



Esta obra está bajo una [Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 2.5 Perú](http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/).

Vea una copia de esta licencia en

<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN -TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES-RIOJA**



Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial n° 00958 del caserío la Molina, Distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía.

AUTOR:

Naira Judith Sánchez Manosalva

ASESOR:

Lic. Mg. Rossana Rocio Salvatierra Juro.

Tarapoto – Perú

2016

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN -TARAPOTO
ESCUELA DE POSGRADO
UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES-RIOJA



Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial n° 00958 del Caserío la Molina, Distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía

AUTOR:

Naira Judith Sánchez Manosalva

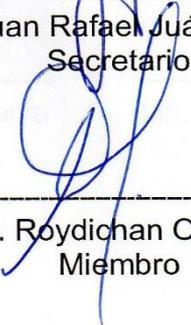
Sustentado y aprobado el día 06 de mayo del 2016, ante el honorable jurado:



Lic. M.Sc. Efraín de la Cruz Bardales Zapata
Presidente



Dr. Juan Rafael Juárez Díaz
Secretario



Lic. M.Sc. Roydichan Olano Arévalo
Miembro

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN -TARAPOTO

ESCUELA DE POSGRADO

**UNIDAD DE POSGRADO DE LA FACULTAD EDUCACIÓN Y
HUMANIDADES-RIOJA**



Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial n° 00958 del caserío la Molina, Distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Tesis para optar el grado académico de Maestro en Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía.

El suscrito declara que el presente trabajo de tesis es original, en su contenido y forma.

Br. Naira Judith Sánchez Manosalva
Ejecutor

Lic. Mg. Rossana R. Salvatierra Juro
Asesor

Declaratoria de Autenticidad

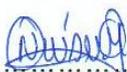
Yo, **Naira Judith Sánchez Manosalva**, egresada de la Sección de posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades, del Programa de Maestría en Ciencias de la Educación; mención en Psicopedagogía, de la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, identificada con DNI N°45527612, con domicilio en: Av. La Florida N°249 – Nva Cajamarca, con la Tesis titulada: **RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS FAMILIARES DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL N° 00958 DEL CASERIO LA MOLINA, DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA EN EL AÑO 2014.**

Declaro bajo juramento que:

1. La tesis presentada es de mi autoría.
2. He respetado las normas internacionales de citas y referencias para las fuentes consultadas. Por tanto, la monografía no ha sido plagiada ni total ni parcialmente.
3. La tesis no ha sido auto plagiado; es decir, no ha sido publicada ni presentada anteriormente para obtener algún grado académico previo o título profesional.
4. Los datos presentados en los resultados son reales, no han sido falseados, ni duplicados, ni copiados y por tanto los resultados que se presenten en la Tesis se constituirán en aportes a la realidad investigada.

De considerar que el trabajo cuenta con una falta grave, como el hecho de contar con datos fraudulentos, demostrar indicios y plagio (al no citar la información con sus autores), plagio (al presentar información de otros trabajos como propios), falsificación (al presentar la información e ideas de otras personas de forma falsa), entre otros, asumo las consecuencias y sanciones que de mi acción se deriven, sometiéndome a la normatividad vigente de la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto.

Tarapoto, 27 de marzo del 2018.



.....
Naira Judith Sánchez Manosalva
DNI N°45527612



Formato de autorización NO EXCLUSIVA para la publicación de trabajos de investigación, conducentes a optar grados académicos y títulos profesionales en el Repositorio Digital de Tesis.

1. Datos del autor:

Apellidos y nombres: SANCHEZ MANOSALVA NAIPA JUDITH	
Código de alumno : 066-111	Teléfono: 942094813
Correo electrónico : yody_15@hotmail.com	DNI: 45527612

(En caso haya más autores, llenar un formulario por autor)

2. Datos Académicos

Facultad de: EDUCACIÓN Y HUMANIDADES
Escuela Profesional de: PROGRAMA DE MAESTRIA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN PSICOPEDAGOGÍA

3. Tipo de trabajo de investigación

Tesis	(X)	Trabajo de investigación	()
Trabajo de suficiencia profesional	()		

4. Datos del Trabajo de investigación

Título: RELACION ENTRE LAS PRACTICAS FAMILIARES DE ESTIMULACION TEMPRANA Y EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL N° 00958 DEL CASERIO LA MOLINA, DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA EN EL AÑO 2014.
Año de publicación:

5. Tipo de Acceso al documento

Acceso público *	(X)	Embargo	()
Acceso restringido **	()		

Si el autor elige el tipo de acceso abierto o público, otorga a la Universidad Nacional de San Martín – Tarapoto, una licencia **No Exclusiva**, para publicar, conservar y sin modificar su contenido, pueda convertirla a cualquier formato de fichero, medio o soporte, siempre con fines de seguridad, preservación y difusión en el Repositorio de Tesis Digital. Respetando siempre los Derechos de Autor y Propiedad Intelectual de acuerdo y en el Marco de la Ley 822.

En caso que el autor elija la segunda opción, es necesario y obligatorio que indique el sustento correspondiente:

6. Originalidad del archivo digital.

Por el presente dejo constancia que el archivo digital que entrego a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, como parte del proceso conducente a obtener el título profesional o grado académico, es la versión final del trabajo de investigación sustentado y aprobado por el Jurado.

7. Otorgamiento de una licencia *CREATIVE COMMONS*

Para investigaciones que son de acceso abierto se les otorgó una licencia *Creative Commons*, con la finalidad de que cualquier usuario pueda acceder a la obra, bajo los términos que dicha licencia implica

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/2.5/pe/>

El autor, por medio de este documento, autoriza a la Universidad Nacional de San Martín - Tarapoto, publicar su trabajo de investigación en formato digital en el Repositorio Digital de Tesis, al cual se podrá acceder, preservar y difundir de forma libre y gratuita, de manera íntegra a todo el documento.

Según el inciso 12.2, del artículo 12° del Reglamento del Registro Nacional de Trabajos de Investigación para optar grados académicos y títulos profesionales - RENATI "Las universidades, instituciones y escuelas de educación superior tienen como obligación registrar todos los trabajos de investigación y proyectos, incluyendo los metadatos en sus repositorios institucionales precisando si son de acceso abierto o restringido, los cuales serán posteriormente recolectados por el Repositorio Digital RENATI, a través del Repositorio ALICIA".


.....
Firma del Autor

8. Para ser llenado en la Oficina de Repositorio Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso Abierto de la UNSM - T.

Fecha de recepción del documento:

27 / 03 / 2018



.....
Firma del Responsable de Repositorio
Digital de Ciencia y Tecnología de Acceso
Abierto de la UNSM - T.

***Acceso abierto:** uso lícito que confiere un titular de derechos de propiedad intelectual a cualquier persona, para que pueda acceder de manera inmediata y gratuita a una obra, datos procesados o estadísticas de monitoreo, sin necesidad de registro, suscripción, ni pago, estando autorizada a leerla, descargarla, reproducirla, distribuirla, imprimirla, buscarla y enlazar textos completos (Reglamento de la Ley No 30035).

** **Acceso restringido:** el documento no se visualizará en el Repositorio.

DEDICATORIA

Dedico el presente trabajo de investigación a los niños y niñas de la sección abejitas de la Institución Educativa Inicial N° 00958 del caserío La Molina, del distrito Nueva Cajamarca, puesto que por ellos soy mejor profesional cada día.

A mi hija Valeria, por ser mi motor y motivo en mi vida, a mi familia que me brinda su apoyo incondicional para seguir cumpliendo mis metas trazadas.

Naira Sánchez Manosalva

AGRADECIMIENTO

Agradezco a Dios por concederme el trabajo, la vida y la salud, y gracias a la fortaleza que me brinda, ha sido posible la elaboración de la tesis.

A los padres de familia de la sección abejitas de la Institución Educativa Inicial N° 00958 del caserío La Molina, del distrito Nueva Cajamarca, por su tiempo y colaboración en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.

A mi asesor de tesis, Lic. Mg. Rossana R. Salvatierra Juro, por su valiosa orientación para realizar la presente investigación.

A los docentes de la sección de Posgrado de la Facultad de Educación y Humanidades, de la Escuela de Posgrado de la Universidad Nacional de San Martín, quienes participaron en el proceso de nuestra formación académica.

Naira Sánchez Manosalva

RESUMEN

Los trastornos en el dominio afectivo tienen su origen en el contexto y evolución de las relaciones socioafectivas de los niños. La falta de estimulación y de cuidados por parte de la familia a temprana edad tiene efectos devastadores e irreversibles en el desarrollo en los niños, los cuales se expresan posteriormente en las inadecuadas conductas relacionadas a los sentimientos y/o emociones. Esta problemática ha motivado determinar la asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Para lograr el objetivo propuesto se realizó una investigación básica, de diseño descriptivo correlacional. La muestra de estudio, estuvo constituida por 22 niños de cinco años de edad, de la sección abejas, de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 y sus respectivos padres. Los datos fueron recolectados utilizando un cuestionario aplicado a los padres sobre las prácticas de estimulación temprana y una lista de cotejo para observar la manifestación de las habilidades afectivas en los niños; ambos instrumentos fueron validados por juicio de expertos, cuyos datos permitieron analizar su confiabilidad. El procesamiento estadístico para determinar la relación entre variables fue a través de la chi cuadrado, los datos de cada una de las variables en forma independiente fueron procesados a través de la distribución de frecuencias.

El análisis de los resultados arrojó que existe asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014; con chi cuadrado calculada (54,31) mayor que el valor tabular (26,296). Además, tanto las prácticas familiares de estimulación temprana, así como el desarrollo afectivo es de nivel regular, en el mayor porcentaje de la muestra, 45,45% y 36,36%, respectivamente.

Palabras Claves: Estimulación Temprana, Desarrollo Afectivo, Desarrollo Infantil, Psicología Infantil, Niños, Nueva Cajamarca.

ABSTRACT

Disorders in the affective domain have their origin in the context and evolution of children's socio-affective relationships. The lack of stimulation and care by the family at an early age has devastating and irreversible effects on children's development, which are subsequently expressed in inappropriate behaviors related to feelings and / or emotions. This problem has motivated to determine the association between family practices of early stimulation and affective development in five-year-olds of the Educational Institution of the initial level N°00958 of the La Molina farmhouse, district of Nueva Cajamarca in 2014.

To achieve the proposed objective, a basic research was carried out, with a descriptive correlational design. The study sample consisted of 22 five-year-old children, from the bees section, of the Educational Institution of the initial level N°00958 and their respective parents. Data were collected using a questionnaire applied to parents about early stimulation practices and a checklist to observe the manifestation of affective abilities in children; both instruments were validated by expert judgment, whose data allowed us to analyze their reliability. The statistical processing to determine the relationship between variables was through the chi-square, the data of each of the variables independently were processed through the frequency distribution.

The analysis of the results showed that there is an association between family practices of early stimulation and affective development in five-year-olds of the Educational Institution of the initial level N°00958 of the farmhouse, La Molina, district of Nueva Cajamarca in 2014; with calculated chi-square (54.31) greater than the tabular value (26,296). In addition, both family practices of early stimulation, as well as affective development is of a regular level, the highest percentage of the sample, 45, 45% and 36, 36%, respectively.

Keywords: Early Stimulation, Affective Development, Child Development, Child Psychology, Children, Nueva Cajamarca.



ÍNDICE DE CONTENIDO

Dedicatoria.....	vii
Agradecimiento.....	viii
Resumen.....	xv
Abstract	x
Índice de tablas.....	xiv
Índice de ilustraciones.....	xv

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN.....	1
--------------------------	----------

CAPÍTULO II

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA.....	6
2.1. Antecedentes de la investigación.....	6
2.2. Base teórica.....	8
2.2.1. Evolución del concepto de estimulación temprana.....	8
2.2.2. Fundamentos de la estimulación temprana.....	11
2.2.3. Estimulación temprana y desarrollo cerebral	12
2.2.4. Bases científicas de la estimulación temprana.....	13
a) Bases Psicológicas	14
b) Bases Neurológicas	16
c) Bases Pedagógicas	17
d) Bases experimentales.....	18
2.2.5. Principios de la estimulación temprana.....	19
a) Principio de diálogo, participación e integración.....	19
b) Principio de gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades.....	19
c) Principio de interdisciplinariedad y alta cualificación profesional.....	20
d) Principio de coordinación.....	20
e) Principio de descentralización	21
2.2.6. Objetivos de la estimulación temprana.....	21
2.2.7. Proceso de la estimulación temprana.....	23
2.2.8. Fases de la estimulación temprana.....	26
2.2.9. Estimulación del área social y afectiva	29
2.2.10. El papel de la familia en la estimulación temprana.....	30
2.2.11. Las habilidades socioafectivas	32
2.2.12. Características de las habilidades socioafectivas.....	33
2.2.13. Desarrollo afectivo	33

2.2.14. Teorías que sustentan el desarrollo afectivo	35
a) Teoría cognoscitiva.....	35
b) Teoría del aprendizaje social.....	35
c) Teoría psicoanalítica.....	36

CAPÍTULO III

MATERIALES Y MÉTODOS	37
3.1. Hipótesis.....	37
3.1.1. Hipótesis de investigación.	37
3.2. Variables.	37
3.2.1. Identificación de variables	37
3.2.2. Definición de variables	37
3.2.3. Operacionalización de variables	38
3.3. Tipo de investigación	39
3.4. Diseño de investigación	39
3.5. Población y muestra.....	40
3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación.....	40
3.6.1. Métodos	40
3.6.2. Técnicas.....	40
3.6.3. Instrumentos	40
3.7. Procedimientos de investigación	41
3.8. Técnica de análisis de datos	41

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIONES	43
4.1. Resultados	43
4.2. Discusiones.....	51

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	53
5.1. Conclusiones.....	53
5.2. Recomendaciones	54

CAPÍTULO VI

ANEXOS	55
Anexo N° 1: Cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana	55

Anexo N° 2:	Ponderación de los ítems del cuestionario para las prácticas familiares de estimulación temprana.....	57
Anexo N° 3:	Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años de edad de la I.E.I N° 00958	58
Anexo N° 4.	Ponderación de los ítems de la lista de cotejo sobre habilidades afectivas.....	59
Anexo N° 5.	Base de datos.	60
Anexo N° 6.	Validación de instrumentos de recolección de datos.....	61
Anexo N° 7.	Constancia de aplicación de instrumentos de recolección de datos	72
Anexo N° 8.	Iconografía	73

CAPÍTULO VII

BIBLIOGRAFÍA	74
---------------------------	-----------

INDICE DE TABLAS

Tabla N° 01. Tabla de contingencia de frecuencias observadas de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	43
Tabla N° 02. Tabla de contingencia de frecuencias esperadas de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	44
Tabla N° 03. Tabla para determinar chi cuadrado calculada con valores de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	45
Tabla N° 04. Valor crítico para 16 grados de libertad al 5% de nivel de significancia.	47
Tabla N° 05. Contrastación estadística de la relación entre la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014	48
Tabla N° 06. Nivel de prácticas familiares de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	49
Tabla N° 07. Nivel del desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	50

ÍNDICE DE ILUSTRACIONES O FIGURAS

Gráfico N° 01. Comparación de x_c^2 con x_t^2 de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo.....	48
Gráfico N° 02. Nivel de prácticas familiares de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	49
Gráfico N° 03. Nivel del desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.....	50

CAPÍTULO I

INTRODUCCIÓN

Al nacer, todos por igual tenemos un potencial enorme, que depende de nuestra condición de ser humanos. En los primeros seis años de vida, nuestro cerebro tiene una capacidad de aprendizaje y de desarrollo de la inteligencia en todos sus aspectos sin límites intrínsecos, esto le crea una serie de posibilidades de desarrollo integral, que podrá lograr en la medida que reciba la estimulación necesaria de su familia, su comunidad y la sociedad en general (Andrade e Imbat, 2010).

La estimulación es un proceso natural que se pone en práctica en la relación diaria con el bebé, a través de éste el niño utilizará al máximo sus capacidades e irá ejerciendo mayor control sobre el mundo que le rodea al tiempo que sentirá gran satisfacción al descubrir que puede hacer las cosas por sí mismo (Gonzales, 2007).

Los efectos positivos de la estimulación temprana en el desarrollo infantil son indiscutibles, una persona que está bien desarrollada física, mental, social y emocionalmente tendrá mejores oportunidades que una persona que no fue estimulada.

La estimulación tiene lugar a través de la repetición útil de diferentes eventos sensoriales que aumentan, por una parte, el control emocional proporcionando al niño una sensación de seguridad y goce, por otra amplían la habilidad mental que le facilita el aprendizaje, ya que se desarrollan destrezas, para estimularse a través del juego libre y del ejercicio de la curiosidad, la exploración y la imaginación. Ya que todo niño nace con la necesidad biológica de aprender y cualquier estimulación que se le brinde durante los primeros 12 meses, tiene más impacto en su crecimiento cerebral que en cualquier otra etapa de la vida (Gonzales, (2007).

Es importante tener en cuenta que el crecimiento total de un individuo se lleva a cabo por medio de la interrelación del desarrollo físico, mental, emocional y social, y la estimulación temprana producirá impacto en el crecimiento total del bebé, sin presionar ni acelerar ningún proceso de desarrollo. Simplemente, lo que busca es optimizar las capacidades del niño, en todas las áreas.

En el hogar, la madre es la persona quien le habla con frecuencia, organiza su medio, le alimenta, protege, todo esto enriquece el medio en que crece el niño y si la madre no conoce la importancia de estimular adecuadamente a su hijo este no podrá desarrollar todo su potencial.

Se sabe que el niño es atendido desde la gestación principalmente por la madre, quien asume la responsabilidad de la atención y el cumplimiento de las actividades de estimulación temprana, por eso se le concede una especial importancia a la relación madre – hijo, como factor primordial de influencia en su desarrollo.

Dentro de esta gran masa poblacional infantil actualmente una parte muy vulnerable es la de los niños de 0 a 6 años. A pesar que en la mitad de esta etapa muchos aun no van a la escuela y siendo el grupo que más necesitan de los cuidados y la satisfacción de necesidades por la familia, especialmente las de afecto. Estos niños son potencialmente los más capaces de desarrollarse psíquicamente si cuentan con un medio social y cultural favorable materializado en la en los cuidados familiares. Se destaca entonces la importancia de la estimulación de los niños desde el mismo momento de la concepción, entendiendo la naturaleza social del ser humana y alcanza su desarrollo en las relaciones sociales en ese medio a través de la actividad que realiza en él y la comunicación con los demás (Grenier, s/f).

