meses y el 23% de 9 a 12 meses, presentaron reacciones de ansiedad o angustia frente al desconocido

En todas las etapas de la situación experimental en que estuvo presente el desconocido, la mayoría de los niños: 71% de (6 a 9 meses) y el 77 % de (9 a 12 meses), intentó relacionarse o interactuar con él, con o sin ayuda de la madre.

Relaciones con los coetáneos.

De acuerdo a lo constatado, el 70% de los niños de 0 a 3 meses le fue indiferente el coetáneo.

Entre los 3 y 6 meses se produjo un acercamiento al coetáneo, las conductas más frecuente fueron:

- Tocó al otro niño 45%

- Miró al coetáneo 38%
- Le fue indiferente el coetáneo 17%

En el período de 6 a 9 meses se evidenciaron las conductas sociales con el otro niño:

- Tocó al otro niño 43.2%
- Le dio un juguete u objeto al otro niño 33.3%
- Miró al otro niño 22.5%

En el grupo de 9 a 12 meses se desarrollaron las conductas sociales con el otro niño.

- Tocó al otro niño 54%
- Le dio un juguete u objeto al otro niño 33%
- Miró al otro niño 28%

En segundo año de vida se encontró en cuanto a las relaciones sociales:

Relación con los adultos allegados y desconocidos.

En el subgrupo de 12-18 meses la mayoría de los niños (96%) manifestó apego por los padres o por algunos familiares y vecinos. El (78%) de los niños se relacionaron con sociabilidad con las personas desconocidas, principalmente con los adultos. Al respecto el 60% de ellos, no mostró timidez ante la presencia de los extraños. En este sub-grupo (89%) manifestó interés por lo que hacían los adultos, al respecto, se observó que realizaban sus actividades en presencia o acompañados de los adultos en el hogar. El (86%) de los niños compartieron los objetos y juguetes o le brindaban los alimentos que ellos comían, a los adultos allegados. Más del 60% de los niños comenzaron a adecuarse a los límites y reglas de los adultos. El 53.5% de ellos reaccionó con llanto ante el regaño de los adultos.

Durante la realización de las actividades o el juego el 67% de la muestra se orientó más hacia los objetos que a las personas. Se evidenciaron reacciones de angustia ante la separación del allegado las cuales son más frecuentes con la madre (66%) que con el padre (57%).

En el subgrupo de 18 a 24 meses, de acuerdo a la entrevista y a las observaciones realizadas, la mayoría de los niños (94%) manifiestan apego por los padres o por algunos familiares y vecinos. El 97% de los niños de este sub-grupo se relacionan positivamente con las personas que le rodean, aumentan (85%) las reacciones sociales positivas con las personas desconocidas.

En este subgrupo se incrementó (92,5%) el interés de los niños/as por lo que hacían los adultos, se observó que todos los niños realizaban sus actividades en presencia o acompañados de los adultos en el hogar. El 97% de los niños compartía objetos, juguetes o le brindaban sus alimentos a los adultos allegados. Aumentó ligeramente (69%) el número de niños que se adecuaba a los límites y reglas impuestos por los adultos. Disminuyó el número de niños (44%) que reaccionó con llanto ante el regaño de los adultos

Durante la realización de las actividades o el juego aumentó el número de niños que se orientó más hacia los objetos que a las personas (84%).

Se mantuvo las reacciones de angustia ante la separación del allegado las cuales son mas frecuentes principalmente con la madre (68%).

Relaciones con el coetáneo

En el subgrupo de 12 a 18 meses el 95% y en el subgrupo de 18 a 24 meses el 87% de la muestra estableció relaciones positivas con los otros niños mediante besos, abrazos o caricias. La mayoría de los niños (94%) de este subgrupo, realizó de manera independiente las acciones con los objetos y algunos hábitos.

El 78% subordinó la imagen virtual a la real: el niño reconoce su imagen en el espejo como la suya propia. En el subgrupo de 18-24 meses, el 97% de los niños realizó de manera independiente las acciones con los objetos y se incrementó (90%) la independencia en la realización de algunos hábitos. Aumentó el número de niños que reconoció su imagen virtual (84%).

En el tercer año de vida la mayoría de los niños (94,11%) manifestó predilección por diferentes personas allegadas, madres, padres, abuelos, vecinos y otras personas. Se evidenció un mayor “apego” hacia los allegados en los niños educados en el programa “Educa a tu Hijo”.

Se constató que las niñas (54,03%) tendían a ser más apegadas con los allegados que los niños (45,97%). Se manifestaron reacciones de angustia ante la separación del allegado (madre, padre y abuelos) en el 72,33% de los niños de la muestra. Dichas reacciones se presentaron con más frecuencia en los niños atendidos en el programa Educa a tu Hijo (51,84%) y en las niñas (56,66%).

El 97,98% se relacionó de forma positiva con los adultos que le rodeaban, mostraron actitudes afectuosas, tales como: tiraban besos e invitaban a los adultos a jugar.

La mayoría (93,37%) manifestó interés por lo que hacían los adultos en la vida cotidiana y en la actividad laboral y compartían sus cosas con los allegados (98,41%). En este período los niños prestaban atención a lo que

los adultos allegados hablaban de otras personas (88,33%). Los niños que se educaban en el programa “Educa a tu Hijo” fueron más sensibles a lo que decían los adultos allegados acerca de las otras personas (54,64%).

La mayoría de los niños (96,80%) imitaron las actitudes, gestos y comportamientos de los adultos, por ejemplo: se peinaban como los adultos, se ponían la indumentaria de los adultos, se afeitaban; imitaban algunas acciones de los quehaceres del adulto en el hogar: limpiaban, barrían, cocinaban; las acciones de los adultos en su actividad laboral; manejaban, imitaban algunas acciones de arreglos mecánicos o de carpintería e imitaban a los adultos en las acciones recreativas: bailaban y cantaban como lo hacían los adultos.

