

INSTITUTO SUPERIOR PEDAGÓGICO
CAPITÁN: SILVERIO BLANCO NÚÑEZ.

SANCTI SPÍRITUS

SEDE PEDAGÓGICA: TRINIDAD

MENCIÓN: EDUCACIÓN ESPECIAL.

TÍTULO: “Estrategia de Preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO”.

**Tesis en Opción al Grado Académico de Máster
en Ciencias de la Educación.**

**AUTOR: Lic. Yaquelin de las Mercedes Rosendo
Ramírez.**

TUTOR: MSc Esther Concepción Martínez Broche.

CONSULTANTE: MSc Eduardo Rafael Águila Turiño.

Trinidad

2008

SÍNTESIS.

La práctica pedagógica ha demostrado que si la familia de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual no realiza la estimulación temprana se pierde el período sensitivo principal en el desarrollo estas personas, momento oportuno para el trabajo preventivo, por lo que se realizó la investigación titulada: Estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO. En su realización se emplearon métodos del nivel teórico como el análisis y síntesis, inducción y deducción e histórico lógico; del nivel empírico la observación científica, la entrevista y dentro del experimento pedagógico el preexperimento. De los métodos estadístico-matemáticos se aplicó el cálculo porcentual y la estadística descriptiva. Esta investigación resulta de gran importancia ya que contribuye a elevar el nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Conforman la muestra 13 familias de los consejos populares Centro y Condado que tienen niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en edad temprana. La comparación de los resultados antes, durante y después evidencia la aplicación y efectividad de la estrategia, por lo que recomienda la generalización a otros especialistas del CDO para la preparación de la familia de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la estimulación temprana.

ÍNDICE:	Página.
INTRODUCCIÓN. -----	1
DESARROLLO.	
CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DESVIACIONES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL.	
Epígrafe 1.1: La familia en la sociedad. Características de la familia de niños con desviaciones en el desarrollo intelectual. Su preparación. -----	10
Epígrafe 1.2: La estimulación temprana. Un reto alcanzable en la familia.-----	22
Epígrafe 1.3 Desviaciones en el desarrollo intelectual. Factores que las provocan y su incidencia en la edad temprana.-----	37
CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A LA FAMILIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DESVIACIONES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DESDE EL CDO.	
Epígrafe 2.1: Diagnóstico inicial del nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.-----	43
Epígrafe 2.2: Fundamentación y estructuración de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO. -----	51
Epígrafe 2.3. Validación de la estrategia de preparación en la práctica.-----	65
Conclusiones. -----	74
Recomendaciones. -----	75
Bibliografía. -----	76
Anexos.	

INTRODUCCIÓN.

La familia es la instancia de intermediación entre el individuo y la sociedad. Constituye el espacio por excelencia para el desarrollo de la identidad y es el primer grupo de socialización del hombre. Es en la familia donde la persona adquiere las primeras experiencias, valores y concepción del mundo, incorpora las principales pautas de conocimiento y le da un sentido a su vida.

Uno de los aportes fundamentales de la psicología de la familia corresponde a L. S. Vigotski, creador de la teoría histórico-cultural del desarrollo psíquico que destaca su determinación socio-histórica y en este sentido señala: " la cultura es el producto de la vida social y de la actividad social del hombre y por ello el planteo mismo del problema del desarrollo cultural del comportamiento nos conduce directamente al plano social del desarrollo."

Esta reflexión realizada por Vigotski pone de manifiesto que el ambiente familiar es de importancia medular ya que en él se sitúan muchos episodios de interacción, de educación interactiva a través de los cuales la familia va proporcionando andamiajes al desarrollo infantil y dando contenido a su evolución.

La participación de la familia en la educación de sus hijos es uno de los objetivos de nuestro Sistema Nacional de Educación, el que se sustenta en una serie de principios que rigen la pedagogía cubana:

- El principio de la gratuidad.
- El principio de la atención diferenciada y la integración escolar
- El principio del carácter masivo y con equidad de la educación.
- El principio del estudio-trabajo.
- El principio de la participación democrática de toda la sociedad en las tareas de la educación del pueblo.
- El enfoque de género de la educación cubana.
- El principio de coeducación y de la escuela abierta a la diversidad.

Estos principios sirven de base para la creación de diferentes programas que se dedican a la atención de niños con desviaciones en el desarrollo de todas las edades, unido a la preparación de la familia, donde se insertan diferentes

organismos e instituciones que los apoyan y orientan en la educación de estos menores.

En nuestro país, según datos estadísticos, cada día nacen decenas de niños con alguna desviación en el desarrollo. De acuerdo con algunos indicadores puede tratarse del 5% aproximadamente de nuestra población infantil por lo que una de cada veinte familias que conviven en nuestro medio cuentan hoy o tendrán el día de mañana hijos con algún tipo de discapacidad.

Cuando en el seno familiar nace un niño con desviaciones en el desarrollo se siente por la familia mucho dolor. A pesar de las dificultades con que tiene que enfrentarse la familia y aún atravesando por las frustraciones iniciales, hay hogares que tienen recursos psicológicos suficientes hasta lograr un desarrollo armónico de sus funciones, comprenden el papel que a ellos les corresponden la estimulación de su hijo y cooperan con las instituciones que lo atienden desde la edad temprana.

La familia no sólo debe adquirir conocimientos y desarrollar determinadas habilidades o competencias que le permitan ejercer más acertadamente su función educativa, sino también que esto tenga lugar involucrándose cada vez más de forma responsable y consciente en la conducción del desarrollo y educación de sus hijos, lo que a su vez enriquece extraordinariamente cualquier programa educativo.

Referente al tema de estimulación temprana de niños con desviaciones en el desarrollo y la preparación a la familia se han realizado diferentes investigaciones desde el siglo XVI con los aportes de Pedro Ponce de León hasta la década del 60 que se consolida como iniciativa de la UNESCO en 1966 la creación del Programa de Educación Especial en el Sector de la Educación. Recientemente en Cuba se destacan las investigaciones de Díaz, Ernesto, (2001); De la Peña, Nilda, (2002) Martínez, Franklin, (2002); Ramírez, Virginia, (2005) y una de las más recientes de Fernández, Pérez de Alejo, Gudelia, (2006) que como resultado del proyecto de prevención y atención educativa integral al niño de 0 a 6 años con necesidades educativas especiales propone una serie de folletos dirigidos a los especialistas y a las familias de estos menores que se están generalizando actualmente.