Existe un consenso en aceptar que en esta estimulación a niños que se encuentran en la primera infancia deben contar con la familia en el rol protagónico, esta puede hacer aportes insustituibles al desarrollo del niño donde el matiz fundamental está dado por las relaciones afectivas que se establecen entre esta y el niño.

La falta de estimulación y de cuidados por parte de la familia a temprana edad tiene efectos devastadores e irreversibles en el desarrollo en los niños y las niñas, los cuales se expresan posteriormente a través de un coeficiente intelectual bajo, con las respectivas consecuencias en el rendimiento escolar. Por el contrario, las experiencias ricas y positivas, durante la primera infancia, pueden tener efectos favorables, ayudando a los niños y niñas en la adquisición del lenguaje, el desarrollo de destrezas para la resolución de problemas y en la formación de relaciones saludables con niñas y niños de su misma edad y adultos.

Si las niñas y niños en sus primeros años de vida no cuentan con comunidades y familias informadas, resulta complejo pensar cómo se podría potenciar el desarrollo y aprendizaje infantil; por ello resulta fundamental considerar la capacitación de la familia y de los profesores en el proceso de estimulación temprana, a fin de mejorar la calidad de vida de las niñas y niños en nuestro país.

Cada año, más de 200 millones de niños menores de cinco años no alcanzan su pleno potencial cognitivo y social, debido al desarrollo deficiente, muchos niños son propensos al fracaso escolar (OMS, 2009). La ausencia o inadecuada estimulación temprana en los

menores de 5 años tienen efectos irreversibles en el desarrollo de las funciones cerebrales, ya que se altera su organización y disposición al aprendizaje. Por el contrario, las experiencias ricas y positivas durante la primera infancia intervienen en el desarrollo cerebral, ayudando a los niños en la adquisición del lenguaje, desarrollo de destrezas, resolución de problemas y en la formación de relaciones saludables con iguales y adultos. Según la Organización Mundial de la Salud refiere que el 39% de los menores de cinco años de edad en países en vías de desarrollo presentan retraso en el crecimiento, lo cual indica la existencia de ambientes perjudiciales que ponen en riesgo el desarrollo infantil (OMS, 2009). Mientras que en el (2009), refiere que el 60% de los niños menores de seis años no reciben estimulación temprana, que puede condicionar a un retraso en su desarrollo psicomotor.

En nuestro país, uno de los grupos más vulnerables y desprotegidos son los niños, siendo los más afectados por la pobreza, no sólo porque su bienestar y calidad de vida dependan de las decisiones de sus padres, del entorno familiar y comunitario, sino también por las condiciones en la que se desenvuelve el niño. En un estudio realizado en familias de bajo nivel socioeconómico, se encontró un 16% de déficit en el desarrollo psicomotor en menores de 2 años y un 40% en el grupo de 2 a 5 años (Suárez, 2000). Según datos estadísticos del componente de atención integral del niño de 0 – 9 años del Ministerio de Salud, la deficiencia del desarrollo psicomotor en los menores de 5 años ha incrementado del 7% (2000) y al 12% (2004) (UNICEF, 2004).

Asimismo, al considerar adicionalmente lo que ocurre en el ambiente escolar el problema adquiere matices más complicados, porque en las instituciones de educación inicial, las actividades de aprendizaje se orientan mucho más a la adquisición de una serie de destrezas que le serán útiles al niño cuando llegue al colegio, pero la actividad se realiza de una manera muy mecanizada y poco individualizada y creativa. La gran mayoría de los profesores percibe que hace falta colaboración y apoyo por parte de los padres de familia en el trabajo de la estimulación temprana; por ello la falta de compromiso del padre conlleva a que el maestro no se sienta presionado en realizar un trabajo más allá de las metas que le impone su centro de labores; perjudicando así el progreso y la estimulación de cada uno de los niños de manera personalizada. Asimismo, los propios profesores plantean que no hay un tiempo previsto ni material idóneo para realizar el trabajo de estimulación temprana, y esto limita las posibilidades de brindar un servicio adecuado a los niños, además de que ellos mismos no han sido adecuadamente entrenados en estos fundamentos (Gonzales, 2007).

En el campo educativo se nota una mayoritaria aceptación de que estimulación formativa de los niños que atraviesan la etapa de la primera infancia necesita la intervención

protagónica de la familia, porque, en gran medida, las actividades estimulativas necesitan de una carga afectiva considerable, las mismas que son establecidas por las interrelaciones cercanas constantes e intensas y con el niño. Todo este proceso formativo inicial necesariamente tiene que continuar por un período de consolidación que traspasa del contexto familiar hacia el contexto escolar, adquiriendo la madurez necesaria para el uso de las facultades humanas en toda su plenitud.

En el contexto de la Institución Educativa N°00958 del caserío La Molina, del distrito de Nueva Cajamarca, no existen datos acerca del conocimiento y práctica de actividades de estimulación tanto de padres de familia como de profesores, y, estando, estos factores muy ligados al desarrollo afectivo y al aprendizaje de los niños y niñas de 5 años de edad, existe mucha probabilidad de que al descuidar este aspecto generaría muchas repercusiones negativas en la formación integral de los infantes de este centro escolar. Motivo por el cual el presente estudio estuvo orientado a investigar el siguiente problema:

¿Qué asociación existe entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, Distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014?

El objeto de la presente investigación es las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina. El campo de estudio, que representa la concreción de este objeto, es las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina.

En la presente investigación, el Capítulo I comprende la introducción, que corresponde a la descripción del objeto de estudio, donde se realiza una exposición, desde sus matices problemáticos, relacionado con la preocupación docente por la ausencia de información acerca de las prácticas familiares en la ejecución de la estimulación temprana de los hijos, como actividad fundamental de apoyo a la educación preescolar en la Institución Educativa Inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca.

En el Capítulo II, en un primer momento se destina al establecimiento de los antecedentes que se concretan en la forma de estudios previos afines a la temática del presente estudio científico. En un segundo momento se formula la sustentación teórica que enmarca al objeto puntualizando los conceptos, los principios, los procesos y fases de la estimulación temprana; estableciendo las relaciones científicas necesarias con la formación dimensión afectiva del ser humano, donde el papel de la familia es crucial.

En el Capítulo III, se describe el proceso metodológico desplegado en la investigación, estableciendo las hipótesis, las variables, el tipo y diseño como parámetros procedimentales; además de precisar la población y muestra. También en esta parte se tiene en cuenta la formulación de los procedimientos e instrumentos que fueron necesarios para la medición de las variables y el registro de los resultados.

En el capítulo IV, se presentan los resultados en cuadros y gráficos, guiados por los procedimientos generales que fueron parte funcional del diseño de investigación, a fin de facilitar la generación de las discusiones pertinentes y establecer con claridad el comportamiento de los resultados.

En el capítulo V se establecen las conclusiones generales como producto final de la investigación. Es el segmento donde se resalta la correlación existente entre las variable prácticas familiares de estimulación temprana con una incidencia constante, asociado a un buen nivel de la variable desarrollo afectivo de los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa Inicial N° 00958 del caserío La Molina, expresado en el contexto escolar como habilidades logradas en la dimensión afectiva de su formación. En este mismo capítulo se presentan las recomendaciones, que están en relación a las conclusiones establecidas en el estudio.

El capítulo VI versa sobre los anexos, que contiene la matriz de consistencia de la investigación, los instrumentos de recolección de datos, validación de los instrumentos, base de datos y documentos administrativos.

El capítulo VII hace referencia a las fuentes bibliográficas utilizadas y citadas en la presente tesis, las mismas que están redactas de acuerdo a las normas APA.

Respecto a los logros alcanzados en este estudio, el objetivo general fue determinar la asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014. Los objetivos específicos son: a) Identificar el nivel de prácticas familiares de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014; b) identificar el nivel del desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

CAPÍTULO II

REVISIÓN BIBLIOGRÁFICA

2.1. Antecedentes

a) Antecedentes internacionales.

Ruiz (2010), en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, en su Tesis: “La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo matriz de los niños y niñas del Centro Educativo Básico particular Isaac Newton del cantón Ambato año lectivo 2009-2010”, pudo formular la siguiente conclusión:

- Se puede dar cuenta que hay poca importancia sobre la estimulación temprana. En los hogares creen que la otra persona encargada del cuidado es quién debe cumplir con este trabajo, el cual debe ser realizada por sus padres con amor .cariño, ternura y con mucha paciencia para que de la misma manera sus hijos sean muy cariñosos con sus progenitores.

Martínez (2010), en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, en su Tesis: “La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo social de los niños/as del Jardín María Tapia De Velasco, Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda en el período noviembre 2009 a marzo 2010”, formuló la siguiente conclusión:

- Analizando esta problemática de la estimulación temprana da a entender que muchos de los padres y madres de familia no lo realizan por que tienen que salir a trabajar para mantener el hogar. En muchos hogares salen los dos progenitores al trabajo dejando a sus tiernos hijos con los hermanos mayores o con las abuelitas quienes no están capacitadas para cumplir con este rol que no les corresponde.

Maldonado (2012), en la Universidad Técnica de Ambato, Ecuador, en su Tesis: “La estimulación temprana doméstica y su incidencia en el desarrollo psicomotriz en los niños de 6 meses a 2 años de edad del Centro Infantil Gotitas de Ternura del sector Cuicuno Parroquia Guaytacama Cantón La Tacunga, Provincia de Cotopaxi”, ha arribado a las conclusiones siguientes:

- Los padres de familia tienen poco interés en la estimulación temprana doméstica lo que perjudica el desarrollo de los niños/as, tomando en cuenta que los primeros cinco años de edad son los más importantes.
- La estimulación temprana doméstica no se pone en práctica porque los padres de familia salen a sus trabajos y dejan a sus niños/as al cuidado de otras personas.

- Los padres de familia no cuentan con una guía de actividades de estimulación temprana para que puedan aplicar con sus niños/as en sus hogares.
- Los padres de familia no reflexionan sobre la importancia de la estimulación temprana doméstica y que un hogar estable, son importantes para mejorar el desarrollo y crecimiento de sus niños/as.

b) Antecedentes nacionales

Manchay (2005), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú, realizó la tesis denominada Nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de 1 año en el Centro de Salud Materno Infantil “Daniel Alcides Carrión” Lima – 2004, formuló las siguientes conclusiones:

- La mayoría de madres (70,4%) tiene un nivel de conocimiento medio sobre la estimulación temprana en general.
- El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área del lenguaje es medio (50,82%).
- El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área motora es bajo (49,18%).
- El nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en el área social es medio (59,02%).

Quispe (2012), en la Universidad Nacional Jorge Basadre Grohmann, Tacna, Perú, en su Tesis: “Nivel de conocimiento y actitud de los padres sobre la estimulación temprana en relación al desarrollo psicomotor del niño de 4 A 5 años de la I.E. “Jorge Chávez” Tacna – 2010”, llegó a las siguientes conclusiones:

- Los padres que muestran un alto conocimiento sobre la estimulación temprana tienen niños con un normal desarrollo psicomotor (87,50%) y los padres que presentan un bajo conocimiento sobre estimulación temprana tienen niños con un retraso en el desarrollo psicomotor (75,00%).
- Los padres de familia que presentan una actitud positiva (82,76%) tienen niños con un normal desarrollo psicomotor en comparación con los padres que presentan una actitud negativa ante la estimulación temprana tienen niños con riesgo en el desarrollo psicomotor (39,47%).
- Los niños necesitan de padres con un alto conocimiento sobre estimulación temprana y una actitud positiva, solo así se aportará que ellos presenten un normal desarrollo psicomotor, a la modificación de estos aspectos de riesgo y retraso se verán favorecidos el crecimiento y desarrollo del niño.

- Existe relación estadísticamente significativa entre el nivel de conocimiento de los padres sobre estimulación temprana con el desarrollo psicomotor de los niños, según la prueba de Chi cuadrado al 95%.
- Existe relación estadísticamente significativa entre la actitud de los padres sobre estimulación temprana con el desarrollo psicomotor de los niños, según la prueba de Chi cuadrado al 95%.

c) Antecedentes regionales

En el ámbito regional no se ha tenido la oportunidad de registrar investigaciones similares que tengan relación en el tema tratado en nuestro estudio, por lo que asumimos la relativa novedad, en nuestro medio, del tema abordado.

2.2. Bases teóricas.

2.2.1. Evolución del concepto de estimulación temprana.

La estimulación temprana puede denominarse como estimulación precoz, atención precoz, atención temprana, intervención temprana etc. Por ello en este proceso es de vital importancia tener claros una serie de términos que han ido perfilándose a medida que han ido aumentando el número de estudios, investigaciones y personas dedicadas a ella, de manera que comenzaremos por definir algunos conceptos básicos:

- Supone el paso de medidas asistenciales de carácter clínico rehabilitador, a la adopción de medidas preventivas y acciones que contemplan los aspectos psicosociales y educativos del desarrollo del niño (Gútiérrez, 2005).
- Sugiere apresuramiento en el curso normal del desarrollo del individuo, cuando lo que en realidad se pretende es la potenciación máxima de las posibilidades físicas e intelectuales del niño mediante la estimulación regulada y continuada llevada a cabo en todas las áreas sensoriales, pero sin forzar en ningún sentido el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central (Cabrera y Sánchez, 1987).
- Para Molla (1978), Supone promocionar unos determinados estímulos que van a facilitar el desarrollo global del niño y por lo tanto que el organismo llegue al máximo de sus potencialidades. (en Sansalvador, 1998).
- Es una forma de tratamiento que se debe aplicar durante los primeros años de la vida, para potenciar al máximo tanto las posibilidades físicas como las intelectuales del niño (Villa, 1976)

- Es un programa de rehabilitación que emplea un conjunto de medidas establecidas desde el mismo momento de la detección de cualquier retraso o alteración valorable del desarrollo psicomotor del niño, para conseguir el mayor número de estímulos que faciliten dicho desarrollo (Ramírez, 1992)
- La atención que se da al niño en las primeras etapas de la vida, con el fin de potenciar y desarrollar al máximo sus posibilidades físicas, intelectuales y afectivas, mediante unos programas sistemáticos y secuenciales que abarcan todas las áreas del desarrollo humano y sin forzar el curso lógico de la maduración. Parte de la base la plasticidad del sistema nervioso y de la importancia de los factores ambientales (Sansalvador, 1998).
- Está pensada para mejorar las capacidades de desarrollo de los niños y, de forma más específica, para prevenir posibles déficit ocasionados tanto por causas genéticas, mecánicas, infecciosas, ambientales o sociales que afectan física, psíquica o sensorialmente al niño (Sansalvador, 1998).

El término estimulación precoz evolucionó dando como consecuencia una terminología más precisa como es el de estimulación temprana. Será Lydia Coriat, citada por Sansalvador (1998), la primera autora que proponga e inicie el cambio de precoz a temprana porque precoz le parece evocar un deseo de aceleración en el proceso. De la estimulación temprana dice: “Es una técnica que tiene por objetivo apoyar al niño en el desarrollo de sus aspectos instrumentales, destinada a brindar impulso a funciones ya existentes en el sujeto, y susceptibles de averiarse por medio del estímulo, actuando dicha estimulación a través de la actividad que produce en el sujeto estimulado, dirigiéndose al niño en su conjunto, siendo la acción el eje de datos en el desarrollo del niño, consistente en crear las mejores condiciones posibles para que la misma familia del niño lo rodee y lo incluya como uno más”.

Candel (1988), establece la diferencia entre ambos conceptos afirmando: “Estimulación precoz, como un tratamiento dirigido únicamente al niño, sino más bien atención temprana como un conjunto de actuaciones dirigido al niño, la familia y a la comunidad”.

Sarmiento, Citado en Ayala (1990), sostiene: “La Estimulación Temprana surge como estrategia educativa para disminuir los riesgos de los problemas presentados en el desarrollo de los niños menores de seis años”.

Brites y Müller (1994), afirman que es: “Una estimulación oportuna porque respeta los tiempos de cada uno, los momentos en que es propicia una actividad para favorecer el desarrollo”.

Años más tarde, Sánchez (1999), define la estimulación temprana: “Como un método pedagógico basado en teorías científicas y en estudios neurológicos. Su razón de ser es que ciertos estímulos oportunos en el tiempo, favorecen el aprendizaje y el desarrollo de las capacidades del niño”.

Ramírez (1992), define estimulación precoz como aquella que: “Pretende ayudar a los bebés capacitándolos para los diversos aprendizajes. Entre sus objetivos se encuentran la prevención de mermas y enfermedades ya sean físicas o psíquicas que por cualquier razón no se hayan manifestado en etapas tempranas y paliar al máximo sus reminiscencias tanto en la conducta como en las capacidades del niño”.

Siguiendo con la evolución del término estimulación precoz llegamos al momento de poder recoger las diferentes definiciones que existen de atención temprana, el concepto de estimulación precoz o atención temprana se utiliza para hacer referencia a las técnicas educativas y/o rehabilitadoras que se aplican durante los primeros años de vida a todos aquellos niños que por sus características específicas necesitan de un tratamiento o intervención precoz con el fin de evitar que se desarrollen deficiencias o que las ya establecidas perjudiquen en mayor medida la evolución o maduración del desarrollo infantil dañado” (Vidal, 1990). Otros conceptos precisan:

- Tratamientos específicos que se dan a los niños que desde su nacimiento y durante los primeros años de su vida están afectados de una deficiencia o tengan alto riesgo de sufrirla” (Vidal, 1990).
- La atención temprana es toda acción globalizada que, aplicada a en la primera infancia desde una actitud preventiva, promueve facilita y potencia la evolución máxima de todas las posibilidades de desarrollo de aquellos sujetos que padezcan o produzcan cualquier tipo de alteración, afectación o minusvalía o bien que sean portadores de las condiciones de riesgo que puedan producirlo en un futuro. Esta consideración admite su desarrollo desde distintas áreas de atención según se aplique bajo criterios de salud, bienestar social o educación” (Rueda, 1991).
- El conjunto de técnicas educativas que tiene por objeto el niño y su familia y por finalidad paliar la falta de estímulos y los problemas de aprendizaje

de niños con deficiencias claras o simplemente de niños incluidos en el grupo de los denominados de alto riesgo, pretendiendo potenciar al máximo las posibilidades psicofísicas del niño, mediante la estimulación regulada sistemática y continuada, llevada a cabo en todas las áreas del desarrollo sin forzar el curso lógico de la maduración del sistema nervioso central, aplicándose dicha técnica a toda la población comprendida entre los cero a tres años de edad” (Gútiérrez, 1993).