El 84,15% de los niños de la muestra entendían las órdenes de “se puede” y “no se puede”, “no se toca”, “no se hace”, “no se dice” y practicaban las reglas de comportamiento en la vida social: pedían permiso, daban las gracias entre otros y cumplían con los límites y reglas del componente social impuesto por el adulto por ejemplo: se comportaban de manera adecuada en los lugares públicos: en el policlínico, en el ómnibus y en la calle.

El 78,67% de la muestra fue capaz de reconocer a los personajes buenos y malos de los cuentos infantiles: “Caperucita Roja”, “Los 7 Chivitos”, “ Los 3 Cerditos”, “ Blanca Nieves”, “Cucarachita Martina”, “ Pinocho”, “Pulgarcita”, “Cenicienta” y “La Gallinita Dorada”. El personaje negativo que más se destacó de los cuentos infantiles fue el lobo.

El 88,4% reconoció algunos patriotas y mártires entre los que se destacaron: José Martí, Fidel Castro, Camilo Cienfuegos, El Ché, Antonio Maceo y Hugo Chávez.

Relaciones con los coetáneos.

En esta edad se apreció una mayor apertura social, predominaron las relaciones positivas del niño con sus coetáneos (96,97%), se comportaban con sociabilidad y cariño frente al coetáneo, compartían sus juegos y juguetes, se comunicaban con los otros niños mediante cuentos, cantos y conversaciones.

No obstante, en las relaciones con los iguales, también se manifestaron relaciones negativas (42,94%); peleas durante la actividad lúdica o celos entre ellos.

La mayoría de los niños realizó de manera independiente las acciones con los objetos y algunos hábitos higiénicos culturales tales como: peinarse, comer solo, ponerse los zapatos, vestirse, seleccionar la ropa, bañarse y expresó verbalmente su necesidad de autonomía (89,90%), por ejemplo: yo quiero, yo tengo hambre, yo puedo, yo puedo vestirme, yo solo.

La casi totalidad de los niños tenía lograda la conciencia corporal y psíquica (93,37%) aunque rara vez lo manifestó verbalmente. Todos los niños se identificaron con la figura de su propio sexo, la diferenciación de sexo se expresó en la selección de ropas, objetos, juguetes, en la forma de actuar en la vida cotidiana y al asumir los roles en el juego por ejemplo: las niñas se pintaban los labios y la uñas, se ponían adornos en el pelo y los niños se ponían gorras y las ropas del padre.

El 45,96% de la muestra manifestó reacciones “negativistas” en las relaciones con los adultos y perretas. Las conductas más comunes en los niños fueron: se tiraban en el piso, cambiaban de color, daban patadas, hacían pucheros, gritaban, lloraban, tiraban los objetos, se negaban a hablar, no querían jugar, se enfrentaban al adulto, se alejaban de todos, miraban con reto al adulto, daban quejas a otro adulto y se auto-agredían; el 65,42% molestaba a los adultos con comportamientos inadecuados.

Se constató una ligera superioridad (que oscila entre un 5 y 10%) en cuanto a los logros relacionados con los comportamientos sociales en los niños que recibían el programa “Educa a tu Hijo” con respecto a los que asistían al círculo infantil.

Por otra parte, al comparar ambos sexos, se evidenció una ligera superioridad, entre 5 y 10% a favor de las niñas. Como conclusiones se plantea:

- Los períodos del primer año de vida sensibles al logro de las principales adquisiciones del desarrollo socioafectivo fueron: El período de 0 a 3 meses y el período de 6 a 9 meses.
- El período sensible al logro de las principales adquisiciones del desarrollo socioafectivo en las áreas: desarrollo emocional y relaciones sociales fue el de 12 a 18 meses.
- Los períodos del primer año de vida de consolidación del desarrollo socio afectivo son: El período de 3 a 6 meses y el período de 9 a 12 meses
- El período de 18 a 24 es de consolidación del desarrollo socioafectivo en las áreas: desarrollo emocional y relaciones sociales.
- El período de 18 a 24 es sensible para el desarrollo de la comunicación verbal.
- En los resultados de este estudio, las manifestaciones que caracterizan a la crisis de personalidad son agudas y críticas tal y como lo plantean algunos de los autores de la Psicología del Desarrollo.

- Se evidencia la contradicción fundamental entre las manifestaciones de autonomía del niño y los comportamientos que imitan el modelo del adulto: "el niño quiere ser como el adulto".
- Los niños atendidos por el programa Educa a tu Hijo obtienen logros superiores en el desarrollo de la conciencia personal con respecto a los niños que asisten al círculo infantil.
- En los distintos períodos etáneos los niños se relacionan más frecuentemente con la madre que con otros familiares, en las diferentes rutinas cotidianas: alimentación, sueño, aseo, toilet y en las actividades lúdicas.
- Las formas de comunicación que caracterizan a los niños de edad temprana son: la comunicación emocional directa, la comunicación en el proceso de las acciones conjuntas y la comunicación personal, esta última según M. I. Lisina (1987) es propia del preescolar.
- La figura del adulto tiene tres funciones principales: brinda afecto, colaboración en la actividad y funge como modelo (tercer año de vida), al respecto, esta última función, L. Venguer y M. Mujina y M. Lisina, señalan que aparece en el período preescolar.
- En el área del desarrollo emocional los niños logran las emociones y los sentimientos que caracterizan a las edades tempranas, según los diferentes autores de la Psicología del Desarrollo.
- En este estudio, al igual que el realizado en otros países (J. Palacios, 1999), en la mayoría de los niños estudiados, el apego es seguro.
- El desarrollo de las relaciones sociales de los niños de edad temprana va de la afiliación con la persona de apego, en el primer año de vida, hasta la independencia de la figura de apego y generalización de los vínculos afectivos con otras personas allegadas al niño, tercer año de vida.

