UNIVERSIDAD NACIONAL DE SAN AGUSTÍN DE AREQUIPA

FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

UNIDAD DE SEGUNDA ESPECIALIZACIÓN

CONDICIONES AFECTIVAS DE LOS DOCENTES EN LAS ACTITUDES COMUNICATIVAS COMO CATEGORÍAS DE LOS NIÑOS DE DOS AÑOS DE LA CUNA JARDÍN SONRISITAS, JOSÉ LUIS BUSTAMANTE Y RIVERO - AREQUIPA. 2014.

Tesis presentada por:

Sara Silvia ORDÓÑEZ RAMOS

Para obtener el Título de Segunda Especialidad en Estimulación Temprana.

ASESOR:

Dr. Fabián Hugo RUCANO PAUCAR

AREQUIPA - PERÚ

2015

Dedicatoria

A mis hijos José Manuel, Alexandra y Sofía, porque en ellos encontré mi inspiración y tesón para especializarme en mi carrera Profesional de Educación y poder así servir y ayudar a mis semejantes.

Sara Silvia

Agradecimiento

A Dios porque en todo momento de mi carrera me dio paciencia y fortaleza para seguir adelante y no desmayar en los momento difíciles, a mi familia por su incondicional y permanente apoyo y aliento para alcanzar mis sueños y metas de los cuales me siento muy orgullosa hoy.

Sara Silvia

PRESENTACIÓN

SEÑOR DECANO DE LA FACULTAD DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN

SEÑORES MIEMBROS DEL JURADO EVALUADOR

Cumpliendo con las disposiciones normativas, pongo a su disposición el Informe de Tesis cuyo enunciado es: "CONDICIONES AFECTIVAS DE LOS DOCENTES EN LAS ACTITUDES COMUNICATIVAS COMO CATEGORÍAS DE LOS NIÑOS DE DOS AÑOS DE LA CUNA JARDÍN SONRISITAS, JOSÉ LUIS BUSTAMANTE Y RIVERO - AREQUIPA. 2014." para obtener el Título de Segunda Especialidad en Estimulación Temprana.

La Autora

INTRODUCCIÓN

El mundo de hoy presenta un acelerado desarrollo científico y tecnológico, así como grandes cambios sociales y económicos con nuevas demandas, caracterizan la contemporaneidad, en este contexto con una fuerte influencia de medios de comunicación, en un mundo globalizado que asiste una desvalorización de la vida. Así se necesita, afecto, tolerancia, disciplina, comunicación y orientación para aprender a ser, hacer, vivir y convivir; compromiso indelegable del Estado, la institución educativa y la familia, siendo así, nuestros niños, niñas y jóvenes, tendrían oportunidades de ser fortalecidos en su desarrollo como ser humano, hacia una mejor calidad de vida.

Desde este punto de vista la Estimulación Temprana es necesaria para el crecimiento saludable del niño y la niña, ya que propicia un desarrollo armónico e integral al igual que equilibra las áreas básicas permite poder vivenciar y revisar de manera constante el crecimiento y desarrollo armonioso y saludable del niño, favorece el desarrollo de las capacidades físicas, cognoscitivas, y socio afectivas del niño, ampliando las posibilidades de adquirir las herramientas necesarias para su desenvolvimiento.

En tal sentido las condiciones afectivas juegan un papel importante en la vida del ser humano, ya que le permite desarrollarse en todas sus dimensiones, lograr un nivel alto de autoestima y seguridad necesaria que le permita alcanzar su autonomía personal. El equilibrio afectivo-emocional, entre otros muchos beneficios, permite al niño alcanzar una personalidad madura, el Desarrollo afectivo-social permite establecer relaciones con los demás ampliando y enriqueciendo su proceso de socialización, las experiencias transmitidas por los agentes sociales (familia, escuela, sociedad) contribuirán a que el sujeto alcance dicha maduración.

Las actitudes comunicativas del niño, como su lenguaje expresivo, la comunicación, su gestualidad, entre otros, permiten una mejor socialización y crecimiento autónomo, capaz de comunicar sus emociones, sentimientos ideas, etc., fortalece su autonomía y mejora su convivencia.

Por ello se asumió la presente Investigación, que se orientó con el objetivo general de "Determinar las condiciones afectivas en las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014", cuya hipótesis formulada fue que: "las condiciones afectivas guardan relación con las actitudes comunicativas de los niños de dos años".

El Informe de Investigación está dividido en tres capítulos: El Primer Capítulo, contiene el Marco Teórico, que considera cada una de las variables de estudio, que son las Actitudes Comunicativas y las Condiciones Afectivas.

El Segundo Capítulo, denominado Marco Metodológico, aquí se presenta la descripción y justificación del estudio; el enfoque y tipo de diseño, métodos, técnicas, población y procesamiento estadístico de la investigación, análisis resultados y propuesta e interpretación de Resultados; tomando en cuenta la presentación, trabajo de campo o análisis e interpretación, la contrastación y validación de la hipótesis.

El Tercer Capítulo, presenta la Propuesta de Solución, planteada desde la denominación, justificación, objetivos, contenidos, recursos y programación.

Concluyendo con la presentación de la Bibliografía, Conclusiones, Sugerencias y Anexos correspondientes.

LA AUTORA

INDICE

Dedicatoria ii
Agradecimiento iii
Presentación iv
Introducción v
Índice vii
Índice de cuadros x
Índice de gráficos xi

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1 . LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ 01
1.1.1. Fines de la Educación 01
1.1.2. Objetivos de la Educación 02
1.1.3. Principios Psicopedagógicos 02
1.1.4. Educación Inicial 03
1.1.5. Objetivos de la Educación Inicial 03
1.1.6. Estimulación Temprana 05
1.1.6.1. Objetivos de la Estimulación Temprana 06
1.1.6.2. Importancia de la Estimulación Temprana 07
1.1.6.3. Modelos de Estimulación Temprana 08
1.1.7. Primera infancia 09
1.1.7.1. Niños de 0 a 2 años 11
1.2 ACTITUDES COMUNICATIVAS EN LOS NIÑOS DE DOS AÑOS 14
1.2.1. Conceptualización de actitudes 15
1.2.2. Conceptualización de comunicación 16
1.2.2.1. Desarrollo de la comunicación pre verbal 16
1.2.3. Actitudes comunicativas 26
1.2.4. Actitudes comunicativas como categorías 27
1.2.4.1. Categoría comunicativa 28

1.2.4.2. Categoría del Lenguaje expresivo 30
1.2.4.3. Categoría del lenguaje Simbólico 32
1.2.5. Importancia de la evaluación preventiva de las actitudes y habilidades comunicativas 35
1.3 CONDICIONES AFECTIVAS EN LOS NIÑOS DE DOS AÑOS 42
1.3.1. Conceptualización del termino condiciones 44
1.3.2. Conceptualización de la Afectividad 44
1.3.2.1. Procesos afectivos 46
1.3.2.2. Los componentes del proceso afectivo 46
1.3.2.3. Características de los proceso afectivos 47
1.3.2.4. La afectividad en el niño 48
1.3.2.5. Manifestaciones afectivas 49
1.3.2.6. Importancia de la afectividad en el desarrollo del niño 56
1.3.3. Condiciones afectivas 56
1.3.4. Condiciones afectivas de relación docente-estudiante 57

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA 63
2.1.1. Justificación 63
2.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA 65
2.3. ELEMENTOS 65
2.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA 65
2.4.1. Problema general 65
2.4.2. Problemas específicos: 65
2.5. CARACTERÍSTICAS 66
2.6. OBJETIVOS 67
2.6.1. Objetivos General 67
2.6.2. Objetivos específicos 67
2.7. HIPÓTESIS 67
2.8. SISTEMA DE VARIABLES 67

2.8.1. Variable dependiente 68
2.8.2. Variable Independiente 68
2.9. ÁREA DE INVESTIGACIÓN..... 68
2.10. POBLACIÓN 69
2.11. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS 69
2.11.1 . Técnica 69
2.11.2 . Instrumento 69
2.12. PRESENTACIÓN DE DATOS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN 71

CAPITULO III

PROPUESTA DE SOLUCIÓN

3.1. DENOMINACIÓN 95
3.2. JUSTIFICACIÓN 95
3.3. OBJETIVOS 96
3.3.1. Objetivos general 96
3.3.2. Objetivos específicos 96
3.4. CONTENIDOS 97
3.5. RECURSOS..... 97
3.6. PROGRAMACIÓN 98

CONCLUSIONES 100
SUGERENCIAS..... 101
BIBLIOGRAFÍA..... 102
ANEXOS 107

ÍNDICE DE CUADROS

CUADRO N° 01 Cercanía 71

CUADRO N° 02 Conflicto 74

CUADRO N° 03 Dependencia 77

CUADRO N° 04 Emociones o mirada 79

CUADRO N° 05 Comunicación..... 81

CUADRO N° 06 Gestos 83

CUADRO N° 07 Sonidos 85

CUADRO N° 08 Sonidos consonánticos..... 87

CUADRO N° 09 Palabras 88

CUADRO N° 10 Palabras para indicar algo..... 89

CUADRO N° 11 Comprensión 90

CUADRO N° 12 Frases sin ayuda de gestos..... 91

CUADRO N° 13 Comprobación de la hipótesis 93

ÍNDICE DE GRÁFICOS

GRÁFICO N° 01 Cercanía 72

GRÁFICO N° 02 Conflicto..... 75

GRÁFICO N° 03 Dependencia 77

GRÁFICO N° 04 Emociones o mirada 79

GRÁFICO N° 05 Comunicación..... 81

GRÁFICO N° 06 Gestos 83

GRÁFICO N° 07 Sonidos..... 85

GRÁFICO N° 08 Sonidos aproximados 87

GRÁFICO N° 09 Palabras 88

GRÁFICO N° 10 Palabras para indicar algo 89

GRÁFICO N° 11 Comprensión 90

GRÁFICO N° 12 Frases sin ayuda de gestos..... 91

GRÁFICO N° 13 Comprobación de la hipótesis 93

CAPITULO I

MARCO TEÓRICO

1.1. LA EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR EN EL PERÚ

La Educación en el Perú, según la Ley General de Educación N° 28044, señala la necesidad de currículos básicos, comunes a todo el país, articulados entre los diferentes niveles, modalidades y propone que "La Educación es un proceso de aprendizaje y enseñanza que se desarrolla a lo largo de toda la vida y que contribuye a la formación integral de las personas, al pleno desarrollo de sus potencialidades, a la creación de cultura, y al desarrollo de la familia y de la comunidad nacional, latinoamericana y mundial. Se desarrolla en instituciones educativas y en diferentes ámbitos de la sociedad".

1.1.1. Fines de la Educación

Los fines de la educación plasmada en la Ley General de Educación (2003) en el Art. 9° y son:

> "Formar personas capaces de lograr su realización ética, intelectual, artística, cultural, afectiva, física, espiritual y religiosa, promoviendo la formación y consolidación de su identidad y autoestima y su integración adecuada y critica a la sociedad para el ejercicio de su ciudadanía en

armonía con su entorno, así como el desarrollo de sus capacidades y habilidades para vincular su vida con el mundo del trabajo y para afrontar los incesantes cambios en la sociedad y el conocimiento".

"Contribuir a formar una sociedad democrática, solidaria, justa, inclusiva, próspera, tolerante y forjadora de una cultura de paz que afirme la identidad nacional sustentada en la diversidad cultural, étnica y lingüística, supere la pobreza e impulse el desarrollo sostenible del país y fomente la integración latinoamericana teniendo en cuenta los retos de un mundo globalizado".

1.1.2. Objetivos de la educación

En la Ley General de Educación (2003) en el capítulo II de la Educación Básica, en el Art. 31° expresa los objetivos de la Educación Básica:

"Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país".

"Desarrollar capacidades, valores y actitudes que permitan al educando aprender a lo largo de toda su vida".

"Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías".

1.1.3. Principios psicopedagógicos

En la Educación Básica Regular, las decisiones sobre el currículo se han tomado sobre la base de los aportes teóricos de las corrientes cognitivas y sociales del aprendizaje; las cuales sustentan el enfoque pedagógico, (MED, 2009, p.18) que se expresa a continuación:

- Principio de construcción de los propios aprendizajes.
- Principio de necesidad del desarrollo de la comunicación y el acompañamiento en los aprendizajes.
- Principio de significatividad de los aprendizajes.
- Principio de organización de los aprendizajes.

- Principio de integralidad de los aprendizajes.
- Principio de evaluación de los aprendizajes.

1.1.4. Educación Inicial

Según la Organización de los Estados Americanos OEI (2007) expresa que los antecedentes de la Educación Inicial se remota a un 25 de mayo de 1931, donde, a pedido del Presidente Augustos B. Leguía, las educadoras Victoria y Emilia Barcía Bonifati fundan el Primer Jardín de Infancia en el Perú. Ellas formularon Propuestas Educativas que incluían a los niños a partir del segundo año de vida.

Oficialmente este Nivel Educativo se crea en el mes de Marzo de 1972 mediante la Ley General de Educación 19326, para atender al niño y a la niña desde el nacimiento, dentro de un proceso de reforma educativa liderado por el intelectual y educador Augusto Salazar Bondy. La estructura era la siguiente: cuna para los niños de 0 a 3 años de edad, jardines de Niños para los infantes de 3 a 5 años.

Es así que en el marco de la Semana de la Educación Inicial, el Ministerio de Educación a través de la Dirección Nacional de Educación Básica Regular y bajo responsabilidad de la Dirección de Educación Inicial realiza cada año diversas actividades teniendo como marco la celebración de la creación del primer Jardín de la Infancia Estatal en el Perú.

> "La Educación Inicial atiende a niños menores de 6 años y se desarrolla en forma escolarizada y no escolarizada. Promueve prácticas de crianza con participación de la familia y de la comunidad; contribuye al desarrollo integral de los niños, teniendo en cuenta su crecimiento físico, afectivo y cognitivo. El Estado asume sus necesidades de salud y nutrición a través de una acción intersectorial. La Educación Inicial se articula con la Educación Primaria asegurando coherencia pedagógica y curricular, pero conserva su especificidad y autonomía administrativa y de gestión".

Los niños, en esta etapa de su vida, actúan, exploran, experimentan, juegan y van conociendo así el mundo que los rodea. El placer de la acción hace que se mantengan en permanente contacto con su entorno y

que vayan, al mismo tiempo, estructurando su lenguaje. Explorando, hablando, comunicándose, van aprendiendo, entre otras cosas, a relacionarse socialmente de manera afectuosa, significativa y cada vez más estrecha con su medio. (MED, 2014, p.7).

En el proceso educativo, el nivel de Educación Inicial es una etapa que juega un rol decisivo en el desarrollo del niño. El proceso de aprendizaje en este nivel no es un hecho aislado, sino que está íntimamente ligado al estado nutricional del niño. Demostrado está que cuando el niño dispone de los elementos esenciales para su normal crecimiento y desarrollo, puede obtener máximo provecho de los beneficios que le ofrece la educación.

En este sentido la Educación Inicial en el Perú, dirige su atención y sus esfuerzos a la familia y a la comunidad en su conjunto, capacitándola para que proporcione al niño los estímulos y las experiencias indispensables para el desarrollo de sus potencialidades y promueve su participación en la gestión educativa.

1.1.5. Objetivos de la Educación Inicial

La OEI (Organización de los Estados Americanos para la Educación la Ciencia y la Cultura) (1994) expresa los objetivos de la educación inicial:

- Promover el desarrollo integral del niño y procurar su atención alimenticia, de salud y recreación.
- Prevenir, descubrir y tratar oportunamente los problemas de orden bio-social que puedan perturbar el desarrollo del niño.
- Contribuir a la integración y fortalecimiento de la familia y la comunidad.

La educación inicial juega un rol decisivo en el desarrollo del niño. Para la educación inicial se tiene que tomar en cuenta de poder ofrecer al niño pre-escolar un material acorde a las actividades a realizar tomando en cuenta que todo esto dependerá básicamente del progreso físico,

intelectual, motor, social e intelectual del niño. Y todo ello lamentablemente no es igual en todas las regiones y localidades del país.

1.1.6. Estimulación Temprana

La Estimulación Temprana se considera como una disciplina que pretende llevar al niño múltiples estímulos para intervenir en su maduración con el fin de integrar y facilitar su desarrollo. A través de la Estimulación Temprana se evalúa la maduración, estado físico y el desarrollo integral del niño para lograr su edad cronológica que incluyen actividades psicomotrices lenguaje y senso-perceptivas.

La Estimulación Temprana debe ser impartida entre las edades de 0 a 2 años, pues es una edad muy tierna en la que dichas acciones son mejor asimiladas y dominadas por el niño**.** La Estimulación Temprana es una actividad basada principalmente en las neurociencias, en la pedagogía y en la psicología cognitiva, que favorece el desarrollo integral del niño. (Villareal, 2014).

Entre las áreas más importantes de la estimulación temprana se pueden mencionar: área cognoscitiva, socio-afectiva, psicomotora y sensorial (Arana, 1997, p. 18 y 19).

La Estimulación Temprana hace uso de experiencias significativas en las que intervienen los órganos de los sentidos, y la percepción, su finalidad es desarrollar la inteligencia pero sin dejar de reconocer la importancia de algunos vínculos afectivos, sólidos y una personalidad segura, se puede destacar que el niño es quien genera, modifica, demanda y constituye su experiencia de acuerdo con su interés y necesidades.

La Estimulación Temprana es el conjunto de acciones dirigidas a promover las capacidades físicas, mentales y sociales del niño, a prevenir el retardo psicomotor, las alteraciones motoras, los déficit sensoriales, las discapacidades intelectuales, los trastornos del lenguaje y, sobre todo, a lograr la inserción de estos niños en su medio, sustituyendo la carga de una vida inútil por la alegría de una existencia útil y transformando los

sentimientos de agresividad, indiferencia o rechazo en solidaridad, colaboración y esperanza.

Según estas teorías la Estimulación Temprana es vital y trascendental ya que ayuda al desarrollo integral de los niños, a potenciar los órganos de los sentidos, a aprovechar los vínculos familiares que facilitan transmitir experiencias afectivas y emocionales que serán decisivas en el desarrollo de las capacidades físicas y mentales, las mismas que les permitirá insertarse en una sociedad libre y participativa, lejos de sentimientos de agresividad e indiferencias.

1.1.6.1. Objetivos de la Estimulación Temprana

El principal objetivo consiste en convertir la estimulación en una rutina agradable que vaya estrechando cada vez mas la relación madre-hijo, aumentando la calidad de las experiencias vividas y la adquisición de importantes herramientas de desarrollo infantil.

UNICEF en 1970 , citado por Gallo (1985, p.65), planteó una serie de objetivos generales que persiguen los programas de Estimulación Temprana, en los países bajo su influencia, los cuales también son válidos en El Salvador, ya que se han venido considerando hasta la fecha como tal, y son los que a continuación se detallan:

- Promover condiciones psicológicas, educativas, sociales y recreativas, al niño y la niña, desde su nacimiento para favorecer su crecimiento y desarrollo.
- Proporcionar los instrumentos que estimulen los procesos de maduración y aprendizaje de los aspectos: intelectual, afectivo y psicomotriz del niño y la niña, que de tal manera favorecen su crecimiento y desarrollo.
- Orientar su curiosidad de observación para iniciarlo a la comprensión de su mundo real.
- Incentivar para participar en acciones de bienestar y unión familiar, la escuela y la comunidad.

1.1.6.2. Importancia de la Estimulación Temprana

La importancia de la Estimulación Temprana es tal que se considera un requisito básico para el óptimo desarrollo del cerebro del bebé, ya que potencia sus funciones cerebrales en todos los aspectos (cognitivo, lingüístico, motor y social).

Según, ADRA Perú (2009), plantea que: los efectos de la estimulación temprana en el desarrollo infantil, se refleja en una persona que está desarrollada física, mental, social y emocional por ende tendrá mejores oportunidades que una persona que no fue estimulada, La falta de estimulación, tiene efectos desbastadores e irreversibles en el desarrollo.

Nuestro cerebro requiere información que le ayude a desarrollarse. Su crecimiento depende de la cantidad, tipo y calidad de estímulos que recibe; las capacidades no se adquieren sólo con el paso del tiempo.

El bebé precisa recibir estos estímulos a diario, desde el momento de su nacimiento. Si recibe estímulos pobres, de una forma irregular o en cantidad insuficiente, el cerebro no desarrolla adecuadamente sus capacidades al ritmo y con la calidad que cabría esperar. Por otro lado, una Estimulación Temprana, abundante, periódica y de buena calidad nos garantiza un ritmo adecuado en el proceso de adquisición de distintas funciones cerebrales.

Las deficiencias o falta de estimulación en el primer año de vida del bebé pueden tener consecuencias en el desarrollo óptimo de sus habilidades motoras, cognitivas, lingüísticas y sociales.

En muchas ocasiones los padres, aun sabiendo y siendo conscientes de lo importante que es una buena estimulación temprana, suelen pasar por alto algunos aspectos fundamentales, tales como su carácter general (es decir, que abarcan todas las áreas del desarrollo y nos centrarnos sólo en una en concreto), la abundancia de estímulos o la regularidad en el tiempo.

No sólo se trata de reforzar, por ejemplo, aspectos intelectuales o lingüísticos, sino que la estimulación temprana también debe abarcar las demás áreas (motora, sensorial y social) del desarrollo del niño.

El máximo desarrollo neuronal está comprendido entre el nacimiento y el tercer año de vida, para luego ir poco a poco desapareciendo hasta llegar a los seis años, momento en el que las interconexiones neuronales del cerebro ya están establecidas y los mecanismos de aprendizaje se asemejan a los de un adulto. (Bebes y más, 2011)

1.1.6.3. Modelos de Estimulación Temprana

Los modelos de Estimulación Temprana, según CrisMer (2003), son las siguientes:

- Modelo de Déficit Compensatorio, que tiene como objetivos contrarrestar deficiencias que pueden afectar al desarrollo del niño. La intervención en grupos con de privación social o rezago, los participantes son especialistas, padres, las funciones de estos es compensar los déficits, para favorecer el desarrollo del infante.
- Modelo Experto, el objetivo es estimulación temprana del niño que se desarrolla en un ambiente familiar, se imparte la Estimulación Temprana a los padres, proporcionando las directrices y herramientas, para la estimulación temprana del niño, los participantes son profesionales en estimulación temprana y padres. Se imparte con expertos de los centros educativos.
- Modelo Ecológico, el objetivo es la estimulación temprana por medio de los padres haciéndolos parte del modelo; los cuales se involucran de manera mas activa, participan profesionales en estimulación temprana y padres, se trata de trabajar mediante la selección de los servicios de la conveniencia de los padres para el logro de los objetivos.
- Modelo Trasplante, el objetivo es que los padres lleven a cabo la metodología fijada por los expertos, para la estimulación temprana de sus hijos, los expertos guiaran a los padres para que sean ellos los

que intervengan con acciones que estimulen a su hijo, los participantes son los expertos y los padres, se trata de que los padres aprenden del profesional que evalúa su desempeño.

- Modelo Sistémico, cuyo objetivos es trabajar en la estimulación del niño por medio de un modelo sistemático, es decir el desarrollo de un proceso de intercambio mutuo entre el niño los padres, y los cuidadores, y así mejorar la calidad de vida y aprovechar el potencial existente el sistema nervioso central del niño, se toman en cuenta las diferencias interindividuales y extra individuales del niño, los participantes son profesionales en estimulación temprana, padres y cuidadores, trata de que los participantes faciliten la funcionalidad de los sistemas en que se desarrolla el niño.
- Modelo Integral, presenta objetivos de potencialización de la capacidad física y mental del niño que requiere Estimulación Temprana, ya sea por deficiencia física o mental o situación biológica, y ambiental, se emplea la prevención, intervención y detección, los participantes profesionales en estimulación temprana, terapeuta , tutor y/o padres, se integran en las acciones que se refieren a la intervención educativa, la intervención psicológica y la intervención médico-rehabilitadora, en los niños, es el terapeuta el que elige la metodología de cada niño, y establece información con los demás especialistas del niño que requiere de estimulación temprana.