- Incluye dos aspectos diferentes pero complementarios, de gran importancia desde el punto de vista educativo: la prevención y estimulación que debe realizarse lo antes posible en la vida de un niño, y la intervención o acción educativa y rehabilitadora, que debe ponerse en marcha tan pronto como sea necesaria, en cuanto se detecta un problema, una dificultad o una deficiencia (Soriano, 2000).

2.2.2. Fundamentos de la estimulación temprana.

En general, el fundamento de la atención temprana aparece ligado al hecho de la gran importancia que tienen los primeros años para los niños que se desarrollan con normalidad y del papel que desempeña el ambiente en ese desarrollo (Guralnick y Bennett, 1989).

Teniendo en cuenta que la estimulación temprana se basa especialmente en la influencia que los estímulos ambientales tienen sobre el organismo en desarrollo, y en la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida, se ha comprobado la existencia de una relación entre el desarrollo del niño y variables como las características de los padres en cuanto a respuestas a las iniciativas comunicativas de sus hijos, calidad y cantidad de interacciones verbales, juguetes, sensibilidad materna, etc. (Bee y cols., 1982; Bardley y Caldwell, 1976; Clarke-Stewart, 1973 y Wachs y Gruen, 1982; citado en Gútiérrez, 2005).

La intervención temprana supone un nuevo enfoque más global, riguroso y sistemático en el que se engloban avances científicos recientes, desde las distintas disciplinas (neurología, pedagogía, rehabilitación, psicología evolutiva, del aprendizaje, educación infantil, etc.) y que, por primera vez, se van a plantear las necesidades y problemas de los niños pequeños, desde un encuadre educativo y no desde el meramente asistencial-asilar (Gútiérrez, Valle, Saenz-Rico, 1993).

Por ello, según Gútiez, (2005), se considera que las bases científicas que fundamentan la actividad en atención temprana son la Neurología Evolutiva, la Pedagogía y la Psicología Evolutiva y de la Conducta:

- La Neurología evolutiva proporciona el conocimiento de los procesos de desarrollo biológico más significativos y supone una valiosa aportación en la detección, diagnóstico y pronóstico temprano.
- La Psicología evolutiva nos proporciona el conocimiento científico elaborado desde las diferentes perspectivas y teorías que explican la evolución del niño en los primeros años de vida, atendiendo a todas las áreas de desarrollo.
- La Pedagogía que se conjuga con una actividad de naturaleza social, sanitaria y psicológica, convirtiendo a la escuela infantil en el mejor contexto para atender las necesidades de todos los niños.

2.2.3. Estimulación temprana y desarrollo cerebral

Son muchos los beneficios que aporta la estimulación al desarrollo cerebral. Según se ha podido comprobar, gracias a investigaciones científicas, los principales beneficios de esta práctica son:

- Mayor cantidad de sinapsis, es decir, interconexión e intercambio de información entre una neurona y otra.
- Corteza cerebral más gruesa.
- Más riego sanguíneo.
- Incremento del núcleo de las neuronas.
- Mayor ramificación de las dendritas.

Sabemos que las neuronas son células del cerebro, altamente especializadas en la generación, conducción y transmisión de impulsos nerviosos. Es la unidad, fisiológica y genética del tejido nervioso. No se reproducen porque carecen de centriolo. Son de forma alargada y estructura gruesa, se alimentan de oxígeno y, según la zona del cerebro en la que se encuentren, se encargan de realizar funciones como el lenguaje, el movimiento, la memoria el aprendizaje de números, etc.

Las neuronas intercambian información permanentemente. Por ejemplo, cuando un bebé dice “mamá” se están conectando las neuronas de la memoria, del lenguaje, del movimiento de la lengua, es decir todo el engranaje necesario para la conducta de decir “mamá”.

La estimulación es vital para un adecuado desarrollo cerebral, si esta ha sido pobre, las dendritas se presentarán cortas y con pocas ramificaciones, con el cuerpo alargado, delgado y contendrán muy poca información. En cambio si la estimulación ha sido rica desde edades tempranas, las neuronas se mostrarán fuertes, con dendritas ramificadas, el cuerpo grueso y estarán cargadas de información y conectada con muchas otras similares.

Otro tipo de estudios, basados en el análisis citológico del tejido nervioso, nos indican que un gran número de conexiones sinápticas son establecidas antes del nacimiento y el resto se establece a lo largo de la vida; siendo la edad temprana, al menos en el hombre, la época de mayor "plasticidad" o capacidad para el establecimiento y modificación de nuevas conexiones (Clemente, 1988).

El concepto de plasticidad neuronal se refiere a la capacidad del sistema nervioso de remodelar los contactos entre neuronas y la eficiencia de las sinapsis. La plasticidad neuronal puede explicar ciertos tipos de condicionamientos y de capacidad de aprendizaje.

El establecimiento de sinapsis se realiza por un crecimiento del axón hacia la célula "blanca". Este proceso es guiado por sustancias químicas que liberan las células que indican el trayecto de crecimiento del axón y cuando debe detenerse y establecer un contacto sináptico.

El mecanismo de selección de conexiones incluye la formación inicial de un número excesivo de ramas axonales y dendríticas, seguidas por la posterior degeneración y reabsorción de un gran número de éstas. Esto fue descubierto por Santiago Ramón y Cajal, quien propuso que todas las ramificaciones que no establecen conexiones correctas desaparecen. Por otro lado, se observa que el recién nacido presenta axones casi totalmente desprovistos de mielina; después del nacimiento se inicia un proceso bastante rápido de recubrimiento de los axones, el cual finaliza alrededor de los cinco años de edad.

2.2.4. Bases científicas de la estimulación temprana.

La estimulación temprana tiene interrelacionadas disciplinas científicas como son la medicina, psicología, pedagogía, etc., por ello posee unas bases que la fundamentan de tipo multidisciplinar, que comprenden áreas tanto de la

neurología, como de la psicología del desarrollo, la pedagogía, así como unas bases experimentales fundamentadas en los trabajos previos en base a la falta de estimulación o exceso de la misma, fruto de trabajos científicos.

e) Bases psicológicas

Las bases psicológicas han dado importancia a la estimulación temprana por medio de las contribuciones que ha dado psicología evolutiva, mostrando la importancia del desarrollo psicológico del niño desde que nace. Arco (2003), nos muestra tres vertientes que nos guían en el desarrollo psicológico, la conductual, cognitiva y la sociocultural.

- La corriente conductual nos dice que los cambios en la conducta se deben al ambiente, en la estimulación que proporciona. Se basa en aportaciones como las hechas por Watson (1878–1958), que dice que el aprendizaje es social, el desarrollo es determinado por el ambiente, el proceso es continuo y hay una asociación entre los estímulos externos y las respuestas observables. O por Skinner (1904-1990), el aprendizaje es operante, hay probabilidad de respuesta en función del refuerzo, por ejemplo el premio-castigo. Por lo tanto los niños están moldeados por el ambiente, ya que este es el que brinda los estímulos, que moldearán al niño y optimizarán su desarrollo cognitivo, social y emocional.

Fundamentando la conducta del niño tenemos que está formada por dos clases de respuesta: respondientes y operantes. (Cabrera y Sánchez, 1987). Las respondientes son las respuestas provocadas por algún estímulo, es decir se da el estímulo y la respuesta respondiente le sigue. Y las operantes son las controladas por los estímulos que la siguen, es decir no se crea una respuesta, como en la respondiente, si no que se fortalece la que ya está, por ejemplo, si un niño hace algo bien se le refuerza inmediatamente después que lo ha hecho para que él se dé cuenta que está haciendo bien y repita esa acción.

- En el enfoque cognitivo podemos citar a Piaget (Rodríguez, 2003), quien manifiesta que el niño es activo, se modifica por el objeto y al mismo tiempo este se modifica, y así sucesivamente. Nace con una biología funcional, con reflejos, con un sistema nervioso central, con la asimilación y la acomodación, no nace con esquemas, estos son

producto del contacto con el medio, y así va construyendo su conocimiento e inteligencia.

Interpretando los parámetros de Piaget, el niño debe construir su propio conocimiento por medio de la interacción entre la experiencia sensorial y el razonamiento. La única forma para que el niño descubra las propiedades físicas de los objetos es actuando sobre ellos y descubriendo cómo estos objetos reaccionan a sus actos.

A medida que el niño adquiere nuevas experiencias las va asimilando y va modificando las que tenía anteriormente, por lo que no se habla de acumulación, sino de reorganización de las perspectivas y conocimientos del niño.

- En la teoría Sociocultural de Vygotsky, vemos que se centra en el niño, aunque no solo en su desarrollo desde dentro, también desde fuera, se centra en cómo influye el entorno del niño en él. Es la adquisición cultural de instrumentos de adaptación intelectual, por ejemplo el lenguaje que permite la participación del individuo en el mundo social y facilita su pensamiento individual. Dependiendo de la cultura del niño va a reaccionar de una forma u otra. El niño se relaciona desde que nace, ya que es dependiente, conoce como consecuencia de la comunicación.
- Existe una cuarta corriente que es la psicología del desarrollo. Esta corriente explica el desarrollo como una maduración propia del ser humano, tiene una concepción organicista en la que dan más importancia al bagaje biológico que al ambiente y los aspectos afectivos.

Mussen, Conger y Kagan (1983), dicen que “la psicología del desarrollo tienen como fines primordiales la descripción, la explicación y la predicción de la conducta humana, y de manera más especial, el crecimiento y el desarrollo de la conducta humana”, además afirman que los psicólogos del desarrollo estudian “al niño no sólo para comprenderlo, sino también porque el desarrollo a edad temprana afecta a la conducta ulterior”.

Entre los máximos representantes de esta escuela se encuentran:

- Gessel, que estudió los movimientos corporales del niño y su evolución en los primeros años de vida (de los estudios de Gessel posteriormente Brunet y Lezine crearían su escala de desarrollo psicomotor de la primera infancia).
- Piaget, que estudió los procesos cognitivos no como un proceso madurativo sino como un proceso (estadíos).

f) Bases neurológicas

El gran aporte de los investigadores soviéticos fue la introducción de una nueva teoría sobre el funcionamiento cerebral basada en sistemas funcionales dinámicos, constituidos por áreas corticales interconectadas, cada una con la participación de la función que le es propia y necesaria para la conducta a la que de sustento el sistema (Luria, 1975).

La neurología evolutiva se dedica al estudio de la evolución del sistema nervioso en el bebé desde que nace, estableciendo puntos en el examen del recién nacido que permitan ver si su desarrollo es adecuado o no. Empezó siendo un estudio de campo amplio, en diferentes países (Coriat en Argentina, Stambak en EEUU, Lamote de Grignon en España, etc.).

Las bases neurológicas se fundamentan en el desarrollo del sistema nervioso de los niños. Durante el primer año de vida, este sistema se desarrolla a gran velocidad y a medida que pasan los años va decreciendo la intensidad de este desarrollo (Cabrera y Sánchez, 1982). Por esto se dice que en los primeros años de vida hay gran plasticidad en el sistema nervioso y a medida que pasan los años se pierde. En caso de haber alguna deficiencia, se debe intervenir enseguida para obtener mejores resultados gracias a esta plasticidad.

González (1977), habla de la “plasticidad cerebral” y la posibilidad de su mayor desarrollo para adiestramiento y estimulaciones adecuadas es ya un hecho antiguo. Darwin apreció cómo el cerebro de los animales domésticos era más pequeño que el de la misma especie en estado salvaje, atribuyendo las causas a las demandas funcionales. Cajal afirmó la existencia de la plasticidad cerebral relacionando el incremento de la actividad cerebral, con el crecimiento de los axones y dendritas, permitiendo una mayor riqueza de conexiones y enlaces, mientras que la falta de esta actividad causaba una reducción de tales conexiones por inhibición de los procesos neuronales.

La plasticidad cerebral puede ser definida como “el conjunto de modificaciones producidas en el sistema nervioso como resultado de la experiencia (aprendizaje), las lesiones o los procesos degenerativos (Mora, 1994).

Anastasio (1990), sostiene que el tejido nervioso puede responder a una lesión no solo creando nuevas sinapsis para ayudar a recuperar la función, sino también cambiando la naturaleza de su función por programada para facilitar un comportamiento adecuado.

Campos y Mesa (1993), detallan cómo la neurología supone un sustento y son parte importante del fundamento de la atención temprana, el proceso de mielinización, la especialización funcional, el desarrollo neural del niño conforme a la ley cefalocaudal y proximodistal, así como la especialización funcional y la lateralidad, son algunas de las bases neuroevolutivas que se dan en los niños de estas etapas.

La neurología evolutiva nos da los patrones del desarrollo normal que deben seguir los niños, gracias a esta referencia se pueden observar posibles desviaciones y detectar trastornos madurativos. Mediante la semiología, el neurólogo, conoce los signos externos que nos indican un desarrollo correcto de las funciones nerviosas. Desde que el niño nace puede explorarlo por medio de los signos neurológicos como son los reflejos, el tono muscular, etc. (Campos, 2003).

Es entendido, entonces, por qué es tan importante la intervención en los niños, desde su nacimiento o desde la detección de una desviación en su desarrollo, desde el punto de vista de la neurología, gracias a esta intervención se aprovecha la plasticidad del cerebro y se da la oportunidad a los niños de recuperar o reemplazar de alguna manera la deficiencia que desviaba su desarrollo.

g) Bases pedagógicas

Actualmente hablamos de un modelo de atención a la diversidad, de inclusión a nivel educativo, que considera los distintos intereses, capacidades, necesidades, estilos de aprendizaje de cada alumno.

La Pedagogía ha proporcionado los fundamentos de principios de intervención como la individualización y la adaptación de la enseñanza a

cada individuo, en función de sus necesidades, condiciones y contexto social en el que vive.

La intervención educativa junto con la psicológica constituyen los pilares de la metodología en intervención temprana (Gutierrez, 2005), y especialmente la Pedagogía ha tenido gran influencia en el desarrollo de los programas de intervención (Andreu, 1997).

Desde el ámbito pedagógico, Santos (1989), entiende que toda intervención ha de tener un enfoque globalizador que favorezca el desarrollo integral y que le aproxime a referentes naturales del contexto en el que vive el niño.

Bateson en 1985, introdujo el término “aprender a aprender”, considerando que la experiencia promueve la capacidad de aprendizaje en otro contexto, aludiendo a la generalización de los aprendizajes. Montagner (1989) indicaba que el bebé va redefiniendo sus intercambios con el medio a medida que va adquiriendo nuevas capacidades.

La importancia del respeto al ritmo de aprendizaje y características propias de cada niño ha sido puesta de manifiesto por muchos autores, como Acosta (2010). Las bases pedagógicas de la atención temprana es la educación infantil, la educación enfocada a los niños desde su nacimiento hasta los 6 años. Atiende a los niños en todas las dimensiones de la persona: biológica, cognitiva, afectiva y social. Y tiene en cuenta todos los contextos en que se desenvuelve el niño, la escuela, la familia, la comunidad y las distintas instituciones sociales.

h) Bases experimentales

Algunos estudios experimentales han demostrado:

- En un estudio con monos, donde se les privó del contacto materno provocaba que tuvieran conductas inadecuadas, de tipo disruptivo, antisocial y autopunitivas. Luego las sustituyó por madres de metal que alimentaban, o de peluche, comprobando que preferían a éstas últimas por el contacto más cercano.
- Thomson y Gruset (1970), demostraron como los niños criados en instituciones debido a la deprivación perceptiva y a la restricción de

oportunidades, tenían un mayor déficit cognitivo que los niños no institucionalizados.

- Además de los cambios neurobiológicos (con base en la plasticidad cerebral) y las distintas disciplinas que fundamentan la atención temprana, coincidimos con Candel (1999), en que existen otros factores que la fundamentan como: La importancia de la familia en el proceso de atención temprana (Bricker, 1991). El factor preventivo de la atención temprana no sólo para los niños de riesgo, sino para los que tienen patología instaurada ya que frena el deterioro de su desarrollo (Brazelton, 1986). La rentabilidad económica, ya que es muy bajo el costo comparada con la rentabilidad personal y familiar de los programas de atención temprana (Erickson, 1992).

2.2.5. Principios de la estimulación temprana.

Se plantean los siguientes principios básicos, esenciales para poder hablar de un modelo de atención de calidad para la primera infancia (PADI 1996 y GAT 2000):

f) Principio de diálogo, participación e integración.

El respeto a la condición de sujeto activo del niño que presenta un trastorno en el desarrollo, es fundamental para la integración familiar, escolar y comunitaria. La estimulación temprana debe facilitar el conocimiento social del niño y estimular la expresión de sus necesidades. Implica un modelo en el que participan y colaboran las partes implicadas: la familia, la sociedad y los profesionales.

Es necesario realizar el esfuerzo suficiente para que los servicios lleguen a las familias y los niños y dar respuestas a sus necesidades. Los profesionales deben iniciar la cooperación y tener una actitud abierta y respetuosa hacia la familia, para entender sus necesidades y expectativas y evitar cualquier conflicto que surja sobre las distintas perspectivas de las necesidades y prioridades, sin imponer sus puntos de vista (Agencia Europea 2005).

g) Principio de gratuidad, universalidad e igualdad de oportunidades.

Es necesario que la estimulación temprana sea un servicio público, universal y gratuito para todos aquellos niños y familias que lo necesiten, más allá de su nacionalidad, condición social política y económica. La

misma actúa para la prevención y/o evitación de riesgos facilitando así la igualdad de oportunidades en los distintos contextos de la vida social.

Los servicios se costean por los fondos públicos sanitarios, sociales o educativos, o por medio de compañías de seguros y asociaciones sin fines de lucro. Estas opciones pueden coexistir e incluso puede haber otras. Además, en un pequeño número de países, también existen los servicios privados, no subvencionados por fondos públicos ni privados y que son costeados totalmente por las familias (Agencia Europea, 2005).

h) Principio de interdisciplinariedad y alta cualificación profesional.