VII. Dinámica del desarrollo Personal Social en la Edad Temprana

La edad preescolar constituye una etapa fundamental en el desarrollo de la personalidad del niño, estudios e investigaciones han evidenciado que en esta etapa se sientan las bases para el posterior desarrollo infantil, la formación de diversas capacidades, cualidades y rasgos del carácter. Nos detendremos brevemente en las primeras formaciones personales conformadas sobre la base de las interrelaciones sociales en la edad temprana.

Una cuestión de gran importancia a abordar es la organización del horario de vida del niño que asegure la duración necesaria de los diferentes procesos y actividades del día y la adecuada alternancia de los mismos. El cumplimiento del horario de vida permite educar una conducta organizada, contribuye al buen estado de ánimo y a la formación de hábitos de vida.

La vigilia:

Es el estado activo del organismo en el cual el niño permanece despierto y en contacto con el medio que le rodea, lo que asegura una estimulación adecuada del sistema nervioso y posibilita el desarrollo psíquico de los niños, para ello el adulto debe crear las condiciones adecuadas según la edad del niño. Los resultados obtenidos muestran que en el primer año de vida las horas de vigilia aumentan en cada trimestre desde 5-6 horas hasta 10 horas inclusive; en el segundo y tercer año de vida se estabiliza entre 10 y 11 horas de duración de la vigilia.

Durante la vigilia se realizan diversas actividades en las distintas edades, una actividad esencial es el juego. Para ello se observa que en los niños de 6 a 9 meses los juguetes son fundamentalmente muñecos de goma y marugas o sonajeros. En el segundo año de vida ya se realizan algunas acciones imitativas fundamentalmente, imitan roles de personas de la familia y juegan con pelotas y carritos. En el tercer año de vida se mantiene la preferencia por estas acciones, sin embargo, no se les ofrece con la frecuencia deseada materiales como lápices, plastilina, crayolas y otros materiales de la naturaleza. Entre los dos y los tres años comienzan las diferenciaciones de selección de los juegos según el sexo: las niñas prefieren jugar a la familia, a la peluquería y a la escuelita.

Los niños manifestaron preferencia para ejecutar sus acciones desde las primeras edades, en primer lugar con la figura materna y con adultos conocidos. Gradualmente durante la etapa transitan del juego paralelo a un juego con mayor interrelación, mostrándose afectivos, alegres, amistosos y sociables con otros niños y adultos conocidos.

Los lugares más frecuentes para la permanencia de los niños fueron: en el primer año de vida: la cuna, el corral cargado y con mayor frecuencia a partir de los seis meses, en el coche, esto permite a la mamá mantenerlo cerca mientras realiza otras actividades en el hogar. El uso del coche va disminuyendo en el segundo y el tercer año de vida que es más frecuente que los niños permanezcan en el corral y en el piso.

También se realizan paseos generalmente acompañados por las madres, aunque ya en el tercer año de vida, se encontró mayor participación de otros miembros de la familia (papá, tíos, abuelos) estos últimos figuras fundamentales en muchos hogares.

Los lugares más visitados en el segundo y tercer año de vida fueron: parques infantiles y los hogares de familiares, participaron en fiestas de cumpleaños, además otros lugares visitados con mayor regularidad fueron el zoológico, acuario y playas.

La alimentación constituyó un proceso objeto de análisis en este estudio; en los niños de edad temprana es necesario organizar este proceso de manera que posibilite:

- Su realización en un mismo horario cada día.
- La comunicación con los adultos.
- La realización de diversas acciones, premisas para la formación de hábitos correspondientes a esta etapa.

Se observa un predominio de la madre como acompañante del niño en este proceso, en la mayoría de los casos, en el segundo y tercer año de vida, el horario de almuerzo es de 12 a 1 pm y el de comida entre las 7 y las 8 de la noche en el 42,5% de la muestra.

Entre las acciones exploradas para la formación de hábitos durante el proceso de alimentación se encontraron: comer solos, lavarse las manos, cepillarse los dientes.

Se observa un salto cualitativo durante el segundo año de vida; estos logros se consolidan en el tercer año de vida. Las acciones que intervienen en el acto de comer solos en general son logradas por más del 90%, lavarse las manos antes y después del proceso por un 95% de los niños; sin embargo el cepillado de los dientes alcanza niveles inferiores entre un 60% y un 70%.

Un proceso fundamental en los niños de edad temprana es el sueño que puede ser diurno y nocturno. Mientras más pequeño es el niño, más frecuentes son los periodos de sueño, los cuales disminuyen gradualmente durante la etapa, así como la duración de cada periodo de sueño. Con respecto a la duración se obtuvieron los siguientes datos:

Año de vida	Total de horas de sueño	Sueño diurno	Sueño nocturno
1er año	15 horas	5 horas	10 horas
2do año	12 horas	De 1 a 2 horas	10 horas
3er año	12 horas	De 1 a 3 horas	10 horas

En general se ponen de manifiesto insuficiencias en los horarios de sueño de los niños, estas se hacen más evidentes en el sueño diurno. Las cifras

anteriormente reflejadas son aproximadas y promedios, ya que durante el primer año de vida van descendiendo de un trimestre a otro. También resultó de interés, aunque en porcentajes bajos, los niños que se acuestan a dormir a partir de las 9 de la noche y niños que prolongan el sueño diurno disminuyendo las horas de vigilia activa necesarias para su desarrollo.