1.1.6 Primera Infancia

La primera Infancia es la etapa del ciclo vital, en las que se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del ser humano. Comprende la franja poblacional que va de los cero a los seis años de edad.

La Primera Infancia constituye una etapa fundamental en el proceso y desarrollo de la formación de la personalidad. Al ser esto así, es obvia que la atención, el cuidado y la educación de los niños en estas edades revista una importancia crucial. Es por eso que en la mayoría de los

países, en unos en mayor grado y nivel de atención que en otros, se promueva un sistema de influencias educativas organizado y dirigido a la formación de estos niños que están en esta edad tan significativa de la vida. Surge así el concepto de educación de la primera infancia, de la educación infantil, como un sistema con fines y objetivos de garantizar el cumplimiento de las demandas sociales respecto a la educación de estas nuevas generaciones. Asociación Madrileña de formadores infantiles (2005),

Según Lori, Arjumand & Clyde (2007) el período de la Primera Infancia es considerado la fase de desarrollo más importante de todo el ciclo vital. Un desarrollo de la primera infancia saludable, que abarque los dominios físico, socioemocional y lingüístico-cognitivo del desarrollo, cada uno de ellos de igual importancia, ejerce una influencia notable sobre el bienestar y factores como obesidad/retardo en el desarrollo, salud mental, enfermedades cardíacas, habilidad numérica y de lecto-escritura, criminalidad y participación económica durante toda la vida. Todo aquello que acontece al niño en sus primeros años de vida es crucial para su trayectoria de desarrollo y su ciclo vital.

Las cualidades enriquecedoras de los ámbitos donde los niños crecen, viven y aprenden son sumamente importantes para su desarrollo; el desarrollo de la primera infancia se traduce en oportunidades ampliamente disímiles para la infancia; en otras, sin embargo, llegan a un punto crítico y pasan a ser una amenaza para la paz y el desarrollo sustentable.

Los primeros años de vida están marcados por un desarrollo veloz, especialmente del sistema nervioso. Las condiciones ambientales a las cuales los niños están expuestos, inclusive la calidad de las relaciones y del universo lingüístico, literalmente “esculpen” el cerebro en pleno desarrollo. Los entornos responsables de propiciar condiciones enriquecedoras para la niñez abarcan desde el espacio íntimo de la familia hasta el contexto socio económico el desarrollo de la primera

infancia, es un determinante de la salud, el bienestar y las aptitudes para el aprendizaje a lo largo del ciclo vital.

Las semillas de la inequidad de género en la edad adulta se siembran en la Primera Infancia. En esta etapa, los temas relacionados con la igualdad de género—socialización, prácticas alimenticias y acceso a la escolaridad, en particular—son determinantes desarrollo de la primera infancia.

Cuando la desigualdad de género a temprana a edad es reforzada por relaciones de poder, normas y experiencias cotidianas sesgadas en el seno de la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad en general, avanza hasta llegar a causar un profundo impacto sobre la inequidad de género en la edad adulta. La equidad de género repercute, desde la Primera Infancia en adelante, en la formación y el empoderamiento humano en la adultez.

Partiendo de la evidencia disponible, los economistas ahora sostienen que invertir en la Primera Infancia representa la inversión más poderosa que un país puede realizar, con retribuciones en el transcurso de la vida muchos mayores al importe de la inversión inicial.

1.1.6.1 Niños de 0 a 2 años

Según Álzate (2010) “Sujeto individual que siente, desea, comunica, actúa y responde a estímulos” (p. 9); ahí es donde se define que ellos tienen características generales a todo ser humano y características específicas de su condición de niño; con comportamientos muy propios que lo diferencian de todos los demás, debido a esto la orientación y el acompañamiento deben ser muy concretos y acordes con su individualidad.

Una de las características más importantes de la niñez es el permanente proceso evolutivo al que se ve obligado su paso por cada una de las etapas de crecimiento y desarrollo, en el que se adquiere madurez, autonomía, nuevos aprendizajes, deseos propios inherentes a sus necesidades y se fortalece el proceso activo de interacción en su entorno

tanto con los elementos como con las personas, y donde se crean sentimientos que influyen grandemente en sus relaciones interpersonales.

La individualidad del niño, hace parte de una constitución única y particular desde que nace para relacionarse con otros de su misma especie. Esa predisposición innata se desarrolla como resultado de los factores influyentes durante los cambios continuos del proceso evolutivo. Esto hace referencia a que en el área del desarrollo se establecen niveles de funcionamiento cognoscitivo, afectivo, motriz que requieren de una participación continua en acciones e interacciones placenteras y lúdicas. Los niños basan su conducta en lo que es divertido, emocionante y gratificante.

El niño entonces, se desarrolla mejor psicológicamente por su exploración de lo nuevo y lo desconocido que le permiten formar nuevos y más complejos patrones en situaciones reales, comienza a adquirir las bases necesarias para su adecuado desarrollo y crecimiento. Para favorecer el desarrollo evolutivo de los niños y facilitar las actividades de estimulación es necesario considerar cuatro áreas muy relacionadas entre si, de cuya interacción y progreso depende la integridad del niño. (Álzate E. 2010).

- **Desarrollo sensorio motriz:**

El desarrollo evolutivo del área motriz hace referencia a todos los sentidos y movimientos del niño, el oído, la visión, el tacto, el gusto y el olfato; a través de su interacción en el medio conoce el color, las formas, las texturas, los sonidos, el sabor y el olor de las cosas. Los movimientos reflejos que generalmente se integran a los patrones de movimiento más complejos entre los 4 y 6 meses de edad, las reacciones de enderezamiento, y las conductas motrices hacen parte de esta área que debe ser estimulada a nivel integral para lograr un funcionamiento corporal armónico y coordinado.

- **Desarrollo cognitivo:**

Consiste en estimular en el niño todos los aspectos relacionados con lo que necesita la mente para comprender, relacionar y adaptarse a nuevas situaciones mediante el uso del pensamiento y la interacción directa con los objetos y el mundo que lo rodea. Trata de construir su pensamiento a partir de las experiencias con los objetos y el entorno, toma conciencia de si mismo para comenzar a ordenar la realidad, donde se permite explorar, comparar, elegir, indagar etc. Para lograr este conocimiento el niño utiliza tres sistemas de procesamiento: la acción, facilidad por su dimensión sensoria motriz; la construcción de imágenes mentales; y el lenguaje, que le permite representar las experiencias con mayor flexibilidad.

- **Desarrollo lingüístico:**

El área lingüística está relacionada con la capacidad para comunicarse por medio de sonidos y símbolos; proceso que comienza a través del llanto, luego de quejidos, balbuceos, gestos o movimientos y en última instancia las palabras. El lenguaje es el principal medio de comunicación de los seres humanos para intercambiar información, mensajes, ideas y sentimientos. Es una destreza que se aprende en interacción con su madre y con los adultos, por eso es importante hablarle constantemente bien articulado sin diminutivos ni nombres representativos, y con palabras cariñosas, cantarle y designar cada actividad que realice u objeto que manipule pues solo de esta forma el pequeño irá reconociendo los sonidos del habla del adulto, para luego imitarlos, otorgarles un significado y hacer uso de ellos como medio de comunicación.

- **Desarrollo socio – afectivo:**

Esta área es básicamente la habilidad de reconocer y expresar emociones y sentimientos, en ella se busca proporcionar actividades que le permitan al niño la interacción con las personas que lo rodean para que pueda socializar, establecer vínculos afectivos, expresar sus emociones y sentimientos. Involucra un cúmulo de experiencias afectivas y de socialización que permite al niño sentirse un individuo único, diferente de

los demás, pero ha la vez querido, seguro y comprendido, capaz de relacionarse con otros bajo ciertas normas comunes. En este aspecto del desarrollo es fundamental la participación de los adultos como primeros generadores de vínculos afectivos, pues hasta los dos años el niño interactúa casi de forma exclusiva con ellos.

1.2 ACTITUDES COMUNICATIVAS EN LOS NIÑOS DE DOS AÑOS

La comunicación es el lenguaje en acción. La gente se comunica cuando se conectan socialmente y logran un entendimiento, frecuentemente se comunican usando lenguaje oral, pero la comunicación se puede lograr de muchas otras formas: con expresiones de la cara, gestos, lenguaje corporal, o dibujando. Los niños pueden tener dificultad comunicándose socialmente aunque ellos puedan hablar claramente y usar el lenguaje muy bien formulado.

El desarrollo de habilidades comunicativas comienza en la infancia, incluso antes de que los niños digan sus primeras palabras. Lo más temprano que se identifican y se tratan las dificultades de habla y lenguaje de un niño/a, la mejor probabilidad que los problemas no persistan o empeoren. La intervención temprana de habla y lenguaje puede ayudar a los niños ser más exitosos con la lectura, la escritura, el trabajo escolar y las relaciones interpersonales.

1.2.1 Conceptualización de Actitudes

Las actitudes forman parte de nuestra vida y de nuestro comportamiento. Poseemos múltiples actitudes (a favor o en contra). Todas ellas son aprendidas y las adquirimos en el transcurso de nuestra interacción social, a través de las distintas agencias de socialización. (Ortego, López & Álvarez 2014).

Según Leyva (2003), las actitudes son formas habituales de pensar, sentir y comportarse de acuerdo a un sistema de valores que se va configurando a lo largo de la vida a través de las experiencias de vida y educación recibida. De acuerda a Alcántara (1992), las actitudes son el sistema fundamental por el cual el ser humano determina su relación y

conducta con el medio ambiente. Son disposiciones para **actuar** de acuerdo o en desacuerdo respecto a un planteamiento, persona, evento o situación específica; dicha de la vida cotidiana. Las actitudes están constituidas por elementos cognitivos, afectivos y conativos, que de manera integrada o interdependiente contribuyen a que la gente reaccione de una manera específica.

Ortego, López & Álvarez. (2014), cita a Fishbein & Ajzen (1975) manifestando que las actitudes son predisposición aprendida a responder de una manera consistente favorable o desfavorablemente respecto al objeto dado, y cita a Miguel E. (1991) expresando que es la organización de los sentimientos, de las creencias y los valores, así como predisposición de una persona para comportarse de una manera dada.

Las características de las actitudes, como fenómeno psicosocial presenta las siguientes cualidades (Aduni 2001, p.548) son:

- Son adquiridas en el proceso de socialización.
- Son elementos orientadores que organizan el mundo subjetivo, nuestras valoraciones, pensamientos y sentimientos; van determinando nuestra aceptación o rechazo, preferencia o aversión hacia un hecho social.
- Son prueba de pertenencia a un determinado grupo social., el medio social va determinando nuestros intereses expectativas.
- Las actitudes están relacionadas con objetos sociales.
- Son susceptibles de modificarse. Esto no significa que todas nuestras actitudes se modifican, ya que muchas de ellas son bastante estables y van a mantenerse, o a experimentar pequeños cambios, a lo largo de nuestra existencia, pero otras van a variar.

1.2.2. Conceptualización de comunicación

La comunicación es una habilidad que vamos adquiriendo y desarrollando, unos más y otros menos, primero con el habla, una herramienta que en todos los casos está al alcance de nuestra mano y nos permite relacionarnos con el mundo, poner en común propósitos y

necesidades entre los semejantes y organizar nuestras vidas con los demás, lo que significa vivir en sociedad. Pero no todos alcanzan el arte de la comunicación, ni tan siquiera muchos de los tenidos por comunicadores.

Los procesos de la comunicación son interacciones mediadas por signos entre al menos dos agentes que comparten un mismo repertorio de los signos y tienen unas reglas semióticas comunes.

Tradicionalmente, la comunicación se ha definido como el intercambio de sentimientos, opiniones, o cualquier otro tipo de información mediante habla, escritura u otro tipo de señales. Todas las formas de comunicación requieren un emisor, un mensaje y un receptor destinado, pero el receptor no necesita estar presente ni consciente del intento comunicativo por parte del emisor para que el acto de comunicación se realice. En el proceso comunicativo, la información es incluida por el emisor en un paquete y canalizada hacia el receptor a través del medio. Una vez recibido, el receptor decodifica el mensaje y proporciona una respuesta.

El funcionamiento de las sociedades humanas es posible gracias a la comunicación. Ésta consiste en el intercambio de mensajes entre los individuos. En la actualidad se entiende que el buen funcionamiento de la sociedad depende no sólo de que estos intercambios existan, sino de que sean óptimos. Es en este punto de análisis dónde se incorpora la visión pro social, que entiende la comunicación no sólo como un medio de intercambio sino cómo un sistema de apoyo y bienestar para la masa social.

1.2.2.1. Desarrollo de la comunicación pre verbal

Para que este desarrollo comunicativo anterior al uso de las palabras ocurriese y fuese garantizada la aparición de formas lingüísticas más evolucionadas, se hicieron necesarias algunas condiciones. Vamos a señalar seis de estos factores determinantes del desarrollo de la comunicación infantil:

a. El niño necesita tener una razón o motivo para comunicarse: una intención.
b. Hay necesidad de tener algo que comunicar: un contenido.
c. También es necesario un medio de comunicación: una forma.
d. Tiene que haber personas con quienes comunicarse: un compañero.
e. Tiene que haber condiciones favorables para la interacción: una situación o contexto.
f. El niño también necesita tener capacidades cognitivas favorables: para actuar sobre el mundo y comprenderlo.

Tenemos pues así esbozados seis importantes factores que, combinados, aseguran o crean condiciones favorables para el desarrollo de capacidades comunicativas. Como podemos ver, la comunicación, tiene, en su origen, una función nítidamente social. El niño, interactuando con las personas y con las cosas, organiza experiencias, construye conocimientos, siente deseos, o sea, elabora los contenidos de su actividad mental; todo esto gracias a su actividad cognitiva. Son estos contenidos los que comunicará, por alguna razón: porque desea un objeto que no está a su alcance y quiere expresar este deseo para poder tener acceso al objeto; porque quiere llamar la atención hacia algo que está viendo suceder y quiere compartirlo con el adulto, o, también, porque quiere llamar la atención sobre sí mismo.

Para que todo esto sea posible, o sea, para que sus intenciones, experiencias o deseos sean expresados, el niño necesita usar alguna forma de comunicación que puede ser un medio verbal, o no verbal, dependiendo de sus posibilidades. La persona o compañero con quien el niño quiere comunicarse puede ser alguien que está próximo. Pero no basta simplemente que el niño tenga una razón para comunicarse y tomar la iniciativa. El adulto debe estar receptivo, atento, tiene que estar sensible a los esfuerzos comunicativos que el niño está haciendo, tiene que ser capaz de atribuirles significado a los mismos y esto forma parte de las condiciones favorables para la interacción.

Antes de ser capaz de emplear recursos lingüísticos para la comunicación, el niño desarrolla medios no verbales y esto sucede gradualmente gracias a las experiencias interactivas que va teniendo con los otros. Desde su nacimiento tiene oportunidades de formar parte de eventos que poseen un carácter comunicativo, que le implican en relaciones con las personas que están a su lado. Como consecuencia de tales vivencias interactivas y comunicativas, el niño va adquiriendo formas de manifestar sus contenidos mentales, así como también va desarrollando estrategias para comprender los deseos y las intenciones de los otros.

El desarrollo de la comunicación pre-verbal, comprender el proceso evolutivo de la comunicación, que se organiza inicialmente en formas no verbales para llegar a formas verbales o lingüísticas, es de fundamental importancia para el entendimiento de las alteraciones del lenguaje que pueden afectar al desarrollo infantil.

De acuerdo con estudios realizados el análisis de los procesos interactivos, o desarrollo de la comunicación pre-verbal puede ser dividido en cuatro niveles:

a. ***Nivel I: Comunicación no intencional – comportamientos reactivos.***

Este primer nivel de desarrollo de la comunicación corresponde, aproximadamente, a los dos primeros meses de vida del bebé. En esta fase, sus comportamientos están caracterizados por reacciones determinadas por una organización nerviosa refleja. El bebé reacciona más ante el mundo de lo que actúa sobre el mismo, puesto que los recursos que permiten acciones voluntarias no están aun suficientemente constituidos.

El bebé mira, mueve el cuerpo, muestra interés por las personas y objetos, trata de seguir trayectorias, vocaliza, llora, coge objetos que son colocados en su mano, reacciona a sonidos y a voces familiares y así sucesivamente.

A pesar de que tales comportamientos sean aún elementales y resulten de esta interacción indiferenciada del niño consigo mismo y con los hechos del mundo, los adultos tienen la tendencia de interpretar tales reacciones como comportamientos o actos comunicativos. Determinadas vocalizaciones y movimientos pueden ser interpretados como sensaciones de comodidad y placer, mientras que otros comportamientos del mismo tipo pueden ser vistos como comunicación de incomodidad, de desagrado. La atención visual del bebé puede ser tomada como una tentativa de comunicar.

Aunque el niño todavía no tenga condiciones de comunicar algo intencionalmente, el niño poco a poco puede percibir que su expresividad vocal, corporal, tiene un efecto sobre otro hasta que llegará el día en que a propósito, empleará tales recursos con fines comunicativos.

b. Nivel II: Comunicación no-intencional; comportamientos activos.

En términos cronológicos, el segundo nivel de desarrollo de la comunicación abarca, aproximadamente, desde los 2 hasta los 8 meses de edad. Si observamos en este intervalo de tiempo todas las adquisiciones o nuevos aprendizajes que van ocurriendo en la vida del bebé, constataremos que se vuelve cada vez más activo, o sea, cada vez más capaz de organizar procedimientos para explorar el mundo de su alrededor.

Pasada la fase inicial de las reacciones reflejas y, principalmente después de una serie de coordinaciones sensorias motoras, como la coordinación mano-boca, la coordinación visión-audición y, principalmente, la coordinación de la actividad manual con la actividad visual, los bebés van demostrando un interés creciente por todo lo que está a su alcance. Las cosas que ve le despiertan el deseo de ser cogidas, las que coge, de ser vistas, oídas y sentidas con la boca y así continuamente. El niño está receptivo para el mundo y quiere experimentarlo, ensayarlo y probarlo, actuar sobre el mismo de todas las maneras (Piaget, 1978).

Las personas y las cosas se vuelven centros de gran interés para la exploración y el conocimiento por parte del niño. Podemos agregar también que los progresos de orden motor, como conseguir girar el cuerpo, permanecer sentado, aproximar el cuerpo a objetos, moverse por el suelo arrastrándose o gateando, le permiten una expansión de su área de acción.

Mayor interés por los objetos y personas, mayores recursos para interactuar y mayor dominio motor son características importantes de esta etapa. Sin embargo, a pesar de todas estas habilidades, el niño no se muestra capaz de organizar procedimientos comunicativos intencionales, puesto que la diferenciación de sí mismo como sujeto no está aún consolidada.

Por otro lado, a pesar de tales limitaciones, se va haciendo cada vez más fácil para el adulto el papel de atribuirle valores comunicativos a los comportamientos de los bebés, en la medida en que ellos intentan sistemáticamente actuar sobre la realidad.

El adulto es capaz de atribuirle un significado comunicativo al comportamiento del niño, y actuar de acuerdo con su suposición. Estos hechos ocurridos de manera regular, van creando en el niño expectativas de que ciertos comportamientos producen determinados resultados.

Puede comenzar a prever resultados y el descubrimiento de sus potencialidades expresivas puede resultar, más tarde, en comunicación intencional, usando recursos gestuales y vocales.

c. Nivel III: Comunicación pre-lingüística intencional elemental

Este tercer nivel de comunicación pre-verbal está caracterizado por la aparición de conductas comunicativas nuevas y que revelan la intencionalidad del niño. Es decir, motivado por alguna razón, el niño busca medios de comunicar alguna cosa a alguien.

Comportamientos de este tipo comienzan a ser observados a partir de los 8 meses de edad, y tal fase se prolonga hasta aproximadamente los 12 meses.

El niño dirige comportamientos comunicativos intencionales a otras personas teniendo la noción de que puede usarlas como agentes para actuar sobre las cosas. Para eso, emplea algunos recursos aún elementales para poder actuar sobre el otro.

Se observa que el comienzo de la intencionalidad está marcado por algunos indicios: el niño dirige actitudes comunicativas a los otros buscando dar comienzo a la interacción o respondiendo a los intentos de los otros; persiste en el comportamiento comunicativo hasta que el adulto responda y permanece aguardando que el otro reaccione a sus esfuerzos.

Algunas funciones han sido atribuidas a las actitudes comunicativas de los niños.

- Comportamientos con función reguladora, o sea, comportamientos que tienen por objetivo la obtención de algo o la satisfacción de una necesidad. El niño puede estar solicitando una acción o un objeto de parte del adulto, así como puede estar queriendo evidenciar que desea terminar una acción.
- Comportamientos o actitudes comunicativas que tienen una función social, o sea, cuyo objetivo es atraer la atención del otro sobre sí mismo, o mantener dicha atención. Forman parte de esta categoría comportamientos exhibicionistas y, más tarde, actitudes destinadas a solicitar permiso y a saludar a las personas.
- Actitudes comunicativas cuya función es la de garantizar un foco de atención conjunto, o sea, el objetivo del niño es el de llamar la atención del otro hacia algo que le despierta su propia atención, buscando compartir tal experiencia. Desarrolla habilidades en el sentido de entrar en sintonía con las otras personas y, junto con ellas, focalizar la atención sobre un mismo objeto o situación sobre la cual

actuarán alternando acciones de un modo coordinado, corresponde a patrones de interacción social primarios. Presenta dificultades de atención, pocos recursos para interacción con los objetos y dificultades en la realización de acciones en conjunto son factores que se presentan como agravantes de los atrasos en el desarrollo de la comunicación. Estos avances en el plano del desarrollo comunicativo no suceden aisladamente.

- Paralelamente a tales progresos e interligándose a los mismos podemos observar también progresos significativos en el aspecto cognitivo. A esta faja de edad, en términos de la formación de la inteligencia del niño, corresponde la cuarta fase sensorio-motora.

  La cuarta fase del desarrollo sensorio-motor está caracterizada por la aparición de las llamadas conductas inteligentes o instrumentales, o sea, el niño busca medios adecuados para alcanzar objetivos que no pueden ser directamente alcanzados. (Piaget, 1978).

En términos de comunicación intencional, podemos observar que tal capacidad de coordinar acciones pasa a ser aplicada también en el plano de las relaciones personales, lo que es evidente principalmente cuando el niño usa la comunicación con una función reguladora. En otras palabras, al dejar un objeto que consigue tomar, o, deseando que el adulto actúe sobre un objeto para que el mismo se mueva o, aún, deseando poner fin a una acción, el niño organizará procedimientos comunicativos que servirán como medio para actuar sobre el adulto, que, a su vez, servirá también como medio para que él tenga acceso al objeto, vea el objeto moviéndose o presencie el final de una acción.

Para llegar a este punto el niño necesita desarrollar algunos conocimientos que implican la noción de sujeto, de acción y de objeto: de alguien, capaz de actuar sobre los objetos y personas y producir resultados. En cuanto a la noción de sujeto, esta fase está marcada por un grado más evolucionado de diferenciación que el niño hace entre él mismo y los otros.

O sea, la construcción de la noción de yo, de sujeto, está más consolidada en esta fase, lo que significa que la contraparte, esto es, la noción de otro también se afirma. La formación de esta noción permite que el niño atribuya a los otros el papel de sujetos, de personas que tienen la capacidad de actuar sobre el medio y que pueden desempeñar el papel de intermediarios entre él, niño, y sus deseos. Pero para que el otro pueda desempeñar este papel, el niño necesita tomar la iniciativa de la interacción y comunicar, de alguna forma, sus deseos o intenciones.

Como fue apuntado, el niño también necesita consolidar la noción de objeto.

Construir la noción de objeto significa que él es ahora capaz no solamente de diferenciarse de los otros sino también de los objetos. El mundo se convierte en un mundo de personas y de cosas, y el niño es una persona entre las demás. Una muestra de que el niño presenta tal noción puede ser vista cuando comienza a buscar objetos que desaparecieron de su campo de percepción. Anteriormente a la construcción de la noción de objeto, siempre que las personas u objetos dejaban de ser vistos, tocados u oídos, era como si hubiesen dejado también de existir. Sin embargo, en esta fase, los comportamientos del niño, principalmente en el sentido de buscar los objetos desaparecidos, revelan que ahora, para él, el mundo continúa existiendo, independientemente de que él esté viendo las cosas o no.