Las intervenciones realizadas con los niños de 0 a 6 años de edad son de una gran complejidad y, para llevarlas a cabo resulta imprescindible, además de un equipo que cuente con distintas disciplinas, la especialización y cualificación en un marco conceptual común (Gutierrez 2005).

Los profesionales, para conseguir un trabajo en equipo cooperativo, deben realizar algún tipo de formación común, añadiéndolo al conocimiento adquirido durante su formación inicial (Agencia Europea, 2005).

i) Principio de coordinación.

Corresponde a los servicios de estimulación temprana promover el trabajo en redes locales organizadas, que se complementen y utilicen los recursos humanos y económicos óptimamente, facilitando así, la calidad de vida del niño, la familia y comunidad.

Dentro de este principio, la Agencia Europea (2005) afirma: "Los equipos y/ o profesionales de atención temprana (...) necesitan compartir principios, objetivos y estrategias de trabajo. Deben integrarse y coordinarse los diferentes enfoques, reforzando el comprensivo y holístico, más que uno compartimentalizado. (...) Debería nombrarse una persona del equipo para coordinar todas las acciones necesarias, asegurar la relación permanente con la familia y evitar contactos unilaterales numerosos e innecesarios entre los servicios y la familia. Esta persona de contacto debería ser la persona de referencia para la familia y el equipo

profesional, que debería nombrarse teniendo en cuenta las destrezas necesarias para cada situación específica.

La variedad de los sectores involucrados deberían garantizar el cumplimiento de los objetivos de todos los niveles de prevención mediante medidas operativas adecuadas y coordinadas”.

j) Principio de descentralización

Existe la necesidad de limitar el campo de actuación, garantizando de esta manera un equilibrio entre proximidad y conocimiento de la comunidad y el hábitat, calidad y funcionalidad de los equipos y volumen suficiente de la demanda; para facilitar la inclusión de los servicios sanitarios, educativos y sociales en el área en la que el niño desarrolla su vida (GAT, 2000).

Los servicios y/o la intervención deberían estar situados tan cerca como sea posible de las familias para:

- Facilitar un mejor conocimiento de las condiciones del entorno social de las familias.
- Asegurar la misma calidad de servicios a pesar de las diferencias en la situación geográfica (por ejemplo áreas rurales o dispersas).
- evitar solapamientos, procedimientos irrelevantes o engañosos. (Agencia Europea, 2005).

Según Pérez y Brito (2004), dicen que existen dos principios fundamentales, el primero se refiere a la actividad interdisciplinar, es decir, estos niños podrán ser atendidos por especialistas de diferentes disciplinas para compensar sus necesidades especiales. El segundo se refiere a la necesidad de crear y desarrollar programas de intervención en el contexto familiar, para lograr una base sólida en donde se desenvuelva el niño y de esa forma prevenir posibles problemas evolutivos.

2.2.6. Objetivos de la estimulación temprana

Para comenzar en 1986 Gerhard Heese propone tratar las deficiencias de los niños desde una visión que permita desarrollar al máximo las potencialidades, de percepción, movimiento, comunicación, pensamiento y emociones, para no caer en la minusvalía. Plantea evitar el deterioro de esa

deficiencia para que el niño con aprenda a valerse por sí mismo y pueda desenvolverse en un medio social (Candel 1998).

Por otra parte, otros autores mencionan la importancia de incluir a la familia en el tratamiento de sus hijos ya que los padres tendrán un mayor conocimiento de la deficiencia del niño y sabrán cómo tratarlo y atenderlo para lograr así desarrollo familiar adecuado y estable. (Guralnick 1989).

Según Candel (1988), los objetivos de la estimulación temprana son:

- Elevar al máximo los progresos del niño para lograr su independencia en las distintas áreas de desarrollo.
- Mantener al niño en el contexto familiar, ayudando a los padres y a toda la familia (información y apoyo) a desarrollar unas adecuadas relaciones afectivas con él.
- Enriquecer el medio en que se va a desenvolver el niño.
- Emplear estrategias de intervención de una forma ecológicamente relevante, evitando formulas demasiado artificiales.

Los objetivos se plantean para contribuir en la maduración temprana del niño con una deficiencia o con riesgo de padecerla, aprovechando esa plasticidad cerebral y conductual de la primera infancia. Dándole importancia al contexto familiar y social del niño; para que a su vez puedan crear vínculos afectivos adecuados.

El objetivo fundamental de atención temprana según GAT (2000), es que los niños que presentan trastornos en su desarrollo o tienen riesgo de padecerlos reciban, siguiendo un modelo que considere los aspectos biopsicosociales, todo aquello que desde la vertiente preventiva y asistencial pueda potenciar su capacidad de desarrollo y de bienestar, posibilitando de la forma más completa su integración en el medio familiar, escolar y social, así como su autonomía personal.

Partiendo de éste objetivo general se desglosan seis específicos que guían la práctica de la atención temprana:

- Reducir los efectos de una deficiencia o déficit sobre el conjunto global del desarrollo del niño.
- Optimizar en la medida de lo posible, el curso de desarrollo del niño.

- Introducir los mecanismos necesarios de compensación, de eliminación de barreras y adaptación a necesidades específicas.
- Evitar o reducir la aparición de efectos o déficits secundarios o asociados producidos por un trastorno o situación de alto riesgo.
- Atender y cubrir las necesidades y demandas de la familia y el entorno en el que vive el niño.
- Considerar al niño como sujeto activo de la intervención (GAT 2000)

Partiendo de estos objetivos podemos decir que es indispensable intervenir en edades tempranas, para detectar y/o prevenir alteraciones o deficiencias que se puedan presentar, para desarrollar el máximo de capacidades y habilidades en el niño. Además se debe aprovechar la plasticidad cerebral en estos primeros años de vida para reducir los riesgos de una lesión o una minusvalía, y compensar el desarrollo del niño para que este sea lo más normal posible.

2.2.7. Proceso de la estimulación temprana.

Ameyda (2006), sostiene que parece evidente que durante los primeros años de vida, no sólo existe un proceso de maduración neural, sino una construcción de la inteligencia y de la personalidad individual. Igualmente se han demostrado los efectos negativos que la desnutrición y la deprivación psicosocial ejercen sobre el desarrollo psicomotor, cognitivo, social y los efectos positivos que programas de enriquecimiento del medio ambiente y protección nutricional han tenido sobre el desarrollo intelectual y físico de los niños.

La estimulación temprana se basa en la repetición de lo que se viene a llamar unidades de información. Al igual que todos los niños aprenden a hablar por si mismos (a base de oír diariamente los sonidos del lenguaje), su cerebro es capaz de adquirir toda serie de conocimientos mediante la repetición sistemática de estímulos o ejercicios simples. Con la repetición se consigue reforzar las áreas neuronales de interés.

Investigaciones confirman que el cerebro evoluciona de manera sorprendente en los primeros años de vida y es más eficaz el aprendizaje, esto porque el cerebro tiene mayor plasticidad, es decir que se establecen conexiones entre neuronas con mayor facilidad y eficacia, este proceso se presenta aproximadamente hasta los seis años de edad, a partir de entonces,

algunos circuitos neuronales se atrofian y otros se regeneran, por ello el objetivo de la estimulación temprana es conseguir el mayor número de conexiones neuronales haciendo que éstos circuitos se regeneren y sigan funcionando.

Para desarrollar la inteligencia, el cerebro necesita de información, que es recibida por diversos estímulos a través de los sentidos, lo hacen día y noche; si estos estímulos son escasos o de pobre calidad, el cerebro tardará en desarrollar sus capacidades o lo hará de manera inadecuada, por el contrario al recibir una estimulación oportuna el infante podrá adquirir niveles cerebrales superiores y lograr un óptimo desarrollo intelectual. La ausencia de una estimulación temprana o las deficiencias de la estimulación en los primeros años de vida pueden dejar lagunas importantes en la inteligencia global de los niños.

Los estímulos, provocan una reacción positiva o negativa que es transmitida al sistema nervioso de los seres vivos, esto constituye una información que desencadena en una respuesta. El estímulo debe ser adecuado, interesante y que motive la exploración, estos pueden ser internos y externos: Los internos dependen del funcionamiento del propio organismo como por ejemplo la temperatura corporal, el ritmo cardíaco, la presión, etc. Los externos tienen origen en el ambiente y son percibidos por los cinco sentidos como son: auditivo (oído), gustativo (gusto), visual (vista), táctil (tacto) y olfativo (olfato).

La utilización de los sentidos influye directamente sobre los procesos cognitivos, toda la información que se adquiere a través de ellos se almacena, organiza y se utiliza de forma inteligente. El niño y la niña tienen conocimiento del mundo que les rodea a través de las experiencias sensoriales en el medio en el cual se adaptarán y lo transformarán. Los maestros y la familia son los responsables de que los niños y niñas utilicen sus sentidos como primeros elementos y fundamentales del conocimiento, a más de brindarles ambientes estimulantes que permitan experimentar y desarrollar sus capacidades.

- **Estímulo visual.** La mayor parte del mundo que se conoce es a través de las experiencias visuales, en la que intervienen los órganos de la vista que son los ojos. El niño y la niña tiene que aprender a desarrollar este sentido para de esta manera distinguir la realidad que está a su alrededor y poder

designar y describir, para identificar formas, colores, tamaños, animales y todo lo que se encuentre en el medio.

- **Estímulo auditivo.** Los primeros estímulos sensoriales que se recibe son los auditivos, ya que el oído es el primer órgano sensorial funcionalmente maduro, incluso antes del nacimiento. También agrega que dependiendo de la calidad y cantidad de estímulo que rodea al entorno del niño y la niña, su desarrollo cerebral será más óptimo. Al referirse a la cantidad es la repetición de un determinado estímulo en el tiempo y a la calidad se refiere a la carga afectiva que se imponga al estímulo.
- **Estímulo táctil.** A través del sentido del tacto se puede tener noción del mundo exterior y diferenciar todos los objetos que están fuera de uno mismo, además se adquiere la conciencia de sujeto – objeto. Después del nacimiento el sentido del tacto va a estar ubicado en la zona de la boca y los labios, mientras el niño y la niña se desarrollan estarán en las manos, yema de los dedos, palmas de los pies y cara, para posteriormente desarrollarse en toda la piel del cuerpo. Los niños y niñas pueden experimentar a través de la manipulación de los objetos, ya que pueden sentir formas, superficies, consistencias, dimensiones, temperaturas, pesos, humedad, dolor, etc., conocimiento que era sensorio-motriz pasará a ser pensamiento abstracto.
- **Estímulo gustativo.-** El sentido del gusto está localizado en la lengua, cuenta con el apoyo del sentido del olfato. En los niños y niñas las sensaciones gustativas son numerosas especialmente en la punta de la lengua y es en donde hay que dar mayor estimulación. Con la lengua se puede detectar lo áspero, lo suave, lo jugoso, lo seco, lo blando, lo duro, lo picante, lo frío, lo caliente, a más de dulce, salado, ácido, amargo, etc. Los sabores también proporcionan estados de ánimo por ejemplo: el dulce causa alegría y placer, el agrio ocasiona disgusto o enfado, el sabor amargo tristeza y desazón y el salado es impulsivo.
- **Estímulo olfativo.** El olfato se desarrolla más en las especies que viven en el suelo o cerca de él. En la especie humana es poco desarrollado, aunque en el recién nacido es lo primero que utiliza para reconocer a su madre a través del olor. El olfato es un sentido que se acomoda al olor predominante y deja de lado los de menor intensidad. Para aumentar la posibilidad del olfato hay que aspirar con fuerza para incrementar la cantidad de aire y arrastrar las moléculas de olor y para estimularlo se debe utilizar diferentes olores que se encuentran en el entorno, incluso los

materiales de trabajo que se utilizan en el aula, los cuales deben saber identificar y clasificar.

Los canales sensoriales son los caminos para transmitir la información, la cual es captada por los receptores que están situados en los órganos de cada sentido. Esta información que se transmite por los canales sensoriales llega hasta el cerebro, lo analiza y es cuando se tiene conciencia del objeto que ha provocado la estimulación para elaborar la respuesta o acción. Hay que enseñar al niño y a la niña a mirar, a observar, a descubrir, a sentir curiosidad y a apropiarse intelectualmente de todo lo que los sentidos le proporcionan para desarrollar todas sus capacidades.

2.2.8. Fases de la estimulación temprana.

Según Alva, Carmona y De La Rosa (1999), las tres fases de la estimulación deben constituir una norma para el desarrollo de programa de estimulación en los centros educativos y en el hogar. Tienen en cuenta los patrones de aprendizaje del bebé y enfatizan la importancia de la relación con él. Éstas son:

a) Ritmo. El doctor Berry Brazelton, pediatra de la Universidad de Harvard, describe el ritmo de interacción del recién nacido, el cual ocurre en diversas etapas:

- ***Etapas de iniciación:*** Algún suceso despierta o pone en alerta al bebé. Puede ser un estímulo externo (como un sonido fuerte, o llamándolo suavemente).
- ***Etapas de atención:*** Mantiene la atención y concentración, alcanzando sus límites en los mismos.
- ***Etapas de aceleración:*** Al pasar a esta etapa los movimientos del bebé se aceleran, y deja de prestar atención al estímulo.
- ***Etapas máxima de excitación:*** En esta etapa los movimientos del bebé añaden tal excitación sensorial que se encuentra totalmente distraído del foco del estímulo inicial.
- ***Etapas de retirada:*** Ya en ese estado no tiene otra opción que estirarse. Puede hacerlo llorando, cerrando los ojos, o volteando la cabeza hacia otro lado.
- ***Etapas de recuperación:*** Al bebé le toma de 10 a 20 segundos para recuperarse de su estado de excitación, para volver a un estado de calma y atención.

- b) Respuesta:** La respuesta que se obtenga del bebé va de acuerdo al estímulo que se utilice, si le agrada o no. La persona adulta es más adaptable a un bebé, por lo tanto hay que ser más sensible a sus estados y ser recíprocas con ellos. Y tomar en cuenta que todos los niños son diferentes y que deben aprender a conocer a los niños respetando en todo momento sus características individuales.
- c) Refuerzo:** Una palabra de ánimo produce un comportamiento más positivo. Se debe alabar a los bebés y así reforzará los intentos del bebé; así como sus logros y cualquier actividad que se quiera que continúe.

Nos parece de vital importancia conocer qué repercusiones a nivel cerebral encontramos con un adecuado programa de estimulación temprana. Tamayo (2000), sostiene que el sistema nervioso central humano en su maduración se caracteriza por poseer períodos de aceleración en su ritmo de desarrollo. El más notorio de ellos es el que se extiende desde el 7mo mes de gestación prenatal, hasta el mes 10 ó 11 postnatal. Es esta la fase de crecimiento de las células nerviosas (neuronas) y de la organización de sus contactos sinápticos; de la proliferación de las células no puramente nerviosas (neuroglías) son las que juegan un importante papel en el metabolismo de las neuronas, en la estructuración del cerebro como sostén del sistema nervioso, en el proceso de aislamiento de las fibras nerviosas que conducen impulsos químicos y eléctricos.

En este proceso se incluye también la formación de varias enzimas, productoras de sustancias bioquímicas importantísimas para la maduración nerviosa. Desde el punto de vista funcional, la importancia de esta fase acelerada radica en que en ella se desarrollan fundamentales funciones esencialmente humanas: elevación vertical, marcha, articulación vocal, manualización, individualización del comportamiento y otros aspectos psicológicos como la afectividad, etc. (Gonzales, 2007).

Es por todo ello, que el sistema nervioso, tiene en esta etapa de crecimiento acelerado, gran plasticidad y alta vulnerabilidad. La plasticidad tiene que ver con su gran capacidad de aprendizaje. La vulnerabilidad se fundamenta también en el hecho de que su propia protección y aislamiento se encuentra incompleta por estar aún en desarrollo. Pero tanto esto, como la

plasticidad, tienen sus límites, que aumentan a medida que se completa el desarrollo.

Es por tanto, en el momento de mayor plasticidad cuando el sistema nervioso nos permite actuar con efectividad en la habilitación y rehabilitación de las funciones defectuosas, por sus posibilidades de aprendizaje, es en el período de mayor vulnerabilidad, cuando el sistema nervioso nos exige una acción preventiva o curativa cuidadosa Gonzales (2007).

Por su parte, Roquet-Jalmar (2004), al abordar las repercusiones cerebrales, afirma que es necesario que todo el sistema funcione al unísono. Hay que trabajar los dos lóbulos cerebrales, y los dos hemisferios cerebrales (derecho e izquierdo). El niño debe recibir todos los estímulos para estructurar sus circuitos de memoria y, con ello, su capacidad intelectual.

Roquet-Jalmar (2004), nos insta a entrenar pronto la memoria del niño y animarles a aprender y a crear categorías para ordenar información y en lugar de ver los hechos como datos aislados, puedan trabajar sobre las relaciones entre los hechos. También pretende que aprendan a trabajar diligentemente y de manera ordenada, a observar y comentar las cosas con sinceridad. Que sean pensadores rápidos, que aprendan a desenvolverse con gracia. Afirma además que la evolución es vertiginosa durante los primeros años de vida, el crecimiento corporal y el crecimiento cerebral no son paralelos. Al contrario, cuando no se utiliza el aparato metabólico para el crecimiento del cuerpo, podría utilizarse para el crecimiento cerebral.

Durante los distintos estadios del crecimiento, es cuando se establecen nuevas conexiones cerebrales y se producen cambios substanciales en las prolongaciones y ramificaciones cerebrales. A cada nuevo estadio, el niño es capaz de aprender razonamientos y comportamientos más complejos.

Está claro que se nace con unas determinadas potencialidades y el que las capacidades se desarrollen en mayor o menor grado depende, sobre todo, de los estímulos que el niño reciba, tanto de los adultos como de su entorno. Las experiencias de la infancia son las que determinan cuáles neuronas se utilizan, qué circuitos se establecen.

En tal sentido, la estimulación está dirigida a promover destrezas emocionales, sociales, motoras, mental; sin desconocer ningún aspecto, ni enfatizar más un área que la otra, porque el ser humano es globalidad, no es un espacio dividido en comportamientos, con un cajón para la motricidad, otro para su esfera afectiva y así sucesivamente. Teniendo presente estas consideraciones se entiende por estimulación adecuada: Al proceso de amor a través del cual se busca potencializar las capacidades de desarrollo de un individuo respetando siempre su ritmo de evolución Gonzales (2007).