Durante toda la etapa se mantuvo como forma de conciliar el sueño el mecerlo en los brazos del adulto, en segundo y tercer año se observaron también otras necesidades como chupar tete, chuparse el dedo. Entre el año y los tres años se despiertan con frecuencia durante la noche reclamando la presencia del adulto, tomar leche u orinar, lo que hace que el sueño no sea tranquilo en un porcentaje significativo de los niños.

Las condiciones ambientales que rodean al niño durante este proceso son favorables. El adulto generalmente estimula al niño a la realización de diversas acciones que propician el desarrollo de la independencia y la autonomía en este proceso, los cuales se alcanzan en algunas de ellas, más del 70% (desvestirse solo, quitarse las medias, aflojarse los cordones y descalzarse los zapatos).

En el horario de 4 a 6 de la tarde se realiza diariamente con mayor frecuencia el proceso del baño. Las condiciones creadas por los adultos fueron adecuadas. Con respecto al aseo se constató que en los primeros seis meses de vida la familia realiza en ocasiones el aseo de los genitales de los niños con algodón o paños húmedos, procedimiento que se considera inadecuado o perjudicial para la salud si no se toman en cuenta todas las medidas higiénicas necesarias.

Para el baño de los niños se mantuvo el uso de la palangana en la generalidad de los niños durante toda la etapa, en los dos primeros trimestres de la vida se utilizó el hule en la cuna o en la cama del adulto.

Como una regularidad se encontró que el estado emocional de los niños durante el proceso de baño y aseo fue positivo, manifestaron satisfacción y alegría mediante sonrisas, palmoteos en el agua, deseos de mantenerse por más tiempo en el agua y por medio del lenguaje.

En 2do año de vida, se observó un predominio del uso del orinal en los niños, y se apreció el uso de la taza sanitaria de manera gradual. En tercer año el 37,3% de los niños usan de la taza sanitaria, se mantuvo la utilización del orinal en un 57,4% de los niños. El uso progresivo del orinal y la taza sanitaria contribuye al control esfinteriano en esta etapa, en la investigación se demostró que desde el 1er año de vida se inicia dicho control, los resultados se muestran a continuación:

En el tercer año de vida se encontró que un 46% de niños no tienen logrado el esfínter vesical nocturno, lo que es esperable para la etapa. A pesar de ello los padres utilizan una serie de vías para lograr este control en sus niños tanto de día como de noche:

- Ponerlo a orinar antes de dormir, y durante la noche.
- No ingerir líquidos desde un tiempo antes de dormir.
- Regañarlo.
- Consultarlos con especialistas.
- Conversar y explicarles.

Como consideraciones generales se destaca que en la investigación se evidenció que existen dificultades en la organización del horario de vida, las cuales se manifiestan:

- En el 1er año de vida un porcentaje de niños comúnmente permanecen durante la vigilia en los brazos del adulto, en coches y en la cuna, existe insuficiente utilización del corral.
- Duración del horario de vigilia más tiempo del adecuado para la edad.
- Resultan insuficientes los juguetes y materiales que se le proporcionan a los niños, lo que impide la realización de algunas acciones que son favorables para su desarrollo.
- La vigilia de manera general no está organizada para estimular el desarrollo infantil, de ahí la necesidad de orientar a la familia acerca de cómo estimular este desarrollo.
- No se cumplen adecuadamente los horarios de sueño diurno y nocturno durante la etapa.
- En la etapa se inician y consolidan algunas acciones que favorecen la formación de hábitos de independencia y autovalidismo vinculado a los distintos procesos del horario de vida. Se demostró que existe un desarrollo gradual de estos hábitos durante la edad temprana, se observó mayor desarrollo en algunas acciones dirigidas al autovalidismo: comer solos, beber del jarro solo sin derramar, quitarse las medias y los zapatos, así como lavarse las manos.
- La investigación demostró insuficientes vías de estimulación que utiliza la familia teniendo en cuenta las necesidades de los niños en esta edad y el papel de la estimulación en su desarrollo.

En el análisis de los resultados de las distintas áreas de la investigación se observa como regularidad que en cada etapa, periodo, sea este un intervalo más pequeño, como es el caso de un trimestre o en el análisis de los tres años que comprende la infancia temprana, un primer momento que lo constituye un periodo de formación, a éste le sigue uno de fortalecimiento y en el último momento aparece la consolidación del logro. Un análisis posterior permitirá determinar cuáles son los procesos de mayor alcance en cada una de las edades, para el análisis de la estructura de la conciencia para cada año de vida y en general de la edad temprana.

Puede considerarse un predominio de la esfera socioafectiva y de la motriz. Durante la etapa se va produciendo un progresivo desarrollo del lenguaje y de aspectos del desarrollo intelectual, éste último queda más rezagado con respecto a las otras áreas estudiadas.

Esta investigación contribuyó a señalar las insuficiencias que presentan los niños cubanos de cero a seis, en particular referidas al desarrollo intelectual, lo que sin lugar a dudas abrió el camino para la continuidad del perfeccionamiento de la Educación Preescolar.

Es innegable, que el periodo descrito ha sido exitoso para la Educación Preescolar; sin embargo, como primer eslabón del sistema educacional cubano, éste subsistema necesita transformarse tomando en consideración todos los cambios sociales ocurridos, resultado del rápido avance de la ciencia, la tecnología, que exigen cada vez más de ciudadanos en los que se integre un elevado desarrollo intelectual con altos valores morales, capaces de defender nuestra identidad y soberanía.