A pesar de que existen investigaciones que abordan la preparación a la familia, hasta donde ha sido posible la búsqueda bibliográfica no evidencia la existencia de alguna

que aborde específicamente la preparación de la familia para la estimulación de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO, existiendo documentos en nuestro país que respaldan la realización de estas investigaciones, ellos son:

- La Constitución de la República de Cuba, en los artículos 39, 40, 41 y 44, donde hace referencia a las obligaciones de la familia para con los hijos, y la atención a las personas discapacitadas desde su nacimiento.
- El Código de la Familia, aprobado en 1975, y el de la Niñez y la Juventud, en 1978 han permitido que el sistema educacional cubano materialice el derecho de las niñas y los niños a su pleno desarrollo, así como el papel de las familias con los niños y jóvenes.
- El Programa Nacional Educa a tu Hijo, el que tiene dentro de sus funciones principales la preparación a la familia.
- La Resolución Ministerial 126/85 (en fase de modificación) que establece las vías a través de las cuales se aplicará el plan educativo para la corrección y la compensación de las desviaciones en los niños, dentro de las que se encuentra la vía de orientación a padres.
- El Programas de los Círculos Infantiles los que tienen orientaciones específicas para el trabajo con la familia y su preparación.

A pesar de la existencia de todos estos documentos en el desempeño de la práctica pedagógica se constató a través del contacto con más de 40 familias de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual atendidas por el CDO desde el curso 2003 hasta el 2005, que presentan entre otras las siguientes carencias:

- No saben como comportarse con sus hijos en el hogar ante diferentes situaciones.
- Todos sienten necesidad de tener información y demostración de qué hacer y cómo hacer para promover el desarrollo de sus hijos.
- Muchos consideran que no tienen información suficiente con respecto a la atención médica que deben recibir sus hijos.
- En la mayoría de los casos no saben como darse cuenta de los logros de sus hijos.
- Manifiestan que se sienten pesimistas en cuanto las posibilidades de desarrollo de estos menores por sentirse desprovistos de preparación para su estimulación.

En las visitas de Entrenamiento Metodológico Conjunto realizadas por el Equipo Técnico Asesor Provincial a sesiones de preparación a la familia han identificado que los padres no tienen conocimiento de las características de los niños y niñas con estas desviaciones en el desarrollo, no saben qué hacer y cómo hacer para estimular el desarrollo en los niños.

Considerando los resultados mencionados anteriormente y toda la información que se recibe por parte de los demás especialistas del CDO que trabajan con los niños y sus familias no cabe duda que la preparación que recibe la familia es insuficiente, pues no saben cómo realizar la estimulación desde las primeras edades en los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual; por lo que se requiere elevar el nivel de preparación de las familias para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones intelectuales desde el CDO.

Las consideraciones referidas anteriormente propiciaron el planteamiento del **problema científico** de la investigación:

¿Cómo contribuir a la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO?

El **objeto de la investigación** se centra en la preparación de la familia de niños con desviaciones en el desarrollo intelectual; por su parte **el campo** lo constituye la preparación para la estimulación temprana.

El análisis del problema científico a resolver y la precisión del objeto de investigación condujo a la formulación del siguiente **objetivo: Aplicar una estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.**

El problema científico a resolver y el objetivo trazado conducen a las **interrogantes científicas** que orientaron el proceder metodológico de la investigación. Estas son las siguientes:

1.- ¿Cuáles son los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO?

2.- ¿Qué características presenta la preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO?

3.- ¿Cuáles son los aspectos estructurales que conforman la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO?

4.- ¿Cómo contribuye la estrategia a la preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO?

Operacionalización de las variables:

Variable independiente: Estrategia de preparación.

Variable dependiente: Nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Se define el nivel de preparación de la familia en el conocimiento de las características de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana, en el dominio de las acciones de estimulación temprana a realizar para cada edad del desarrollo, así como el conocimiento de las exigencias mínimas para la realización de estas acciones de estimulación. Todo esto se pone de manifiesto en los modos de actuación de la familia para la estimulación de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

En la determinación de la efectividad de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO, se plantean las siguientes dimensiones e indicadores:

Dimensiones	Indicadores
1.Conocimiento	<p>1.1 Conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.</p> <p>1.2 Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.</p> <p>1.3 Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.</p>
2.Modos de actuación	<p>2.1 Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual</p> <p>2.2 Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo. de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.</p>

Las interrogantes científicas orientaron la elaboración de las **tareas** para la búsqueda de la solución del problema científico. Estas son las siguientes:

1.- Sistematización de los presupuestos teóricos y metodológicos que fundamentan la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.

2.- Diagnóstico del nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.

3.- Elaboración de la estrategia de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. desde el CDO.

4.- Validación de la estrategia de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.

En esta investigación se utilizaron **métodos científicos** permitiendo el avance por un amplio caudal de conocimientos.

Métodos del nivel teórico:

Análisis y síntesis .Este se utiliza en cada momento de la investigación, están presentes en la interpretación de datos empíricos, en la acumulación de la información en el diagnóstico inicial y final revelando las relaciones esenciales del objeto de investigación, en la elaboración de la estrategia, en la comprobación de su puesta en práctica y en la elaboración de las conclusiones.

Inducción y deducción. Se emplea para el conocimiento de las características generales y específicas de la muestra, en la realización de generalizaciones, razonamiento y conclusiones relacionadas con la práctica pedagógica antes, durante y después de la investigación.

Histórico-lógico: Se emplea desde el inicio de la investigación ya que fue necesario realizar un estudio profundo de toda la bibliografía relacionada con el objeto de investigación para conocer la historia de este problema.

Métodos del nivel empírico.