Para poder entender con mayor claridad los beneficios, es importante que conozcamos las áreas de intervención de la estimulación temprana, dentro de las cuales Peñalosa (1996) propone: Motricidad gruesa y fina, lenguaje, cognición, personal y social. Por otro lado, Pérez (2002) da relevancia a las siguientes áreas de intervención:

- **Área socio-emocional.** Sobre ésta se establece la interacción y posterior relación del niño con el mundo que lo rodea.
- **Área motora.** El término motor se refiere a cualquier movimiento ejecutado. El movimiento se constituye en el gran pilar del aprendizaje, la afectividad y el desarrollo intelectual.
- **Área cognoscitiva.** Hace referencia a la forma como el ser humano conoce el medio que lo rodea y organiza la realidad.
- **Área de la comunicación.** El lenguaje como elemento de la comunicación, es un sistema de signos, símbolos y gestos que permiten al hombre expresarse.

2.2.9. Estimulación del área social y afectiva

En la Psicología del Desarrollo, el tema de la aparición en el niño de la cognición social es reciente, históricamente esta preocupación se origina a partir de tradiciones teóricas diferentes, a veces muy alejadas. Citamos los ejemplos: Mead (s.f), quien investiga la incorporación de roles en la constitución de la persona dentro del contexto social, y las investigaciones de la Psicología genética respecto al egocentrismo inicial, el desarrollo cognoscitivo y el pensamiento moral las cuales han permitido ampliar la problemática.

Mead (s/f), parte del punto de vista genético, ante la formación de la personalidad según el cual los procesos de adquisición del lenguaje de la mente infantil son fundamentales para el desarrollo de la persona.

La persona se distingue del organismo biológico por el carácter diferencial de los procesos integradores de la experiencia y la actividad social. La persona a diferencia de su individualidad como cuerpo o de los demás objetos de su medio ambiente, es un objeto para sí, lo que indica conciencia de sí mismo; gramaticalmente el término puede denotar al mismo tiempo sujeto y objeto.

En palabras de Mead (s/f): “El individuo se experimenta a sí mismo como tal, no directamente, sino solo individual del mismo grupo social, o desde el punto de vista generalizado del grupo social, en cuanto a un todo al cual pertenece. Porque entra en su propia experiencia como persona o individuo, no directa o inmediatamente, no convirtiéndose en sujeto de psiquismo si no solo en la medida en que se convierte primeramente en objeto para sí, del mismo modo lo hacen otros individuos hacia el interior de un medio social o contexto de experiencia, en que tanto él como ellos están involucrados”.

La comunicación proporciona una forma de conducta en la que el individuo puede convertirse en un objeto para sí.

El tipo de comunicación que interesa para estos procesos es la interacción simbólica, comunicación que implica una doble vía, por un lado se dirige hacia los demás y por el otro hacia el individuo mismo.

En la teoría psicoanalítica, el afecto comprende las emociones, los sentimientos, el amor y la amistad.

2.2.10. El papel de la familia en la estimulación temprana.

Según García Hoz, citado por (Pérez s/f), la vida, la familia y la educación se encuentran indisolublemente unidas. La familia es una institución y la educación, una actividad, pero una y otra están al servicio de la vida humana.

Desde que los niños nacen, desde que se encuentran en el vientre de la madre, se desarrollan bajo el apoyo directo de la familia y en ella, de las personas más cercanas: los padres. Ellos ejercen una gran influencia en la formación de su personalidad y para lograrlo deben ser preparados con los correspondientes conocimientos, orientándose adecuadamente sobre las funciones que les corresponde realizar ante la gran tarea que es la educación de sus hijos. “Él, físicamente ligado a su madre cuando está en el útero y aún

sujeto biológicamente a ella durante su infancia, sigue atado a ella, desde el punto de vista social durante mucho tiempo. Primero, de modo directo y emocional y después, a través del lenguaje; por este medio amplía su experiencia y adquiere nuevos modos de conducta y más tarde medios para organizar sus actividades mentales (Luria, 1982).

Las investigaciones en el campo de la intervención temprana están poniendo de manifiesto que en los primeros meses de vida no es tan necesario el simple entrenamiento sensorio motor, sino que hay que tener muy en cuenta otros aspectos de gran importancia: el ajuste familiar, el apoyo social a la familia, los patrones de interacción, el diseño del ambiente físico del hogar, los aspectos relacionados con la salud del niño, etc.

Siempre se ha dicho que la pieza clave en el engranaje de la atención temprana es la familia. Si bien esto es así, consideramos que, a base de tanto insistir en esta idea, la misma ha llegado a convertirse en un tópico, desde el momento en que quienes la defienden, no son capaces de llevarla a la práctica y siguen haciendo las cosas sin contar con los padres o con otros familiares del niño. No obstante, sería injusto no reconocer que uno de los principales méritos de los programas de atención temprana ha sido, precisamente, la incorporación activa de los padres desde el nacimiento de su hijo en lo que respecta a sus cuidados y educación, haciendo hincapié en el papel significativo de los mismos en dicho proceso. El cambio de mentalidad que se ha operado progresivamente en los últimos años ha dado lugar a que se sucedan dos hechos importantes: por un lado, reconceptualizar el rol de los padres y, por otro, reconocer que el niño forma parte de un medio social más amplio, como es la familia (Pérez s/f).

En muchos casos, la detección de la problemática del niño puede hacerse en el momento del nacimiento o en los primeros días de vida, por lo que la intervención se puede implantar muy pronto. En otros casos, se detecta la alteración más tarde, con el consiguiente retraso en el comienzo de la intervención. Lo cierto es que frecuentemente sobre todo en niños con riesgo biológico o ambiental, el tratamiento se inicia demasiado tarde debido, a nuestro juicio, a varios hechos:

- La falta de información sobre los servicios a los que pueden acudir los padres.

- La escasa sensibilización de los profesionales que tienen los primeros contactos con los recién nacidos: neonatólogos, neuropediatras, pediatras, etc.
- Actitudes negativas de muchos padres por falta de apoyo o por deficiencias informativas y/o formativas.

El niño nace dentro de una familia que viene a ser su primer grupo social, dentro de él aprenderá a intercambiar no solo significados sino también sentimientos, sensaciones o emociones, porque la familia cumple una función importante en la aparición y en el ritmo del desarrollo del lenguaje verbal del niño. Si éste se siente emocionalmente seguro y lingüísticamente estimulado, se desarrollará normal y óptimamente, superando las dificultades de las distintas etapas en el tiempo esperado; pero cuando la familia es conflictiva e indiferente con él, esto obstaculizará y retardará su evolución y, casi siempre, con consecuencias negativas para su comportamiento de ajuste posterior. La familia tiene entre sus manos la tarea de enseñar al bebé a conocer el mundo que le rodea y el lenguaje es el medio que utiliza para ello.

Por las razones expuestas, a la familia corresponde un papel de extraordinaria relevancia en la estimulación del lenguaje de sus hijos.

Los argumentos de Luria (1982), y las reflexiones anteriores, evidencian la importancia de la familia en la formación integral de sus hijos, donde el proceso de estimulación del lenguaje, requiere de una certera dirección por parte de los adultos, ya que de esto dependerá, en mayor o menor medida, que las características propias del lenguaje en estas edades se logren desarrollar con el éxito esperado por todos.

2.2.11. Las habilidades socioafectivas

Las habilidades socioafectivas son todas aquellas emociones, agradables y desagradables, que fomentan la interacción social. A partir de ésta, los niños aprenden a modificar su conducta, con el fin de conformarse a las normas y las expectativas sociales” (Hurlock, 1988).

Asimismo estas habilidades socioafectivas son estímulos visuales, auditivos, táctiles y cenestésicos que la madre presenta en el niño, vocalizaciones, sonrisas y movimientos de acercamiento en el niño, son

respuestas que estimulan un comportamiento tierno y afectuoso en la madre. (Mussen, Conger y Kagan, 2000).

Las emociones agradables hacen mejorar el aspecto de los niños, mientras que las desagradables distorsionan su rostro y hacen que parezcan menos atractivos de lo que son. Puesto que las personas se sienten atraídas o rechazadas por las expresiones faciales, las emociones desempeñan un papel importante en la aceptación social (Hurlock, 1988).

2.2.12. Características de las habilidades socioafectivas

De acuerdo con Aviles (2003), las funciones más importantes de las habilidades socioafectivas son:

- Comunicar estados internos a otros que son más importantes.
- Estimular la competencia exploratoria en el medio.
- Alentar respuestas adecuadas a situaciones de emergencia.

Las reacciones emocionales comunican necesidades, intenciones o deseos del organismo, y de ese modo son vitales para nuestra convivencia en grupo, especie socialmente dependiente.

Izard hace una lista de las emociones fundamentales como: interés - excitación, goce - alegría, espanto - sorpresa, zozobra - angustia, rabia - enojo, fastidio - cambio repentino, desprecio - escarnio, miedo - terror, vergüenza - timidez - humillación y culpa - remordimiento. (Sroufe, 2000).

2.2.13. Desarrollo afectivo

El afecto significa cuidados maternos, responsabilidad, caricias, atención y respeto a la individualidad del niño; así como también el afecto estimula los aprendizajes y desarrolla la inteligencia gracias a la sensación de seguridad y confianza que otorga a cada niño. (Gadea de Nicolás, 1992).

Otra definición de afecto es una reacción emocional dirigida hacia una persona, un animal o un objeto. Indica sentimientos cálidos, amistad, simpatía o deseos de ayudar y puede tomar una forma física o verbal. El aprendizaje desempeña un papel importante en la determinación de las personas o los objetos hacia los que se dirigen los afectos. Los niños tienen tendencia a sentir agrado hacia todos aquellos a los que les gustan y a mostrarse amistosos en sus relaciones con ellos. Sus efectos se dirigen primordialmente

hacia las personas. Los animales y los objetos queridos inanimados son a veces substitutos de objetos humanos del afecto. Para que sea una emoción agradable y contribuya a una buena adaptación, el afecto tiene que ser recíproco. Debe haber un enlace emocional entre el niño y las personas importantes en sus vidas. (Hurlock, 1988).

Todas estas respuestas son susceptibles de una programación que no solo implique una definición topográfica sutil, sino que además, requiera un control apropiado de estímulos que les imprima el carácter de conducta social. Para gran parte de estas respuestas, a las que identificamos con el nombre genérico de conductas de afecto, se exige un doble repertorio de entrada: por una parte se requiere que el sujeto demuestre conductas de proximidad y, por otra, que pueda entrar en contacto físico positivo y mantenerlo. (Ribes, 1976).

Por otro lado, el progreso del desarrollo emocional está entrelazado con los avances en el desarrollo social. Esto es así no solo porque las emociones se despliegan en un contexto social, sino porque ocurren aspectos más amplios del desarrollo emocional, entre ellos la regulación del afecto, dentro de la matriz de las relaciones de cuidado y atención del niño. De hecho, el curso general del desarrollo emocional puede describirse como un movimiento desde la regulación diádica hasta la autorregulación de la emoción. Además, la regulación diádica representa un prototipo de la autorregulación; las raíces de las diferencias individuales en la autorregulación de la emoción se sitúan en las pautas distintivas de la regulación diádica (Sroufe, 2000).

Existe una predominancia emocional lo cual significa que, de entre todas las emociones, uno o unas cuantas tienen una influencia predominante sobre la conducta de la persona de que se trata, definiéndolas como habilidades socioafectivas funcionales. Ya que los niños no nacen con una predominancia de emociones agradables o desagradables ni de alguna emoción específica. En lugar de ello, las emociones que llegaran a ser fuerzas dominantes en sus vidas dependen, primordialmente, de los ambientes en que crecen, las relaciones que sostienen con personas importantes y la orientación que reciben para controlar sus emociones. (Hurlock, 1988).

2.2.14. Teorías que sustentan el desarrollo afectivo

a) Teoría cognoscitiva

Piaget considera que la inteligencia tiene dos aspectos: el cognoscitivo y el afectivo. El aspecto cognoscitivo tiene tres componentes: el contenido, la función y la estructura. Asimismo, Piaget identifica tres clases de conocimiento: el físico, el lógico-matemático y el social. El conocimiento físico es el conocimiento de las propiedades de los objetos y deriva las acciones efectuadas con los objetos; el conocimiento lógico - matemático es el que se logra a partir de las acciones efectuadas con los objetos, el conocimiento social es el conocimiento de las cosas creadas por la cultura. Cada clase de conocimiento depende de acciones físicas o mentales. Las acciones que sirven para el desarrollo son aquellas que generan desequilibrio y conducen a esfuerzos para restablecer el equilibrio. La asimilación y el ajuste son los agentes del equilibrio, mecanismo autorregulador del desarrollo. Cuatro factores con sus correspondientes interacciones son necesarios para el desarrollo: la maduración, la experiencia activa, la interacción social y el equilibrio. Aunque el desarrollo cognoscitivo es un proceso continuo, puede dividirse en cuatro etapas a fin de analizarlo y describirlo. El desarrollo afectivo (emociones, sentimientos e intereses) evoluciona de un modo similar al desarrollo cognoscitivo; esto es, las estructuras cognoscitivas se construyen igual que las afectivas. El afecto activa la actividad intelectual e interviene en la selección de los objetos y fenómenos con que uno actúa. (Barry y Wadsworth, 1991).

Al parecer, existe un consenso en cuanto a que el desarrollo afectivo y el cognoscitivo son resultado de un sistema de interacción. El medio ambiente influye en el niño y, lo que es igualmente importante, el niño influye en el medio ambiente. Después de haber establecido el carácter interactivo de la relación entre niño y medio, podemos examinar a continuación los factores que desde los primeros días de vida del niño tienden a influir en la relación niño-padres. Sin embargo, como base para evaluar estos factores, examinemos brevemente el desarrollo afectivo temprano. (Bricker, 1991)

b) Teoría del aprendizaje social

La teoría del aprendizaje social empieza por la premisa de que todo comportamiento es aprendido. La adquisición de la conducta, según la

concibe la teoría del aprendizaje social, se puede comparar a una cadena en la que cada nuevo comportamiento está vinculado con un comportamiento anterior. El desarrollo se concibe como un proceso continuo, pero también como un proceso auditivo, el que el todo es igual a la suma de sus partes. Además, la teoría del aprendizaje social sostiene que la primera conducta y personalidad social se aprenden, principalmente mediante las prácticas de crianza infantil. (Bower, 1983).

El análisis conductual aplicado se desarrolla a partir de la observación de tres cambios fundamentales: un cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, que influye en el organismo, al cual denominaremos estímulo; un cambio en el organismo que se traduce en alguna forma de comportamiento observable, al que denominaremos respuesta o conducta; y, un nuevo cambio en el medio, en forma de objeto o acontecimiento, efecto de dicha conducta, al que llamaremos consecuencia. A esta triple relación entre un estímulo previo, una conducta, y un estímulo consecuencia de dicha conducta, se le llama la triple relación de contingencia, piedra angular del análisis experimental y aplicado de la conducta. (Ribes, 1976).

c) Teoría psicoanalítica

Se trata de una teoría psicobiológica, en donde se supone que los niños nacen con un depósito de pulsiones o instintos, llamados libido, cuyo carácter cambia a medida que el niño crece. Estos cambios se deben a la maduración y están genéticamente controlados por los resultados de la experiencia. Esta teoría Freudiana, reconoce las funciones importantes tanto de la herencia como del medio ambiente. La forma en que el medio ambiente (la madre, u otra persona encargada de cuidar al niño), facilite o impida la satisfacción en la zona erógena predominante, lo cual determinara que el niño supere su etapa actual o quede fijado en ella. El concepto de fijación es de suma importancia en la teoría Freudiana, ya que la fijación se considera como una de las mayores causas de los trastornos psicológicos que repercuten en años posteriores. Freud, sostenía que desde la infancia los niños tenían impulsos sexuales y agresivos activos, los intentos del niño por dar satisfacción a esos instintos básicos se irían repitiendo de continuo durante el resto de la vida. (Newman y Newman, 1981).

CAPÍTULO III MATERIALES Y MÉTODOS

3.1. Hipótesis.

3.1.1. Hipótesis de investigación.

Existe asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

3.2. Variables.

3.2.1. Identificación de variables

Variable N° 1. Prácticas familiares de estimulación temprana

Variable N° 2. Desarrollo afectivo

3.2.2. Definición de variables

a) Definición de la variable N° 1. Prácticas familiares de estimulación temprana

Definición conceptual. Terré (1999), aporta algunas ideas que pueden ayudarnos a configurar el concepto. Para poner en práctica la estimulación del lenguaje, se debe ir interactuando y estableciendo un ritmo de diálogo entre el bebé y los padres. La estimulación del lenguaje debe comenzar desde el embarazo y luego en las primeras semanas del recién nacido, o sea mucho antes de que se considere oportuno para la adquisición del proceso lingüístico.

Definición operacional. Son las diversas actividades que los miembros familiares, especialmente los padres, practican con sus niños /as como parte de su interrelación natural de expresión afectiva, así como manejo sistemático de elementos estimulativos del desarrollo infantil.

b) Definición de la variable N° 2. Desarrollo afectivo

Definición conceptual. Gardner (1994), lo caracteriza como la inteligencia intrapersonal, y corresponde a la capacidad para comprenderse y conocerse uno mismo: acceder y reconocer sus propios sentimientos, afectos y emociones; junto con comprender y guiar su conducta, hacia la satisfacción de las propias necesidades y metas, en base al reconocimiento de los recursos y debilidades personales.

Definición operacional. Es la capacidad emocional para el reconocimiento de los indicadores de las manifestaciones de su propio estado afectivo, así como de poder expresarlo a otras personas de su entorno cercano.

3.2.3. Operacionalización de variables

a) **Operacionalización de la variable N° 1.** Prácticas familiares de estimulación temprana.