En esta fase, la capacidad de imitar también muestra un gran desarrollo. Los niños comienzan a interesarse por modelos nuevos, es decir, sonidos y movimientos que ellos aún no saben producir. Comienzan a interesarse también por imitar movimientos que no son visibles en el propio cuerpo, como los que implican movimientos en la región de la cara: abrir y cerrar la boca, sacar la lengua, asir la oreja, tocar la nariz con el dedo, etcétera. El interés por las cosas nuevas que vienen de los otros ayuda al niño a hacer correspondencias entre el propio cuerpo y el cuerpo de los demás y

a descubrir posibilidades de expresión que serán empleadas con fines de comunicación.

d. Nivel IV. Comunicación pre-lingüística intencional convencional.

Este nivel de desarrollo de la comunicación corresponde a un desdoblamiento de la fase anterior. Siendo ya capaz de organizar actitudes comunicativas intencionales, pero de manera aún elemental, el niño comienza a incorporar nuevas formas o actos comunicativos que tienen carácter convencional. O sea, el niño, a partir de las observaciones que va haciendo acerca de los comportamientos comunicativos de los otros, pasa a usar los mismos gestos y expresiones. De este modo, comienza a utilizar actitudes comunicativas que son de uso común entre las personas, lo que garantiza el aspecto de convencionalidad. El gesto de apuntar comienza a ser usado sistemáticamente; balancear la cabeza para expresar negación; mover la cabeza para expresar afirmación; hacer movimiento de “llamar” con las manos; gestos de golpear, decir “adiós”, etc.

Estos comportamientos comienzan a ser observados aproximadamente a partir de los 12 meses, edad que también corresponde al comienzo de la quinta fase sensorio-motora que va hasta los 18 meses.

La inteligencia de los bebés, en esta etapa, está caracterizada por el gran interés que manifiestan por las cosas nuevas y por llevar adelante formas diversificadas de manipulación de los objetos. Estas actitudes llevan el nombre de experimentaciones activas y revelan el gran placer que encuentran al explorar los objetos de varias maneras y “estudiar” lo que acontece con los mismos. Por ejemplo, golpear un objeto con otros variando golpes fuertes y débiles, colocar los objetos unos dentro de los otros, apilarlos y otro tipo de cosas de este estilo (Piaget, 1978).

El comportamiento imitativo, como fue apuntado, sigue la misma tendencia. El interés por las novedades es intenso y los niños quieren imitar todo lo que ven. El niño parece querer reflejar lo que los otros hacen, imitándolos. Esta tendencia imitativa termina por despertar en el

niño también un interés en la imitación de nuevos sonidos que observa que las personas producen. Inclusive palabras. Además de comenzar a imitar gestos y expresiones convencionales que los otros emplean en la comunicación, pasa también a mostrar intentos de imitar el uso de palabras. Los niños parece que, de hecho, adquirieron una capacidad de identificación y esto implica el querer ser igual al otro y, ser igual significa actuar de la misma manera, inclusive hablando.

Muchos niños inician el uso del lenguaje en esta fase del desarrollo (12 a 18 meses), Inaugurando la primera etapa del desarrollo lingüístico propiamente dicho, que corresponde a la fase de los enunciados de una sola palabra. El uso de la comunicación, ahora también verbal, acaba mezclándose con las formas no verbales de comunicación y enriqueciéndolas. El niño aumenta su poder de comunicarse.

Sin embargo, aunque el lenguaje sea una conducta simbólica, esto es, se caracterice por el uso de símbolos verbales, o significantes, que representan realidades ausentes, o significados, en esta fase de desarrollo él aún no ha alcanzado un grado de simbolismo propiamente dicho. El lenguaje, en este momento inicial, está relacionado con la situación presente, dependiendo de aquello que aún está en el campo de la percepción del niño. Él puede decir “papá”, cuando ve al padre llegando a la casa, cuando lo oye abrir la puerta; puede decir “guau, guau” cuando oye o ve un perro ladrando. Pero, a pesar de estar usando palabras, todavía está dependiendo de indicios concretos para poder utilizarlos: habla sobre lo inmediato, sobre lo que está de algún modo presente.

El lenguaje comenzará a configurarse como una conducta verdaderamente simbólica en la medida en que se va consolidando una capacidad representativa más general que anuncia el término del período sensorio-motor.

1.2.3. Actitudes comunicativas

Considerando que comunicarnos es una actividad tan compleja que involucra diversas capacidades de cada individuo, hacerlo efectivamente significa poder combinar adecuadamente todos los factores que intervienen en ella.

La actitud comunicativa es el comportamiento habitual, mediante el cual se puede transmitir información de una entidad a otra, alterando el estado de conocimiento de la entidad receptora. Es un procedimiento hacia la realización de una intención o propósito, considerando la habilidad (talento, destreza o capacidad que ostenta una persona para llevar a cabo y por supuesto con éxito, determinada actividad, trabajo u oficio), y hace referencia a la aptitud (conocimiento o capacidad para desarrollar cierta actividad)

Las actitudes comunicativas, involucran la voluntad; es la forma de actuar de una persona; comprende a la competencia comunicativa involucra conocimiento (saber), habilidades (saber hacer), y actitudes (querer hacer). Estos componentes tienen que ver con las facetas del ser humano, hacer, sentir y pensar. La formación en esos conocimientos, habilidades y actitudes son necesarias para la comunicación.

La comunicación es el proceso mediante él que se comparten ideas, pensamientos y sentimientos. Sin ella, sería imposible cualquier actividad humana que implique la presencia de otro.

Las actitudes comunicativas son esas formas de establecer interacciones con otras personas y con su entorno mediante:

- El sistema de símbolos articulados que permiten el entendimiento entre las personas, porque se respalda en una convención social previa.
- El desarrollo de capacidades para convencer y persuadir a los demás. Nos comunicamos porque deseamos influir en las decisiones, opiniones, conocimientos, actitudes o preferencias de los otros.
- El adecuado manejo de las herramientas para la comprensión.

- El manejo de nuestro cuerpo según el contexto en el cual se encuentra, tales como la postura, los gestos, la mirada, el rostro, el cabello, las manos, etc.
- El manejo de la proxémico, producción de significados a partir del manejo de las distancias. Como es el cuerpo que está ubicado en un espacio, delimitando estos espacios de acción a los cuales unos pueden acceder y otros no.
- El desempeño cronético, manejo de la comunicación; la producción de significados con y desde la coordenada de tiempo.

Se trata entonces de desarrollar las habilidades (saber hacer) y orientaciones para complementar las actitudes (querer hacer). Esto significa una presencia constante de lecturas teóricas, ejercicios prácticos y reflexiones en torno al componente actitudinal.

1.2.4. Actitudes comunicativas como categorías

Según Wehterby y Prizant, (2002) proponen el "Cuestionario del bebé y del niño pequeño" (CSBS-DP); donde se encuentran los 7 predictores en tres áreas de actitudes comunicativas como categorías:

Los mismos autores, proponen el "Cuestionario del bebé y del niño pequeño", (CSBS-DP), y en base a estos predictores plantean las actitudes comunicativas como categorías y son (Fonoactiva):

Actitudes comunicativas como categorías	Predictores
Categoría Comunicativa	1. La emoción y el uso de la mirada 2. El uso de la comunicación 3. El uso de gestos
Categoría del Lenguaje expresivo	4. El uso de sonidos 5. El uso de las palabras
Categoría de Simbolización	6. La comprensión de las palabras, 7. El uso de objetos

1.2.4.1. Categoría comunicativa

El primero de estos procesos (hablar) surge en el niño desde los primeros años de vida como una necesidad social y parte de su desarrollo psicomotor.

Según la Dra. Angelina Romeo, citado por Antuña, (1981), aborda la competencia comunicativa desde las tres dimensiones: la cognitiva, la comunicativa y la sociocultural, concibe al hombre como sujeto del conocimiento y el lenguaje como medio de cognición y comunicación; analiza al sujeto en su contexto, en las relaciones con los otros, sus valores, costumbres, sentimientos, posición y rol social; por ello, se considera este enfoque como el más integrador.

Poco a poco es capaz de moverse con mayor autonomía y de realizar movimientos más complejos que le ayudarán a conseguir diferentes objetivos. Su capacidad cognitiva también se desarrolla a medida que interactúa con el mundo, investigando su entorno y jugando con diversos objetos y personas.

Comienza a realizar emisiones que le permitirán regular con mayor facilidad su entorno para lograr aquellas cosas que no están al alcance de su mano y que son de su interés, así como de tener un poder de comunicación mayor, ya que no sólo empleará los gestos para hacerse entender, sino que poco a poco su repertorio de sonidos irá en aumento.

Los niños pueden indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar, llamar su atención cuando no se le presta atención, llega hacer cosas reiteradas para hacer reír, enseñan objetos y los entrega.

Al respecto se consideran los siguientes aspectos en esta categoría de comunicación:

a. La emoción y el uso de la mirada

Según Ludoyeduca (2012), Las emociones tienen gran importancia en la infancia, debido al desarrollo que se produce en esta etapa en la

expresión, comprensión y regulación de éstas. En la primera infancia, debido a las dificultades en procesar cognitivamente la emoción: lo emocional tiene mucho más peso que lo racional y la separación entre la emoción y su expresión no va a estar presente.

Por tanto, la emoción en la primera infancia se puede definir como un estado afectivo agudo que se presenta en forma de una descarga masiva, de corta duración, y que viene acompañada en mayor o menor medida de una respuesta fisiológica. Según Goleman (1996), las emociones se refieren a: Un sentimiento y su pensamiento característico, las condiciones psicológicas y biológicas que los caracterizan y una serie de inclinaciones a la acción. Es decir, la emoción tiene tres componentes: fisiológico- biológico, afectivo y cognitivo

Para que las emociones cumplan la función adaptativa, es necesario que sean flexibles, acordes con la situación y tengan una intensidad tolerable. Así, una de las tareas evolutivas es el aprendizaje de la regulación emocional. El fomento de las habilidades interpersonales ayudará a la relación del niño con sus iguales, como aprender a respetar a los otros o a desarrollar la empatía. Estas habilidades favorecen que el niño inicie con ánimo relaciones con sus iguales y que sea aceptado en el grupo.

El niño se muestra contento o triste, busca que lo observen, sonríe o ríe mientras mira.

b. Gestos

El lenguaje gestual ocupa un importante lugar. Ya desde los primeros meses de vida los niños utilizan este lenguaje para manifestar sus necesidades, expresar sus sensaciones y sentimientos, y vincularse con otras personas así como con el mundo que los rodea (Acredolo & Goodwyn, 1985). Para revisar el desarrollo de los gestos intencionales tempranos, se considerará la clasificación de gestos deícticos y gestos

simbólicos propuesta por Capirci, Iverson, Pizzuto y Volterra (1996), citado en Farkas, Ch. (2007).

Los gestos deícticos aparecen entre los 9 y 12 meses de edad. Se refieren a apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones en forma de ritual. Estos gestos intencionales tempranos constituyen un claro avance sobre el actuar meramente sobre los objetos, pero todavía son primitivos en cuanto a la sofisticación de la representación, ya que el significado del referente es claro sólo si el observador sigue la trayectoria del gesto hacia su objetivo.

Los gestos simbólicos surgen entre los 12 y 15 meses de edad, y constituyen acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos y eventos, así como expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Estos gestos tienen una función comunicativa y nominativa, representan un referente específico, conllevan su significado en su forma y éste no cambia con el contexto, sustituyen el habla y tienen una función utilitaria hasta que los equivalentes verbales sean posibles.

El desarrollo de estos gestos se da en una variedad impresionante, lo cual es atribuido a que los adultos le modelan al niño no sólo los gestos en sí mismos, sino el uso de éstos como herramientas para la comunicación.

Una vez que el niño ya ha adquirido el lenguaje verbal, los gestos simbólicos o representacionales evolucionan hacia los *gestos ¡cónicos,* descritos por Nicoladis, Mayberry y Genesee (1999), citado por Farkas, Ch. (2007). Estos aparecen aproximadamente a los 3 años de edad, cumplen una función afirmativa y acompañan al habla, en vez de sustituirla.

1.2.4.2. Categoría del Lenguaje expresivo

Cuando observamos a los niños manipulando los objetos, podemos obtener indicios importantes acerca de cómo consigue organizar su actividad para explorar las características de ellos (si produce sonidos, si salta, cuál es su consistencia, perspectivas espaciales, etc.), qué tipos de

significaciones les está atribuyendo a los mismos y qué tipos de relaciones está estableciendo entre ellos.

Los niños pequeños tienden a manipular objetos uno a uno: les dan vueltas en las manos; los alejan y aproximan a sus ojos; los chupan; los palpan; los golpean; los refriegan; los arañan; les sacan partes a los arranques; los balancean y etcétera. Alrededor de los 11 ó los 12 meses, comienzan a manipular dos o más objetos al mismo tiempo: golpean uno con el otro; refriegan uno contra el otro; utilizan un objeto para alejar o aproximar otro; apilan objetos; esconden unos debajo de los otros; ponen y sacan partes de los objetos; ponen un objeto dentro del otro, etc. En estos casos, decimos que los significados que los niños les atribuyen a los objetos son prácticos, o sea, utilizan los objetos de acuerdo con funciones que ellos mismos les atribuyen.

En el transcurso del segundo año, como ya fue apuntado, al lado de estas acciones sensorio-motoras o prácticas, comienzan a surgir nuevas formas de manipular los objetos y la atribución de nuevas significaciones a los mismos. Cuando los niños pasan a usar los objetos de la misma forma que ven que las demás personas lo hacen, les están atribuyendo significados convencionales. Cuando comienzan a usarlos de modo representativo, como en el juego de “imagínate que…”, les están atribuyendo significados simbólicos.

Fonoactiva, propone que en lo referido a sonidos y palabras, es ahora cuando el pequeño comenzará a nombrar objetos concretos de su entorno siempre que quiera algo en concreto. Ya no nos dará pistas vagas sobre qué es lo que desea en ese momento. De este modo, será más fácil entenderle y evitar que se frustre ante la impotencia de que nadie le comprenda.

- Los sonidos, los imita del contextos de su vivencia diaria.
- Palabras, imitan palabras y las generan en su convivencia.

Observar algunas situaciones del lenguaje expresivo de imitación vocal/sonora

- Sonido de tos; sonido de raspar la garganta (rrr)
- pa – pa; ta – ta – ta – ta; ca – ca – ca
- Mamá; nene; guau-guau; papi
- Abrir y cerrar la boca restallando los labios

Imitación de movimientos no visibles en el propio cuerpo

- Tocarse la oreja con una da las manos
- Ponerse la mano en la frente
- Agarrarse el pelo
- Tocar con el dedo índice la punta de la lengua
- Tocarse en las mejillas alternadamente con el dedo índice

Imitación de acciones con los objetos

- Tapar y destapar alternativamente una caja
- Cubrir un objeto con un pañuelo
- Balancear un objeto atado a un cordón
- Apilar un bloque de madera sobre otro y después derrumbarlos

Solicitación de reproducción de modelos o situaciones ausentes

- ¿Cómo se hace para comer?
- ¿Cómo se hace para dormir?
- ¿Cómo se hace para peinarse?
- ¿Cómo hace la mamá cuando se enfada?

La evaluación de estos puntos permite caracterizar qué recursos los niños están utilizando al interactuar con los objetos para conocerlos mejor, así como cuales son las habilidades de imitación que ya han desarrollado.

1.2.4.3. Categoría del lenguaje Simbólico

La última fase del período sensorio-motor, que va aproximadamente desde los 18 hasta los 24 meses de edad, está marcada por el surgimiento de conductas representativas que revelan el comienzo de la formación de una nueva capacidad conocida como función simbólica o representativa. En otras palabras, el niño desarrolla una posibilidad de

lidiar con realidades ausentes, simbolizándolas de alguna forma. Tal capacidad se manifiesta en las conductas comunicativas, en la forma en que el niño juega o manipula los objetos y en el modo en que pasa a realizar las imitaciones (Piaget, 1978).

Se da el Juego Simbólico, en lo que se refiere al modo de jugar, la novedad es que, ahora, el niño pasa a usar los objetos simbólicamente. Los juguetes son utilizados para representar situaciones vividas rutinariamente por el niño, como es el caso de dormir, de alimentarse, de bañarse: se imagina que está preparando comida usando una cacerolita y una cucharilla; refriega una esponja en su proprio cuerpo como si estuviese bañándose; apoya la cabeza en una miniatura de cama como si fuera a dormir y otras actitudes por el estilo.

a. **Comprensión de palabras**.

Esta capacidad simbólica general tiene un efecto marcante sobre el desarrollo de la comunicación. Por un lado, el lenguaje verbal comienza a desempeñar una función representativa propiamente dicha. El niño comienza a usar el lenguaje para describir acciones que está realizando o que está viendo suceder. De la misma forma, pasa también a usar el lenguaje para hacer referencias a un pasado y a un presente inmediato, relatando hechos recién finalizados así como hechos que realizará en seguida. Por ejemplo, jugando a bañar a un muñeco, el niño dice “baño”, describiendo la acción que está realizando. Esta capacidad de que el lenguaje represente no sólo el momento presente, sino que comience a hacer referencia al pasado y al presente tiende a aumentar progresivamente. .

b. **Uso de objetos**.

Formación jerárquica del simbolismo en el juguete, Conductas de transición: Uso convencional de los objetos, esquemas simbólicos, aplicación en otros, conductas simbólicas, sistematización de la aplicación en otros, secuencias de acciones simbólicas y uso de símbolos:

- Uso convencional de los objetos. Aproximadamente a partir de los 12 ó 13 meses de edad, los bebés comienzan a demostrar un interés creciente en usar una serie de objetos de una manera convencional, o sea, del mismo modo que observa a las demás personas haciéndolo. Una esponja de baño es refregada por el cuerpo, el peine se pasa por la cabeza, una cucharilla se usa para revolver dentro de la taza y así sucesivamente. Por medio de conductas imitativas, o sea, queriendo actuar de la manera en que las otras personas actúan, el niño va desarrollando nuevas acciones y descubriendo la finalidad de los objetos.
- Esquemas simbólicos. Estas conductas marcan la aparición de un simbolismo, aun elemental, en el juego infantil. Corresponde a la reproducción ficticia, por parte del niño, de aquellas acciones que son rutina en su vida. El niño finge que come, que se baña, que duerme, etc. Todo el simbolismo está todavía centralizado en el propio cuerpo del niño.
- Aplicación de las acciones en otros. El niño comienza a jugar a imaginarse, a suponer, con otros compañeros, que pueden ser adultos o muñecos. Estos compañeros comienzan a participar, esporádicamente, del juego y son entonces bañados, alimentados, etc.
- Sistematización de la aplicación de acciones en los otros. Las acciones eventuales de atribuirles a los adultos y a los muñecos el papel de participantes o actores del juguete simbólico se tornan ahora sistemáticas. Este acontecimiento evidencia progresos en la formación del simbolismo. En la medida en que el niño les atribuye a los otros una capacidad de actuar análoga a la suya, ocurre un desligamiento o descentralización de la actividad simbólica en relación a sí mismo.
- Secuencias de acciones simbólicas. Las acciones simbólicas comienzan a coordinarse en forma de secuencias. Situaciones rutinarias, hasta entonces representadas aisladamente pasan a

combinarse en secuencias más complejas y más próximas a la realidad. Hay una especie de planificación y anticipación de las acciones. En vez de colocar directamente un muñeco en su camita, el niño primero coloca el colchón, después la almohada, pone en seguida el muñeco y, después de todo esto todavía busca un paño para cubrirlo, para taparlo. Al llegar a este punto, cuando es capaz de organizar secuencias, el niño tiende a aumentar su tiempo de manipulación de los objetos con los cuales está jugando.

- Uso de símbolos. El niño comienza a usar sustitutos simbólicos de los objetos creados por él mismo. Se muestra capaz de transformar un objeto en el representante de otro. En vez de quedarse limitado a usar juguetes como símbolos de los objetos reales, el niño crea, él mismo, nuevos símbolos. Por ejemplo, al poner sus muñecos para acostarse en camas de juguete, constata que uno de ellos se ha quedado sin cama. Para resolver tal problema, recurre, por ejemplo, a una pieza de bloques de construcción rectangular y la utiliza como si fuera la cama que falta para acostar a su muñeco. Es también común observar, en este punto, el uso de palabras para simbolizar objetos ausentes. Por ejemplo, cogiendo un muñeco el niño dice “vete a bañarte” y, con sus manos, hace el gesto de abrir un grifo diciendo “dúchate”.

1.2.5. Importancia de la evaluación preventiva de las actitudes y habilidades comunicativas

El análisis del llamado desarrollo normal resulta necesario porque puede suministrarnos elementos para una mejor comprensión de las perturbaciones y, por consiguiente, posibilitar la elaboración de un plan terapéutico más eficaz.

Cuanto más temprano los problemas puedan ser detectados y tratados, mayores serán las posibilidades de superación de los mismos (Edwards, 1989). Sin embargo, infelizmente, hemos visto niños que solamente buscan una atención fonoaudiológica (logopedia) cuando ya tienen tres o

cuatro años de edad. Es difícil comprender como, habiendo pasado estos niños de los dos años sin adquirir el lenguaje, y llegando a los tres o hasta los cuatro años sin haber desarrollado las habilidades lingüísticas esperadas, no han sido encaminados a un examen o a un tratamiento fonoaudiológico. Pediatras y otros profesionales que tienen la oportunidad de ver la evolución infantil debería estar muy atentos en lo que se refiere a las etapas de adquisición del lenguaje para poder actuar reaccionando adecuadamente cuando sospechan de problemas en este sentido.

Los niños que presentan condiciones evolutivas favorables tienden a adquirir el lenguaje en el transcurso del segundo año de vida, entre uno y dos años de edad. Algunos niños comienzan ya a ensayar las primeras palabras alrededor de su primer cumpleaños. Otros empiezan más tarde.

Podemos observar, por lo tanto, diferencias en cuanto a la época en que los niños empiezan a utilizar el lenguaje. Hay una serie de factores que pueden ser apuntados como determinantes de tales diferencias: ritmo de desarrollo de cada uno, estimulación en general y más específicamente del lenguaje, condiciones emocionales y madurez social, herencia, dolencias y otros factores que puedan afectar el tiempo de adquisición según Warren & Reichle, (1992) citado en Farkas, Ch. (2007).

Uno de los parámetros que pueden ser utilizados para la caracterización de los retrasos del lenguaje es la edad. Niños que llegan a la zona etaria de los dos años sin haber adquirido el lenguaje merecen una especial atención pues pueden estar revelando dificultades en cuanto al desarrollo lingüístico. En este caso, el criterio que está siendo empleado se refiere al propio lenguaje, o sea, un posible atraso sólo se considerará después de que haya pasado la edad en que comúnmente los niños adquieren lenguaje.

Sin embargo, podemos hablar también de retrasos en el desarrollo de la comunicación, que afectan la evolución de los niveles pre-lingüísticos antes de manifestarse en los niveles verbales. El diagnóstico, en estos casos puede ser hecho a través de la observación y el análisis de los

niveles de desarrollo pre-lingüístico, social y cognitivo del bebé aún pequeño. Estas son condiciones mejores para diagnosticar y tratar las perturbaciones de la comunicación.

La clasificación de los retrasos en la adquisición del lenguaje puede ser hecha tomando como referencia las dificultades encontradas y su alcance. Podemos dividir los retrasos en dos grandes grupos, siempre considerando que, aunque puedan ser clasificados en un mismo grupo, los niños difieren entre sí en cuanto al grado de dificultades y extensión de las mismas. Esta clasificación tiene en cuenta la existencia de dificultades específicas en cuanto a la adquisición del lenguaje o dificultades globales de desarrollo y se aplica a niños que no adquirieron el lenguaje en la edad esperada Farkas, Ch. (2007).