Observación científica .Es empleada durante toda la investigación dirigida a obtener información En la etapa de diagnóstico del problema se utiliza para conocer el nivel de preparación de la familia para la estimulación de estos niños. Se utilizó además durante toda la aplicación de la estrategia para realizar las anotaciones pertinentes relacionadas con los conocimientos que se adquirían en cada sesión de trabajo y en la etapa de constatación de los resultados para comprobar si la estrategia cumplió el objetivo propuesto.

Experimento pedagógico: Se utiliza a través del preexperimento pues el mismo grupo experimental es el grupo control. Se emplean sus tres etapas: Diagnóstico ejecución y constatación final. El diagnóstico con la aplicación de instrumentos para conocer las causas del problema; la ejecución para introducir la vía de solución, medirla y evaluar los resultados que se alcanzan, y la constatación final para la comprobación de la efectividad de la estrategia durante y después de implementada la misma para la solución del problema científico.

Entrevista: Se aplicó inicialmente permitiendo conocer datos importantes de la familia relacionados con las relaciones afectivas con los niños y niñas, el conocimiento y modos de actuación para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Se utiliza nuevamente en la constatación final de los resultados de la vía de solución.

Métodos estadístico-matemáticos,

Cálculo porcentual: Se utilizó para determinar el por ciento que representa la muestra de la población y para representar así de esta manera los resultados obtenidos en cada etapa de aplicación de los instrumentos y realizar comparaciones entre el estado inicial y final.

Estadística descriptiva: Se utiliza en toda la investigación, realizando análisis estadísticos que permiten describir los resultados obtenidos en la aplicación de los instrumentos.

En esta investigación la **población** está compuesta por 40 familias de niños con desviaciones en el desarrollo intelectual de todos los consejos populares del municipio y la **muestra** la constituyen 13 familias de niños en edad temprana con desviaciones en el desarrollo intelectual que residen en los consejos populares Centro y Condado, lo que representa un 32% de la población. Estas familias tienen como característica común un nivel escolar medio, conviven en los hogares los padres y otros miembros de la familia, todos los padres trabajan y las madres son amas de casa. En el trato con los niños se muestran cariñosos, afables y generalmente sobre protectores. Todos interactúan directamente con el CDO. Esta muestra fue tomada de forma intencional porque se necesita mayor seguridad y exactitud.

Importancia.

La importancia de esta investigación radica en que posibilita la solución de un problema de la práctica pedagógica que incide en el desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana, momento oportuno del desarrollo por la elevada plasticidad de las funciones del cerebro en estas edades, lo que requiere de la influencia directa y sistemática de la familia.

Novedad,

Resulta novedosa porque luego de realizar una sistematización de todas las propuestas realizadas por diferentes investigadores con respecto a la preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, se conforma por primera vez en el CDO del municipio de Trinidad una estrategia de preparación a la familia que incluye el conocimiento de las características de estos niños y niñas, las exigencias mínimas para la estimulación temprana en cada edad del desarrollo de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y recoge actividades precisas para realizar en el hogar en función de la estimulación de todas las áreas del desarrollo de forma integrada.

Significación práctica:

La investigación aporta la estrategia de preparación a la familia de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual que incluye: curso de preparación a la familia, lecturas recomendadas, sesiones prácticas de preparación familiar y un taller de intercambio de experiencias.

La tesis consta de la siguiente estructura: introducción, contiene los elementos generales de la investigación y los diseños teóricos y metodológicos; el desarrollo lo conforman dos capítulos, en el primero aparecen el marco teórico referencial que sustenta la investigación, en el segundo capítulo se asentó el diagnóstico y la fundamentación de la propuesta; además aparecen las conclusiones; recomendaciones; la bibliografía y los anexos; éstos siguen la ruta lógica que guió la investigación.

CAPÍTULO I: CONSIDERACIONES TEÓRICAS ACERCA DE LA PREPARACIÓN DE LA FAMILIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS CON DESVIACIONES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL.

Epígrafe 1.1: La familia en la sociedad. Características de la familia de niños con desviaciones en el desarrollo intelectual. Su preparación.

La psicología y la pedagogía de nuestros tiempos se han sustentado en el pensamiento social de avanzada de la segunda mitad del siglo XIX. Carlos Marx y Federico Engels fundaron una concepción social que dio las coordenadas para avanzar en la elaboración de la interpretación sobre la familia humana y el funcionamiento educativo de los hogares. Respecto a la familia, los fundadores de la filosofía marxista sentaron las bases para comprender su razón social de ser, su determinación y funciones más generales. Ellos se vieron en la necesidad de estudiar a la familia como institución social al elaborar su concepción materialista de la historia y fueron los primeros en revelar los determinantes sociales fundamentales sobre la institución familiar (Castro, P.L, 2005:34)

Estos autores dejaron establecido en una etapa tan temprana del desarrollo de las ciencias sociales que la familia no es una relación primordialmente biológica, sino que tiene un doble carácter natural, y a la vez social, constituyendo las relaciones de cooperación entre sus miembros su esencia social.

La obra de Federico Engels " El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, escrita en el año 1891, es una culminación de sus aportes al respecto. Su valor es en primer lugar, metodológico, por las categorías que elaboró para el análisis de la familia. Demostró con los datos de su época que la familia es una categoría histórica y que por tanto cambia de acuerdo con las transformaciones sociales, en cuyo contexto hay que estudiarla y comprenderla.

Con el cambio de las formas de producción se producen modificaciones en las relaciones familiares. Las formas y funciones de la familia evolucionan, pero este proceso sufre un retraso respecto a los cambios en las relaciones sociales

Se coincide con la Dra. Reina Feitas cuando plantea que a mediados del siglo XIX están los antecedentes internacionales del estudio de la familia. Castro, P.L, (2005) realiza un bosquejo de los principales aportes: Uno de los investigadores del siglo

XIX, Federico Le Play, edita entre 1840 y 1856 la obra " Campesinos y pescadores del norte de España: tres monografías de familias trabajadoras a mediados del siglo XIX ". Le Play es quien primero señala estudiar la sociedad desde la unidad más simple: la familia. Cree que desde ese nivel se puede comprender el funcionamiento de la sociedad en general, aunque él no emplea el término Sociología en su trabajo. En el año 1895 Durkheim da una definición de Sociología. Luego Comte lo refleja también, precisamente creía que la sociedad era un conjunto de agregados familiares. Posteriormente se comienza a pensar en la familia como una estructura social, con diferenciación en su interior en donde se dan vínculos de poder como en la familia patriarcal: el hombre domina a la mujer, etc. Se encuentra una relación entre las formas de dominación de la sociedad y luego en la familia

En ese siglo se construyen teorías evolutivas sobre la familia: Spencer lo hace desde una influencia darwinista; Durkheim lo ve más como una evolución moral y jurídica. Por su parte Engels lo considera como una idea de progreso y apunta hacia la denuncia de la actualidad y la perspectiva de futuro que reivindica una igualdad.