De ahí, la necesidad de plantearse como parte del conjunto de investigaciones, la investigación “Estudios para el perfeccionamiento del currículo preescolar cubano”, que toma como referencia los resultados de las demás investigaciones, para diseñar un currículo que active el conocimiento previo, y sobre esa base, se dirija hacia metas superiores, en un enfoque dialéctico del desarrollo, que establece que las premisas de cualquier acción psíquica se estructuran en la fase anterior de su decurso evolutivo.

Lo anterior posibilita la consolidación del aprendizaje de lo nuevo, que parte de bases ya sedimentadas, y guía la adquisición de las nuevas capacidades y habilidades y por otro lado, sin dejar a un lado los fundamentos científicos sobre los cuales se erigió el actual diseño curricular de la educación de la primera infancia, dar respuesta a algunas limitaciones que exigen una transformación y a la vez, logre ofrecer un referente curricular, único para la atención educativa de todos los menores de seis años ,independientemente de la modalidad educativa a la asista

El perfeccionamiento del currículo preescolar, pretende además profundizar

en las principales aspiraciones de este subsistema educacional, la organización de los contenidos con un mayor nivel de integración, así como las vías y procedimientos que garantizarán su asimilación, entre otros aspectos que permitirán un proceso educativo de mayor calidad.

Como argumentos principales de este estudio están:

- Las nuevas exigencias de la sociedad en transformación
- El cumplimiento del principio del perfeccionamiento continuo de planes y programas.
- La introducción de los resultados de las investigaciones realizadas en los últimos años.
- Ausencia de un documento que integre los fundamentos teóricos del currículo.
- La necesidad de lograr una articulación más adecuada con la Educación Primaria.
- Las transformaciones en la formación de los profesionales de la educación.
- Nivel de preparación de los educadores de educación preescolar.
- Necesidad de lograr una instrumentación factible del proceso educativo, tomando en consideración la carga diaria de trabajo y el tiempo requerido para su autopersección.
- La intersectorialidad como pilar fundamental para instrumentar el proceso educativo en estas edades
- El perfeccionamiento de las alternativas que posibilitan la extensión de la cobertura de atención educativa
- La introducción de las tecnologías de la información y la comunicación
- La significación de la implicación protagónica de la familia en el proceso educativo de los niños.
- Elevación de las exigencias educativas a partir del diagnóstico de los niveles alcanzados por los niños, para potenciar su desarrollo óptimo.
- La urgencia de contribuir al desarrollo de la cultura general integral desde tempranas edades.
- La importancia de la diversificación de métodos, procedimientos, formas organizativas para contribuir al desarrollo de la independencia, la ampliación de las interrelaciones niño-niño y la creatividad.

- La potenciación del juego infantil y la creación de una atmósfera lúdica en el proceso educativo.

Como resultados iniciales, el estudio ha trabajado en el perfeccionamiento del fin de la educación preescolar, haciendo evidente la aspiración de “Lograr el máximo desarrollo integral posible de cada uno de los niños desde la concepción hasta su ingreso a la escuela.

En tal sentido, lo primero a considerar es que la atención integral tiene como propósito lograr un desarrollo integral en todos los niños y niñas de la primera infancia,” Cuando hablamos de desarrollo integral en la primera infancia, nos referimos tanto a su desarrollo físico como a sus particularidades, cualidades, procesos y funciones psicológicas y a su estado nutricional y de salud (Siverio, A. 20011:11).

Como objetivos generales:

- Manifestar predominio de un estado emocional positivo, así como premisas del desarrollo socio-moral y afectivo en las interacciones que establece con el entorno, los adultos y coetáneos, durante los diferentes momentos de la vida cotidiana.
- Mostrar desarrollo intelectual, socio-afectivo, estético y motor expresado en la interacción con el mundo que le rodea, y en la solución de problemas sencillos de su entorno social y natural.
- Manifestar sentimientos de identidad personal y social, como persona única, con características físicas, afectivas e intelectuales, integrante de una familia, comunidad y país, mediante una conducta socialmente aceptable, expresión de su bienestar físico, mental y social.
- Mostrar curiosidad, afán de saber y satisfacción emocional al realizar distintos tipos de tareas.
- Mostrar el desarrollo de sentimientos y gusto estético, en su relación con el entorno, en la actuación de los otros y en la suya propia.
- Comunicar sus vivencias, emociones y sentimientos haciendo uso de las distintas formas de lenguaje.

A la vez, propone la incorporación de otros principios:

- La intersectorialidad como pilar del proceso educativo.
- Enfoque lúdico del proceso educativo.
- Atención a la diversidad en el proceso educativo.
- La intersectorialidad como pilar del proceso educativo.

- Enfoque lúdico del proceso educativo.
- Atención a la diversidad en el proceso educativo.

Para dar respuesta a inquietudes de las educadoras, sobre limitaciones del currículo actual para organizar un proceso educativo que posibilite una atención integral, sugiere organizar los contenidos en Dimensiones de Educación y Desarrollo, por considerar que es un término más integrador que considera que el niño como persona es esencialmente indivisible, por lo que enfrenta todo aprendizaje en forma integral, participando con todo su ser en cada experiencia que se le ofrece, lo que implica que es difícil hablar de un aspecto del desarrollo como exclusivamente referido a un ámbito específico, lo que exige considerar que las diferentes dimensiones no deberán ser vistas como compartimientos estancos, sino abordadas de una forma globalizante e integrada. De ahí, su propuesta de cinco dimensiones:

- Comunicación
- Relación con el Entorno
- Motricidad
- Estética
- Social Personal

A la vez, la educación preescolar inserta en el perfeccionamiento planteado para las Educaciones Preescolar, Primaria y Especial, que toma en cuenta el panorama mundial contemporáneo, caracterizado por la compleja dinámica de los procesos de orden socio-económico, político-social, ético-moral, medio ambientales, entre otros y su repercusión en el contexto nacional, que en su conjunto reclaman el progreso del sistema educativo y el fortalecimiento necesario de sus concepciones educacionales, para lograr la formación de un hombre a la altura de su tiempo como expresara nuestro apóstol José Martí.