Grupo I- Retraso de lenguaje como parte de atraso global del desarrollo

Sub grupo A: Niños que presentan ausencia de conductas simbólicas, con comportamiento organizado a nivel sensorio-motor.

Esquema de interacción con los objetos

- Modo de manipulación de los objetos típicamente sensorio-motor
- Ausencia de conductas simbólicas
- Conjunto de acciones poco evolucionadas tendiendo a la repetición sin variación
- Pocas formas de investigar y manipular los objetos
- Dificultades de atención y tiempo de concentración reducidos
- Ausencia de actividad constructiva elaborada
- Ausencia de juegos de contenido simbólico

Imitación

- Dificultades mayores, en general, para imitar sonidos y movimientos no visibles en el propio cuerpo
- No consiguen imitar modelos ausentes

Habilidades interactivas/sociales

- Niños con atrasos más importantes pueden no presentar, todavía, comportamientos intencionales para garantizar la interacción
- Cuando están presentes, la función de los comportamientos comunicativos tiende a ser predominantemente reguladora.
- Dificultades para mantener atención conjunta.

Grados de desarrollo de la comunicación

- Niños con atrasos más acentuados pueden aún no estar presentando comportamientos comunicativos intencionales – niveles I y II
- No hacen uso de comunicación lingüística
- No presentan formas de comunicación simbólica no verbales
- Pueden presentar comportamientos comunicativos típicos de los niveles III y IV
- Los recursos expresivos empleados en la comunicación están limitados a gestos y vocalizaciones no simbólicos

Actitudes comunicativas de los padres

- Tienden a ser directivas y poco adecuadas, de manera general

Sub grupo B: Niños con atraso global del desarrollo y que ya presentan algún grado de simbolismo en sus conductas que, aunque presentes, están desfasadas en relación a lo esperado para la edad.

Esquemas de interacción con los objetos

- Manipula los objetos alternando entre formas sensorio-motoras y simbólicas, tendiendo a un predominio de la exploración sensorio-motora - atribuye significados prácticos, convencionales y simbólicos a los objetos
- Juego simbólico presente, con grados variables de simbolismo que pueden ser constatados
- La manipulación de los objetos tiende a ser breve y superficial
- Tiempo de atención corto

- Tienden a desistir con facilidad cuando surge algún obstáculo en la manipulación
- Actividad constructiva poco desarrollada

Imitación

- Dificultades para imitar sonidos en general y movimientos no visibles en su propio cuerpo
- La imitación de modelos ausentes ocurre de forma elemental, poco precisa
- Mayor facilidad para imitar acciones sobre objetos

Habilidades interactivas/sociales

- Presentan comportamientos intencionales para garantizar la interacción
- La función de los comportamientos comunicativos tiende a ser principalmente reguladora
- Dificultades para mantener la atención conjunta y alternar acciones en una actividad entre dos.

Grados de desarrollo de la comunicación

- Presentan algún dominio del lenguaje, pero sin embargo están desfasados en relación a lo esperado para la edad cronológica
- Pueden presentar formas de comunicación simbólica no verbales
- Pueden estar empleando recursos simbólicos en la comunicación, que tienden a ser más elementales.

Actitudes comunicativas de los padres

- Tienden a ser directivas y poco adecuadas a las características de los niños

Grupo II - Retraso Simple de Lenguaje

La práctica clínica ha demostrado que es común que encontremos niños que presentan dificultades o impedimentos más acentuados en lo que se refiere a la adquisición del lenguaje. El problema se configura como más específico, mientras que otros aspectos del desarrollo están menos

comprometidos, o sea, están evolucionando dentro de los límites de lo que es considerado normalidad.

Este tipo de problema se encuentra, por ejemplo, en niños con deficiencia auditiva que, debido a un impedimento físico, tienen una complicación en lo que se refiere al dominio del lenguaje. Sin embargo, tal tipo de problema no está restringido al deficiente auditivo. Niños sin perturbaciones de la audición pueden también presentar tal tipo de desfase.

En el caso de niños oyentes es posible que consideremos este problema como retraso específico o simple de lenguaje. Corresponden a un grupo de niños que, aunque pueden ya estar revelando un desarrollo más avanzado en conductas simbólicas, como el juego de imaginarse y la imitación diferida, no presentan una evolución correspondiente en el plano del lenguaje. Aunque puedan revelar una buena comprensión de lenguaje, la capacidad expresiva puede estar ausente o en fases más elementales que la esperada para la edad y el desarrollo general que el niño presenta.

Uno de los factores que pueden estar agravando o interfiriendo en este tipo de atraso se refiere a la vivencia, por parte del niño, de situaciones o ambientes poco favorables para el desarrollo del lenguaje e incluso de habilidades comunicativas más generales. Sabemos que el dominio del lenguaje por el niño es sumamente dependiente de la calidad de las situaciones de interacción con los otros. Habilidades sociales, habilidades comunicativas y estilos de interacción de los adultos deben quedar bien caracterizados en la evaluación.

Características generales comúnmente encontradas en los niños con atrasos simples de lenguaje.

Esquemas de interacción con los objetos

- Desarrollo sensorio-motor sin alteraciones

- Habilidades para juegos de construcción pueden estar bien desarrollados
- Juguete simbólico revela que el niño tiene capacidad para lidiar con símbolos, que consigue representar conocimientos y experiencias a través de juguetes y gestos, pero que no sucede lo mismo con el lenguaje
- Significados convencionales y simbólicos les son atribuidos a los objetos
- Tienden a presentar formas variadas de manipulación de los objetos y tiempo más prolongado de exploración

Imitación

- Sin dificultades para reproducir movimientos no visibles en el propio cuerpo
- Sin dificultades para reproducir acciones realizados con objetos
- Sin problemas para imitar modelos ausentes
- Tienden a presentar mayor dificultad, o inclusive desinterés, para la imitación de sonidos y palabras.

Habilidades interactivas/sociales

- Algunos niños pueden presentar dificultades para organizar comportamientos comunicativos intencionales
- Algunos niños tienden a actuar directamente sobre el medio, buscando la interacción con los otros de modo poco sistemático
- La función de los comportamientos comunicativos tiende a ser principalmente reguladora
- Tienden a presentar poca habilidad en garantizar la atención conjunta y desarrollar actividades con otros

Grados de desarrollo de la comunicación

- Pueden presentar algún dominio del lenguaje, pero están, sin embargo, desfasados en relación a lo esperado para la edad cronológica

- Pueden presentar formas de comunicación simbólica no verbales – gestos simbólicos
- Pueden estar empleando formas de comunicación vocales y gestuales no simbólicas
- A pesar de que ya presenten una capacidad para trabajar con símbolos, la comunicación puede estar limitada a formas no simbólicas como las encontradas en los niveles III y IV de la comunicación pre-lingüística

Actitudes comunicativas de los padres

- Tienden a ser directivas y poco adecuadas a las características de los niños.

1.3. CONDICIONES AFECTIVAS EN LOS NIÑOS DE DOS AÑOS

Para Vigotsky (1991,1995), citado en Covarrubias M. & Cuevas A. (2011) el desarrollo psicológico tiene su *génesis en la vida social*. Es decir, el desarrollo psicológico de cada individuo es un proceso dinámico de co-construcción que tiene lugar exclusivamente a través de la participación de la persona en las actividades socialmente organizadas del contexto histórico-social en que se desenvuelve.

La participación del ser humano se lleva a cabo en un proceso de interrelación social (ínter-psicológico), en donde las personas participan de manera activa inter-construyéndose, y tiene su culminación en el ámbito interno (intra-psicológico), como apropiación de las herramientas e instrumentos empleados en las diversas actividades prácticas, cognoscitivas y relaciones afectivas que, en palabras de Vigotsky, constituyen el arraigo cultural.

En este proceso de arraigo cultural la persona se va constituyendo socio psicológicamente. En lo social, como un sujeto habilidoso en el manejo de las herramientas que le presenta su medio; en lo psicológico y a través de ese manejo se construye como un individuo, en tanto se van conformado en él una serie de funciones superiores particulares con una relación exclusiva al momento en que vive. (Covarrubias M. & Cuevas A., 2011).

En la construcción de la identidad psicológica de cada individuo, la participación e influencia del otro ocupa un lugar insoslayable e imprescindible en el origen, establecimiento y desarrollo de los procesos cognitivo-afectivos como unidad indisoluble.

Asimismo, en ese proceso el *otro* es corporalmente extenso y se encuentra necesariamente indisociable y presente en el momento interpsicológico; posteriormente ese *otro* tiene una influencia histórica perenne en los procesos intra psicológicos. Pero claro, a todo lo largo de la construcción de la identidad, la influencia del *otro* está permanentemente matizada y tamizada por la participación activa del sujeto, está mediada por las formaciones psicológicas que ya ha logrado.

El salto cualitativo del nivel interpsicológico al intrapsicológico se da gracias a que la persona se apropia activamente de la experiencia histórico-social a través de las interacciones sociales, proceso que algunos autores denominan "internalización", concepto que frecuentemente induce a un falso dilema interno vs. externo, razón por la cual en este trabajo se prefiere utilizar el concepto de "apropiación", que significa hacer suyo, construir para sí. Esto no significa que el resultado de la apropiación de la experiencia sea una copia fiel de lo que originalmente ocurrió en la interacción social, sino que hay todo un proceso de transformación creadora que da su carácter personal y único al individuo, en razón de que a través de su participación activa tamiza y matiza dichas interacciones.

Esta apropiación genera una doble revolución vital en el individuo; por un lado, transforma radicalmente en una dimensión cualitativa su relación con el medio y, por el otro lado, gesta nuevas funciones psicológicas. Ambas transformaciones son logradas debido a que con la utilización del signo, y con él la capacidad de representar lo ausente, de idear lo no existente, de planear hacia futuro, emergen los procesos sociales mediatizados semióticamente . Con ello, las reacciones inmediatas que caracterizaban el primer tipo de relación del organismo con el medio dan

paso a relaciones mediatas y, sobre todo, controladas por parte de la persona. Es decir, en los términos de Vigotsky, las funciones elementales son superadas cualitativamente y transformadas en funciones superiores.

Es en este proceso de socialización que se desarrolla la atención voluntaria, la memoria, la formación de conceptos, la volición y junto a ellas las formas específicas y sociales de sentir acontecimientos, objetos y personas, es decir, también se construye la afectividad.

1.3.1. Conceptualización del término condiciones

La térmica condición, entre otras acepciones, se refiere a la condición estado o situación en que se halla alguien o algo; una condición es, por otra parte, una circunstancia que afecta a un estado o un proceso.

Comprende todos sus sinónimos; contexto, situaciones, circunstancias, ambientes, entornos, escenarios, realidades; entre otros.

1.3.2. Conceptualización de la Afectividad

En todo proceso psicológico están presentes tanto elementos cognoscitivos como afectivos y sociales; y es la afectividad el motor que mueve al pensamiento y los signos. A partir de esta afirmación se puede concluir que toda actividad intelectual va siempre acompañada de sentimientos y viceversa, “por su propia naturaleza, todos los elementos que se integran en las funciones de la personalidad tienen una naturaleza cognitivo-afectiva. El hombre se apoya en esta naturaleza para regular todas las esferas de su comportamiento. Es prácticamente imposible representarnos un proceso o hecho psicológico puramente afectivo o puramente cognitivo” (González y Mitjáns, 1989, p. 33).

La afectividad hace referencia a la esfera del desarrollo que tiene que ver con las emociones y los sentimientos de los seres humanos, y de manera general hay consenso en considerarla como una cuestión importante del desarrollo del individuo;

El desarrollo infantil constituye un proceso continuo que se inicia antes del nacimiento y continua a lo largo de toda la vida. Es por ello que el

desarrollo del niño debe verse como parte del desarrollo humano que ocurre toda la vida, por lo tanto, es importante prestar atención tanto a los efectos de este proceso en la primera infancia sobre las etapas posteriores de la niñez, como en la edad adulta. El desarrollo infantil es multidimensional e integral, lo cual implica considerar en cada niño/a las dimensiones físicas, motoras, cognitivas, emocionales y sociales. (Dávila E. & Román M. 2006).

En la socialización se dan procesos afectivos que permiten la formación de vínculos que son afectos que impulsan al individuo a vincularse de una u otra forma con los demás; procesos conductuales de conformación social de la conducta con el conocimiento de valores, normas y hábitos sociales y el control sobre la propia conducta y procesos mentales con adquisición de conocimientos referidos a las personas y a la sociedad.

Para teóricos del desarrollo humano como Wallon, o de la perspectiva sociocultural como Vygotsky, los elementos relacionales son evidentes en los vínculos e interacciones que los individuos establecen como parte de su propia constitución. Desde la perspectiva sociocultural, el desarrollo está definido por la calidad de las relaciones con el otro, mientras que en Wallon se encuentra el sincretismo y la mixtura entre la afectividad y la inteligencia, característica general de los primeros años de vida de los niños. Citado en Alcaldía Mayor de Bogotá D.G. (2010).

La dimensión socio afectiva del desarrollo integral de los estudiantes presupone el fortalecimiento de una serie de habilidades necesarias para su crecimiento personal y social, las cuales se relacionan con la identificación y control de las propias emociones, el reconocimiento de los aspectos más relevantes del comportamiento humano, el hecho de ponerse en el lugar del otro, el manejo de los problemas, la actuación con sentido ético y la capacidad de comprender las emociones de quienes los rodean.

La socio afectividad debe ser entendida como el proceso mediante el cual los niños, niñas, jóvenes y adultos adquieren el conocimiento, las

actitudes y las habilidades necesarias para reconocer y controlar sus propias emociones, así como para demostrar afecto y preocupación por los demás, con el fin de establecer relaciones positivas, tomar decisiones responsables y manejar situaciones difíciles.

El desarrollo socio afectivo, se entiende como el proceso a través del cual un individuo incrementa sus habilidades emocionales, morales y sociales, a fin de beneficiarse de relaciones más cooperativas, constructivas y de complementariedad con quienes lo rodean. Perspectiva que supone que a mayor conocimiento de sí, mejor ha de ser el intercambio social, pues se busca que la apropiación de las habilidades favorezca la dinámica de relación simétrica con el otro y, de esa forma, se pueda configurar una relación social de cooperación y equidad.

1.3.2.1. Procesos afectivos

Son procesos afectivos aquellos orientados a formar y mantener los vínculos afectivos y sociales entre las personas. Los vínculos afectivos que establecen las personas entre sí con los otros próximos producen variados tipos de relaciones vinculares y sus formas son diferentes a lo largo del ciclo vital. Romero S. (2002).

Los procesos afectivos son procesos que resultan de la correspondencia entre las necesidades del sujeto y su entorno, la cual origina en el hombre distintas manifestaciones afectivas (sentimientos, emociones, estado de ánimo y pasiones. (Aduni 2001).

1.3.2.2. Los componentes del proceso afectivo

Según Aduni (2001) Durante el transcurso de nuestra vida nos proponemos alcanzar determinadas metas u objetivos, cuando experimentamos dichos cometidos experimentamos la alegría, felicidad, orgullo, cariño, entusiasmo, optimismo, etc. Pero cuando no lo alcanzamos, nos sentimos tristes, pesimistas, encolerizados, etc.

La realidad objetiva es el origen de las emociones y de los sentimientos. El sujeto tiene una actitud emocional hacia los objetos y fenómenos del

mundo real a los cuales siente de distinta manera, según las relaciones particulares que mantiene con ellos. Las emociones y sentimientos son una de las formas en que el mundo real se refleja en el hombre.

Los afectos no son como los procesos cognitivos, sino que son más bien el reflejo de la relación que hay entre ellos, y las necesidades y motivos que presenta el sujeto. No todo objeto o fenómeno real motiva un afecto hacia él; mucho de lo que se percibe nos es indiferente, solamente motiva una reacción afectiva aquello que directa o indirectamente satisface las necesidades del sujeto.

En consecuencia, los procesos afectivos son procesos psicológicos que resultan de la correspondencia entre la necesidad del sujeto y su entorno, la cual origina en el hombre distintas manifestaciones afectivas (sentimientos, emociones, estados de ánimo y pasiones).

Los componentes de los procesos afectivos son:

- Componente subjetivo.- corresponde a las experiencias agradables y desagradables. (Ejemplo: alegría – odio)
- Componente conductual.- son reacciones externas (ejemplo: sonreír, suspirar, gritar)
- Componente biológico.- cambios internos biológicos (ejemplo: latidos del corazón apresurados)
- Componente social.- los afectos se determinan socialmente, reacciones que corresponden a valoraciones sociales (en la fiesta de cumpleaños, al escuchar nuestro idioma en otro país)

1.3.2.3. Características de los proceso *afectivos*

La psicología se encarga de estudiar el área afectiva del ser humano, y llega a la conclusión consistente en que sus grandes características son (Aduni, 2001):

- Intimidad.- Expresa subjetividad como una situación profunda y personal

- Polaridad.- Consiste en la contraposición de direcciones que pueden seguir de los positivo a lo negativo, del agrado al desagrado, de lo justo a lo injusto, de la atracción a la repulsión.
- Intensidad.- Los afectos experimentan distinto grado o fuerza: risa, sonrisa, carcajada.
- Profundidad.- Grado de significación o importancia que le asigna el sujeto al objeto.
- Amplitud.- Los procesos afectivos comprometen a toda la personalidad del individuo.
- Nivel.- Unos son más bajos y otros elevados
- Intencionalidad.- Se dirige hacia un fin sea positivo o negativo.
- Temporalidad.- Está sujeto al tiempo, con un inicio y un final.
- Inestabilidad y Fluctuación: posibilidad de variación constante del sujeto frente a lo que le estimula.
- Repercusión Conductual y Organizada de los Afectos: cambios observables en el organismo que experimenta los afectos.

1.3.2.4. La Afectividad en el niño

En psicología la afectividad será aquella capacidad de reacción que presente un sujeto ante los estímulos que provengan del medio interno o externo y cuyas principales manifestaciones serán los sentimientos y las emociones**.**

Según Equipo AMEI (2012). El niño comienza su vida afectiva antes del nacimiento. A partir del tercer mes de embarazo el feto experimenta y siente. Incluso antes de nacer, percibirá experiencias primarias positivas o negativas.

Las actitudes de serenidad, confianza, ilusión, ternura y cariño de los padres, sobre todo la madre, durante el embarazo facilitan las experiencias positivas y preparan el ambiente más adecuado para recibir al niño. La forma en que los padres viven el tiempo de espera nos da una idea de como será la familia cuando el niño nazca y el tipo de interacciones afectivas que experimentará. Desear al niño por si mismo,

por motivos ajenos a él o mantener dudas y rechazo ante la idea de tener un hijo, marcarán de forma decisiva el mundo afectivo del nuevo ser.

Desde el momento de su nacimiento, el niño comienza una búsqueda de estímulos, de satisfacción de sus necesidades fisiológicas (hambre, sueño, higiene, etc.), de seguridad y afecto. Estas serán las bases de su supervivencia.

En su relación con el mundo que le rodea siente satisfacción y placer en algunos momentos y frustración en otros. En función de como perciba el mundo, del modo de comunicarse y de las experiencias placenteras o frustrantes se originará y desarrollará la dimensión afectiva del niño.

Su personalidad de adulto dependerá en gran medida de como se hayan satisfecho sus necesidades básicas y de las relaciones de afecto que haya establecido. Para alcanzar un desarrollo emocional positivo, necesitará poseer la capacidad de empatizar, simpatizar e identificarse con los demás, estableciendo vínculos e intercambio de sentimientos. La consciencia y la correcta expresión de los sentimientos le proporcionarán la posibilidad de una individualidad auténtica con aceptación, respeto y seguridad en sí mismo; le ayudará a mantener un sentido de la identidad propia y una sólida autoestima.

Pero todo lo anteriormente expuesto no será posible si, en los primeros años de vida, los adultos no sabemos atender sus demandas de bienestar fisiológico y afectivo.

1.3.2.5. Manifestaciones afectivas

Las manifestaciones afectivas son las emociones, sentimientos y pasiones y tiene que ver con otros conceptos afines como:

El estado de ánimo es estable, persistente y de moderada intensidad: prolongado y débil. No tiene un objeto provocante o es muy difuso e indiferenciado, por ejemplo: sentirse solo o estar aburrido.

El afecto supone una inclinación positiva de acercamiento o negativa y de aversión hacia el objeto. Por ejemplo, atracción o rechazo hacia alguien.

El temperamento está formado por el conjunto de rasgos o diferencias individuales características, estables durante largos periodos de tiempo, en relación a las maneras en las que las personas experimentan y expresan sus emociones. En otras palabras, es la tendencia a responder emocionalmente de una manera particular.

Según Aduni (2001), las manifestaciones afectivas son de tres tipos:

a. Emociones

La emoción es una reacción específica, intencional, breve e intensa dirigida a algún objeto (interno o externo) y asociada a sensaciones corporales internas que promueve la supervivencia de un organismo. Las emociones son relativamente involuntarias y poco controlables. Por ejemplo, el miedo.

La palabra emoción quiere decir mover, movilizar, poner en movimiento el organismo; de esta manera el organismo es sacado de su reposo o equilibrio, y su principal manifestación es que se da un trastorno muscular y glandular.

Según Álvarez & Becerra (2004), los bebés nacen con un limitado registro de emociones, que van haciéndose más complejas a medida que crece y madura. Los recién nacidos son capaces de mostrar tres expresiones emocionales: sorpresa, placer y malestar. Sin embargo, alrededor de los dos meses, muestran la primera conducta verdaderamente social a las caras de las personas que los cuidan: sonríen. A los cuatro meses, han añadido una cuarta emoción a su repertorio: el miedo.

El repertorio emocional del bebé se amplía de nuevo entre los seis y nueve meses, cuando aparecen la timidez, el miedo a los desconocidos y el miedo a ser separados de las personas que se ocupan de él. Antes de este momento, los bebes están, por lo general, cómodos con cualquier adulto que se ocupe de ellos, pero después ese momento es muy probable que tengan miedo de estar con quien no sea su madre, su padre o cualquier otra persona que se haya ocupado de él.

La aparición de la sonrisa social a los dos meses de edad supone una recompensa agradable para los padres que cambian los pañales o se levantan por la noche, aunque la expresión del malestar y el miedo entre los cuatro y los nueve meses no suele agradar a los padres. Sin embargo, ambos son signos de un desarrollo normal y saludable de las emociones del bebé.

A los dos años de edad, las emociones se hacen más complejas todavía. En este momento, muchos bebés actúan de forma culpable cuando no se han portado bien y parecen sentir vergüenza ante el fracaso. Los niños de dos años son criaturas muy sociales, que se han creado fuerte apego con sus padres y con otras personas que los cuidan La fuerza del apego se manifiesta de varias formas.

A los dos años las emociones positivas y negativas, están bastante desarrolladas, pero se vuelven más intensas en el periodo preoperatorio, entre los 2 y los 7 años. La elaboración de las emociones en su mayor parte corresponde al desarrollo cognitivo. Los cambios sociales más notables durante este período se producen en las relaciones con sus compañeros.

Así, la sorpresa, placer, malestar, sonrisa, miedo, timidez, sonrisa social, malestar, vergüenza ante el fracaso, aferra a padres, ansiedad con llanto, nerviosismo y/o gritos son algunas características emotivas de los niños de dos años. Algunos niños llegan a hacer berrinche; que es un momento de enojo o frustración extremada y se caracteriza por el llanto y los gritos. Los berrinches son un comportamiento común y apropiado al desarrollo de niños pequeños. Ya que los niños no tienen ni el lenguaje ni la capacidad de controlar sus emociones y comportamientos, el estrés y la frustración abruman sus cuerpos pequeños.