En el siglo XX el Psicoanálisis dio otra mirada a las relaciones interpersonales. La llamada Escuela de Chicago abre una perspectiva cultural. El significado social pasa a ser importante. El funcionamiento al interior de la familia, los roles paterno-filiares, el proceso de socialización se ven como visión cultural. Luego hay una reacción donde el empleo creciente de las estadísticas sociales influye y se dedican muchos estudios después de la Segunda Guerra Mundial mediante cuestionarios estandarizados, criterios estadísticos representativos de muestreo. De esta forma las descripciones de las familias son más generales y sociales que las realizadas por los autores anteriores.

La obra significativa de esta etapa es " The family socialization and interaction process " de Talcot Parsons, quien representa a la sociología funcionalista más importante que aborda el tema de la familia. Esta obra analizó la relación familia-sociedad y caracterizó lo que encontró en Occidente, define funciones de la familia: la procreación, la socialización de los hijos y la estabilidad emocional del adulto. Por su parte George Peter Murdock, en su obra " Social structure" define a la familia

como una entidad con cuatro funciones: sexual, económica, reproductiva y educativa (Castro, P.L, 2005:74).

Reina Feitas señala que en Cuba fueron los psicólogos con su concepción socio-psicológica, los primeros que influyeron en los estudios de la familia, criterio que se asume. Las mayores contribuciones teóricas al estudio de la familia como objeto de investigación psicosocial han tenido lugar en los marcos de la psicología y la sociología. El campo de estudios de la familia abrió espacio a las concepciones de base socio-psicológicas que divulgaron en nuestro país, entre otros, los investigadores del Centro de Investigaciones Psicológicas y Sociológicas de la academia de Ciencias de Cuba (CIPS, 1990). A la vez se venía divulgando el enfoque sistémico que aportaron diversos autores occidentales enmarcados en la terapia familiar (G. Bateson y otros, 1988; L.Hoffman, 1992). La vida social, fuente de todos estos avances teóricos, promovió la compensación de la familia desde el campo de la clínica y la psicología educacional tanto en el área de la salud como en la educación preescolar, escolar y especial; se realizaron diversos estudios científico-prácticos sobre el funcionamiento de los pequeños grupos humanos, entre ellos los grupos primarios. Por su parte la actividad social de la mujer promovió la comprensión de los problemas del rol de género y nos abrió el pensamiento contemporáneo de estos aspectos de la vida familiar (Arés, P, 1990: 65).

Más recientemente se dan a conocer en Cuba algunos autores contemporáneos, fundamentalmente de origen argentino (M. Cucco, 1993-1994; E. Pichón, s/f) que realizan interesantes aportes del pensamiento psicoanalítico en torno a la familia (Castro.P.L, 2005: 37).

Se reconoce que la familia es el grupo de intermediación entre el individuo y la sociedad. Constituye el núcleo primario del ser humano, en ella el hombre inscribe sus primeros sentimientos, sus primeras vivencias, incorpora las principales pautas de comportamiento, y le da un sentido a su vida. (Arés, P, 2002: 16).

La familia ha atravesado por cambios significativos desde su surgimiento en la comunidad primitiva hasta nuestros días. Se coincide que actualmente se asiste al redescubrimiento de la familia como institución y grupo, en parte responsable del funcionamiento inapropiado de alguno de sus miembros, pero al que también puede

ayudar al ser en sí mismo portadora de recursos en materia de asistencia y de posibilidades creativas.

Sin embargo, a pesar de todas las transformaciones que acontecen en nuestro mundo de hoy, la familia sigue siendo el hábitat y la principal fuente de seguridad y protección de las personas, pues las funciones que esta desempeña son insustituibles.

En los tiempos actuales mucho se habla de la crisis de la familia, ya que han surgido valores emergentes que tienden a sustituir los de la familia tradicional. La familia a su vez se ha diversificado en su composición, estructura y tipología. Han cambiado las formas de hacer pareja, los estilos de autoridad, las pautas de crianza, los modelos de paternidad y maternidad, las formas de convivencia, pero nada apunta a la desaparición de la familia como grupo humano, por el contrario, la familia ha resistido los impactos de los cambios sociales.

Aún persiste una visión idealizada retrospectiva de la familia, vista como un agrupamiento nuclear compuesto por un hombre y una mujer, unidos en matrimonio, más los hijos tenidos en común todos bajo el mismo techo; el hombre trabaja fuera de la casa y consigue los medios de subsistencia de la familia, mientras que la mujer en casa cuida de los hijos del matrimonio, sin embargo ya la familia actual está muy lejos de representar esa realidad (Arés, P, 2002: 22)

Analizando el criterio de algunos especialistas se coincide que hay elementos de la definición de familia que otrora eran considerados como absolutos; pero que ahora se tienen por plenamente relativos:

-El matrimonio no es necesario para que se pueda hablar de familia y de hecho las uniones consensuales se consideran familias.

-Uno de los dos progenitores puede faltar y quedarse el otro solo con el hijo o varios de ellos tal es el caso de las familias monoparentales, en las que por muy diversas razones uno de los progenitores, casi siempre la madre se hace cargo del cuidado de sus descendientes.

- Los hijos del matrimonio son muy frecuentemente tenidos en común pero pueden llegar también por la vía de la adopción, provenientes de otras uniones anteriores o por las modernas técnicas de reproducción asistida.