Variable	Dimensiones	Indicador	Escala
Prácticas familiares de estimulación temprana	Social	Hablarle Llamarle la atención con juguetes Ayudarle a mirar sus manitos Jugar cubriéndose y descubriéndose el rostro Jugar cubriendo y descubriendo su nariz Intercambiar juguetes en grupo Saludo al salir o llegar a casa Dirigirse por su nombre Jugar a las escondidas Entrenar la conversación Uso libre de elementos en la visita al médico Motivar el saludo y la despedida Propiciar el agradecimiento Dejar imitar a los adultos Incentivar compartir juguetes y esperar turnos Propiciar juegos grupales Participar en juegos competitivos-cooperativos Participación en cumpleaños y otras fiestas	Siempre (S) A veces (A)
	Afectiva	Cantarle Sonreírle Responder sus sonidos imitándole Acercar al rostro Mover los dedos al ritmo de una canción Aplaudir y felicitar por actividad bien hecha Enseñar abrazos y afecto con muñecos Acariciar el rostro o la cabeza Quitar el juguete y observar su reacción Captar su atención al vestirle Decir no y explicar razones Cantar y bailar juntos Expresar comentarios sobre música, pintura, etc Paseo a campo abierto para apreciar la naturaleza Utilizar normas de cortesía hacia los demás Dar confianza para expresar sus sentimientos	Nunca (A)

b) Operacionalización de la variable N° 2. Desarrollo afectivo

Variable	Dimensiones	Indicador	Escala
Desarrollo afectivo	Reconocimiento de su propio estado afectivo	Reconoce cuando esta alegre Reconoce cuando está molesto Reconoce su tristeza Reconoce sus temores Persevera por superar sus difíciles	Siempre (S) A veces (A)
	Expresión afectiva a los demás	Elogia a los demás Comparte con los demás Expresa afecto a los demás Ayuda a los demás Es receptivo al afecto de los demás Sabe enfrentarse a bromas	Nunca (N)

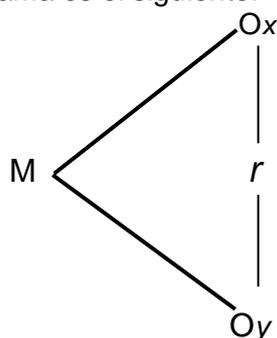
3.3. Tipo de investigación

Teniendo en cuenta su propósito, el presente estudio corresponde a una investigación básica. Para Eyssautier (2006), “la investigación básica es la que se dirige para estudiar relaciones entre fenómenos, para poder comprenderlos, pensando poco o nada sobre las aplicaciones que los resultados de las investigaciones puedan tener para los problemas prácticos”.

3.4. Diseño de investigación

El diseño de investigación es descriptivo correlacional. Según Regalado (1986), este tipo de diseño “se emplea cuando se trata de una muestra de sujetos, el investigador observa la presencia de las variables que desea relacionar y luego las compara por medio de la estadística de análisis de correlación”.

Cuyo diagrama es el siguiente:



Donde:

- M = Representa a la muestra
- Ox = Prácticas familiares de estimulación temprana.
- Oy = Desarrollo afectivo.
- R = Estadístico de contraste

3.5. Población y muestra

La población estuvo conformada por 22 niños y niñas de 5 años de edad y sus respectivos padres, de la institución educativa del nivel inicial N° 00958 ubicada en el caserío de La Molina, distrito de Nueva Cajamarca, de la provincia de Rioja en el año 2014. La muestra fue equivalente a la población, el muestreo fue no probabilístico, sin norma o accidental puesto que se trabajó con todos los niños de 5 años y sus respectivos padres.

3.6. Métodos, técnicas e instrumentos de investigación

3.6.1. Métodos

Método Cuantitativo. Por la necesidad de establecer parámetros numéricos en el procesamiento de los resultados.

3.6.2. Técnicas

La aplicación del cuestionario sobre la estimulación temprana requiere de la aplicación directa a través de una entrevista, pero la lista de cotejo, necesariamente tiene que aplicarse mediante observación directa y sistemática de las manifestaciones actitudinales de los niños y niñas en el contexto escolar.

3.6.3. Instrumentos

Cuestionario para evaluar la práctica familiar de estimulación temprana. Está constituido por 34 ítems distribuidos en sus dos dimensiones, cada ítem tiene tres opciones de respuesta, siempre, a veces y nunca. Para la calificación del cuestionario a siempre se asigna 2 puntos, a veces recibe la ponderación de un punto y nunca, cero; en total el cuestionario adquiere una puntuación de 68 puntos ($2 * 34 = 68$). Los niveles para el análisis de la práctica familiar de estimulación temprana son los siguientes:

Niveles	Intervalos	
Muy bueno	$> 90\% \text{ al } \leq 100\%$	62 – 68
Bueno	$> 70\% \text{ al } \leq 90\%$	49 – 61
Regular	$> 50\% \text{ al } \leq 70\%$	35 – 48
Malo	$> 25\% \text{ al } \leq 50\%$	18 – 34
Muy malo	$\leq 25\%$	00 – 17

Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas. Está conformada por 11 ítems que abarcan las dos dimensiones, cada ítem tiene tres opciones de respuesta, siempre, a veces y nunca. Para la calificación a siempre se asigna 2 puntos, a veces recibe la ponderación de un punto y nunca, cero; en total la lista de cotejo adquiere una puntuación de 22 puntos ($2 * 11 = 22$). Los niveles para el análisis del desarrollo afectivo son los siguientes:

Niveles	Intervalos	
Muy bueno	> 90% <i>al</i> ≤ 100%	21 – 22
Bueno	> 70% <i>al</i> ≤ 90%	16 – 20
Regular	> 50% <i>al</i> ≤ 70%	12 – 15
Malo	> 25% <i>al</i> ≤ 50%	07 – 11
Muy malo	≤ 25%	00 – 06

Los instrumentos fueron validados según el juicio de expertos, para lo cual se ha solicitado el apoyo de 3 profesionales con el grado de maestría.

3.7. Procedimientos de investigación

- Diagnóstico de las actividades estimulativas familiares tanto en tiempo pasado cuando los niños y niñas estaban en la etapa de bebés, como en la etapa actual de edad preescolar.
- Medición de ambas variables e identificación del comportamiento de los indicadores desde la versión oral de los padres de familia y a partir de las manifestaciones actitudinales de los niños y niñas.
- Análisis de los resultados.
- Valoración e interpretación de los resultados.

3.8. Técnica de análisis de datos

Para el procesamiento de datos se procedió de la siguiente manera:

- a) Análisis descriptivo de la variable x.
- b) Análisis descriptivo de la variable y.
- c) Análisis relacional de las variables x e y ($x \underline{r} y$)

El análisis descriptivo se realizó en base a la distribución de frecuencias.

El análisis correlacional se establece a través del cálculo del coeficiente de correlación denominado “Chi cuadrado”, cuya fórmula general es:

$$\chi_c^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Donde:

O_i : Denota a las frecuencias observadas. Es el número de casos observados clasificados en una determinada fila y columna.

e_i : Denota a las frecuencias esperadas o teóricas. Es el número de casos esperados correspondientes a cada fila y columna. Se puede definir como aquella frecuencia que se observaría si ambas variables fuesen independientes.

La presentación de los resultados se realizó en concordancia con la lógica de los procedimientos de análisis, en base a presentaciones tabulares con el uso de tablas y gráficos.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIONES

En este capítulo se presenta los resultados que arrojó el procesamiento de datos obtenidos en el cuestionario de la práctica familiar de estimulación temprana y de la lista de cotejo de habilidades afectivas en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958. El procesamiento para la prueba de hipótesis fue mediante la chi cuadrado y el procesamiento de cada variable fue mediante la distribución de frecuencias.

4.1. Resultados

Tabla N° 01. Tabla de contingencia de frecuencias observadas de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Práctica familiar de la estimulación temprana	Desarrollo afectivo					Total
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	
Muy bueno	2	0	0	0	0	2
Bueno	0	5	0	0	0	5
Regular	0	1	7	2	0	10
Malo	0	0	1	2	1	4
Muy malo	0	0	0	0	1	1
Total	2	6	8	4	2	22

Fuente: Resultados del cuestionario de la práctica familiar de estimulación temprana y de la lista de cotejo de habilidades afectivas en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958.

En la tabla N° 01 se presentan las frecuencias observadas (O_i). Los totales marginales, por ejemplo **2, 2** (resaltados de rojo en la tabla) se determinan sumando las frecuencias observadas, tanto en forma vertical como horizontal.

En esta tabla se observa que el nivel muy bueno de práctica familiar de la estimulación temprana se asocia con el nivel muy bueno del desarrollo afectivo en todos los casos observados, el nivel bueno de práctica familiar de la estimulación temprana se asocia con el nivel bueno del desarrollo afectivo en todos los casos observados, el nivel regular de práctica familiar de la estimulación temprana se asocia con el nivel regular del desarrollo afectivo en la mayoría de los casos observados, el nivel malo de práctica familiar de la estimulación temprana se asocia

con el nivel malo del desarrollo afectivo en la mayoría de los casos observados, el nivel muy malo de práctica familiar de la estimulación temprana se asocia con el nivel muy malo del desarrollo afectivo en todos los casos observados.

Tabla N° 02. Tabla de contingencia de frecuencias esperadas de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Práctica familiar de la estimulación temprana	Desarrollo afectivo					Total
	Muy bueno	Bueno	Regular	Malo	Muy malo	
Muy bueno	2 (0,18)	0 (0,55)	0 (0,73)	0 (0,36)	0 (0,18)	2
Bueno	0 (0,45)	5 (1,36)	0 (1,82)	0 (0,91)	0 (0,45)	5
Regular	0 (0,91)	1 (2,73)	7 (3,64)	2 (1,82)	0 (0,91)	10
Malo	0 (0,36)	0 (1,09)	1 (1,45)	2 (0,73)	1 (0,36)	4
Muy malo	0 (0,09)	0 (0,27)	0 (0,36)	0 (0,18)	1 (0,09)	1
Total	2	6	8	4	2	22

Fuente: Resultados de la tabla N° 01.

Para determinar las frecuencias esperadas se utiliza los totales marginales de las frecuencias observadas de la tabla de N° 01. Cada frecuencia esperada se determina multiplicando sus totales marginales y dividiendo por el número de casos (resaltado de azul en la tabla). Por ejemplo la primera frecuencia esperada, anotada en paréntesis (0,18), al costado de la frecuencia observada, se determina de la siguiente manera:

$$\frac{2 * 2}{22} = 0,18$$

Tabla N° 03. Tabla para determinar chi cuadrado calculada con valores de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

o_i	e_i	$(o_i - e_i)$	$(o_i - e_i)^2$	$\frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$
2	0,18	1,82	3,31	18,18
0	0,45	-0,45	0,21	0,45
0	0,91	-0,91	0,83	0,91
0	0,36	-0,36	0,13	0,36
0	0,09	-0,09	0,01	0,09
0	0,55	-0,55	0,30	0,55
5	1,36	3,64	13,22	9,70
1	2,73	-1,73	2,98	1,09
0	1,09	-1,09	1,19	1,09
0	0,27	-0,27	0,07	0,27
0	0,73	-0,73	0,53	0,73
0	1,82	-1,82	3,31	1,82
7	3,64	3,36	11,31	3,11
1	1,45	-0,45	0,21	0,14
0	0,36	-0,36	0,13	0,36
0	0,36	-0,36	0,13	0,36
0	0,91	-0,91	0,83	0,91
2	1,82	0,18	0,03	0,02
2	0,73	1,27	1,62	2,23
0	0,18	-0,18	0,03	0,18
0	0,18	-0,18	0,03	0,18
0	0,45	-0,45	0,21	0,45
0	0,91	-0,91	0,83	0,91
1	0,36	0,64	0,40	1,11
1	0,09	0,91	0,83	9,09
$\chi_c^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$				54,31

Fuente: Resultados de la tabla N° 02.

En la tabla N° 03 está el procedimiento para determina el valor de chi cuadrado, utilizando la siguiente fórmula:

$$x_c^2 = \sum \frac{(o_i - e_i)^2}{e_i}$$

Dónde:

o_i : Denota a las frecuencias observadas. Es el número de casos observados.

e_i Denota a las frecuencias esperadas. Es el número de casos esperados correspondientes a cada fila y columna. Estos se determinan a través del producto de los totales marginales dividido por el número total de casos (n).

Las frecuencias observadas y esperadas de la tabla N° 02, se ubican en la primera y la segunda columna, respectivamente, de la tabla N° 03, en la tercera columna se evidencia la diferencia de las frecuencias observadas y esperadas, en la cuarta columna el cuadrado de las estas diferencias, la quinta columna contiene el resultado de la división del cuadrado de estas diferencias entre las frecuencias esperadas. La sumatoria de los resultados de la quinta columna es el valor de chi cuadrado calculado.

Tabla N° 04. Valor crítico para 16 grados de libertad al 5% de nivel de significancia.

Grados de libertad	Probabilidad de un valor superior			
	0,01	0,025	0,05	0,1
1	6,6349	5,0239	3,8415	2,7055
2	9,2104	7,3778	5,9915	4,6052
3	11,3449	9,3484	7,8147	6,2514
4	13,2767	11,1433	9,4877	7,7794
5	15,0863	12,8325	11,0705	9,2363
6	16,8119	14,4494	12,5916	10,6446
7	18,4753	16,0128	14,0671	12,0170
8	20,0902	17,5345	15,5073	13,3616
9	21,6660	19,0228	16,9190	14,6837
10	23,2093	20,4832	18,3070	15,9872
11	24,7250	21,9200	19,6752	17,2750
12	26,2170	23,3367	21,0261	18,5493
13	27,6882	24,7356	22,3620	19,8119
14	29,1412	26,1189	23,6848	21,0641
15	30,5780	27,4884	24,9958	22,3071
16	31,9999	28,8453	26,2962	23,5418

Fuente: Tabla de distribución chi cuadrado.

El valor de chi cuadrado tabular se ubica en la tabla teniendo en cuenta los grados de libertad (gl.) y el nivel de significancia (α). Los grados de libertad es igual al producto del número de filas menos uno (f-1) por el número de columnas menos uno (c-1), para una tabla de contingencia de 5 filas y 5 columnas se tiene:

$$(5 - 1) * (5 - 1)$$

$$4 * 4 = 16$$

En la tabla N° 04, corresponde a los gl. (En la primera columna) y el valor de α (en la primera fila). El número que determina su intersección es el valor crítico correspondiente. Para 16 grados de libertad y 5% del nivel de significancia (0,05) el valor tabular es 26,2962 (resaltado de celeste en la tabla). Si el estadístico χ_c^2 es mayor se dirá que existe asociación.

Tabla N° 05. Contrastación estadística de la relación entre la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Se plantea un contraste estadístico de hipótesis entre la hipótesis nula y la hipótesis alterna:

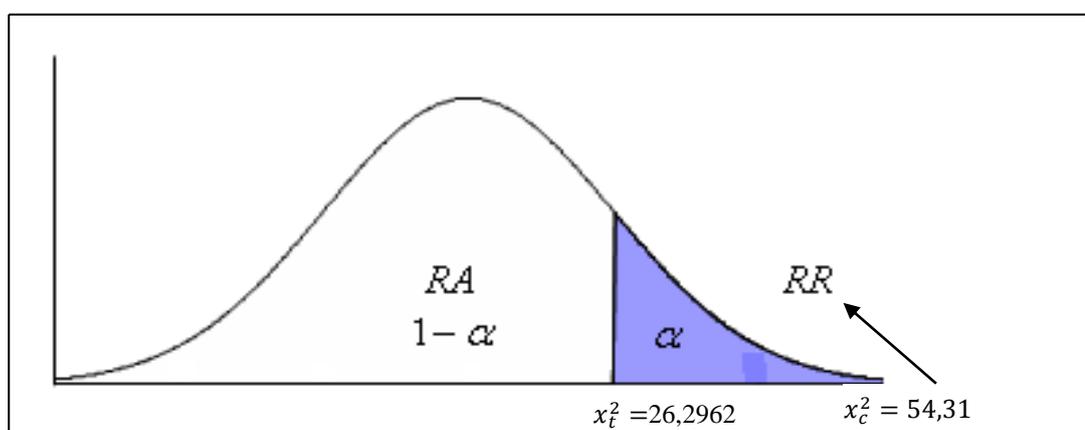
H₀: La práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo son independientes

H_a: La práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo no son independientes, es decir, están asociados.

Grados de libertad	α	(x_t^2)	(x_c^2)	Decisión
16	5%	26,2962	54,31	Rechazar hipótesis nula

Fuente: Resultados de la tabla N° 01 y tabla N° 03.

Gráfico N° 01. Comparación de x_c^2 con x_t^2 de la práctica familiar de la estimulación temprana y el desarrollo afectivo.



Fuente: Tabla N° 05.

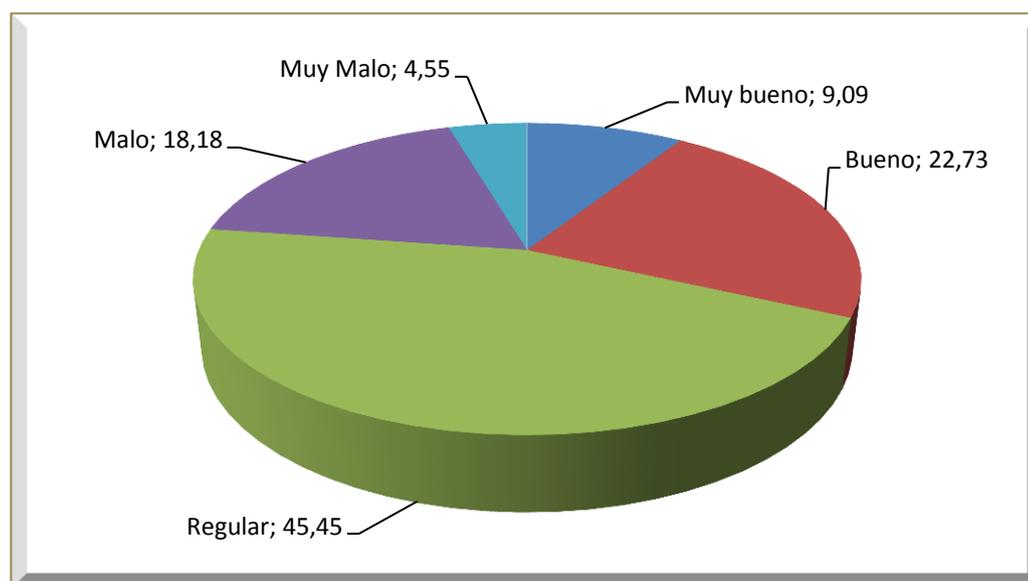
El valor estadístico de x_c^2 (54,31) es mayor que el valor tabular x_t^2 (26,2962), por lo tanto cae en la región de rechazo, entonces, se rechaza la hipótesis nula, en consecuencia, ambas variables no son independientes; es decir, están asociados. A partir del análisis de estos resultados la conclusión es que existe asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Tabla N° 06. Nivel de prácticas familiares de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Practicas familiares de estimulación temprana		
Nivel	fi	%
Muy bueno	2	9,09
Bueno	5	22,73
Regular	10	45,45
Malo	4	18,18
Muy Malo	1	4,55
Total	22	100

Fuente: Resultados del cuestionario de la práctica familiar de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958.