La tipología de las emociones según Couto (2011), son básicas y secundarias:

Emociones primarias:

- Cólera: enojo, mal genio, atropello, fastidio, molestia, furia, resentimiento, hostilidad, impaciencia, indignación, ira, irritabilidad, violencia y odio patológico.
- Alegría: disfrute, felicidad, alivio, capricho, extravagancia, deleite, dicha, diversión, estremecimiento, éxtasis, gratificación, orgullo, placer sensual, satisfacción y manía patológica.
- Miedo: ansiedad, desconfianza, fobia, nerviosismo, inquietud, terror, preocupación, aprehensión, remordimiento, sospecha, pavor y pánico patológico.
- Tristeza: aflicción, autocompasión, melancolía, desaliento, desesperanza, pena, duelo, soledad, depresión y nostalgia.

Emociones secundarias:

- Amor. aceptación, adoración, afinidad, amabilidad, amor desinteresado, caridad, confianza, devoción, dedicación, gentileza y amor obsesivo.
- Sorpresa. asombro, estupefacción, maravilla y shock.
- Vergüenza. arrepentimiento, humillación, pena, remordimiento, culpa y vergüenza.
- Aversión. repulsión, asco, desdén, desprecio, menosprecio y aberración.

Las emociones cumplen un papel central en la gestión de procesos de autoprotección y autorregulación del organismo frente a situaciones extremas.

b. Sentimientos

El sentimiento es el estado del sujeto caracterizado por la impresión afectiva que le causa un estímulo determinado. Sus ingredientes principales son las emociones y un modo de pensar acorde con la emoción que se siente. El sentimiento es posterior y de menor intensidad que la emoción y más controlable que ésta, por lo que provoca actitudes

más racionales y voluntarias, por ejemplo: la hostilidad, la simpatía, etcétera.

Se les puede definir como los procesos afectivos que son relativamente más estables, menos intensos, pero más duraderos y adquiridos en el proceso de socialización y que son experimentados solo por seres humanos.

Según Educarchile (2014), el temperamento y el estado de ánimo son la base de sentimientos y emociones. El temperamento es una predisposición innata hacia un cierto estilo de comportamiento, y se puede describir como activo-pasivo, irritable tranquilo, entre otros. Los estados de ánimo son estilos afectivos predominantes en cada persona, independiente de que por momentos presente distintos tipos de sentimientos o emociones.

Durante la infancia es cuando aprendemos a expresar nuestros sentimientos y emociones. En este aprendizaje, a través de las distintas experiencias de la niñez, los padres y la sociedad juegan un rol muy importante. Cada sociedad, así también como cada familia en particular, enseña diferentes formas de expresar (o reprimir) emociones y sentimientos.

Desde que los niños son muy pequeños, los adultos comenzamos este proceso de formación del carácter, tanto en forma explícita (diciendo cómo pueden o no expresar ciertos sentimientos) como en forma no explícita, es decir, a través de nuestra propia forma de ser. Los niños aprenden principalmente por imitación, por lo tanto si nos ven reír aprenderán a celebrar las cosas buenas y reírse; si nos ven amurrados aprenderán a amurarse cuando se enojen. Si bien estos aprendizajes pueden resultar necesarios para que los niños se adapten al medio que pertenecen, también pueden dificultar la toma de contacto con ciertas emociones y sentimientos que no desaparecen, sino que se transforman.

Desde la primera infancia, la capacidad de reconocer los sentimientos ajenos, ese discernimiento que tanto facilita establecer una buena

comunicación con los demás. Ya en los primeros años, algunos niños se muestran agudamente conscientes de los sentimientos de los demás, y otros, por el contrario, parecen ignorarlos por completo. Y esas diferencias se deben, en gran parte, a la educación.

Los niños pequeños sienten muchas de las mismas cosas que los adultos. Los niños pueden sentir enfado, envidia, entusiasmo, tristeza, alegría, frustración, felicidad o preocupación. La diferencia es que los niños muy pequeños, entre el nacimiento y el tercer cumpleaños, en muchos casos no han desarrollado el autodominio y las habilidades de lenguaje que les permitan expresar sus sentimientos fuertes de maneras aceptables para los adultos. Más bien, los bebés y niños de corta edad comunican sentimientos fuertes mediante sonidos vocales y acciones.

Entre el nacimiento y los 2 años de edad, los padres y cuidadores tienen un papel muy importante en ayudar a los niños a aprender sobre los sentimientos. Lo más importante que pueden hacer es satisfacer las necesidades de sus bebés, querer y cuidarlos, y consolarlos cuando están perturbados. Este cuidado sensible ayuda a los niños muy pequeños a entablar relaciones estrechas y cariñosas con los adultos que los cuidan. Sentirse seguro, amado y cuidado es el componente mayor y más importante en el sano desarrollo social y emocional de un niño. (Universidad Vanderbilt, 2014).

Se suele enseñar palabras que describen sentimientos comunes como alegría, tristeza, enojo, etc. Pero hay otras muchas palabras que podemos usar para describir la gama de sentimientos complejos que cada uno de nosotros (y nuestros hijos) experimentamos cada día. Los niños sacan provecho al desarrollar un “vocabulario de sentimientos” que pueden usar para comunicar lo que sienten y experimentan. Aunque los bebés y niños pequeños no entenderán estas palabras enseguida, a través del tiempo y practicando mucho captarán el sentido y empezarán a usar las palabras por su cuenta. He aquí algunos ejemplos:

Valiente	*Enojado*	*Tranquilo*
Frustrado	*Pacífico*	*Solitario*
Abochornado	*Gozoso*	*Tontillo*
Seguro	*Tímido*	*Irritable*
Alegre	*Aburrido*	*Emocionado*
Curioso	*Abrumado*	*Fascinado*
Envidioso	*Asustado*	*Incómodo*
Aliviado	*Desairado*	*Confundido*
Preocupado	Sorprendido	*Orgulloso*

c. Pasiones

La pasión es un estado emocional intenso y duradero, fuertemente irracional, poco controlable por la voluntad o las normas sociales. Se caracteriza por fuertes explosiones afectivas y por sentimientos intensos; por ejemplo, los celos. Se puede definir como pasiones a los procesos afectivos que son muy profundos y muy intensos, tanto que tiene incluso la capacidad de dominar la actividad personal del individuo. Son muy intensas, así como las emociones, pero su diferencia con las últimas es que son estados de mayor duración

Las acciones son aquellos sucesos —eventos, acontecimientos— que elegimos hacer y por los cuales (o por cuyos efectos) podemos ser considerados responsables: escribir una carta, tocar el claxon, leer La crítica de la razón pura, cruzar un semáforo en rojo, comprar chocolate de Madagascar, etc.

Las pasiones son aquellos sucesos que sufrimos, que no elegimos tener, que nos pasan (= afectan): enamorarse, sentir celos, miedo, abatimiento, estar eufórico, orgulloso, ser perezoso.

La pasiones o afecciones: emociones y/o sentimientos, La lista incluye tanto emociones (ejemplo: miedo, euforia) como sentimientos (ejemplo. orgullo, amor). Dentro del dominio general de las pasiones hay que distinguir las disposiciones (o propensiones) de los episodios

emocionales, que son sucesos. Son sucesos más o menos puntuales —manifestaciones efectivas de una disposición—, ubicables temporalmente, caracterizados o por la presencia de sensaciones más o menos característicos: agitaciones, perturbaciones o cambios (como un «ataque» de celos, una «explosión de júbilo», etc.). PPT (2014).

1.3.2.6. Importancia de la afectividad en el desarrollo del niño

La importancia de la afectividad dentro de la totalidad de la personalidad radica en:

- En que un elevado porcentaje de nuestras acciones no es el resultado de razonamientos sino de estados afectivos.
- En que algunas de las decisiones más importantes: profesión, matrimonio, están fuertemente condicionadas por nuestra afectividad.

Pero las conductas en que predomina la afectividad están, a su vez, condicionadas por la actividad intelectual y por los conocimientos, lo que se ve con claridad en al análisis de las actitudes, de los ideales y de las valoraciones.

Todo esto confirma la unidad esencial de la vida psíquica y la no existencia de “facultades” con entidad propia.

Parece que la afectividad funciona en los planos centrales y más profundos del organismo vivo: allí donde lo psíquico se refunde con lo orgánico; allí donde brotan las energías que son utilizadas para satisfacer las necesidades.

Situada en lo más profundo del ser, la afectividad se constituye en el verdadero motor del comportamiento, en cuanto origina la mayoría de las conductas y condiciona todas las demás. Las ideas, por ejemplo, solo se convierten en “ideas fuerza” cuando son energizadas por la afectividad.

1.3.3. Condiciones afectivas

Las condiciones afectivas se refieren a la relación del individuo con su contexto o situaciones que influyen en su desarrollo, la condición de vida y educación favorece el desarrollo socio afectivo. Tiene lugar a partir de

las relaciones que establece el niño con las personas de su entorno, especialmente con los allegados los cuales están inmersos en condiciones sociales de vida. Es a partir del intercambio con ellos, de acuerdo a los medios de comunicación y formas de ejecución de las actividades que utilicen que el niño se apropia de los modelos de comportamientos.

El desarrollo socio afectivo puede ser más rico, en la medida que el niño se oriente a la comunicación, interacción y actividad con el adulto, inicialmente es la madre la que ocupa un rol protagónico en esta relación, lo cual sirve de guía para que el niño se inicie de manera activa en la relación, ya sea para comunicarse como para realizar actividades con ellos.

1.3.4. Condiciones afectivas de relación docente-estudiante

La relación docente-estudiante parte de características socio-culturales y educativas que se articulan gradualmente en el ejercicio de las actividades escolares.

“Los aportes teóricos de Lev Vigotsky son propuestas pertinentes para pensar la educación y la práctica pedagógica desde el reconocimiento de los contextos socio-culturales. Estos postulados coinciden en la importancia de respetar al ser humano en su diversidad cultural y de ofrecer actividades significativas para promover el desarrollo individual y colectivo con el propósito de formar personas críticas y creativas que propicien las transformaciones que requieren nuestra sociedad” (Chaves, 2001, p. 63).

Esta relación está ligada a condiciones explicitas e implícitas que dinamizan el encuentro del sujeto personal con el sujeto social en la escuela. Es el aula de clases el punto de partida para la construcción de la relación entre el docente y el estudiante. “Las relaciones interactivas docente-alumno se producirán de manera favorable en la medida en que entre ellos fluya una comunicación efectiva recíproca. Por esta razón, merece especial atención la consideración de la comunicación como parte

de los elementos básicos que permiten entender los procesos de interacción alumno-profesor" (Rietveldt, 1998, p. 56).

En el contexto educativo, la relación docente-estudiante, no consulta sentimientos de afinidad o de desagrado antes de iniciar un proceso académico, lo único a lo que apela es a las funciones que el docente debe realizar, sin importar las dificultades de tipo académico o de convivencia que se vivan en el aula. "En el aula de clases, los contextos de interacción se construyen en la medida en que tanto alumnos como profesores van participando e interactuando conjuntamente, es decir, van poniéndose de acuerdo en cuanto a la forma de participación que les corresponde" (Rietveldt, 1998, p. 56).

Desde éste punto de vista, dicha relación, siempre está influenciada por una serie de situaciones ajenas o no, a los sentimientos personales de los sujetos interactuantes, crean expectativas frente al desarrollo de una asignatura por parte del docente y del estudiante, en las que se pone a prueba el nivel de madurez y de conciencia que el docente adquiere a través de su experiencia pedagógica para atender a las necesidades que el estudiante manifiesta, de manera directa e indirecta.

La relación, docente estudiante, se fundamenta en los principios de respeto, responsabilidad, compromiso y afecto desinteresado, donde se explican los sentimientos de empatía, apatía, odio, rechazo, cariño y preferencia. El análisis de esta relación, según estudios de Filloux J. (2001, p 33), da las pautas para conocer cómo surge el deseo de saber y las ganas de aprender y cómo a partir de ello, el docente puede orientar el proceso de enseñanza- aprendizaje, de tal modo que éste no sea percibido por el estudiante como un proceso riguroso y monótono.

Así, el ingreso temprano de los niños al contexto escolar ha hecho que los profesores asuman cada vez con más frecuencia el rol de padres sustitutos o figuras alternativas de cuidado; "los profesores no sólo controlan los castigos y recompensas en el salón de clases, evalúan el desempeño de los estudiantes y mantienen el control del salón, sino que

también 'limpian las narices de los niños y los consuelan en los momentos de tristeza, reuniendo responsabilidades formales y de cuidado en un rol peculiar del profesor de elemental'" (Pianta, 1999, p. 69). Sin embargo, las características de la relación afectiva del profesor con el niño y la calidad de la misma varían ampliamente dependiendo de factores individuales y contextuales que influyen en ella. De acuerdo con Pianta (1999), el tipo de relación que se establezca entre el niño y el profesor está influenciado por diversos factores entre los cuales se encuentran: rasgos individuales (historia de desarrollo, factores biológicos y modelos representacionales), procesos de interacción y sistemas de influencias externas e internas a la relación misma.

Diversos investigadores sugieren que los maestros tienen un papel preponderante en la vida de los niños una vez éstos ingresan al medio escolar, y que la relación que se establece entre ellos puede llegar a tener una influencia tan fuerte en el ajuste social y académico de los niños como la que tiene la relación con los padres (Pianta, 2001).

Robert Pianta es uno de los autores que más ha investigado las características, determinantes e implicaciones de la relación profesor-estudiante. En uno de los primeros estudios sobre esta materia (Pianta, 1996), definió una clasificación en tres dimensiones.

Esas tres dimensiones han sido identificadas de manera consistente en estudios posteriores en los que se ha examinado la calidad de la relación profesor-estudiante a partir de la percepción de los profesores. Esos estudios han encontrado que en las relaciones caracterizadas por la cercanía, los profesores perciben altos niveles de calidez, afecto y comunicación abierta con sus estudiantes y se sienten efectivos en el manejo de los niños y cómodos con la relación. Por el contrario, en las relaciones caracterizadas por el conflicto, los profesores perciben niveles altos de negatividad, interacciones difíciles, falta de comunicación y dificultad en el manejo de los estudiantes. Por último, en las relaciones dependientes los profesores perciben a los niños como excesivamente

dependientes de ellos, con reacciones emocionales ante la separación y con solicitudes frecuentes e innecesarias de atención.

Condiciones afectiva son:

a. Cercanía

Se ha demostrado que la cercanía en las relaciones profesor-alumno, en lugar de relaciones conflictivas, es beneficiosa para los niños que entran en la escuela, y sirve de apoyo para su progreso en este contexto señala que la calidad de las relaciones con los iguales es significativamente superior en los estudiantes que mantienen interacciones positivas con el profesor que en el caso de aquellos que mantienen relaciones disfuncionales o conflictivas, encontrando también una mayor tolerancia a la frustración. También se encuentra que las relaciones caracterizadas por altos niveles de cercanía entre el niño y el maestro predicen niveles altos de competencia social.

La cercanía se concibe como una relación de calidez, apertura, afectividad, apego, identificación, confianza, amabilidad que propicia la interacción, docente estudiante, inmersas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. “La calidad de la educación se verá beneficiada, ya que si el maestro toma conciencia de la importancia de la interacción y lo aplica en su práctica docente, el alumno podrá acercarse al maestro sin temor a la crítica o al regaño, y el maestro tendrá la confianza de proponer métodos que les permitan a los alumnos entender mejor lo explicado en clase” (García, P., & Muñoz, R. 2007, p. 13).

Según lo expone López, citado por Moreno, R., & Martínez, R. (2010), la cercanía deriva de una relación de apego que busca proximidad social de un sujeto hacia otro que se considera dentro de un marco de afectividad especifica. Por lo general, en la escuela los niños buscan acercarse a su profesor o profesora, porque ven en dichos sujetos una aproximación materna o paterna.

b. Dependencia

La dependencia en la relación profesor-alumno se relaciona con dificultades en el ajuste escolar, desempeño escolar más pobre, actitudes más negativas hacia la escuela y menor compromiso con el ambiente académico; además de que el alumno con este tipo de relación es menos pro social con sus iguales. Se asocia con falta de competencia en el curso en el que se encuentra y en cursos posteriores (Pianta, 1996), con menor exploración del ambiente y con menos relaciones con los compañeros.

La dependencia es sin lugar a dudas, la enfermedad menos tratada en el presente siglo, todo el mundo es dependiente de algo o de alguien, buscando compensar en cierta medida aquel vacío que generó una experiencia significativa en la infancia, ello explica la conducta del adulto. La dependencia escolar se valora desde dos perspectivas: la primera, en la que el padre de familia deposita en el docente toda la responsabilidad en la formación del estudiante. La segunda, la que el estudiante asume en el transcurso del año lectivo, sea porque ha creado cierto vínculo afectivo con el docente, sea porque el docente se muestre como un sujeto controlador, o porque el estudiante opte por una actitud de rebeldía frente al cumplimiento de las normas. Citado en Benavides, N., & Guerrero D. (2013).

c. Conflicto

Pianta (1996) señaló que los estudiantes que mantenían relaciones disfuncionales y tensas con sus profesores presentaban más problemas de conducta y mayores problemas con relación al aprendizaje que el resto de los alumnos. Encontraron que el conflicto en la relación se asociaba a niños que evitaban y no colaboraban con la escuela. Se ha asociado con conductas menos cooperativas y con menor interés y compromiso por la escuela.

Benavides & Guerrero (2013), resumen que: El conflicto es una situación en que dos o más individuos con intereses contrapuestos entran en confrontación, oposición o emprenden acciones mutuamente

antagonistas, con el objetivo de neutralizar, dañar o eliminar a la parte rival, incluso cuando tal confrontación no sea física o sea solo de palabras, para lograr así la consecución de los objetivos que motivaron dicha confrontación.

Por su condición a menudo extrema o por lo menos confrontacional en relación a objetivos considerados de importancia o incluso urgencia (valores, estatus, poder, recursos escasos) el conflicto genera problemas, tanto a los directamente involucrados, como a otras personas, pero de igual forma brinda oportunidades para que sean los sujetos involucrados en el conflicto, quienes ponen a prueba sus talentos, destrezas, habilidades, ingenio, capacidad para sortear dificultades y superar las propias limitaciones.

El conflicto siempre se asume como un problema, pero rara vez como una oportunidad para explorar e ir más allá de lo que simplemente se conoce y se habla. El conflicto es lo que siempre conduce a las sociedades a moverse en la búsqueda de soluciones, el conflicto es el que mide la tenacidad de un grupo humano o de un individuo para enfrentar su realidad.

Una sociedad pacifica no es aquella que está exenta de conflicto, es una sociedad en la que la conciencia y práctica de la tolerancia se definen como características propias para dar cabida a la existencia de la diversidad.

CAPÍTULO II

MARCO METODOLÓGICO

2.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

2.1.1. Justificación

El presente estudio sobre Condiciones afectivas de los docentes en las actitudes comunicativas de los niños de dos años de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014.

Tiene como objetivo determinar si las condiciones afectivas de los docentes guardan relación con las actitudes comunicativas de los niños de dos años con la finalidad de establecer lineamientos para su estimulación y condiciones pertinentes.

Es de actualidad, porque la estimulación cada vez adquiere mayor prestancia, técnicas e importancia.

Es factible de ejecutarla ya que se cuenta con los insumos correspondientes, se tienen acceso a la I.E., existe la necesidad notoria en el comportamiento de los niños con respecto a sus limitaciones en las actitudes comunicativas.

El concepto de estimulación temprana suele ocasionar confusiones; se lo entiende como un medio para lograr avances cognitivos y psicomotores más rápidos en niños que transitan la primera infancia. Pero contrariamente, es una disciplina terapéutica, que recibiendo aportes de la Psicología, Medicina y otras ciencias, su objetivo de trabajo es nivelar a los bebes/niños que presentan dificultades en su desarrollo, luego de un diagnóstico temprano.

Investigaciones en el campo de la Neurobiología nos han demostrado como las neuronas de la corteza cerebral de un niño pequeño se van interconectando, según van recibiendo estímulos del medio ambiente. Y que al no recibir estos estímulos, las neuronas desarrollan menos interconexiones e incluso hasta pueden morir. De lo que extraemos que son muy significativos los estímulos que se reciben del medio en los primeros años nuestros niños, para lograr el mayor potencial en ellos.

Entre los procesos cognitivos y afectivos existe una estrecha relación, reconocido en la Psicología de orientación histórico social como un principio, el de la unidad entre lo cognitivo y lo afectivo. Los procesos afectivos "son expresiones subjetivas de cómo los objetos y fenómenos de la realidad se relacionan con la satisfacción e insatisfacción de la esfera motivacional, expresan el valor, el significado y la importancia que las cosas adquieren para el individuo". El desarrollo emocional influye directamente en la evolución intelectual del niño; un desarrollo emocional poco satisfactorio puede incidir en aspectos del desarrollo intelectual como limitaciones en la memoria, dificultades en la percepción y en la atención, y disminución de las asociaciones mentales satisfactorias. Más aún, se afirma que una atrofia emocional en la infancia puede repercutir en una limitación de la capacidad de abstracción.

Por ello se busca comprobar que condiciones afectivas ofrece el docente y en qué nivel este guarda relación en las actitudes comunicativas que presentan sus alumnos, para poder hacer un seguimiento y evitar a futuro

limitaciones en las actitudes por ende en las habilidades comunicativas de los niños.

2.2. DELIMITACIÓN DEL PROBLEMA

La investigación se realiza con los niños de inicial de dos años e involucra a su docente. Siendo así, con la presente investigación se determina la relación de las condiciones afectivas de los docentes en las actitudes comunicativas de los niños de dos años; para que de acuerdo a los resultados se establezca una propuesta de mejoramiento a la problemática.

2.3. ELEMENTOS

Los elementos de la investigación son:

Los estudiantes con su problemática en sus actitudes comunicativas.

Los docentes inmersos en esta problemática de actualidad de generar condiciones afectivas adecuadas.

2.4. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

El problema lo planteamos con las siguientes interrogantes:

2.4.1. Problema general

¿Existe relación entre las condiciones afectivas de los docentes y las actitudes comunicativas de los niños de dos años de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014?

2.4.2. Problemas específicos:

- ¿Cuáles son las condiciones afectivas de los docentes de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014?
- ¿Cuáles son las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014?
- ¿Cómo se puede favorecer las condiciones afectivas de los docentes para estimular las actitudes comunicativas de los niños de

dos años de la Cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante Y Rivero - Arequipa. 2014?

2.5. CARACTERÍSTICAS

La presente investigación presenta las siguientes características:

Es una investigación que se ubica en el paradigma positivista por lo que las técnicas utilizadas para la recolección y análisis de datos son cuantitativas; como lo plantea Tamayo, (2007) "Aborda una determinada realidad desde el punto de vista estadístico o matemático y cuyos resultados pueden permitir la inferencia a todo el universo." (Pág. 42).

El tipo de investigación, es básica, ya que se pretende adquirir nuevos conocimientos sobre las variables de estudio.

Por la ubicación temporal del problema, es una investigación transversal, llamada también seccional o sincrónica, ya que estudian un aspecto de desarrollo de los sujetos en un momento dado.

Por su finalidad, es un estudio aplicado, ya que tiene como finalidad primordial el tratamiento de una situación problemática educativa para en primer orden proponer y transformar las condiciones del acto didáctico y a mejorar la calidad educativa.

Por el ámbito en el que tiene lugar, es un estudio de campo o sobre el terreno; es un hecho que se da en una situación natural y que permite generalización de resultados a situaciones afines.

Por el nivel de profundización, es una investigación descriptiva, ya que permite la descripción de los fenómenos, se sitúa en el primer nivel de conocimiento científico y que estudia fenómenos tal como aparecen en el presente.

Por el enfoque, es una investigación analítica.

Por la dimensión del objeto de estudio, es una investigación que está basada en la objetividad de la realidad del sujeto de estudio, orientada a la adquisición de conocimientos con el propósito de dar respuestas a

problemas concretos. En el marco de la investigación educativa se orienta a la toma de decisiones y al cambio o mejora de la práctica educativa.

Por la perspectiva, tiene una perspectiva externa, propia de la investigación cuantitativa.

En conclusión es una investigación descriptiva relacional por la relación entre sus dos variables.

2.6. OBJETIVOS

2.12.1. Objetivos General

Determinar la relación de las condiciones afectivas de los docentes y las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014.