-La madre ya sea en el contexto biparental o monoparental no tiene que dedicarse exclusivamente al cuidado de los hijos, sino que se puede desarrollar en actividades laborales fuera del hogar.

-El padre por otra parte no tiene que limitarse a ser un mero generador de recursos para la subsistencia de la familia, sino que puede implicarse muy activamente en el cuidado y la educación de los hijos.

-El número de hijos se ha reducido, hasta el punto que en muchas familias hay solamente uno.

-Algunos núcleos familiares se disuelven como consecuencia de procesos de separación y divorcio y es frecuente la posterior unión con una nueva pareja en núcleos familiares reconstruidos reensamblados.

Teniendo en cuenta los elementos anteriores se concuerda con Arés. P, (2005), cuando plantea que la familia es la unión de las personas que comparten un proyecto vital de existencia en común, que se quiere duradero, en el que se generan fuertes sentimientos de pertenencia a dicho grupo, existe un compromiso personal entre sus miembros y se establecen intensas relaciones de intimidad, reciprocidad y dependencia.

Las funciones básicas de la familia, como institución social son las siguientes: Función biológica, función económica y función cultural-espiritual. Como resultado de la realización de estas funciones se cumple la función educativa. La manera particular en que se dan estas funciones en una sociedad determinada depende en gran medida del sistema socioeconómico. Así en una sociedad dada en cada momento histórico, las funciones pueden aparecer en equilibrio o hipertrofiadas (Arés, P, 2005: 23).

Se asume que la familia cumple las necesidades primordiales del ser humano como ser biológico, psicológico y social. La función educativa vista como una suprafunción de las demás, incluye elementos importantes dentro de los que se destacan:

Función de la crianza: La crianza como proceso no se refiere solamente a la alimentación y los cuidados físicos de los niños, sino a aspectos que tienen como finalidad proporcionarle un cuidado mínimo que garantice su supervivencia, un aporte efectivo y un maternaje y paternaje adecuados.

Función de culturalización y socialización: La familia se constituye en el vehículo transmisor de pautas culturales a través de varias generaciones, lo que permite al mismo tiempo modificaciones de estas. La socialización de los miembros es especialmente importante en el período del ciclo vital que transcurre desde la infancia hasta la etapa de adolescencia y adulto joven. Como agente de socialización la familia aporta un sano crecimiento en las conductas básicas de comunicación, diálogo y simbolización.

Función de apoyo y protección psicosocial: Es una de las principales finalidades de la familia, ya que puede ejercer un efecto protector y estabilizador frente a los trastornos mentales. La familia facilita la adaptación de sus miembros a las nuevas circunstancias en consonancia con el entorno social.

Además de cumplir importantes funciones la familia es un grupo que atraviesa por cambios evolutivos que exigen de ella un proceso de continuos ajustes; de hecho ha sufrido grandes transformaciones desde la comunidad primitiva hasta llegar a la actualidad.

Dentro de los retos que el mundo de hoy le impone a la educación familiar se converge con las ideas de Cruz. N y Acosta. P. B (2002) cuando señalan que a pesar de los cambios que se producen en la familia actual, no hay invalidez en la responsabilidad que esta tiene en el proceso de socialización de los hijos.

Con la revolución educacional en nuestro país se elevó considerablemente el nivel escolar como nunca antes en ningún otro momento de nuestra historia. Los padres poseen un nivel escolar más alto, lo que les da mayor posibilidad de participar en la educación de sus hijos. En Cuba el trabajo con la familia está sustentado en bases legales que los protegen y regulan de alguna manera su atención. En las últimas décadas se ha constituido un cuerpo jurídico legal coherente que ampara distintas acciones generadas y ejecutadas desde diferentes escenarios sociales, a partir de las políticas destinadas a la familia y a los niños y niñas: La Constitución de la República (1992) en los artículos 39, 40, 41 y 44, hace referencia a la atención por parte del Estado a la niñez y la juventud, así como al deber de las organizaciones de masas y sociales a prestar especial atención a la formación integral de los mismos. También se plantean los mismos derechos que tienen los hombres y las mujeres en

nuestra sociedad, y a la atención que se debe brindar a los niños con discapacidades sin ningún tipo de discriminación. El Código de la Familia y el de la Niñez y la Juventud legislan el papel de la familia con su descendencia, así como el derecho de las niñas y los niños a su pleno desarrollo, lo que significa una regulación para el vínculo estrecho de la familia, la escuela y maestros.

Analizando los elementos mencionados anteriormente se comparte el enfoque de Arias, G. (2001) cuando expresa: " La familia y especial los padres se constituyen como un "otro", a través del cual los niños asimilan los signos, las herramientas, significados y sentidos que le permiten la obtención de conocimientos, habilidades y capacidades. Esta interacción con los otros es lo que promueve su desarrollo, la conformación de la propia mente psicológica". Y siguiendo la idea del propio autor "Tanto para padres como para hijos pueden ser estimuladas las potencialidades del desarrollo... si bien los otros constituyen agentes potenciadores para la formación y desarrollo del psiquismo del individuo, también los otros necesitan ser potenciados para desempeñar de una manera más óptima su función ". La familia como primer mediador, como el primer educador debe y necesita convertirse en un "otro" cualitativamente superior, no puede dejarse su funcionamiento, sólo a la sabiduría de la intuición y la espontaneidad.

El derecho de nuestra infancia a disfrutar de una atención educativa comienza desde el mismo embarazo de las madres, mediante la atención médica y de la educación para la salud que sustenta nuestro sistema de atención primaria en las comunidades. Además se desarrollan esfuerzos y acciones de diversos sectores alrededor del cuidado y educación de esta gestante y su pareja, sobre todo cuando presenta riesgo biológico y al terminar el embarazo tienen un hijo con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Es difícil para los padres descubrir que su hijo tan esperado tiene alguna desviación en el desarrollo intelectual. Según el criterio de Castro, P. L., (2006), un recurso común utilizado por la familia cuando esto sucede es la negación del problema o al menos la atenuación de su gravedad, de sus implicaciones. Algunos padres aplican claros mecanismos psicológicos de defensa, ocultándose a sí mismos las evidencias

del defecto del hijo. Otros manifiestan una ilusión compensadora de que sobrevendrá una pronta recuperación, otros idealizan la situación.