VIII. Propuesta de perfeccionamiento de la educación preescolar.

El Subsistema de Educación Preescolar es el encargado de la educación de los niños y las niñas desde su nacimiento hasta que ingresan en la escuela primaria, por lo que constituye el primer subsistema del Sistema Nacional de Educación; no tiene carácter obligatorio.

La educación preescolar ha estado inmersa en un proceso continuo de perfeccionamiento, atemperándose a los cambios que se han ido produciendo, y ratificando su concepción fundamental de partida: el reconocimiento del papel decisivo de las condiciones de vida y educación en el desarrollo de los niños y las niñas y, por tanto, de la organización que

tengan las influencias educativas que se generen por la familia, en las condiciones de vida del hogar, en las instituciones educativas, así como en el entorno comunitario.

El fin que se propone es lograr el máximo desarrollo integral posible en cada niño y niña, en sus primeros seis años de vida.

El perfeccionamiento de la Educación Preescolar se realiza sobre la base de los niveles de calidad alcanzados desde 1975 hasta el momento actual y se propone dar respuesta al requerimiento nacional e internacional de elevar la calidad de la educación.

En el Documento Base se encuentran relacionados los principios generales que fundamentan la Educación cubana; en este nivel, deben quedar explícitos aquellos que son específicos y que orientan y sirven de proyección a la educación en estas edades.

Los principios pedagógicos fundamentales que orientan la práctica educativa en las edades de 0 a 6 años, son:

- El niño como centro del proceso educativo.
- El adulto como guía y conductor del proceso educativo.
- El estado emocional positivo que debe estar presente en todos los momentos de la vida del niño y la niña.
- El enfoque lúdico en todas las actividades del proceso educativo

Estado actual de la educación.

Los resultados obtenidos por la educación preescolar hasta el momento actual, son el producto del quehacer de los educadores, cuadros y funcionarios en los diferentes niveles, con la participación protagónica, consciente y responsable de la familia y la comunidad, los que han sido constatados por diferentes vías.

Se ha alcanzado una cobertura de 99,5% de atención educativa. En círculos infantiles se educan, 123 977 niños y niñas, para un 18%; en el grado preescolar, 93 045, para un 13,5% y en Programa Educa a tu Hijo, 464 214, para un 68%. También son atendidos 18 635 niños y niñas con necesidades educativas especiales.

Entre los logros fundamentales alcanzados se encuentran:

- La consideración de la Educación Preescolar como un subsistema del Sistema Nacional de Educación, por la comprensión de la importancia que tiene la educación y el desarrollo de los niños desde antes del nacimiento y en los primeros seis años.

- El cumplimiento de los derechos de la primera infancia a la educación y el desarrollo.
- Fortalecimiento de los estudios científico-investigativos sobre cuyos resultados se han ido introduciendo cambios y transformaciones.
- Elevación del nivel científico metodológico del personal mediante la licenciatura en Educación Preescolar, que hoy representa el 71,1% de la fuerza laboral del país en ejercicio, en este subsistema; así como la reapertura de la formación del personal con nivel medio, las maestrías y estudios doctorales.
- Fortalecimiento del trabajo metodológico en todos los niveles estructurales, como una vía para elevar la calidad del proceso educativo.
- Consolidación de la participación activa de la familia en la educación y el desarrollo de sus hijos e hijas, en las primeras edades.
- Ampliación de la cobertura de atención a todos los niños y niñas con necesidades educativas especiales en las edades de 0 a 6 años.
- Introducción de la computación y del programa audiovisual en el proceso educativo.
- Incremento de los materiales bibliográficos a partir de los resultados de las investigaciones.
- Intercambio científico con educadores, especialistas e instituciones de países latinoamericanos y de otras latitudes.
- Asesoramiento y asistencia técnica a otros países en diferentes temáticas, especialmente, en la contextualización del modelo no institucional "Educa a tu Hijo".
- La convocatoria por el CELEP a los educadores de los diferentes países, a la reflexión y análisis de los problemas que inciden en la atención educativa a los niños de la primera infancia.

Aspectos en proceso de logro:

- Completamiento de la cobertura de atención educativa a la totalidad de niños y niñas desde el nacimiento hasta su ingreso a la escuela primaria.
- Fortalecimiento de la calidad de la atención educativa en sus diferentes modalidades.
- Completamiento de la cobertura de personal, con una preparación de calidad.

- Superación y capacitación permanente de todo el personal encargado de garantizar el fin de la Educación Preescolar.
- Perfeccionamiento del Currículo de la Educación Preescolar
- Fortalecimiento de la coordinación intersectorial e interinstitucional para la promoción del desarrollo integral de los niños.
- Consolidación de la continuidad y la articulación dentro de la propia Educación Preescolar y su fortalecimiento con la Educación Primaria y Especial.