2.12.2. Objetivos específicos

- Precisar las condiciones afectivas del docente del aula de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas.
- Precisar las actitudes comunicativas de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas.
- Proponer un programa que favorezca las condiciones afectivas del docente para estimular las actitudes comunicativas de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas.

2.7. HIPÓTESIS

Las condiciones afectivas del docente guardan relación con las actitudes comunicativas de los niños de dos años de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014.

2.8. SISTEMA DE VARIABLES

2.8.1. Variable 1: Condiciones afectivas

Indicadores

- Cercanía
- Dependencia
- Conflicto

2.8.2. Variable 2: actitudes comunicativas

Indicadores

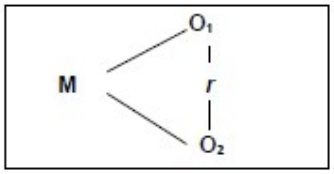
- Categoría comunicación
- Categoría del lenguaje expresivo
- Categoría del lenguaje simbólico

2.9. ÁREA DE INVESTIGACIÓN

La investigación pertenece al campo de las ciencias sociales que corresponde al área de la educación, está orientado desde un enfoque cuantitativo, es de tipo descriptivo cuyo instrumento de recolección de datos será el cuestionario y la ficha de observación.

El diseño de investigación es correlacional.

Esquema:



Donde:

M = Muestra.

$\mathbf{O_1}$ = Variable 1

$\mathbf{O_2}$ = Variable 2.

r = Relación de las variables de estudio.

De acuerdo al período y secuencias de estudio será de carácter transversal porque los datos serán recogidos en un solo período de tiempo.

De acuerdo a los hechos y registros de la información será proferente, porque estos estudios corresponden a la actualidad.

Se empleará el método empírico, porque describe las características del estudio de la investigación y facilita el conocimiento de la misma. Al

aplicar el método empírico se tomará en cuenta el procedimiento de la observación, medición y encuesta con sus respectivos instrumentos.

El Analítico, que nos permitió analizar la realidad problemática identificando las causas que lo propiciaron.

El Inductivo – Deductivo, nos ayudó a seguir una secuencia lógica en el análisis del problema ya que partimos de hechos observables para luego arribar a conclusiones.

Método Estadístico, para el procesamiento de los datos obtenidos.

2.10. POBLACIÓN

El docente encargado del aula de 2 años.

El total de los alumnos del aula de dos años es diez niños; por tanto será de tipo censal.

2.11. TÉCNICA E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

2.11.1. Técnica

La técnica utilizada fue la encuesta, aplicada a la docente de aula teniendo en cuenta la atención individual para cada niño y niña, para las variables condiciones afectivas y actitudes comunicativas.

2.11.2. Instrumento

Los instrumentos utilizados son dos cuestionarios para cada una de las variables:

Para la variable 1, condiciones afectivas, se ha aplicado el instrumento Escala de relaciones profesor –alumno. STRS. DE Pianta (2001); Robert Pianta es uno de los autores que más ha investigado sobre la relación profesor-alumno, analizando los determinantes y las implicaciones de la misma. Sirviéndose de su experiencia como maestro de educación especial y como psicólogo educativo y clínico infantil, y teniendo como uno de sus pilares básicos los planteamientos de la teoría del apego, se centra fundamentalmente en el estudio de las relaciones entre los maestros y los niños, sin dejar de estudiar las relaciones entre padres e

hijos. Actualmente es uno de los principales investigadores del “Instituto Nacional de salud del Niño y del desarrollo Humano”, centrado en programas sobre el estudio del cuidado de la niñez temprana. Sus instrumentos planteados gozan de validez y confiabilidad.

La calidad de la relación profesor-estudiante se evaluó utilizando la Escala de la relación estudiante profesor (Student Teacher Relationship Scale- STRS; Pianta, 2001). Este es un instrumento de auto reporte diseñado para evaluar la percepción que el profesor tiene sobre su relación con cada estudiante en particular. Teniendo en cuenta las características más significativas que pueden darse en la relación profesor-alumno propuestas por Pianta (1999), cercanía, dependencia, y conflicto, destacaremos algunos de los datos más significativos aportados por aquellas investigaciones que analizan su asociación con el ajuste del niño a la escuela. Permite evaluar las experiencias sociales y emocionales de los profesores con sus alumnos en el aula, para analizar las aplicaciones de la teoría del apego al marco de escuela, y para examinar la contribución de las relaciones con adultos a favorecer las competencias sociales y académicas de los estudiantes.

Para la variable 2, actitudes comunicativas, se ha utilizado el cuestionario CSBS DP cuestionario del bebe y niños pequeño; instrumento que fue diseñado para identificar actitudes comunicativa del desarrollo del bebé y el niño pequeño. Antes de aprender a hablar, hay varios comportamientos que pueden indicar si el niño o niña tendrá problemas para aprender a hablar. Este formulario debe ser llenado cuando el niño o niña tiene entre 6 y 24 meses de edad, por los padres o la persona que cuida al niño, para determinar si es necesario hacer una evaluación más completa. La persona que llena el formulario debe ser alguien que esté en contacto diario con el niño o niña, ya sean sus padres u otra persona.

2.12. PRESENTACIÓN DE DATOS, ANÁLISIS DE LA INFORMACIÓN

Variable Independiente: Condiciones Afectivas

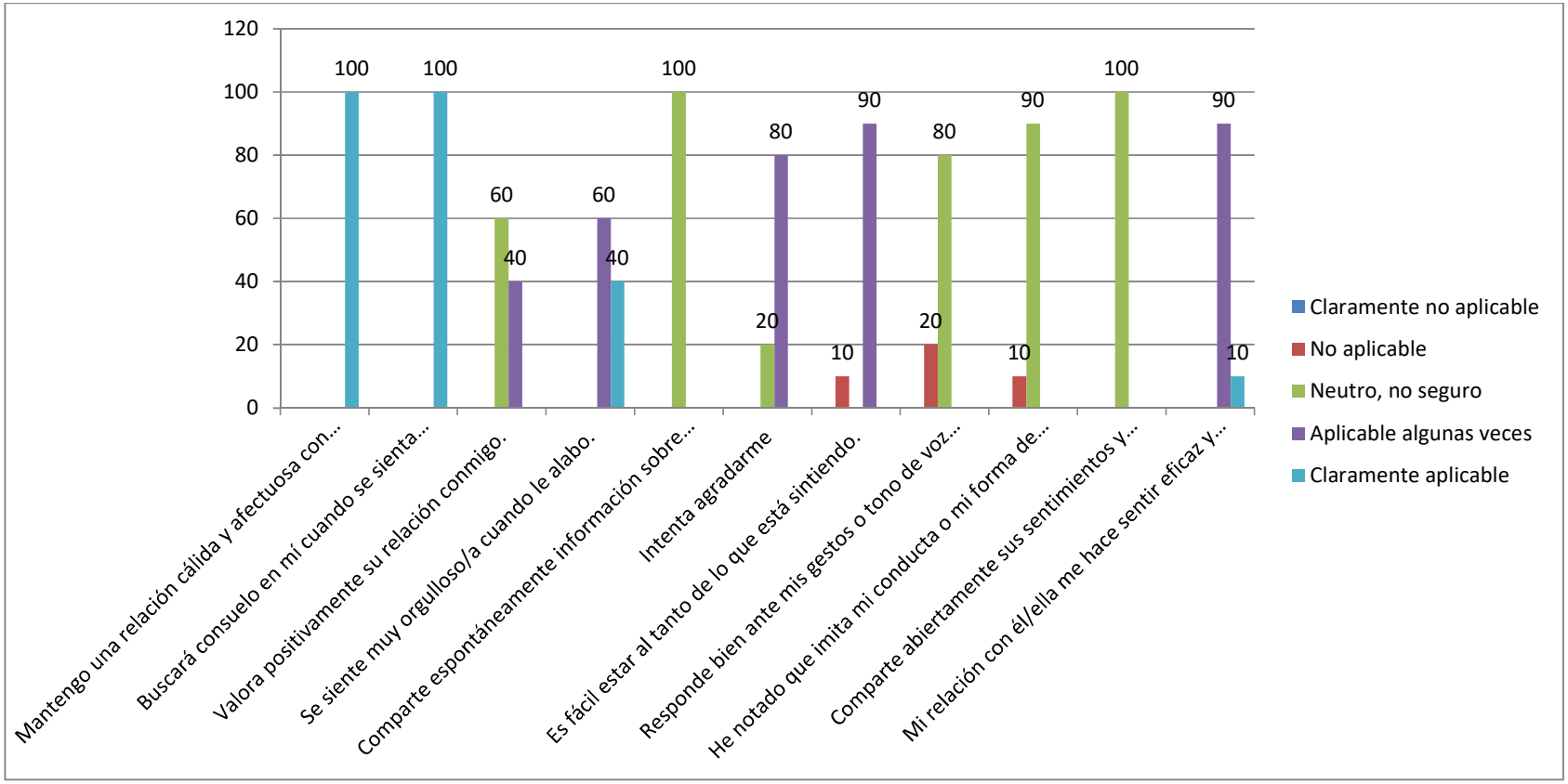
CUADRO N° 01

Cercanía

Ítems	Claramente no aplicable		No aplicable		Neutro, no seguro		Aplicable algunas veces		Claramente aplicable	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Valora positivamente su relación conmigo.	-	-	-	-	6	60	4	40	-	-
Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.	-	-	-	-	-	-	6	60	4	40
Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
Intenta agradarme.	-	-	-	-	2	20	8	80	-	-
Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.	-	-	1	10			9	90	-	-
Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.	-	-	2	20	8	80	-	-	-	-
He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.	-	-	1	10	9	90	-	-	-	-
Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.	-	-	-	-	-	-	9	90	1	10

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 01



FUENTE: Tabla N° 01

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 01, sobre la cercanía, con respecto a la relación docente, de 10 estudiantes al 100%, el docente responde; a la pregunta mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella, claramente aplicable con los 10 estudiantes al 100%; a la pregunta buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a. claramente aplicable en 10 estudiantes al 100%; valora positivamente su relación conmigo, neutro - no seguro en 6 estudiantes al 60 % y aplicable algunas veces 4 estudiantes al 40%; se siente muy orgulloso/a cuando le alabo, claramente aplicable en 6 estudiantes al 60 % y aplicable algunas veces 4 estudiantes al 40%; comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a, neutro - no seguro en 10 estudiantes al 100 %; intenta agradarme, neutro - no seguro en 2 estudiantes al 20 % y aplicable algunas veces 8 estudiantes al 80%; es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo, no aplicable en 1 estudiantes al 10 % y aplicable algunas veces 9 estudiantes al 90%; responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal, no aplicable en 2 estudiantes al 20 % y neutro, no seguro 8 estudiantes al 80%; he notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas, no aplicable en 1 estudiantes al 10 % y neutro, no seguro 9 estudiantes al 90%; comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo, neutro, no seguro 10 estudiantes al 100%; mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente, aplicable algunas veces en 9 estudiantes al 90 % y claramente en 1 estudiantes al 10%..

Se infiere que la relación docente – niño, en su mayoría es cercana algunas veces y neutral o no segura en cuanto a actitudes de apego, más es fortalecida claramente aplicable en cuanto a la relación afectuosa y encontrar consuelo en el docente.

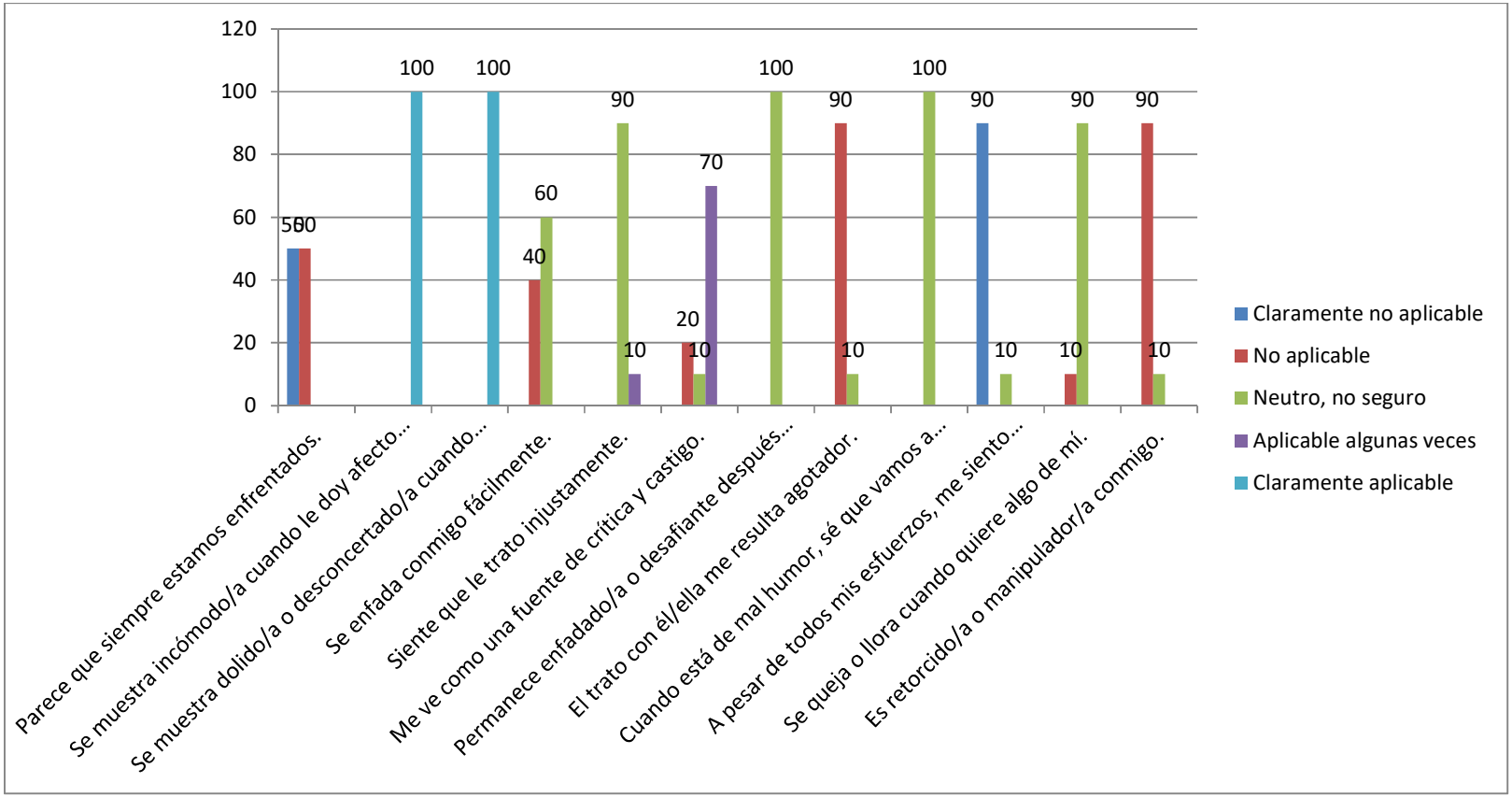
CUADRO N° 02

Conflicto

Ítems	Claramente no aplicable		No aplicable		Neutro, no seguro		Aplicable algunas veces		Claramente aplicable	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Parece que siempre estamos enfrentados.	5	50	5	50	-	-	-	-	-	-
Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.	-	-	-	-	-	-	-	-	10	100
Se enfada conmigo fácilmente.	-	-	4	40	6	60	-	-	-	-
Siente que le trato injustamente.	-	-	-	-	9	90	1	10	-	-
Me ve como una fuente de crítica y castigo.	-	-	2	20	1	10	7	70	-	-
Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
El trato con él/ella me resulta agotador.	-	-	9	90	1	10	-	-	-	-
Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.	9	90	-	-	1	10	-	-	-	-
Se queja o llora cuando quiere algo de mí.	-	-	1	10	9	90	-	-	-	-
Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.	-	-	9	90	1	10	-	-	-	-

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 02



Fuente: cuadro N° 02

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 02, sobre conflicto, con respecto a la relación docente, de 10 estudiantes al 100%, el docente responde: a la pregunta parece que siempre estamos enfrentados, claramente no aplicable en 5 estudiantes al 50% y no aplicable en 5 estudiantes al 50%; en se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco, claramente aplicable en 10 estudiantes al 100%; se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo, claramente aplicable se enfada conmigo fácilmente no aplicable en 4 estudiantes al 40%, y neutro no seguro en 6 estudiantes al 60%; siente que le trato injustamente, neutro aplicable en 9 estudiantes al 90% y aplicables algunas veces en 1 estudiantes al 10%;me ve como una fuente de crítica y castigo, no aplicado, en 2 estudiantes al 20%, neutro no seguro en 1 estudiantes al 10% y aplicable algunas veces en 7 estudiantes al 70%; permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a neutro no segura en 10 estudiantes al 100%; el trato con él/ella me resulta agotador no aplicable en 9 estudiantes al 90% y neutro no seguro en 1 estudiantes al 10%; cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil neutro no seguro en 10 estudiantes al 100%; a pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación, claramente no aplicable en 9 estudiantes al 90%, neutro no seguro en 1 estudiantes al 10%; se queja o llora cuando quiere algo de mí, no aplicable en 1 estudiantes al 10%, neutro no seguro en 9 estudiantes al 90% y es retorcido/a o manipulador/a conmigo, no aplicable en 9 estudiantes al 900% y neutro no seguro en 1 estudiantes al 10%.

Se infiere que la relación docente – niño, en la relación de conflicto no es aplicable, es neutro, no seguro en la mayoría de manifestaciones (10 criterio) solo se presenta conflicto en manifestaciones (2 criterios) cuando se le da afecto físico o se lo toca y cuando se lo corrige.

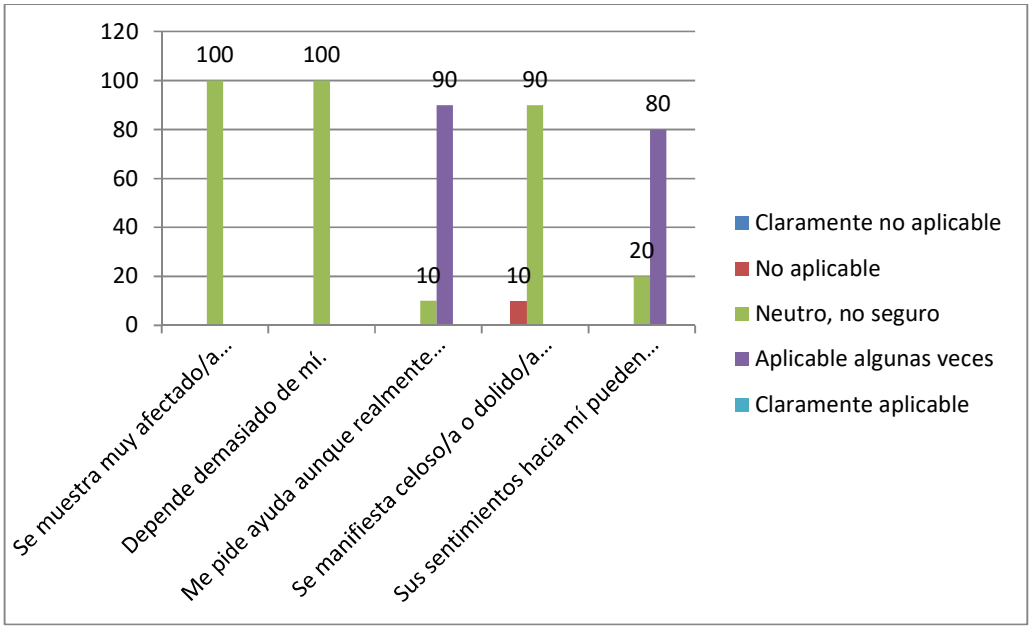
CUADRO N° 03

Dependencia

Ítems	Claramente no aplicable		No aplicable		Neutro, no seguro		Aplicable algunas veces		Claramente aplicable	
	f	%	f	%	f	%	f	%	f	%
Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
Depende demasiado de mí.	-	-	-	-	10	100	-	-	-	-
Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.	-	-	-	-	1	10	9	90	-	-
Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.	-	-	1	10	9	90	-	-	-	-
Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.	-	-	-	-	2	20	8	80	-	-

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 03



Fuente: cuadro N° 03

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 03, sobre la dependencia, con respecto a la relación docente, de 10 estudiantes al 100%, el docente responde a la pregunta: se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí, neutro no seguro en 10 estudiantes al 100%; depende demasiado de mí, neutro no seguro en 10 estudiantes al 100%; me pide ayuda aunque realmente no la necesite, neutro no seguro en 1 estudiantes al 10% y aplicable algunas veces en 9 estudiantes al 90%; se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño, no aplicable en 1 estudiante al 10% y neutro no seguro en 9 estudiantes al 90%; sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente, neutro no seguro en 20 estudiantes al 20% y aplicable algunas veces en 8 estudiantes al 80%.

Se infiere que la relación docente – niño, en la relación de dependencia, es neutro, no seguro algunas veces en la mayoría de situaciones y aplicable la dependencia en mínimas situaciones.

Variable dependiente: Actitudes comunicativas

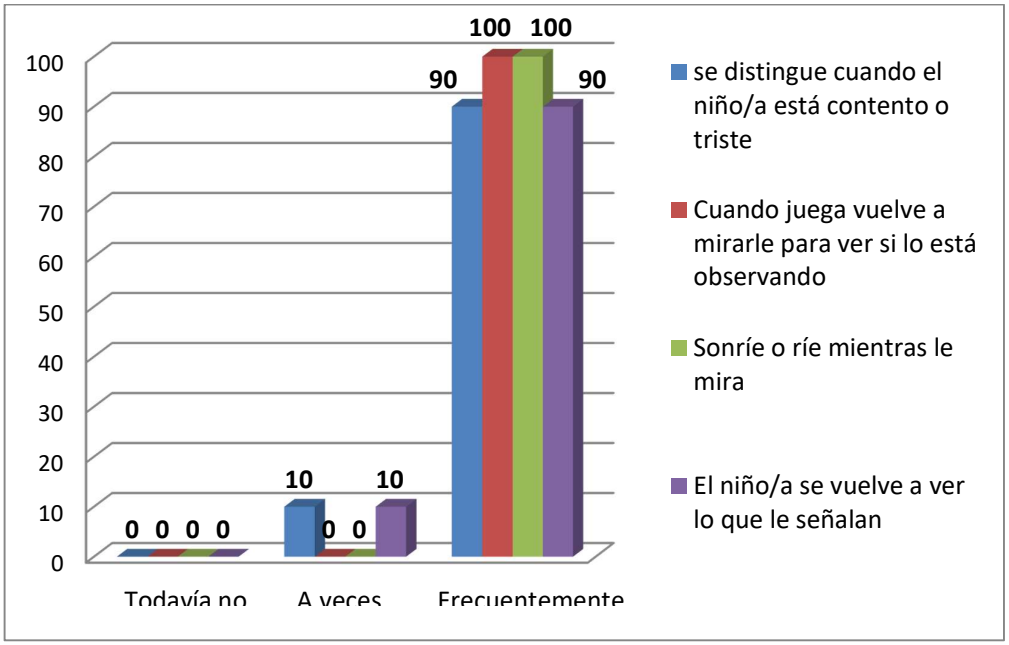
CUADRO N° 04

Emociones y mirada

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
¿Puede usted distinguir cuando el niño o niña está contento y cuando está triste?	0	0	1	10	9	90	10	100
Cuando juega con juguetes, ¿se vuelve a mirarle para ver si lo está observando	0	0	0	0	10	100	10	100
¿Sonríe o ríe mientras le mira?	0	0	0	0	10	100	10	100
Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿el niño o niña se vuelve a verlo?	0	0	1	10	9	90	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 04



Fuente: cuadro N° 04

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 04, sobre Emociones y mirada, de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que a la pregunta Puede usted distinguir cuando el niño o niña está contento y cuando está triste responden que a veces 1 estudiante al 10% y frecuentemente 9 al 90%; a la pregunta Cuando juega con juguetes, ¿se vuelve a mirarle para ver si lo está observando, 10 estudiantes frecuentemente al 100 % ; a la pregunta Sonríe o ríe mientras le mira , 10 estudiantes frecuentemente al 100 %; a la pregunta si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, ¿el niño o niña se vuelve a verlo? 1 estudiante a veces que es el 10 % y otros 9 frecuentemente al 90 %.