Desde el momento en que los padres conocen de la existencia de una desviación en el desarrollo intelectual la preocupación por el presente y el futuro del niño y la niña va a acrecentarse enormemente. Esta preocupación de fondo acompaña a la familia toda la vida, con mayor o menor intensidad dependiendo de los casos, del momento evolutivo del niño, de los recursos personales y de las condiciones de vida. (Paniagua, G, 2000: 270)

Concordando con los criterios de esta autora, en cuanto al futuro, la tarea de ser padres se emprende pensando que, tras unos años de intensa dedicación al hijo, va a llegar un momento en el que este alcance una madurez que le permita una vida independiente. Este primer supuesto queda claramente en suspenso, o al menos lleno de interrogantes, cuando el hijo tiene alguna discapacidad. Va a ser inevitable preguntarse constantemente por el futuro: ¿será capaz de valerse por sí mismo?, ¿podrá trabajar?, ¿necesitará cuidados toda su vida?, ¿cómo asegurar su bienestar cuando falten los padres o no le puedan atender? En muchos casos los padres van a tener que extender sus cuidados hacia el hijo mucho más allá de la infancia, conviviendo con hijos adultos que todavía les necesitan.

El contacto con otros padres que viven situaciones similares debe contar con algunas garantías, ya que no todas las familias están en condiciones de servir de apoyo efectivo a otros padres. Hay que tener en cuenta que las relaciones entre distintas familias pueden no estar exentas de un cierto componente de rivalidad, comparando continuamente la evolución de sus respectivos niños y niñas.

Cuando ocurre una desviación en el desarrollo intelectual de un niño o niña la familia experimenta la sobre carga de diferentes funciones. Primeramente hay que atender su salud y su desarrollo físico de una manera más intensa y sobre todo preñada de ansiedades, pues muchas veces hay imprecisión en el pronóstico de la enfermedad que provoca la desviación, o en las secuelas o en el alcance que tendrá el proceso de rehabilitación.

La madre tiene una sobrecarga en el cuidado del niño o niña, es quien lo lleva a las consultas médicas o a los prolongados tratamientos y prodiga en el hogar todos los

cuidados necesarios. Generalmente necesita dejar de trabajar por desempeñar esta labor, lo que trae aparejado el abandono de otros roles importantes que hasta el momento desempeñaba. (Castro P. L, 2006, 115)

Todas las situaciones presentadas en la familia ponen a prueba la estabilidad familiar. Ocurren alteraciones en el vínculo emocional de la pareja que a veces se quebranta, quedando la madre sin el apoyo del esposo. Pudieran reactivarse viejos conflictos de pareja no resultados. En ocasiones se producen recriminaciones mutuas por lo que sucede con el niño o niña, o por otros problemas del hogar derivados de ello, pero es más común que el padre incremine a la madre. En muchos casos cuando el padre toma esta actitud la madre busca refugio en la atención desmedida a las necesidades del niño o niña anulando prácticamente su vida emocional como mujer.

Se produce entre la madre y el hijo una simbiosis emocional donde el padre queda excluido por lo que son muy comunes los divorcios por esta situación.

Coincidiendo con Castro. P. L. (2006), no en todas las familias ocurre lo mismo, en otras por el contrario, la pareja alejada antes del debut de la desviación en el desarrollo intelectual en el niño o niña, parece unirse, lo que incrementa sin dudas la seguridad emocional de este.

Se asume que desde los primeros meses de vida se manifiesta una especie de círculo de estimulación afectiva mutua entre la madre y el niño o niña con desviaciones en el desarrollo intelectual. Las investigaciones han demostrado que cuanto más ella lo estimule, sus reacciones serán mejores.

En las familias resulta diferente la comunicación y el juego entre padres y los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, pero ese afecto siempre es indispensable en la formación del nuevo ser humano aunque las vías para proporcionarlo puedan ser disímiles. El niño y la niña con desviaciones en el desarrollo intelectual tienen las mismas necesidades de comunicación con los familiares. Las risas, el contacto corporal directo, el abrazo o descanso compartido o las canciones con que se le arrulle, le proporcionarán seguridad emocional, lo que se manifiesta de inmediato en que el pequeño se sienta agradecido, más complaciente, menos irritable. Unos padres poco preparados para estimular a un niño o niña con

desviaciones en el desarrollo intelectual, limitarán aún más las posibilidades del menor.

Por la importancia que tiene la preparación de la familia, en nuestro país ha sido este un tema de preocupación en el Sistema Nacional de Educación. Se han debatido en nuestro medio diversos enfoques internacionales para el trabajo con los padres, en especial los de la Educación Popular, así como los de la intervención comunitaria.

Algunos investigadores que han aportado experiencias en el tema de preparación a la familia son Duany, M, 1998, Solano, J, (2000), Martínez, F. (2002); Ramírez, V, (2005); Pomares, U, (2005); Áreas G, (2006), Castro, P: L, (2005); Guerra, S, (2006), Betancourt, J, (2006), , Fernández, G, (2006), Alfonso, M, (2007), entre otros.

Desde estas necesidades y perspectivas Castro, P. L. (2005) define la educación familiar como un sistema de influencias pedagógicamente dirigido, encaminado a elevar la preparación de los familiares adultos y estimular su participación consciente en la formación de su descendencia, en coordinación con la escuela.

Se asume que la educación a la familia pretende dotar a los padres de los recursos para que ellos mismos conduzcan la educación intrafamiliar de sus hijos, esta educación contribuye a su desarrollo, armoniza sus funciones y enriquece sus potencialidades educativas. Las acciones de educación a la familia persiguen ayudarla como unidad, desde la responsabilidad social que tienen las escuelas y otras instituciones en la formación de los niños, adolescentes y jóvenes. Tiene como objetivo apoyar a la familia para el desempeño de su función educativa y el desarrollo de cada uno de sus integrantes.