Gráfico N° 02. Nivel de prácticas familiares de estimulación temprana en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.



Fuente: Tabla N° 06.

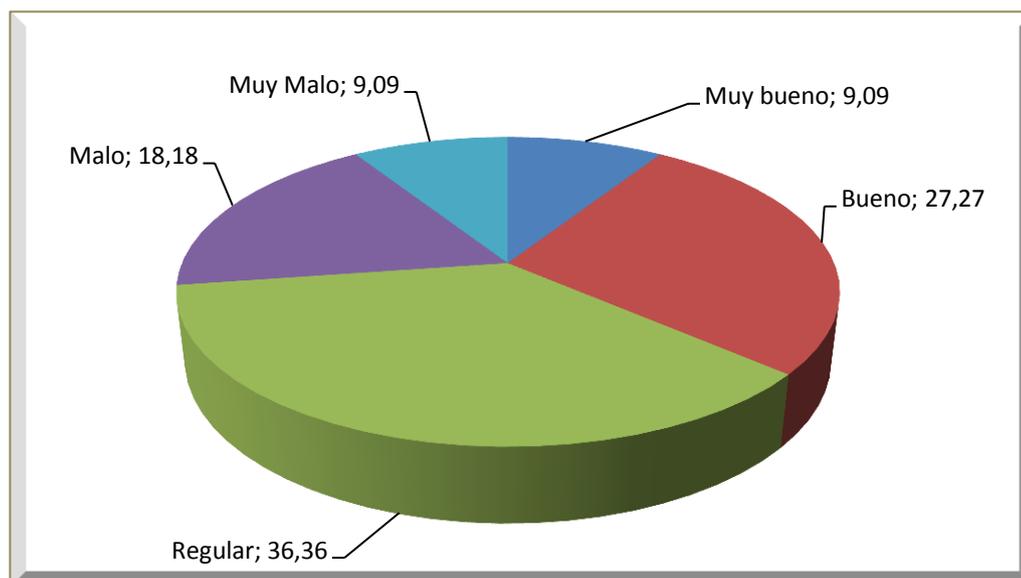
De 22 padres, el nivel de práctica familiar es muy bueno en el 9,09%; bueno en el 22,73%; regular en el 45,45%, malo en el 18,18% y muy malo en el 4,55%. Es decir, las prácticas familiares de estimulación temprana es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Tabla N° 07. Nivel del desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Desarrollo afectivo		
Nivel	fi	%
Muy bueno	2	9,09
Bueno	6	27,27
Regular	8	36,36
Malo	4	18,18
Muy Malo	2	9,09
Total	22	100

Fuente: Resultados de la lista de cotejo de habilidades afectivas en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958.

Gráfico N° 03. Nivel del desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.



Fuente: Tabla N° 07.

De 22 niños y niñas, el nivel de desarrollo afectivo es muy bueno en el 9,09%; bueno en el 27,27%; regular en el 36,36%, malo en el 18,18% y muy malo en el 9,09%. Es decir, el desarrollo afectivo es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

4.2. DISCUSIONES

Como tema psicopedagógico, en la última década se ha puesto como un tema de primer orden la estimulación temprana y sus efectos positivos desarrollo infantil con mucha repercusión en el proceso de desarrollo posterior; por eso se establece que una persona que logra desarrollarse física, mental, social y emocionalmente podrá abrirse paso en la sociedad con menor dificultad que aquellas que no recibieron estimulación de sus capacidades oportunamente. Las edades tempranas constituyen una inmejorable oportunidad.

En el presente estudio, el resultado presentado en la tabla N° 05 el valor de chi cuadrado calculada (54,31) es mayor que el valor tabular (26,296). Estos datos permiten establecer que existe asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Por eso actualmente se destaca la importancia de la estimulación formativa de los niños desde la etapa de la concepción, activando las características de la naturaleza social del ser humano a través de la actividad comunicativa con los demás (Grenier, s/f).

Tanto Ruiz (2010), como Maldonado (2012), remarcan que la ocupación en el trabajo público que la mayoría de padres realizan en la ciudad no les permite desplegar actividades permanentes de estimulación temprana cuando nace un niño en la familia, situación que presenta el agravante de la intervención de una persona extraña en el hogar para tomar las responsabilidades domésticas en sustitución de los padres. Nuestra investigación, al auscultar la problemática, descubrimos que en el mayor porcentaje, representado por el 45,45%, las prácticas familiares de estimulación temprana es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.

Este resultado analizado en relación al pensamiento de Ramírez (1992), quien dice que la estimulación temprana “pretende ayudar a los bebés capacitándolos para los diversos aprendizajes”, demuestra que en la Institución Educativa mencionada los niños no tienen los estímulos necesarios de sus padres para sus aprendizajes.

Similar resultado encontró Manchay (2005), quien establece que la mayoría de madres (70,4%) tiene un nivel de conocimiento medio sobre la estimulación temprana en general. En cambio, en oposición a estos resultados Maldonado (2012), sostiene que los padres de familia tienen poco interés en la estimulación temprana doméstica lo que perjudica el desarrollo de los niños/as, tomando en cuenta que los primeros cinco años de edad son los más importantes.

En la tabla N° 07 se identifica que para el mayor porcentaje, como es el 36,36%; el desarrollo afectivo es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N°00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014. Este resultado significa que el proceso a través del cual los niños y niñas establecen unos afectos y una forma de vivir y entender los mismos, necesita ser atendido para consolidar las relaciones con los iguales, con sentimientos de reciprocidad. En tanto que los niños y niñas buscan agradar a sus personas importantes y experimentarán una gran alegría cuando su conducta reciba aprobación por parte de éstos.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Luego de interpretar la tendencia de los resultados encontrados, se puede concluir que:

- a) Existe asociación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío, La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014; con chi cuadrado calculada (54,31) mayor que el valor tabular (26,296).
- b) Las prácticas familiares de estimulación temprana es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014; según el 45,45%, que representa el mayor porcentaje de la muestra.
- c) El desarrollo afectivo es de nivel regular en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014; según el 36,36%, que representa el mayor porcentaje de la muestra.

5.2. RECOMENDACIONES

En una probable situación dificultosa sobre la presencia de las variables estudiadas es recomendable tener en cuenta:

1. Que las instituciones educativas deben convertirse en componentes del sistema educativo que vigile constantemente la práctica familiar de la estimulación temprana en los hogares del contexto socio cultural en que interviene.
2. Que los docentes tienen que ser conscientes que deben convertirse en tutores permanentes de los padres de familia para que éstos pongan en práctica los hábitos de estimulación temprana con los hijos.
3. Que los docentes estimulen y hagan el seguimiento constante del desarrollo afectivo de los niños y niñas, cuya formación tiene a su cargo.
4. A los investigadores que trabajen la estimulación temprana y el desarrollo afectivo tienen una fuente válida para apoyarse y extender sus estudios con otros enfoques y además diferente muestra.

CAPÍTULO VI ANEXOS



Anexo N° 1

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO



CUESTIONARIO PARA EVALUAR LA PRÁCTICA FAMILIAR DE LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA

DATOS GENERALES

Nombre:.....Sexo:.....Edad.....I.E.I N°00958
Lugar:.....Fecha:.....

INSTRUCCIONES

Estimado/a Padre/madre de familia, el siguiente cuestionario, parte de una investigación, es para averiguar las actividades que realiza cuando se interrelaciona con su niño/a. Está formulado en dos tiempos, en pasado cuando su niño/a era un/a bebé y en presente, en la edad que tiene hoy. Su respuesta sincera nos permitirá averiguar cómo se realizaron las prácticas estimulativas en su hogar de las habilidades sociales y afectivas de su menor hijo/a y tomar algunas medidas correctivas, en caso lo necesite.

En cierre en un círculo o tache la letra de la respuesta que considera más adecuada.

Responsable:

Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

A. DIMENSIÓN SOCIAL

1. Cuando era bebé a su niño/a le hablaba.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
2. Cuando era bebé a su niño/a le llamaba la atención con juguetes.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
3. Cuando era bebé a su niño/a le ayudaba a mirar sus manitos o a tocar su carita.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
4. Cuando era un bebé a su niño/a le hacía jugar a las escondidas tapándose y destapándose la cara con su mano.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
5. Cuando era un bebé a su niño/a le hacía jugar cubriendo y descubriendo su nariz suavemente con los dedos.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
6. Cuando era bebé a su niño/a propiciaba el intercambio de objetos entre los miembros de un grupo de niños.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
7. Tiene la costumbre de saludar a su niño/a cuando sale de la casa o cuando llega.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
8. Cada vez que se dirige a su niño/a lo hace por su nombre.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
9. Acostumbra jugar a las escondidas tratando de darle pistas a su niño /a para que lo encuentre.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
10. Trata de entrenar a su niño/a para que le pueda hablar, conversar.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
11. Cuando lleva a su niño/a jugar al médico o enfermera le permite utilizar elementos para familiarizarse, y así tener un acercamiento más afectivo con los que le rodean.
a) Siempre b) A veces c) Nunca

12. Motiva a su niño/a a saludar, a despedirse.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
13. Propicia que su niño/a agradezca y pida de favor cuando desea algún objeto.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
14. Deja que su niño/a imite con gestos el comportamiento de los adultos.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
15. Incentiva a su niño/a mediante el juego que comparta juguetes y enseñe a respetar turnos de participación y cortesía en la actividad.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
16. Propicia que su niño/a participe en juegos grupales.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
17. Hace participar a su niño/a en juegos competitivo-cooperativos.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
18. Participa con su niño/a en sus cumpleaños, y fiesta del calendario.
a) Siempre b) A veces c) Nunca

B. DIMENSIÓN AFECTIVA

19. Cuando era bebé a su niño/a le cantaba.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
20. Cuando era bebé a su niño/a le sonreía.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
21. Cuando era bebé a su niño/a le respondía sus sonidos imitándole o sonriéndole.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
22. Cuando era bebé a su niño/a le practicaba acercamientos para que le toque su cara.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
23. Cuando era bebé a su niño/a le movía sus deditos uno por uno al ritmo de una canción.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
24. Cuando le pide que haga una actividad le aplaude y le felicita.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
25. Cuando era bebé a su niño/a le enseñaba con un muñeco como abrazarlo, besarlo, acariciarlo, hacerlo dormir, etc.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
26. Tiene la costumbre de acariciar la carita o la cabecita de su niño/a.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
27. Tiene la costumbre de quitarle su juguete a su niño/a para observar su reacción para tratar de recuperarlo.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
28. Procura captar la atención de su niño/a mientras lo cambia de ropa, lo alimenta al conversarlo.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
29. Acostumbra a decir "no" con firmeza y cariño a comportamientos inadecuados y explicándole las razones a su niño/a.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
30. Acostumbra cantar y bailar junto a su niño/a.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
31. Enseña a su niño/a a expresar comentarios sencillos sobre pintura, música y títeres.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
32. Propicia paseos a campo abierto para que su niño/a entre en contacto permanente con la naturaleza para conocerla y apreciarla.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
33. Trata que su niño/a utilice normas de cortesía y respeto hacia los demás.
a) Siempre b) A veces c) Nunca
34. Proporciona a su niño/a la confianza necesaria para que comunique abiertamente sus sentimientos, temores y alegrías.
a) Siempre b) A veces c) Nunca

ANEXO Nº 2

Ponderación de los ítems del cuestionario para las prácticas familiares de estimulación temprana (Anexo 1)

Variable	Dimensión	Nº Ítems
Prácticas familiares de estimulación temprana	Dimensión social	18
	Dimensión afectiva	16
Total		34

- **Dimensión social:** 18 (53%)
- **Dimensión afectiva:** 16 (47%)



Anexo N° 3

UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO



LISTA DE COTEJO PARA EVALUAR EL NIVEL DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES AFECTIVAS DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 5 AÑOS DE EDAD DE LA I.E.I N° 00958

DATOS GENERALES

Nombre:.....Sexo:.....Edad..... I.E.I N° 00958
Lugar:.....Fecha:.....

Responsable:

Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

Dimensiones	Indicador	Ocurrencia		
		S	A	N
Reconocimiento de su propio estado afectivo	Reconoce cuando esta alegre			
	Reconoce cuando está molesto			
	Reconoce su tristeza			
	Reconoce sus temores			
	Persevera por superar sus dificultades			
Expresión afectiva a los demás	Elogia a los demás			
	Comparte con los demás			
	Expresa afecto a los demás			
	Ayuda a los demás			
	Es receptivo al afecto de los demás			
	Sabe enfrentarse a bromas			

LEYENDA: Siempre **(S)** - A veces **(A)** - Nunca **(N)**

ANEXO N° 4

Ponderación de los ítems de la lista de cotejo sobre habilidades afectivas (Anexo 3)

Variable dependiente	Dimensiones	N° Ítems	Escala
Habilidades afectivas	Reconocimiento de su propio estado afectivo	05	Logrado En proceso No logrado
	Expresión afectiva a los demás	06	
TOTAL		11	

- **Estado efectivo propio: 05 (45%)**
- **Expresión afectiva a los demás: 06 (55%)**

ANEXO N° 5**Base de datos**

N°	Estimulación temprana		Desarrollo afectivo	
	Puntaje	Nivel	Puntaje	Nivel
1	61	Muy bueno	21	Muy bueno
2	47	Regular	17	Bueno
3	32	Malo	10	Malo
4	37	Regular	15	Regular
5	66	Muy bueno	21	Muy bueno
6	56	Bueno	17	Bueno
7	33	Malo	5	Malo
8	45	Regular	14	Regular
9	47	Regular	12	Regular
10	46	Regular	12	Regular
11	49	Bueno	20	Bueno
12	15	Muy malo	6	Muy malo
13	60	Bueno	17	Bueno
14	29	Malo	15	Regular
15	47	Regular	9	Malo
16	39	Regular	8	Malo
17	49	Bueno	19	Bueno
18	48	Regular	13	Regular
19	46	Regular	15	Regular
20	34	Malo	5	Muy malo
21	49	Bueno	20	Bueno
22	36	Regular	12	Regular

ANEXO N° 6

Validación de instrumentos de recolección de datos



CARTA DIRIGIDA A EXPERTOS SOLICITANDO LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Rioja, 01 de mayo del 2014

Carta N°001-2014

Lic.M.Sc. ESTHER CHUQUIBALA MAS

PRESENTE

De mi mayor consideración

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo molestar su atención para que tenga a bien validar los instrumentos de recolección de datos, de la investigación titulada: "relación de la practicas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa del Nivel Inicial N°00958 del caserío la Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014".

Para tal efecto acompaño los instrumentos de recolección de datos, el formato o ficha de validación - evaluación y la matriz de consistencia.

Como es de su conocimiento, antes de aplicar los instrumentos de investigación es necesario e imprescindible validar los mismos, razón por el cual acudo a usted para brindarme su apoyo que solicito.

Atentamente,

Br. Naira Judith Sánchez Manosalva



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Título de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Chuguibala Mas Esther
DNI	40417205
RPM/Celular	# 981605729
Estudios realizados	M.S.C. en Psicopedagogía
Cargo en la institución donde labora	Profesora de Aula

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
Está formulado con lenguaje apropiado					99
Está expresado en conductas observables					99
Existe relación entre la variable y la dimensión					99
Existe relación entre la dimensión y el indicador					98
Existe relación entre el indicador y los ítems					99
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					99
Promedio de validación					98,83

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

El instrumento es aceptable para la investigación

Rioja, ...4... de Mayo del 2014

Firma del experto



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Título de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años.
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Chuguibala Blas Esther
DNI	40417205
RPM/Celular	# 981605729
Estudios realizados	M.S.C. en Psicopedagogía
Cargo en la institución donde labora	Profesora de Aula

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
Está formulado con lenguaje apropiado					98
Está expresado en conductas observables					99
Existe relación entre la variable y la dimensión					99
Existe relación entre la dimensión y el indicador					98
Existe relación entre el indicador y los ítems					99
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					99
Promedio de validación					98,67

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

El instrumento es aceptable para la investigación

Rioja, ...4... de Mayo del 2014

Firma del experto



CARTA DIRIGIDA A EXPERTOS SOLICITANDO LA VALIDACIÓN DE LOS INSTRUMENTOS.

Rioja, 01 de mayo del 2014

Carta N°001-2014

Lic.M.Sc. ALENIO VALQUI ALIVAREZ

PRESENTE

De mi mayor consideración

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo molestar su atención para que tenga a bien validar los instrumentos de recolección de datos, de la investigación titulada: "relación de la practicas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa del Nivel Inicial N°00958 del caserío la Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014".

Para tal efecto acompaño los instrumentos de recolección de datos, el formato o ficha de validación - evaluación y la matriz de consistencia.

Como es de su conocimiento, antes de aplicar los instrumentos de investigación es necesario e imprescindible validar los mismos, razón por el cual acudo a usted para brindarme su apoyo que solicito.

Atentamente,

Br. Naira Judith Sánchez Manosalva



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO**

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Título de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Valqui Olivarez, Alenio
DNI	00826648
RPM/Celular	#950829220
Estudios realizados	M. Sc. en Psicopedagogía.
Cargo en la institución donde labora	Director IE 00815- Canizal.

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
Está formulado con lenguaje apropiado					98
Está expresado en conductas observables					99
Existe relación entre la variable y la dimensión					97
Existe relación entre la dimensión y el indicador					96
Existe relación entre el indicador y los ítems					98
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					99
Promedio de validación					97,83

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

El instrumento Reune las condiciones
para ser utilizado en la Investigación.