Se infiere que la mayoría de niños y niñas frecuentemente se expresa comunicativamente teniendo en cuenta sus emociones y miradas.

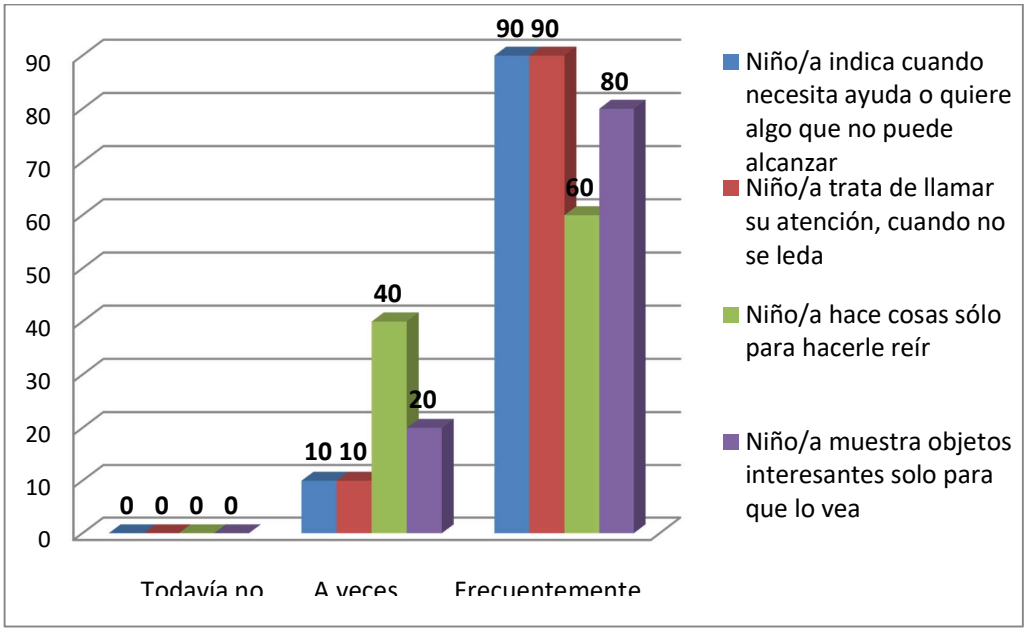
CUADRO N° 05

Comunicación

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar	0	0	1	10	9	90	10	100
Si usted no le presta atención, ¿el niño o niña trata de llamar su atención	0	0	1	10	9	90	10	100
Hace el niño o niña cosas sólo para hacerle reír?	0	0	4	40	6	60	10	100
Trata el niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos?	0	0	2	20	8	80	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 05



Fuente: cuadro N° 05

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 05, sobre comunicación , de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que el niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar responden que a veces 1 estudiante al 10% y frecuentemente 9 al 90%; Si usted no le presta atención, ¿el niño o niña trata de llamar su atención?, 1 estudiante al 10% y frecuentemente 9 al 90% ; Hace el niño o niña cosas sólo para hacerle reír, 4 estudiantes al 40% y frecuentemente 6 al 60% ; Trata el niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos 2 estudiantes a veces que es el 20 % y otros 8 frecuentemente al 80 %.

Se deduce que la mayoría de niños y niñas frecuentemente se expresa comunicativamente teniendo en cuenta sus intereses y convivencia con el adulto.

.

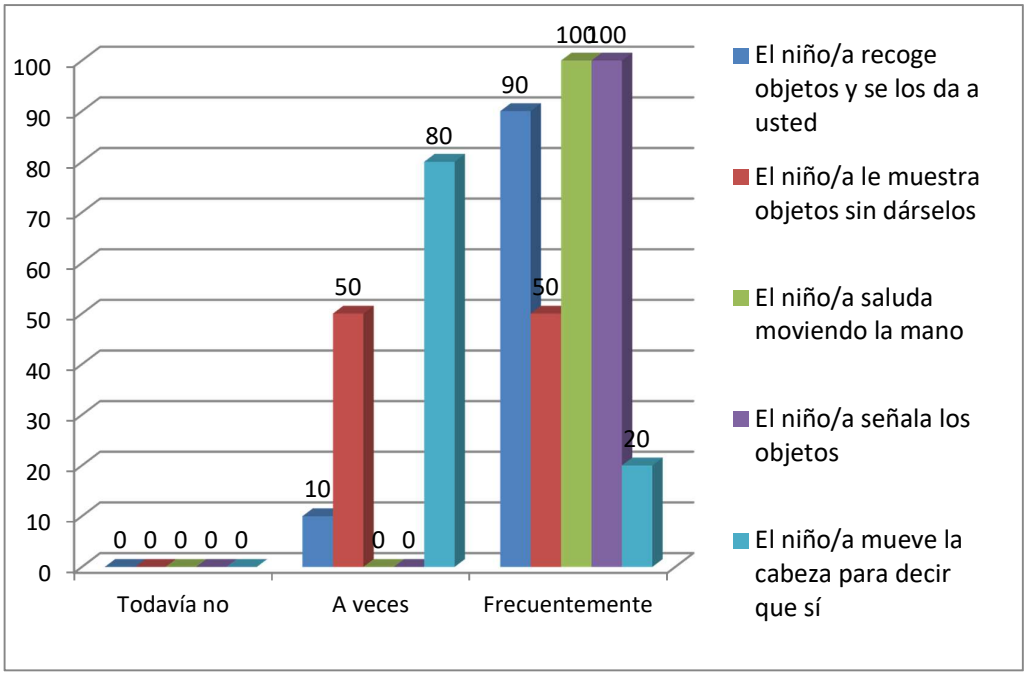
CUADRO N° 06

Gestos

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El niño o niña recoge objetos y se los da a usted?	0	0	1	10	9	90	10	100
Le muestra el niño o niña objetos sin dárselos?	0	0	5	50	5	50	10	100
El niño o niña saluda moviendo la mano?	0	0	0	0	10	100	10	100
El niño o niña señala los objetos?	0	0	0	0	10	100	10	100
El niño o niña mueve la cabeza para decir que sí?	0	0	8	80	2	20	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 06



Fuente: cuadro N° 06

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 06, sobre gestos , de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que el niño o niña recoge objetos y se los da a usted a veces 1 estudiante a veces al 10% y frecuentemente 9 al 90%; Le muestra el niño o niña objetos sin dárselos, 5 estudiantes a veces al 50% y frecuentemente 5 al 50% ; El niño o niña saluda moviendo la mano, 10 estudiantes frecuentemente 100% ; El niño o niña señala los objetos 10 estudiantes frecuentemente que es el 100 % ; a la pregunta el niño o niña mueve la cabeza para decir que sí 8 estudiantes a veces que son el 80% y otros 2 frecuentemente que son el 20 %

Se deduce que la mayoría de niños y niñas se comunican usando su gestualidad en los saludos, en el compartir, enseñar, señalar u otros.

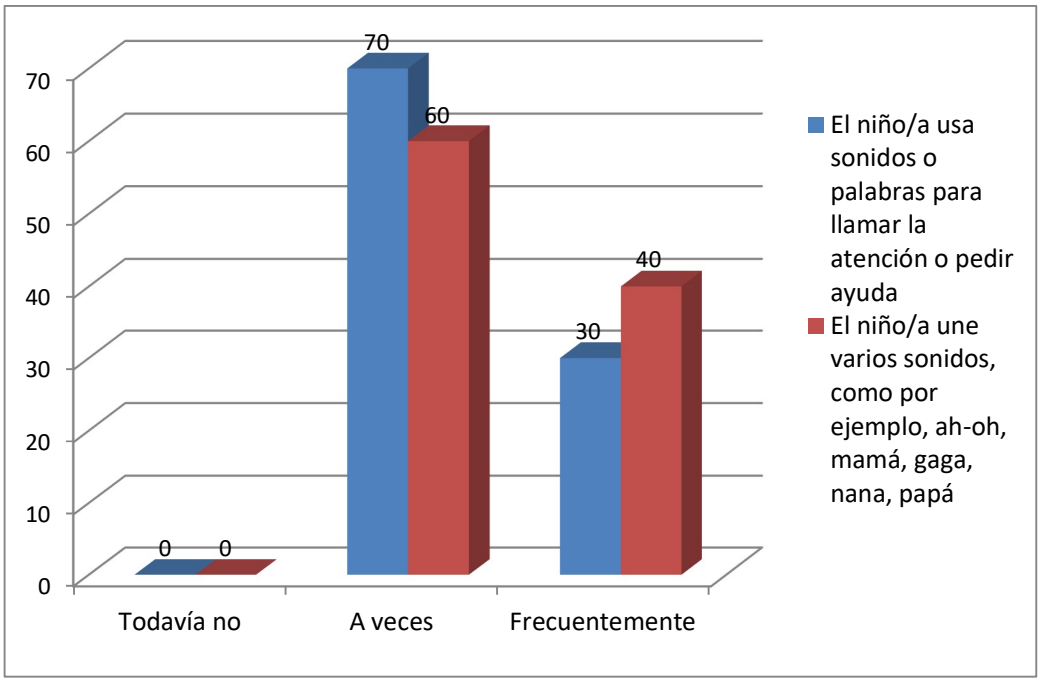
CUADRO N° 07

Sonidos

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda?	0	0	7	70	3	30	10	100
El niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá?	0	0	6	60	4	40	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 07



Fuente: cuadro N° 07

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 07, sobre sonidos, de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que El niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda 7 estudiantes a veces al 70% y frecuentemente 9 al 90%; El niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá, 6 estudiantes a veces al 60% y frecuentemente 4 al 40%

Se deriva, que la mayoría de niños y niñas a veces se comunica mediante sonidos para pedir ayuda o llamar la atención.

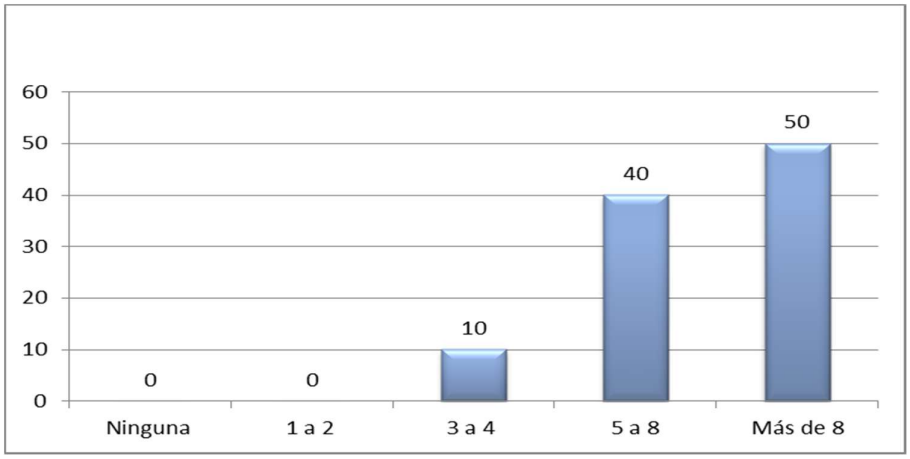
CUADRO N° 08

¿Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa?

ítems	f	%
Ninguna	0	0
1 a 2	0	0
3 a 4	1	10
5 a 8	4	40
Más de 8	5	50
Total	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 08



Fuente: cuadro N° 08

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 08, sobre sonidos, de 10 estudiantes que es el 100%, en la pregunta ¿Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos consonantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa? se observa **que** los niños pronuncian de 3 a 4 sonidos 1 estudiante al 10 %, de 5 a 8 sonidos 4 estudiantes al 40% y más de 8 sonidos 5 estudiantes al 50%.

Se deduce que la mayoría de niños y niñas ya utilizan sonidos consonánticos en más de cinco sonidos.

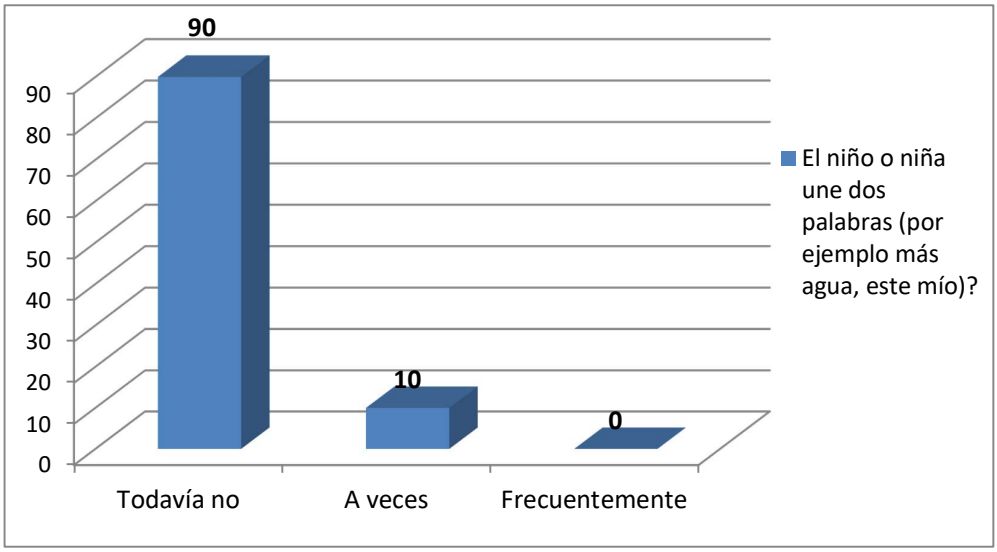
CUADRO N° 09

Palabras

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
El niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío)?	9	90	1	10	0	0	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 09



Fuente: cuadro N° 09

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 09, sobre palabras, de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que El niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío) 9 estudiantes todavía no que es el 90 % y 1 estudiante a veces que es el 10%.

Se deduce que la mayoría de niños y niñas todavía no utilizan palabras claras, por tanto su comunicación se limita.

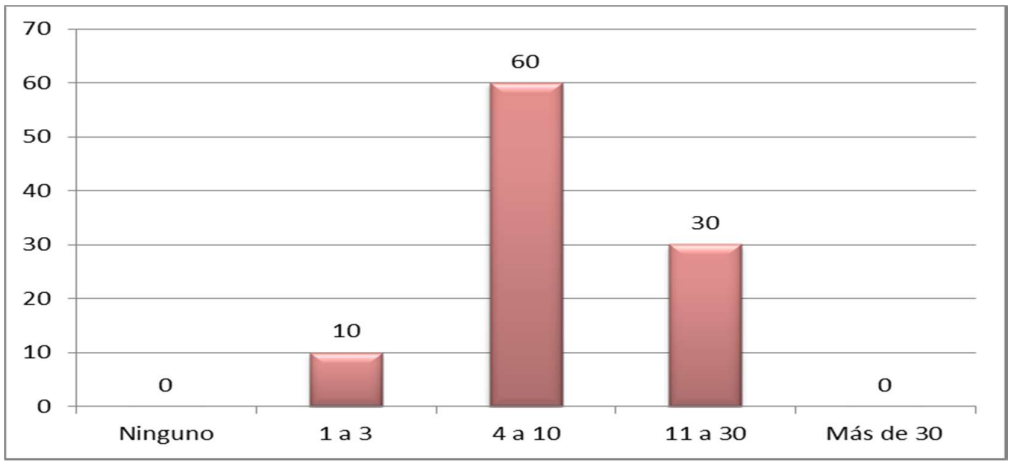
CUADRO N° 10

¿Cuantas palabras que usted pueda reconocer usa el niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)?

ítems	f	%
Ninguno	0	0
1 a 3	1	10
4 a 10	6	60
11 a 30	3	30
Más de 30	0	0
Total	12	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 10



Fuente: cuadro N° 01

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 10, sobre palabras, de 10 estudiantes que es el 100%, en la pregunta ¿Cuantas palabras que usted pueda reconocer usa el niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)? se observa **que** los niños pronuncian estas palabras de 1 a 3 palabras 1 estudiante al 10 %, de 4 a 10 palabras 6 estudiantes al 60% y de 11 a 30 palabras 3 estudiantes al 30%.

Se deduce que la mayoría de niños y niñas utiliza palabras que se pueden reconocer de 4 a 30 palabras.

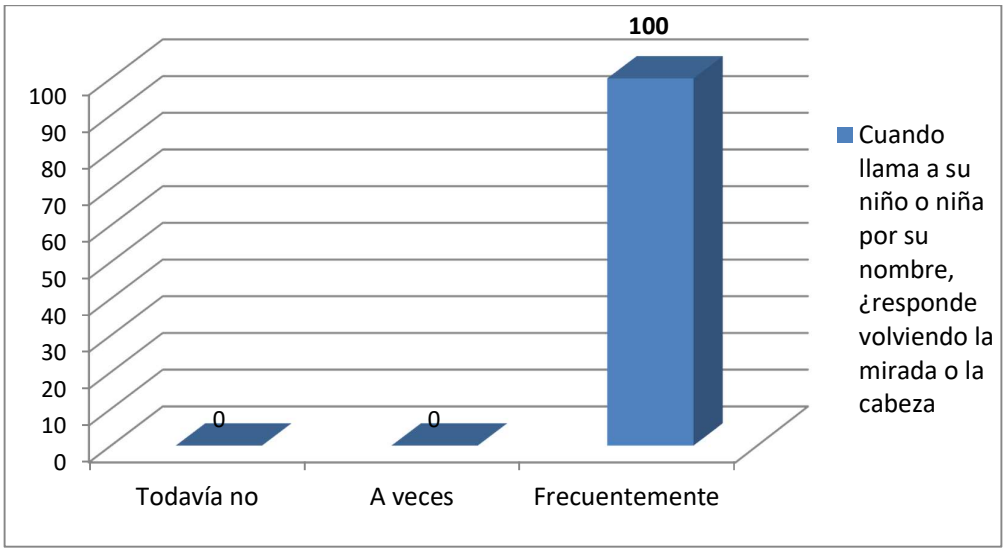
CUADRO N° 11

Comprensión

Ítems	Todavía no		A veces		Frecuentemente		Total	
	f	%	f	%	f	%	f	%
Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza	0	0	0	0	10	100	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 11



Fuente: cuadro N° 11

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 11, sobre comprensión, de 10 estudiantes que es el 100%, se observa que cuando llama a su niño o niña por su nombre, responde volviendo la mirada o la cabeza 10 estudiantes frecuentemente que es el 100 %.

Se deduce que la todos los niños y niñas respondes ha llamado de su nombre.

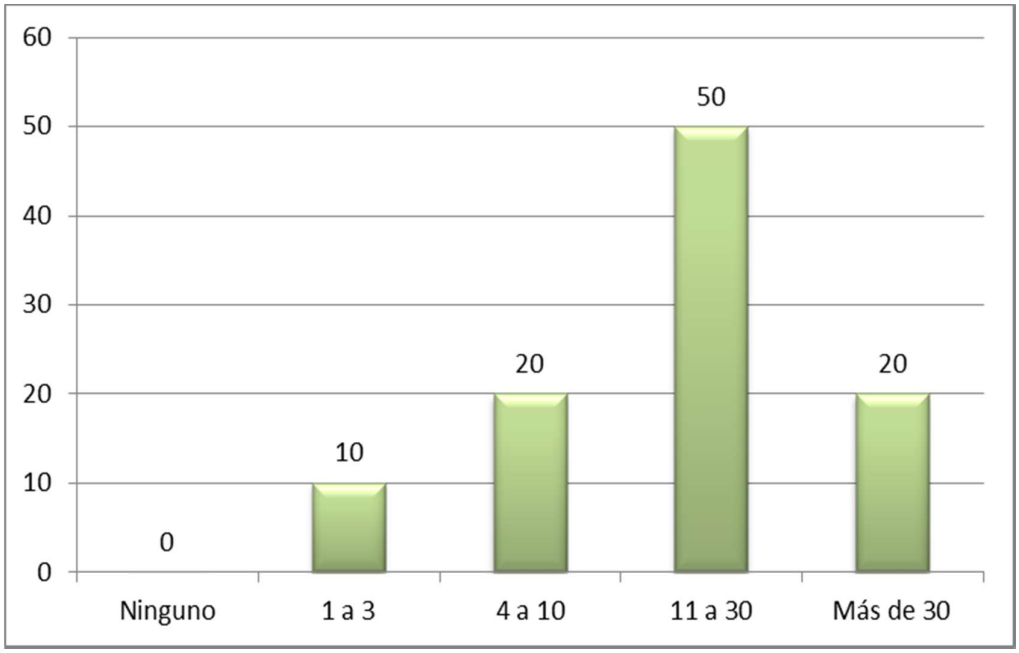
CUADRO N° 12

¿Aproximadamente cuántas palabras o frases entiende el niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo, si usted dice "¿dónde está tu nariz?", "¿dónde está papá?", "dame la pelota" o "ven aquí", sin señalar con la mano o apuntar, su niño o niña responderá de forma apropiada.

ítems	f	%
Ninguno	0	0
1 a 3	1	10
4 a 10	2	20
11 a 30	5	50
Más de 30	2	20
Total	10	100

Fuente: Resultados cuestionario de actitudes comunicativas 2014

GRÁFICO N° 12



Fuente: cuadro N° 12

INTERPRETACIÓN

En el cuadro y gráfico N° 12, sobre comprensión, de 10 estudiantes que es el 100%, en la pregunta ¿Aproximadamente cuántas palabras o frases

entiende el niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo, si usted dice "¿dónde está tu nariz?", "¿dónde está papá?", "dame la pelota" o "ven aquí", sin señalar con la mano o apuntar, su niño o niña responderá de forma apropiada. Se observa **que** los niños entienden estas frases de 1 a 3 frases 1 estudiante al 10 %, de 4 a 10 frases 2 estudiantes al 20%, de 11 a 30 frases 5 estudiantes al 50% y más de 30 frases 2 estudiantes al 20%.

Se deduce que la mayoría de niños y niñas comprende palabras o frases entiende el niño o niña sin ayuda de gestos de 11 a más de 30 frases o palabras.

Comprobación de la hipótesis

Valores de r Pearson

Medidas simétricas

		Valor	Error típ. asint.[a]	T aproximada[b]	Sig. aproximada
Intervalo por intervalo	R de Pearson	0.612	0.044	1.110	0,012
Ordinal por ordinal	Correlación de Spearman	0.547	0.051	1.023	0,0010
N de casos válidos		10			

a. Asumiendo la hipótesis alternativa.

b. Empleando el error típico asintótico basado en la hipótesis nula.

c. Basada en la aproximación normal.

En los valores que nos da Pearson se aprecia claramente que existe correlación entre las condiciones afectivas del profesor en las actitudes comunicativas, nuestro valor final demuestra que si hay correlación moderadamente con tendencia fuerte ya que su valor final es de 0.612, lo que demuestra que si es positiva la hipótesis de correlación.

En la comprobación de nuestra hipótesis

H_o. Las condiciones afectivas del profesor no se relacionan positivamente en las actitudes comunicativas como categorías de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014.

Para que se cumpla esta sentencia:

p>0.05

Valor de p encontrado= 0.012, se rechaza esta hipótesis ya que el valor hallado es menor a p y demuestra relación

H_i. Las condiciones afectivas del profesor se relacionan positivamente en las actitudes comunicativas como categorías de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014.

p<0.05

Valor de p encontrado= 0.012, se acepta esta hipótesis ya que el valor hallado es menor a p y demuestra relación

CAPITULO III

PROPUESTA DE SOLUCIÓN

3.1. DENOMINACIÓN

FORTALECIMIENTO DE HABILIDADES PARA EL DE DESARROLLO DE ACTITUDES AFECTIVAS EN LOS AGENTES EDUCATIVOS DE ESTIMULACION TEMPRANA

3.2. JUSTIFICACIÓN

El niño necesita experimentar el afecto de sus padres, es el modo de adquirir su autoestima y la seguridad necesaria que le permita alcanzar su autonomía personal. Dar al niño el afecto que necesita no significa ser excesivamente tolerante con él ni sobreprotegerle. El niño puede sentirse querido a pesar de que se le reprenda cuando es necesario, si nota que esto se hace con cariño y rigidez a la vez. Es importante premiar los logros, esfuerzos y conductas correctas que el niño va realizando, reforzando de este modo conductas que se van a mantener a la larga y sancionar aquellas que pueden ser nocivas para su desarrollo psicológico y social.