Se concuerda con la idea de que en el seno de cada sistema familiar el ser humano tiene la primera y más perdurable determinación social de su personalidad. En la infancia temprana el medio familiar proporciona las condiciones de estimulación afectiva y de socialización necesarias para la formación ulterior de la personalidad, tarea que más adelante compartirán los padres con los maestros. La educación hogareña, aunque en ocasiones no está conscientemente dirigida, constituye el eslabón inicial de la formación que la sociedad proporciona al individuo. Los valores morales que los padres poseen, debido a su educación y sus relaciones sociales, se

reproducen en la vida familiar. Más que de una transmisión de valores, se trata de su reproducción, pues esto ocurre en la actividad de la personalidad del niño y la niña, porque esta actividad propiciada por los padres y desarrollada conjuntamente con ellos, es la que conduce a la formación de valores en el hijo adolescente o joven; que luego guardan cierta correspondencia con los de los padres.

La educación familiar puede ejercerse sin propósitos conscientes, no tiene el carácter sistemático de la educación escolar; pero los padres tienen una potencialidad educativa que las instituciones sociales, y especialmente la escuela, deben estimular convenientemente. Cuando los padres llegan a adquirir ciertos conocimientos y desarrollar determinadas habilidades, pueden ser capaces de autorregular la función educativa familiar.

Debe tomarse en cuenta que la familia, como sistema abierto, tiene múltiples intercambios con otras instituciones sociales. Es reconocido como principio pedagógico el carácter activador que corresponde a las instituciones educativas con la familia, para influir en el proceso educativo intrafamiliar y lograr la convergencia de las acciones sobre el niño. Y la niña. No obstante, debe tenerse en cuenta que la familia cumplirá su función formativa en la medida en que las condiciones de vida creadas por la sociedad, las relaciones sociales instauradas y el desarrollo de la conciencia social contribuyan a la formación de un determinado modo de vida hogareño. Hay que enfocar el proceso educativo familiar como la actividad de un grupo socialmente condicionado, y comprenderlo en sus referencias socioclasistas.

Al desarrollar la preparación a la familia se debe reconocer que los padres de una comunidad tienen sus peculiaridades, expresan casi toda la diversidad de nuestro espectro social. Por tanto no se les debe tratar de la misma manera, hay que respetar el ritmo de cada familia, de cada uno de sus miembros. Esto requiere de la realización del trabajo de preparación con un enfoque individualizado y a la vez colectivo.

Haciendo un análisis de las ideas planteadas por Castro, P. L., (2005) se puede resumir que además de la escuela otras instituciones educativas juegan un papel importante en la preparación de la familia, incluyendo las que tienen niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, con las que se pueden utilizar

diferentes vías desde la edad temprana que brinden las herramientas suficientes para desarrollar al máximo las potencialidades de estos menores.

Para la preparación de la familia existen diferentes procedimientos y técnicas aportados por investigadores mencionados anteriormente. Castro, P. L, (2005), propone las siguientes: Escuelas de educación familiar, Entrevista de orientación a la familia, Consultas psicopedagógicas y Recomendación de lecturas para los padres. Guerra, S, 2006, plantea que se pueden utilizar las siguientes vías: Reuniones de padres, Escuela de padres, Programa de capacitación y orientación familiar, Visitas al hogar, Educación a distancia (utilizando los medios de comunicación y la tecnología de avanzada), Conversatorios individuales, Fichas de orientación familiar y Notificaciones. Estas recomendaciones se proponen para ponerlas en práctica desde la escuela con el objetivo de preparar a las familias de niños de la enseñanza general y especial respectivamente.

En el caso de la preparación a la familia de niños en la edad temprana con desviaciones en el desarrollo intelectual, el Programa Educa a tu hijo y el CDO juegan un papel determinante.

El Programa Educa a tu Hijo tiene dentro de sus misiones la preparación a la familia para la estimulación temprana de la población infantil que abarca, dentro de los que se encuentran los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Esta preparación se realiza por dos variantes: la atención educativa integral de los niños de cero a dos años de edad, y los grupos no formales, de dos años en adelante. En la variante de la atención educativa integral de los niños y niñas de cero a dos años los padres son quienes imparten el programa educativo, entrenados por un ejecutor que visita la casa, los orienta en la ejecución del programa y los ayuda a valorar el desarrollo que van alcanzando sus hijos. En la variante de los grupos no formales el ejecutor trabaja directamente con el grupo de niños y simultáneamente con los padres u otros familiares donde les demuestran cómo realizar las actividades y cómo darle continuidad en el hogar.

El CDO dentro de sus funciones generales tiene el asesoramiento, control, y ejecución de las acciones en la atención preventiva de los niños de 0 a 6 años y su familia en el programa Educa a tu hijo ". Para la ejecución de estas acciones los

especialistas, entre otras tareas, deben realizar la estimulación temprana a los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo que se reciben por la información del censo de discapacitados que realizan las promotoras del Programa Educa a tu Hijo, y realizar el trabajo de orientación en sus dos direcciones: la directa, donde los especialistas ofrecerán a los niños y las niñas en edad temprana y preescolar la atención individual y la indirecta donde los especialistas trabajarán el sistema de influencias que rodea al niño y la niña, es decir prepararán fundamentalmente a los padres o familiares. Para la preparación de las familias de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, los especialistas deben tener en cuenta lo que plantea el Programa Educa a tu Hijo con respecto al trabajo con los padres de los niños y niñas en edad temprana y preescolar y se pueden incorporar además algunas guías de estimulación validadas internacionalmente así como los criterios validados por diferentes investigadores relacionados con la preparación a la familiar. Preparar a la familia de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual en el conocimiento de las leyes generales del desarrollo de estas etapas, la concepción ontogenética del diagnóstico y del proceso educativo, estimulador y potencializador, unido a la altísima plasticidad del cerebro que caracteriza a este período y a la influencia positiva que ella ejerce como agente educativo y mediador del entorno, garantizará el éxito de una estimulación oportuna y pertinente desde las primeras edades.

Epígrafe 1.2: La estimulación temprana. Un reto alcanzable en la familia.

En el logro de resultados significativos alcanzados por Cuba y muchos países del mundo en materia de educación y de salud ha sido de vital importancia el tema de la atención temprana vinculado a la prevención.