Barreras:

- Carencia y dificultades para la comercialización-acceso a medios didácticos y juguetes industriales, que desempeñan un papel esencial en el desarrollo integral y constituyen una necesidad para los niños y niñas de estas edades, y que en oportunidades no pueden ser sustituidos por artesanales o creados por los educadores y familias,
 - La falta de condiciones materiales para la atención al niño y la niña en las instituciones (círculos infantiles y aulas de preescolar de las escuelas primarias) que de algún modo dificultan y repercuten negativamente en su formación integral.
 - Carencia e inestabilidad en el personal docente y no docente, de las instituciones, especialmente, en La Habana y ciudades capitales de provincias, así como su no total idoneidad para la conducción con calidad del proceso educativo.
 - Falta de reconocimiento y de atención especializada a la preparación de los ejecutores voluntarios en el Programa “Educa a tu Hijo”.
 - La no total concreción en la práctica del trabajo intersectorial y comunitario como garantía para el desarrollo integral de la primera infancia.

Propuesta de la actual etapa de perfeccionamiento.

Objetivo:

Elevación de la calidad de la atención educativa a la diversidad de niños y niñas en la primera infancia.

Líneas del perfeccionamiento y descripción de su alcance

- Fortalecimiento de las políticas sociales que promueven la atención integral a la primera infancia.

El reconocimiento y la prioridad de la atención a la primera infancia es una realidad del Estado cubano, que se cumple de manera independiente y especializada por los diferentes organismos, organizaciones e instituciones del país (salud, deportes, educación, justicia,...).

Las experiencias logradas en la aplicación del principio del enfoque intersectorial en el Programa Educa a tu Hijo muestra la impostergable necesidad de ampliarlo a toda la atención de niños y niñas en el período de 0 a 6 años.

Aspectos que comprende:

- Fortalecer como política social y educativa el enfoque intersectorial, como vía para la participación coherente e integrada de todos los que contribuyen al fin de la educación de la primera infancia.
- Concreción de las políticas sociales de atención a la primera infancia en una estrategia integrada de los organismos, organizaciones e instituciones, con ella relacionada, en todos los niveles estructurales.
- El perfeccionamiento del Currículo de la Educación Preescolar.

Inicio de la introducción del currículo de la Educación Preescolar como una vía para su perfeccionamiento, tomando como base, los estudios e investigaciones realizadas, así como las experiencias y sugerencia que se obtengan en las consultas a especialistas, directivos, metodólogos y personal educativo vinculado con la primera infancia, su educación y desarrollo, en los diferentes niveles estructurales.

Aspectos que comprende:

- Culminación de la elaboración del nuevo diseño curricular de la educación preescolar.
- Superación y capacitación permanente a todo el personal vinculado con la aplicación del currículo en la práctica.
- Seguimiento sistemático y validación de los resultados de su implementación en la práctica educativa.
- Formación superación y capacitación de agentes educativos.

Para el perfeccionamiento del Subsistema de la Educación Preescolar se requiere un educador competente, mejor preparado y más capacitado para asumir las nuevas exigencias de su actividad pedagógica profesional.

Aspectos que comprende:

- Seguimiento al desempeño profesional de educadoras en ejercicio, especialmente, a las noveles.

- Preparación de la diversidad de personal en el nuevo currículo de la Educación Preescolar.
- Seguimiento a la formación de educadoras, con énfasis a las que ingresan procedentes del nivel medio.
- Proyección de diversas formas de superación posgraduada: postgrados, diplomados, maestrías y otras.
- Capacitación sistemática y diferenciada a todo el personal que atiende a los niños y niñas por ambas modalidades, en aspectos priorizados tales como: la intersectorialidad, el trabajo y la preparación de la familia, la valoración del desarrollo integral de los niños y niñas de las primeras edades y, especialmente, el nuevo currículo de la educación preescolar.

- La evaluación como factor esencial en la educación y desarrollo de la infancia de 0 a 6 años.

La aplicación de la evaluación como componente esencial para apreciar los resultados que en cada momento se alcanza en el proceso educativo, permite conocer cómo está teniendo lugar el desarrollo del niño y la niña, así como la efectividad del proceso, de manera que puedan tenerse criterios confiables que permitan su adecuada conducción.

Aspectos que comprende:

- Análisis del sistema de evaluación vigente y sus formas de implementación, acerca del estado de desarrollo de los niños y las niñas en la Educación Preescolar.
- El seguimiento a los resultados alcanzados en el desarrollo de los niños y niñas de 0 a 6 años en los diferentes niveles estructurales: centros, municipio, provincia, nación. Ello presupone la elaboración de las tareas y procedimientos evaluativos, las orientaciones metodológicas para su diseño y aplicación, así como la capacitación del personal encargado de realizarlo.
- Evaluación de la efectividad del Proceso Educativo.
- Valoración de la participación efectiva de los diferentes factores y agentes educativos, esencialmente de la familia, en la atención integral a la infancia.
- La continuidad y articulación intra e intersubistemas.

Resulta indispensable garantizar, desde el trabajo científico metodológico, los procedimientos idóneos para que se establezcan los nexos dentro del propio Subsistema de Educación Preescolar y las necesarias interrelaciones con los

diferentes tipos y subsistemas de educación, especialmente con la Educación Primaria y Especial.

Como una necesidad del proceso educativo, cada momento, cada etapa del proceso educacional, debe estar basada en los anteriormente alcanzado y, a u vez, debe constituir base de todas las posteriores adquisiciones, a ello están dirigidos los procesos de continuidad y articulación, los que se expresan en los objetivos, contenidos, métodos, procedimientos y formas de organización del proceso educativo, donde este se realice, no solo en su diseño, sino especialmente, en la práctica educativa.