Educar en la afectividad no es un tema menor, en la afectividad serena y equilibrada, por la gran repercusión que tiene el desarrollo del vínculo

afectivo en el desarrollo humano, intelectual, académico, social…y religioso. La educación afectiva no consiste en ceder en todo sin poner límites a los caprichos superfluos e injustificados de los niños-adolescentes ni ser “duros”. Tan negativo es que los padres sean autoritarios-impositivos como paternalistas-indulgentes. Educar, además de ser una misión hermosa, no es fácil y mucho menos cómoda, pues educar es amar y vaciarse día a día por el bien de la persona amada, en este caso el niño y el adolescente, y esto exige esfuerzo y renunciar a muchas cosas.

También, es importante papel que el profesor asume en el desarrollo general del niño, destacando su labor preventiva y/o compensatoria ante posibles situaciones de riesgo (desventaja social, problemas conductuales, problemas académicos...). Para ello, nos centraremos en el análisis de las relaciones profesor-alumno desde los fundamentos teóricos de Robert Pianta, que a su vez parte de los planteamientos aportados desde la teoría del apego sobre la influencia de los primeros vínculos en las relaciones futuras, y en el desarrollo afectivo social en general. También nos centraremos en las últimas aportaciones sobre el estudio y la investigación del apego adulto, destacando el modelo aportado por Kin Bartholomew.

3.3. OBJETIVOS

3.3.1. Objetivos general

Fortalecer habilidades para el de desarrollo de actitudes afectivas en los agentes educativos de estimulación temprana

3.3.2. Objetivos específicos

- Conocer el marco teórico sobre la afectividad
- Establecer estrategias para la construcción de la afectividad
- Generar jornadas socio afectivas con agentes educativos

3.4. CONTENIDOS

1.1. La afectividad

1.1.1. La afectividad – postulado Histórico social

1.1.2. Procesos afectivos

1.1.2.1. Los componentes del proceso afectivo

1.1.2.2. Características de los proceso afectivos

1.1.3. Manifestaciones afectivas

1.1.3.1. Emociones

1.1.3.2. Sentimientos

1.1.3.3. Pasiones

1.1.4. Importancia de la afectividad en el desarrollo del niño

1.1.5. Condiciones afectivas de relación con el profesor

a) Cercanía
b) Dependencia
c) Conflicto

3.5. RECURSOS

Humanos: docente de aula e investigador, psicólogo.

Materiales:

Papelógrafos

Separatas

Utilería para talleres

Fichas de comprensión de información

Fichas de preguntas.

Beneficiarios: todos los docentes de la institución educativa e invitados (50 participantes).

Financieros: autofinanciado

Presupuesto:

DESCRIPCION MATERIAL	CANTIDAD (Unidad)	PRECIO UNITARIO(s/.)	PRECIO TOTAL (s/.)
Estante	1	250	250
Cartulina	40	0.50	20.0
Papel bond colores	100	0.10	10.0
Cinta Masking	4	3.50	14.0
Papelote	100	0.50	50.0
Papel bond blanco	1000	0.10	100.0
Lapiceros	50	0.5	25.0
Plumones	10	2.50	25.0
Textos de lectura	20	20.0	400.0
Textos de Estrategias	20	5.0	100.0
Cámara fotográfica	1	950.0	950.0
DVD	1	295.0	295.0
Equipo de sonido	1	270.0	270.0
CD	50	1.0	50.0
TOTAL	1338	1798.7	2559.00

DESCRIPCION	CANTIDAD (Unidad)	PRECIO UNITARIO (s/.)	PRECIO TOTAL (s/.)
Servicio de capacitación	2	1000.0	2000.0
Servicio de movilidad	1	80.0	80.0
Servicio de procesamiento	1	450.0	
datos	1	300.0	450.0
Servicio de impresión	1	300.0	300.0
Otros imprevistos			300.0
TOTAL	6	2130	3130

3.6. Programación

Desarrollo de ejes temáticos:	Sesiones talleres Durante 8 semanas Una vez por semana
1. La afectividad	1 semana
2. La afectividad – postulado Histórico social	2 semana
3. Procesos afectivos	3 semana

4. Los componentes del proceso afectivo	4 semana
5. Características de los proceso afectivos	5 semana
6. Manifestaciones afectivas Emociones Sentimientos Pasiones	6 semana
7. Importancia de la afectividad en el desarrollo del niño por categorías	7 semana
8. Condiciones afectivas de relación con el profesor Cercanía Dependencia Conflicto	8 semana

CONCLUSIONES

PRIMERA

Si existe relación entre las condiciones afectivas de los docentes y las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014. Resultando ser positivas moderado con tendencia fuerte ya que en el valor final es de 0.612, apreciándose que en las condiciones de cercanía afectiva en aplicable algunas veces en su mayoría, la dependencia es neutral y los conflictos son no aplicables.

SEGUNDA

Las condiciones afectivas de relación docente – niños de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas, son de cercanía, neutral a aplicables.

TERCERA

El nivel de las actitudes comunicativas de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas, es favorable en su desarrollo y frecuentemente se comunican de la manera que corresponde a su edad.

CUARTA

Una propuesta de un programa de capacitación a los agentes educativos favorecerá las condiciones afectivas para estimular las actitudes comunicativas de los niños, basadas en el conocimiento de la afectividad, estrategias de relación afectiva y desarrollo de talleres de afectividad.

SUGERENCIAS

1. Las instituciones educativas de estimulación temprana o nidos, deben de establecer diagnósticos de habilidades comunicativas que permitan determinar las condiciones necesarias para fortalecer sus categorías de comunicación de lenguaje simbólico y lenguaje expresivo con la finalidad de prevención.
2. Las condiciones afectivas de relación docente – niñas y niños, deben ser diagnosticadas con la finalidad de establecer con claridad los tipos de relación cercana, conflictiva o de dependencia; solo así se podrá establecer planes de mejora y de estimulación temprana acorde a la realidad.
3. Las instituciones educativas deben gestionar talleres y /o capacitaciones a los docentes resaltando la importancia que proporciona las condiciones afectivas que ellos entablan con sus alumnos, no solo didáctica sino en su personalidad y autoestima, buscando el fin educativo que es el de formar personas de bien y seguras de si mismas.
4. Los padres de familia deben ser orientados en la crianza y condiciones de apego respecto a sus niños, generando condiciones de afectividad favorables en el desarrollo de actitudes comunicativas correspondiente a su edad.
5. Las instituciones educativas deben generar espacios de encuentros afectivos a nivel de la institución, para que los niños vivencien estas de manera natural y armoniosa su aprendizaje comunicativo. Considerando a todos los agentes educativos.

.

BIBLIOGRAFÍA

Acredolo, L. & Goodwyn, S. (2001). *Los gestos del bebé.* Barcelona: Oniro.

ADRA Perú (2009) *Guía de estimulación temprana para el facilitador*. Recuperado de: http://www.adra.org.pe/es/archivos/publicaciones/pub_487_9.pdf

Aduni (2001). Psicología. *Una perspectiva Científica*. Ediciones Lumbreras. Lima Perú.

Alcaldía Mayor de Bogotá D.G. (2010). *Desarrollo Socio afectivo*. Recuperado de http://www.redacademica.edu.co/archivos/redacademica/colegios/politicas_educativas/ciclos/desarrollo_socioafectivo.pdf

Alcántara, J. A. (1992). *Como educar las actitudes*. España. Cárdenas Editores. 2da. Edición.

Álvarez, M., & Becerra, F. (2004). *El desarrollo emocional en la primera infancia. El desarrollo social y afectivo en los niños de primer ciclo básico.* Tesis, Facultad de Educación, Universidad Mayor, Santiago, 2004. Recuperado de http://www.educativo.utalca.cl/medios/educativo/articulosydoc/desarrollo_emocional.pdf

Álzate E. (2010). *Manual de Estimulación adecuada*. Recuperado de http://viref.udea.edu.co/contenido/pdf/229-manual.pdf

Álzate E. (2010), Instituto Universitario de Educación Física Universidad de Antioquia Medellín, Colombia.

Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant (2001). *CSBS-DP. Cuestionario del bebé y del niño y pequeño.* Puntos de Corte. Recuperado de http://www.equipoiridia.es/Documentos/CSBS_correccion.pdf

Antuña, V. (1981). *El idioma y la cultura nacional*. Lectura Inaugural del curso 81-82. Facultad de Artes y Letras de la Universidad de la

Habana. Recuperado de: http://www.monografias.com/trabajos53/habilidades-comunicativas/habilidades-comunicativas2.shtml#ixzz3DAOl23BD

Arana (1997) *Manual de Estimulación Temprana*. Recuperado de: http://www.univo.edu.sv:8081/tesis/018161/018161_Cap2.pdf

Asociación Madrileña de formadores infantiles (2005), *concepto de primera infancia.* Recuperado de http://www.waece.org/web_nuevo_concepto/3.htm

Bebes y más (2011). *Importancia de la Estimulación Temprana*. Recuperado de: http://www.bebesymas.com/desarrollo/la-importancia-de-la-estimulacion-temprana.

Benavides, N., & Guerrero D. (2013). *Cercanía, dependencia y conflicto en la relación docente-estudiante con el desempeño académico* estudio de la Maestría en Educación desde la Diversidad, de la Universidad de Manizales. Recuperado http://ridum.umanizales.edu.co:8080/jspui/bitstream/6789/578/1/109_Benavides_Norma_2013%20file1.pdf

Brookes, P. (2001), Comunicación y Comportamiento Simbólico Escalas Perfil de Desarrollo / Lista de verificación del niño de Amy M. Wetherby & Barry M. Prizant. Recuperado de http://firstwords.fsu.edu/pdf/Checklist_Scoring_Cutoffs.pdf

Couto S. (2011). *Desarrollo de la relación entre inteligencia emocional y los problemas de convivencia estudio clínico y experimental*. Editorial Visión Libros. Madrid - España.

Covarrubias M. & Cuevas A. (2011), *Psicología para América Latina*. La perspectiva histórico cultural del desarrollo y la construcción de la esfera afectivo-motivacional. Facultad de Estudios Profesionales Iztacala UNAM. (México)

CrisMer (2003). *Modelos de Estimulación Temprana*. Recuperado de: http://crhismer.blogspot.com/2013/04/modelos-de-estimulacion-temprana_19.html

Chaves, A. (2001). *Implicaciones educativas de la Teoría Sociocultural de Vigotsky.* Red de Revistas científicas de América Latina y el Caribe, España y Portugal. Vol. 25. No. 002. México. Universidad Autónoma.

Educarchile (2014). *Expresar los sentimientos*. Recuperado de http://ww2.educarchile.cl/UserFiles/P0037/File/Orientador%20y%20Jefe%20UTP/56%20Sentimientos.pdf

Enciclopedia (2001). Guía para el desarrollo integral del niño. Estimulación temprana. Tomo I. Madrid España: Edit. Gráficas Mármol S.L.

Equipo AMEI (2012). *Programa de estimulación para niños y niñas de 0 a 2 años*. Recuperado de http://www.waece.org/biblioteca/pdfs/p009-1.pdf

Farkas, Ch. (2007). *Comunicación Gestual en la Infancia Temprana*: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención. Recuperado de http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000200009&script=sci_arttext

Filloux, J., (2001). *Campo Pedagógico y Psicoanálisis.* Buenos Aires. Editorial Nueva Visión.

Fonoactiva. *Alteraciones del lenguaje en niños pequeños*. Recuperado de https://sites.google.com/site/fonoactiva/biblioteca/alteracionesninos

Gallo (1985). *Diagnóstico de las necesidades de Estimulación Temprana*. Recuperado de: http://www.univo.edu.sv:8081/tesis/018161/018161_Cap2.pdf,

García, P., & Muñoz, R. (2007). *Interacción profesor – alumno y su influencia en el rendimiento escolar en alumnos de 6º de primaria*. Universidad Pedagógica Nacional.

Goleman (1996). Inteligencia emocional. Barcelona: Kairos

González, F y Mitjáns, A. (1989). *La personalidad su educación y desarrollo*. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Leyva A. (2003). *Las actitudes y formación de actitudes. Instituto Tecnológico de Sonora*. Recuperado de http://biblioteca.itson.mx/oa/desarrollo_personal/oa34/actitudes_y_formacion_de_actitudes/a3.htm

Lori, I.; Arjumand, S. & Clyde, H. (2007) *Desarrollo de la Primera Infancia.* Recuperado de http://www.who.int/social_determinants/publications/early_child_dev_ecdkn_es.pdf

Ludoyeduca, (2012) *las emociones en la infancia. Inteligencia emocional*. Recuperado de http://ludoyeduca.com/2012/04/06/las-emociones-en-la-infancia-inteligencia-emocional/

Moreno, R., & Martínez, R. (2010). *Estilos de apego en el profesorado y percepción de sus relaciones con el alumnado*. Universidad Complutense de Madrid.

OEI (2007). *Semana de nivel inicial*. Recuperado de: http://www.oei.es/noticias/spip.php?article341

OEI (1994). *Sistemas Educativos Nacionales – Perú.* Recuperado de: http://www.oei.es/quipu/peru/

Ortego M., López s & Álvarez M. (2014). *Ciencias Psicosociales* I. Universidad de Cantabría. Recuperado de http://ocw.unican.es/ciencias-de-la-salud/ciencias-psicosociales-i/pdf-reunidos/tema_04.pdf

Piaget, J. (1978). *La Equilibración de las estructuras cognitiva. Problema central del desarrollo.* Siglo XXI. Madrid.

Pianta, R. (2001). *Profesor estudiante de Relaciones Escala*. Lutz , FL : Psicológico. Evaluación de los recursos, Inc.

Pianta, R. & Harbes, K. (1996). *La observación de la madre y del Comportamiento Niño en una resolución de problemas. Situación al ingreso escolar*: Relaciones con el rendimiento académico.

PPT (2014). *Las emociones.* Recuperado de http://www.ugr.es/~acero/fm/Las%20emociones.pdf.

Rietveldt (1998). *Retórica.* Recuperado de http://www.monografias.com/cgi-bin/search.cgi?substring=0&bool=and&query=Rietveldt&buscar=Buscar.

Romero S. (2002). *Aprendizaje emocional, conciencia y desarrollo de competencia social en la educación. Sustratos teóricos de un enfoque para la formación integral de niños/as, jóvenes y adultos en el contexto escolar*. Documento No. 3

Universidad Vanderbilt (2014). *Cómo enseñar a su hijo acerca de los sentimientos entre el nacimiento y los 2 años de edad. El Centro sobre los Fundamentos Sociales y Emocionales del Aprendizaje Temprano.* Recuperado de http://csefel.vanderbilt.edu/documents/teaching_your_child-feeling_sp.pdf

Villareal (2014) *Estimulación temprana*. Recuperado de: http://www.dr-ramiro-pediatra.com/desarrollo /

Wehterby y Prizant, (2002. Cuestionario del bebé y del niño y pequeño. Recuperado de: http://www.equipoiridia.es/Documentos/CSBS_correccion.pdf

Anexos

MATRIZ DE CONSISTENCIA

CONDICIONES AFECTIVAS DE LOS DOCENTES EN LAS ACTITUDES COMUNICATIVAS COMO CATEGORÍAS DE LOS NIÑOS DE DOS AÑOS DE LA CUNA JARDIN SONRISITAS, JOSÉ LUIS BUSTAMANTE Y RIVERO - AREQUIPA. 2014.

PROBLEMA	OBJETIVOS	HIPÓTESIS	VARIABLES E INDICADORES
Problema general: ¿Existe relación entre las condiciones afectivas de los docentes y las actitudes comunicativas de los niños de dos años de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014? **Problemas específicos:** • ¿Cuáles son las condiciones afectivas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014? • ¿Cuáles son las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014? • ¿Cómo se puede favorecer las condiciones afectivas para estimular las actitudes comunicativas de losniños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante Y Rivero - Arequipa. 2014?	**Objetivos General** Determinar la relación de las condiciones afectivas y las actitudes comunicativas de los niños de dos años de cuna la Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014. **Objetivos específicos** • Precisar las condiciones afectivas de relación docente – niños de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas. • Precisar las actitudes comunicativas de los niños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas. • Proponer un programa que favorezca las condiciones afectivas para estimular las actitudes comunicativas de losniños de dos años de Cuna Jardín Sonrisitas.	Las condiciones afectivas del docente guardan relación con las actitudes comunicativas de los niños de dos años de la cuna Jardín Sonrisitas, José Luis Bustamante y Rivero - Arequipa. 2014. .	**CSBS-DP** **Cuestionario del bebé y del niño y pequeño** Wetherby & Prizant (2001) **VARIABLE 1: ACTITUDES COMUNICATIVAS** **Indicadores** • Categoría comunicación • Categoría del lenguaje expresivo • Categoría del lenguaje simbólico **Escala de relaciones profesor-alumno. STRS. Pianta (2001)** **VARIABLE 2: CONDICIONES AFECTIVAS** **Indicadores** • Cercanía • Dependencia • Conflicto

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES ACTITUDES COMUNICATIVAS

Variables		Indicadores	ítems
Actitudes comunicativas	Comunicación	Emociones y miradas	Observa Ud. que el niño o niña está contento y cuando está triste
			Cuando juega con juguetes, se vuelve a mirarle para ver si lo está observando
			Sonríe o ríe mientras le mira
			Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, su niño o niña se vuelve a verlo
		Comunicación	Su niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar
			Si usted no le presta atención, su niño o niña trata de llamar su atención
			Hace su niño o niña cosas sólo para hacerle reír
			Trata su niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos
		Gestos	Su niño o niña recoge objetos y se los da a usted
			Le muestra su niño o niña objetos sin dárselos
			Su niño o niña saluda moviendo la mano
			Su niño o niña señala los objetos
			Su niño o niña mueve la cabeza para decir que sí
	Lenguaje expresivo	Sonidos	Su niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda
			Su niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá
			Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos consonantes usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa
		Palabras	Cuantas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)
			Su niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío)
	Simbolización	Comprensión de palabras	Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza
			¿Aproximadamente cuántas palabras o frases entiende su niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo, si usted dice “¿dónde está tu nariz?”, “¿dónde está papá?”, “dame la pelota” o “ven aquí”, sin señalar con la mano o apuntar, su niño o niña responderá de forma apropiada.

OPERACIONALIZACION DE VARIABLES CONDICIÓN AFECTIVA DOCENTE

Variables	Indicadores	items
Condición afectiva docente	**Cercanía**	Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.
		Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.
		Valora positivamente su relación conmigo.
		Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.
		Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.
		Intenta agradarme.
		Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.
		Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.
		He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.
		Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.
		Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.
	Conflicto	Parece que siempre estamos enfrentados.
		Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.
		Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.
		Se enfada conmigo fácilmente.
		Siente que le trato injustamente.
		Me ve como una fuente de crítica y castigo.
		Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.
		El trato con él/ella me resulta agotador.
		Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil
		A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.
		Se queja o llora cuando quiere algo de mí.
		Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.
	Dependencia	Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.
		Depende demasiado de mí.
		Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.
		Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.
		Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.

ESCALA DE RELACIONES PROFESOR-ALUMNO. STRS. PIANTA (2001)

Por favor, refleja el grado en el que cada una de las siguientes frases se puede aplicar actualmente a tu relación con este/a niño/a. pon una **X** en la respuesta correcta:

Claramente no Aplicable 1	No aplicable 2	Neutro, no seguro 3	Aplicable algunas Veces 4	Claramente Aplicable 5

ITEMS	1	2	3	4	5
Mantengo una relación cálida y afectuosa con él/ella.					
Buscará consuelo en mí cuando se sienta disgustado/a.					
Valora positivamente su relación conmigo.					
Se siente muy orgulloso/a cuando le alabo.					
Comparte espontáneamente información sobre sí mismo/a.					
Intenta agradarme.					
Es fácil estar al tanto de lo que está sintiendo.					
Responde bien ante mis gestos o tono de voz cuando se está portando mal.					
He notado que imita mi conducta o mi forma de hacer las cosas.					
Comparte abiertamente sus sentimientos y experiencias conmigo.					
Mi relación con él/ella me hace sentir eficaz y competente.					
Parece que siempre estamos enfrentados.					
Se muestra incómodo/a cuando le doy afecto físico o le toco.					
Se muestra dolido/a o desconcertado/a cuando yo le corrijo.					
Se enfada conmigo fácilmente.					
Siente que le trato injustamente.					
Me ve como una fuente de crítica y castigo.					
Permanece enfadado/a o desafiante después de haber sido regañado/a.					
El trato con él/ella me resulta agotador.					
Cuando está de mal humor, sé que vamos a tener un día largo y difícil					
A pesar de todos mis esfuerzos, me siento incómodo/a con nuestra relación.					
Se queja o llora cuando quiere algo de mí.					
Es retorcido/a o manipulador/a conmigo.					
Se muestra muy afectado/a cuando se separa de mí.					
Depende demasiado de mí.					
Me pide ayuda aunque realmente no la necesite.					
Se manifiesta celoso/a o dolido/a cuando dedico tiempo a otro niño.					
Sus sentimientos hacia mí pueden ser impredecibles o pueden cambiar de repente.					

Gracias

CSBS DP CUESTIONARIO DEL BEBE Y NIÑOS PEQUEÑO
Escala de actitudes comunicativa

Marque la opción que describa mejor el comportamiento de su niño o niña. Si tiene dudas, marque la opción más adecuada según su experiencia con el niño o niña. Los niños y niñas de estas edades no necesariamente presentan todos los comportamientos que se describen aquí.

N°	ítems	Todavía no	A veces	Frecuentemente
1.	Observa Ud. que el niño o niña está contento y cuando está triste			
2.	Cuando juega con juguetes, se vuelve a mirarle para ver si lo está observando			
3.	Sonríe o ríe mientras le mira			
4.	Si usted mira y señala un juguete al otro lado del cuarto, su niño o niña se vuelve a verlo			
5.	Su niño o niña puede indicarle cuando necesita ayuda o cuando quiere algo que no puede alcanzar			
6.	Si usted no le presta atención, su niño o niña trata de llamar su atención			
7.	Hace su niño o niña cosas sólo para hacerle reír			
8.	Trata su niño o niña de mostrarle objetos interesantes para que usted los vea, sin que quiera que haga algo con ellos			
9.	Su niño o niña recoge objetos y se los da a usted			
10.	Le muestra su niño o niña objetos sin dárselos			
11.	Su niño o niña saluda moviendo la mano			
12.	Su niño o niña señala los objetos			
13.	Su niño o niña mueve la cabeza para decir que sí			
14.	Su niño o niña usa sonidos o palabras para llamar la atención o pedir ayuda			
15.	Su niño o niña une varios sonidos, como por ejemplo, ah-oh, mamá, gaga, nana, papá			
16.	Su niño o niña une dos palabras (por ejemplo más agua, este mío)			
17.	Cuando llama a su niño o niña por su nombre, ¿responde volviendo la mirada o la cabeza			

18. ¿Aproximadamente cuántos de los siguientes sonidos usa su niño o niña: ma, na, ba, da, ga, pua, la, ya, sa?

Ninguno	1 a 2	3 a 4	5 a 8	Más de 9

19. ¿Cuantas palabras que usted pueda reconocer usa su niño o niña para indicar algo (como tete por biberón, buabua por agua)?

Ninguno	1 a 3	4 a 10	11 a 30	Más de 31

20. ¿Aproximadamente cuántas palabras o frases entiende su niño o niña sin ayuda de gestos? Por ejemplo, si usted dice “¿dónde está tu nariz?”, “¿dónde está papá?”, “dame la pelota” o “ven aquí”, sin señalar con la mano o apuntar, su niño o niña responderá de forma apropiada.

Ninguno	1 a 3	4 a 10	11 a 30	Más de 31

Gracias