Rioja, ...4... de Mayo del 2014

Firma del experto



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Título de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años.
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Valqui Olivarez Alauio
DNI	00826648
RPM/Celular	# 950829220
Estudios realizados	M.Sc. en Psicopedagogía
Cargo en la institución donde labora	Director: IE 00815 - Camizal.

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
Está formulado con lenguaje apropiado					98
Está expresado en conductas observables					99
Existe relación entre la variable y la dimensión					97
Existe relación entre la dimensión y el indicador					96
Existe relación entre el indicador y los ítems					98
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					99
Promedio de validación					97,33

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

El instrumento reúne las condiciones
para ser utilizado en la investigación.

Rioja, ... 4 ... de Mayo del 2014

Firma del experto



**CARTA DIRIGIDA A EXPERTOS SOLICITANDO LA VALIDACIÓN
DE LOS INSTRUMENTOS.**

Rioja, 01 de mayo del 2014

Carta N°001-2014

Lic.M.Sc. GERMAN VARGAS SALDAÑA.

PRESENTE

De mi mayor consideración

Es grato dirigirme a usted para saludarlo cordialmente y al mismo tiempo molestar su atención para que tenga a bien validar los instrumentos de recolección de datos, de la investigación titulada: “relación de la practicas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la institución educativa del Nivel Inicial N°00958 del caserío la Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014”.

Para tal efecto acompaño los instrumentos de recolección de datos, el formato o ficha de validación - evaluación y la matriz de consistencia.

Como es de su conocimiento, antes de aplicar los instrumentos de investigación es necesario e imprescindible validar los mismos, razón por el cual acudo a usted para brindarme su apoyo que solicito.

Atentamente,

Br. Naira Judith Sánchez Manosalva



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Titulo de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Vargas Saldaña Germán
DNI	01045306
RPM/Celular	# 983674886
Estudios realizados	- Maestría en ciencias de la Educación. -
Cargo en la institución donde labora	- Docente -

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0- 20%	Regular 21- 40%	Buena 41- 60 %	Muy buena 61-80%	Excelente 81- 100%
Está formulado con lenguaje apropiado					X 96
Está expresado en conductas observables				X 80	
Existe relación entre la variable y la dimensión					X 97
Existe relación entre la dimensión y el indicador					X 97
Existe relación entre el indicador y los ítems					X 98
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					
Promedio de validación					94,5

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

Se aprecia que el instrumento es de alta confiabilidad
como para ser aplicado en la recolección de datos
fidedignos

Firma del experto

Rioja, 4 de Mayo del 2014



UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN MARTÍN
ESCUELA DE POSGRADO

FICHA DE VALIDACIÓN

I. DATOS INFORMATIVOS

Título de la investigación	Relación entre las prácticas familiares de estimulación temprana y el desarrollo afectivo en los niños y niñas de cinco años de la Institución Educativa del nivel inicial N° 00958 del caserío La Molina, distrito de Nueva Cajamarca en el año 2014.
Nombre del instrumento	Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años.
Autor del instrumento	Lic. Naira Judith Sánchez Manosalva

II. INFORMANTE

Apellidos y nombres	Vargas Saldana Germana
DNI	01045306
RPM/Celular	#983674886
Estudios realizados	Maestría en Ciencias de la Educación
Cargo en la institución donde labora	- Docente

III. ASPECTOS DE VALIDACIÓN

CRITERIOS	Deficiente 0-20%	Regular 21-40%	Buena 41-60%	Muy buena 61-80%	Excelente 81-100%
Está formulado con lenguaje apropiado					98
Está expresado en conductas observables					99
Existe relación entre la variable y la dimensión					96
Existe relación entre la dimensión y el indicador					98
Existe relación entre el indicador y los ítems					96
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta					96
Promedio de validación					97,17

IV. OPINION DE APLICACIÓN:

Se aprecia que el instrumento es de alta confiabilidad
como para ser aplicado en la recolección de datos
fidedignos

Rioja, 4 de Mayo del 2014

Firma del experto

Resultados de la validación de instrumentos según juicio de expertos

Cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana			
CRITERIOS	Experto Nº 1	Experto Nº 3	Experto Nº 3
Está formulado con lenguaje apropiado	99	96	98
Está expresado en conductas observables	99	80	99
Existe relación entre la variable y la dimensión	99	97	97
Existe relación entre la dimensión y el indicador	98	97	96
Existe relación entre el indicador y los ítems	99	98	98
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta	99	99	99
Promedio parcial de validación	98,83	94,5	97,83
Promedio total de validación	97,06		

El promedio de valoración que hacen los expertos al cuestionario para evaluar la práctica familiar de la estimulación temprana es 97,06%, valor que le ubica en la escala de excelente, por lo tanto se evidencia alta confiabilidad de este instrumento, en función al juicio de expertos.

Lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años			
CRITERIOS	Experto Nº 1	Experto Nº 3	Experto Nº 3
Está formulado con lenguaje apropiado	98	98	98
Está expresado en conductas observables	99	99	99
Existe relación entre la variable y la dimensión	99	96	97
Existe relación entre la dimensión y el indicador	98	98	96
Existe relación entre el indicador y los ítems	99	96	98
Existe relación entre los ítems y la opción de respuesta	99	96	99
Promedio parcial de validación	98,67	97,17	97,83
Promedio total de validación	97,89		

El promedio de valoración que hacen los expertos a la lista de cotejo para evaluar el nivel de desarrollo de las habilidades afectivas de los niños y niñas de 5 años es 97,89%, valor que le ubica en la escala de excelente, por lo tanto se evidencia alta confiabilidad de este instrumento, en función al juicio de expertos.

ANEXO N° 7

Constancia de aplicación de instrumentos de recolección de datos

INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 00958
LA MOLINA

CONSTANCIA

El Director de la Institución Educativa N° 00958 del Centro Poblado La Molina, distrito de Nueva Cajamarca.

HACE CONSTAR;

Que:

La Lic. NAIRA JUDITH SÁNCHEZ MANOSALVA , ha aplicado los instrumentos de la investigación en el marco del proceso de la elaboración de la Tesis denominada **"RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS FAMILIARES DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y EL DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL N°00958 DEL CASERÍO LA MOLINA, DISTRITO DE NUEVA CAJAMARCA EN EL AÑO 2014"** en nuestra Institución Educativa ubicado en el Centro Poblado La Molina , Jurisdicción del distrito de Nueva Cajamarca durante el periodo académico 2014.

Se expide la presente constancia a solicitud de la interesada.

Rioja, agosto de 2014.

Atentamente;



Gilberto A. Vásquez Bazán
DIRECTOR
Prof. GILBERTO VÁSQUEZ BAZÁN
Director de la I.E N° 00958- La Molina

Anexo N° 8
Iconografía



Investigadora aplicando cuestionario a madres de familia



Investigadora aplicando la lista de cotejo a los niños y niñas

CAPÍTULO VII

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Acosta, V. (2010). *Las prácticas educativas ante las dificultades del lenguaje. Una propuesta desde la acción*. Barcelona, España: LEXUS.
- Almeyda, F.; Magallanes Castilla, G. (2006). *Manual Teórico Práctico de Estimulación Temprana*. Perú.
- Anastasiow, N. J. (1990). *Implications of the neurobiological model for early intervention*. En: S. J. Meisels y J.P. Shonkoff (eds.). *Handbook of early childhood intervention*. New York: Cambridge University Press.
- Andrade Navarrete, Sandra Elizabeth & Imbat Parra, Evelin Renata (2010). Tesis: *Elaborar una guía de las áreas estimulación dirigido a los niños del primer año de educación básica de las escuelas pertenecientes a la UTE no. 5 del cantón Pimampiro provincia de Imbabura*. Universidad Técnica del Norte .Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Ibarra, Ecuador.
- Andreu, M.T. (1997). Tesis. *Coordinación interinstitucional en el ámbito de la atención temprana de la CAM*. Universidad Complutense, Madrid.
- Arco T., J.L. (2003). Teorías conductuales del aprendizaje; En J.L. Gallego O. y E. Fernández de H., *Enciclopedia de Educación Infantil, Volumen I*. Madrid Aljibe.
- Aviles Ch., B. (2003). *Desarrollo de Habilidades socio-afectivas funcionales en Padres con hijos de discapacidad*. Tesis, Universidad Veracruzana.
- Barry J., Wadsworth. (1991). *Teoría de Piaget del desarrollo cognoscitivo y afectivo*. México: Diana.
- Brazelton, T.B. (1986). *¿Por qué la intervención precoz?* Siglo Cero (108).
- Bricker, D. (1991). *Educación Temprana de niños en riesgo y disminuidos: de la primera infancia a preescolar*. México: Trillas.
- Brites De Vila, G. Y Müller, M. (1994). *Manual de Estimulación Temprana*. Buenos Aires: Bonum.
- Bower T., G.R. (1983). *Psicología del desarrollo*. España: Siglo XXI.
- Bricker D. D. (1991) *Educación temprana de niños en riesgo y disminuidos*. México: Trillas.
- Cabrera, M^a C.; Sánchez, C. (1987). *La estimulación precoz. Un enfoque práctico*. Madrid. Siglo XXI de España editores. 6^a Edición.
- Campos C., J. (2003). *Bases Neurológicas*. Ponencia, Madrid, Master Atención Temprana, Universidad Complutense de Madrid. (Inédito).
- Campos, J. Y Mesa, C. (1993). *Las propuestas de las áreas. El área de identidad y autonomía personal*. En. Medina Rivilla, A. (coord.). *La formación del profesorado para una nueva educación infantil*. Madrid: Cincel.

- Candel GIL, I. (1998). *Atención temprana*. Aspectos teóricos y delimitaciones conceptuales. Revista Atención Temprana Murcia. Vol. 1 (1).
- Erickson, M. (1992). *An analysis of early intervention expeditures in Massachusetts*. American Journal on mental retardation. 96 (6).
- Eyssautier De La Mora M. (2006). *Metodología de la investigación. Desarrollo de la inteligencia*. México: Thomson.
- Fondo de las Naciones Unidas (UNICEF) (2004). *El estado del Perú en la niñez*.
- Gadea de Nicolás L. (1992). *Escuela para padres y maestros*. México: CEDI.
- González MAS, R. (1977). *Estimulación sensoriomotriz precoz*. SIIIS. San Sebastián.
- González Zúñiga Godoy, Claudia Inés (2007). *Los programas de estimulación temprana desde la perspectiva del maestro*. Universidad de San Martín de Porres. Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología. Lima, Perú. Revista Liberabit (13) 13.
- Grupo de Atención Temprana (G.A.T) (2000). *Libro Blanco de la atención temprana*. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Colección Documentos 55/2000.
- Grupo PADI (1999). *La Atención Temprana en la Comunidad de Madrid*. Madrid: Genysi.
- Guralnick, M. J., Bennett, F. (1989). *Eficacia de una intervención precoz en niños con mayor riesgo biológico*, En M. Guralnic, y F. Bennett, Eficacia de una intervención temprana en los casos de alto riesgo. Ministerio de Servicios Sociales. Madrid.
- Gútiérrez Cuevas, P. (Editora) (2005). *Atención temprana: Prevención, detección e intervención en alteraciones del desarrollo (0–6)*. Madrid: Editorial Complutense.
- Gútiérrez Cuevas, P; Saenz-Rico de Santiago, B. & Valle Trapero, M. (1993). *Proyecto de intervención temprana para niños de alto riesgo biológico, ambiental con alteraciones o minusvalías documentadas*. En: Revista Complutense de Educación. Vol. 4 (2).
- Hurlock E., B. (1988). *Desarrollo del niño*. México: McGraw Hill.
- Luria, A.R. (1975). *El cerebro en acción*. Barcelona: Fontanella.
- Luria, A. R. (1982). *El papel del lenguaje en el desarrollo de la conducta*. La Habana: Ed. Pueblo y Educación.
- Maldonado Sánchez, Blanca Ernestina (2012). Tesis: *La estimulación temprana doméstica y su incidencia en el desarrollo psicomotriz en los niños de 6 meses a 2 años de edad del Centro Infantil Gotitas de Ternura del sector Cuicuno Parroquia Guaytacama Cantón La Tacunga, Provincia de Cotopaxi*. Universidad Técnica de Ambato .Facultad de Ciencias Humanas y de la Educación. Ambato, Ecuador.

- Manchay H., C.R. (2005). Nivel de conocimiento de las madres sobre la estimulación temprana en los niños menores de 1 año en el Centro de Salud Materno Infantil “Daniel Alcides Carrión” Lima – 2004. Tesis, Universidad Nacional Mayor de San Marcos. Lima.
- Martínez Hurtado, Margot Cecilia (2010). Tesis: *La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo social de los niños/as del Jardín María Tapia De Velasco, Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda en el período noviembre 2009 a marzo 2010.* Universidad Técnica de Ambato. Ambato Ecuador.
- Mead, G.H. (s.f). *Espíritu, persona y sociedad.* Buenos Aires, Argentina: Paidós.
- Mora, F.; Sanguinetti, M. (1994). *Diccionario de neurociencias.* Madrid: Alianza Editorial.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. (1983). *Desarrollo de la personalidad en el niño.* México: Trillas 2ª Edición.
- Mussen, P.H., Conger, J.J., Kagan, J. (2000). *Aspectos esenciales del desarrollo de la personalidad en el niño.* México: Trillas.
- Newman y Newman (1981). *Manual de psicología infantil.* México: Limusa,
- Pérez Ruiz Yoani (s.f). Tesis: *La preparación de la familia en la estimulación del lenguaje en la edad temprana manual de orientación.* Universidad Cienfuegos. Carlos Rafael Rodríguez. Cuba.
- Quispe Gutierrez, Haydeé Dina (2012). Tesis: *Nivel de conocimiento y actitud de los padres sobre la estimulación temprana en relación al desarrollo psicomotor del niño de 4 A 5 años de la I.E. “Jorge Chavez” Tacna – 2010” .Tacna, Perú.*
- Ramírez Cabañas, JFJ (1992). *Cómo potenciar las capacidades de nuestro hijo recién nacido.* Madrid: CEPE.
- Regalado B., M. (1986). *Investigación científica.* Lima: Imperio.
- Ribes, I. (1976). *Técnicas de modificación de conducta.* México: Trillas.
- Rodríguez F., A. (2003). *La educación infantil en el sistema educativo;* en J.L. Gallego O. y E. Fernández de H., *Enciclopedia de Educación Infantil, Volumen I.* Madrid: Aljibe.
- Rueda, A. (1991). *Familia y etapa escolar: trece años de una historia apenas comenzada;* en Flórez, J. y Troncoso, M. V. *Síndrome de Down y Educación.* Barcelona: Salvat.
- Ruiz Moya Inés, Elizabeth (2010). Tesis: *La estimulación temprana y su incidencia en el desarrollo matriz de los niños y niñas del Centro Educativo Básico particular Isaac Newton del cantón Ambato año lectivo 2009-2010.* Universidad Técnica de Ambato. Ambato, Ecuador.}
- Sánchez, A. (1999). *La educación temprana de 0 a 3 años.* Madrid: Palabra.
- Sansalvador, J. (1998). *Estimulación precoz.* Barcelona: CEAC.

- Soriano, V. (2000). *Intervención temprana en Europa. Tendencias en 17 países europeos*. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. Madrid: Real Patronato de Prevención y Atención a Personas con Discapacidad.
- Sroufe A (2000). *Desarrollo emocional*. México: Oxford.
- Thomson, W.R. y Grusec, J.E. (1970). *Studies of early experience*. En: L. Carmichael, Manual of child psychology. Vol. 1. P.H. New York: Mussen Editor.
- Vidal Lucena, M. (1990). *Atención Temprana: Guía para la estimulación del niño de 0 a 3 años*. Madrid: CEPE.
- Villa Elizaga, I. (1976). *Estimulación precoz en niños de bajo peso*. Archivos Argentinos pediátricos. Vol. 71.

Documentos electrónicos

- Agencia Europea para el Desarrollo de la EE (2005). Atención Temprana. Análisis de las situaciones en Europa. Aspectos clave y recomendaciones. Revisado el 17 de junio de 2006 desde internet:
http://www.europeanagency.org/site/info/publications/agency/ereports/docs/15docs/eci_es.pdf
- Alva, C.; Carmona, M. & De La Rosa, E. (1999). Manual de Estimulación Temprana. Recuperado el 15 de agosto del 2005, del sitio Web de la Subsecretaría de Servicios Educativos para el Distrito Federal de México
http://www.ssedf.sep.gob.mx/dgef/archivoszip_formu/guia_estimulacion_temprana.pdf
- Clemente, Ins. "Plasticidad Neuronal". Cuba. 1888. [Http://www. neuronas. com](http://www.neuronas.com).
- Grenier, María Elena (s.f).La estimulación temprana: un reto del siglo XXI (artículo en línea)
- Organización Mundial De La Salud (OMS) (2009) "Desarrollo en la primera infancia" [Artículo en línea]. Disponible en:
<http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs332/es/>
- Peñaloza, L. (1996). ¿Qué son los programas de estimulación temprana? Recuperado el 10 de Marzo del 2005 del sitio web
<http://www.mipediatra.com.mx/infantil/estimula.htm>
- Pérez, M. (2002). La Protección del Desarrollo Temprano de los Sectores Pobres del Uruguay: Una tarea impostergable. Recuperado el 10 de Marzo del 2005 del sitio web
http://www.iin.oea.org/seminario_contexto_familia/conferencia_psi_mercedes_perez_cai_f
- Roquet-Jalmar, T. (2004). Estimulación Temprana: Un trabajo de prevención. Recuperado el 03 de Marzo del 2005 del sitio Web
http://www.mifarmacia.es/producto.asp?Producto=../contenido/sabermas_infantil

- Tamayo, R. (2000). Estimulación Temprana en el niño pequeño. Recuperado el 21 de marzo del 2005 del sitio Web
http://www.neurorehabilitacion.com/estimulacion_temprana.htm#

**UNSM – EPG
TESIS-MAESTRÍA**

**RELACIÓN ENTRE LAS PRÁCTICAS FAMILIARES DE ESTIMULACIÓN TEMPRANA Y EL
DESARROLLO AFECTIVO EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE LA INSTITUCION
EDUCATIVA DEL NIVEL INICIAL N° 00958 DEL CASERÍO LA MOLINA, DISTRITO DE
NUEVA CAJAMARCA EN EL AÑO 2014**

**Naira Judith Sánchez
Manosalva**

Rioja

Perú

2016