Aspectos que comprende:

- Revisión y perfeccionamiento del sistema de tareas diagnósticas del grado preescolar que se aplica por los docentes de la educación preescolar y primaria, al finalizar la etapa preescolar.
- Revisión de la concepción de la etapa de aprestamiento, así como sus vías de aplicación, que consolide los niveles de desarrollo alcanzado en la etapa preescolar y a su vez propicie un tránsito más efectivo hacia el primer grado de la educación primaria.
- Fortalecimiento de la colección “Multisaber” y seguimiento a la aplicación “A Jugar”, como vía para el logro de una mayor articulación entre la educación preescolar y la primaria.
- Fortalecimiento del proceso de entrega pedagógica en la variedad de situaciones en que esta tenga lugar y, especialmente, entre la educación preescolar y primaria.

CONCLUSIONES

Han sido muchos los esfuerzos realizados desde 1959 para conformar un Sistema de Educación cubano que aglutine a todos los niveles educativos y que posibilitara la construcción de un sistema único de educación para todos los niños de cero a seis años.

La Educación Preescolar desde sus inicios comenzó a dar pasos para alcanzar la atención educativa integral para toda la población infantil que asistía a los círculos infantiles. Esta visión muy pronto se amplió para las dos alternativas de atención educativa: institucional y no institucional; que responden a una concepción pedagógica única, acerca de la educación de los niños, su formación y desarrollo, fundamentadas en una concepción filosófica marxista, martiana y humanista.

Como subsistema del Sistema Nacional de Educación, ha trabajado en la búsqueda de una concepción educativa propia, que lo identifique como un sistema que transita por un proceso de perfeccionamiento continuo de sus sustentos teóricos y metodológicos.

La investigación científica ha acompañado el proceso de perfeccionamiento, dando lugar a transformaciones propuestas en las curriculares cualitativamente superiores, tanto, para la formación inicial y permanente de los educadores, como para todos los niños de cero a seis años.

En la actualidad, la propuesta curricular de la Educación Preescolar se perfecciona, como parte de un Proyecto de investigación “Estudios para el perfeccionamiento del currículo preescolar cubano”, a la vez, que el subsistema de Educación Preescolar forma parte del proceso de perfeccionamiento del Ministerio de Educación, para lo cual trabaja en las cuatro líneas enfocadas hacia el aumento de la calidad de la atención educativa para los más pequeños de la sociedad.

El proceso de perfeccionamiento de la atención educativa integral a la primera infancia cubana, es expresión de la política educativa asumida por el gobierno revolucionario, por la prioridad que desde el año 1959 le otorgó al cuidado y educación de los niños pequeños; y el consecuente desarrollo científico de este subsistema de educación.

BIBLIOGRAFÍA

- Benavidez, Z. Tendencias del desarrollo de las ideas sobre la Educación del niño preescolar cubano de 1959-2000. Tesis doctoral. La Habana, Cuba, 2006.
- CELEP. Determinación del nivel de preparación y de desempeño profesional del personal pedagógico y de los diferentes agentes educativos que intervienen en la atención a los niños y niñas de 0 a 6 años ya sea por vía institucional o no institucional. Resultado de investigación del Proyecto de capacitación diferenciada, Cuba, 2008
- ----- et al. La investigación pedagógica. Aspectos teóricos y metodológicos. La Habana, Cuba, 2004.
- ----- et al. Aproximación a la caracterización del niño cubano de cero a seis años. Dinámica de su desarrollo. Informe de resultados de investigación, La Habana, 2008.
- ----- et al. Reflexiones desde nuestros encuentros.
- ----- et al. Estudio Nacional sobre Coordinación de Políticas y Programas para la Primera Infancia. La Habana, Cuba, 2005.
- Colectivo de autores. Estudios para el perfeccionamiento del currículo preescolar cubano. Pedagogía 2009, Sello editor Educación Cubana, Ciudad de la Habana, 2009.
- Consejo del estado. Constitución de la República. Editora
- Política. La Habana, 1992.
- Consejo de Ministros. Código de Familia. Editorial Orbe. La Habana, Cuba,
- Consejo de Ministros. Código de la Niñez y la Juventud. Editorial Ciencias Sociales. La Habana, 1978.
- Cruz, C. Historia de la Educación Preescolar en la provincia de Villa Clara de 1959 a 1995. Tesis de Maestría. ISP Félix Varela. Villa Clara, 1998.
- Domínguez Pino M. y F. Martínez. Principales modelos educativos de la educación preescolar. Editorial Pueblo y Educación, L. Habana, 2001.
- López Hurtado, J. Un nuevo enfoque de educación infantil, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 2001.

- López, J. y otros: El carácter científico de la pedagogía, Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1996.
- López, J., Siverio, A., Burke, M.T. Estudio de la relación entre nivel de preparación con que el niño ingresa a la escuela y su posterior aprovechamiento escolar. Editorial Pueblo y Educación, La Habana, 1987.
- López J. y Ana María Siverio. El proceso educativo para el desarrollo integral, de la primera infancia, UNICEF, 2005.
- López, J. Un nuevo concepto de Educación Infantil. Edit. Pueblo y Educación. La Habana, 2001.
- ----- et al. El Diagnóstico: Un instrumento de trabajo pedagógico de preescolar a escolar. Edit. Pueblo y Educación, La Habana, 2006.
- ----- et al. Un proceso educativo de calidad y su influencia en el desarrollo infantil. Estudio longitudinal. En: El proceso educativo para el desarrollo integral de la primera infancia. Editorial Gesta. La Habana, Cuba, 2005.
- Malajovich, A. Análisis de los Documentos curriculares de Iberoamérica. Revista Iberoamericana de Educación, Año 9, No 52, 2000.
- MINED. Texto del perfeccionamiento. Impresión ligera. La Habana, Cuba, 2011.
- Peralta, M.V. et al. "Calidad y modalidades alternativas en Educación Inicial", Ediciones CERIO/MAYSAL, La Paz, Bolivia, 2000.