En estos importantes sectores se han creado estrategias de apoyo y estimulación que incluyen a los niños y las niñas, sus familias teniendo como objetivo principal la estimulación desde las primeras edades a la población infantil, aplicando acciones específicas y diferenciadas con aquellos que presentan algún tipo de desviación en el desarrollo.

Nuestro gobierno revolucionario en la planificación de las acciones para la estimulación temprana incorpora a los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo, y desde el surgimiento de la educación lo norma. En 1976 en las Tesis y Resoluciones sobre política Educacional aprobadas por el Primer Congreso del Partido Comunista de Cuba, se plantea que el subsistema de la Educación Especial “...trabjará por desarrollar la atención a los niños y las niñas que presentan limitaciones físicas o mentales con la función social de hacerlos ciudadanos útiles a la sociedad en la medida de sus posibilidades.”

En el año 1981 en los documentos directivos para el perfeccionamiento del Subsistema de Educación Especial (RM.60/81) se plantea intensificar la atención y educación en edades temprana a los niños y las niñas que presentan insuficiencias o desviaciones en el desarrollo intelectual.

Aunque estas temáticas se venían abordando en diferentes documentos no es hasta 1984 que se resolucionan y oficializan las vías para dar atención a estos niños con la emisión de la (RM 126 /85).

Esta resolución tiene como propósito dar respuesta a la población infantil de edad temprana y preescolar que presentan insuficiencias, desviaciones y defectos en el desarrollo, que de ser atendidos desde los primeros años de vida logran mayor grado de corrección y compensación.

La estimulación temprana de los niños con alguna desviación en el desarrollo, aunque tiene un surgimiento contemporáneo, sus primeros intentos pueden enmarcarse en las primeras décadas del siglo XIX cuando Johann Heinrich Pestalozzi (Suiza) en su libro “De cómo Gertrudis educa sus hijos” (1801) y Freidrich Fröbel en Turingia en cartas dirigidas a las mujeres de Keilhau, orientaban a las madres para que organizaran la educación de sus niños y niñas hijos de una manera más consciente. (De la Peña. N, 2004: 25)

En el año 1843 el educador francés Johann Baptist Graser recomendaba a las madres de niños sordos de primera infancia la educación temprana del habla. Concedía una importancia extraordinaria a la colaboración de las madres en la estimulación temprana, recomendaba que los niños pequeños sordos vivieran su niñez en la casa paterna y no en la escuela para sordomudos que se hallaba

generalmente muy distante. El principio de la colaboración de las madres en la estimulación temprana ha trascendido hasta la actualidad considerándose entre los indicadores para lograr la efectividad de la misma.

En este siglo se destacan también los estudios realizados por Galton y partidarios, quienes basados en la importancia de la herencia en el desarrollo propusieron la teoría del determinismo, que aceptaba cambios en la estructura y el tamaño pero consideraba que estos se encuentran encapsulados relativamente y no se modifican por la experiencia temprana.(Leiva, M, 2006: 34)

Se coincide que en la década de los 50, la experiencia temprana se convirtió en el principal competidor del criterio determinista del desarrollo. Surgieron tres grandes corrientes de investigación que se constituyeron en premisas de la intervención temprana: la teoría freudiana del desarrollo psicosexual, la teoría etiológica, especialmente con el concepto de troquelado como predisposición singular para el aprendizaje, que aparecía en un lapso crítico leve, y la teoría neurofisiológica de Hebb sobre la existencia de períodos críticos en el desarrollo intelectual social. A consecuencia de investigaciones basadas en períodos críticos surgen dos tendencias de teorías educativas:

- Mc Vicker Hunt: concepto de concordancia. Asigna mayor importancia a las características del medio que a la constitución hereditaria del individuo. No señala la existencia de períodos críticos, pero se deduce que las características del medio podrían influir (como período crítico).
- Benjamín Bloom: apoya la existencia del período crítico.

Basándose en las teorías de Hunt y Bloom se creó el modelo de educación compensatoria en la década de los 60 para grupos con privación cultural o los llamados grupos " con desventajas sociales ", con el objetivo de garantizar su integración y " nivelar los déficits socioculturales."

Este modelo de educación compensatoria se puso de manifiesto por el proyecto Head Star, creado para minorías con desventajas sociales y con privación cultural. Este modelo fue criticado por varios expertos.

En la década de los 70 surge el modelo ecológico de Bronfembrener, que retoma los planteamientos de los soviéticos Vogotski, Luria, Leontiev, y otros, sobre la

naturaleza cultural de las funciones superiores. Tiene las siguientes características: realza las diferencias policulturales, se desarrollan por primera vez programas para niños de alto riesgo biológico y niños con secuelas, y se centra en los padres como proveedores de estimulación, por ejemplo: Learning/Games y Portage Project. Este modelo también fue criticado. Surge entonces el modelo sistémico hacia la década de los 80, teniendo como principales exponentes a Shameroff y Chandler, quienes plantean: " Las características biológicas y conductuales de los niños y niñas y la calidad del entorno hogareño transactúan y rigen resultados del desarrollo ". Este modelo está centrado en los padres como proveedores de estimulación

En las últimas décadas la atención temprana es asumida por la totalidad de los países y son innumerables los proyectos y programas que se desarrollan por diferentes vías o modalidades; así por ejemplo: los programas no convencionales, como experiencia, es auténticamente latinoamericana y se iniciaron en Perú en el año 1965, con los años se han ido perfeccionando y han trascendido a otras regiones, de igual forma ha variado su concepción exclusivamente pedagógica a una atención más integral.

Las actividades de diversos tipos como ayudar, aconsejar, proteger, apoyar y en un sentido más específico contribuir a la enseñanza, educación, la curación o transmisión del auxilio necesario para el desarrollo con un objetivo, el de ser beneficioso para el niño y la niña, se ha asumido como estimulación durante muchos años.

Los términos de estimulación precoz, estimulación temprana, intervención temprana han sido empleados en diferentes países y por diferentes autores para hacer referencia a las técnicas educativas y/o rehabilitatorias que se aplican durante los primeros años de vida a todos aquellos niños y niñas que por sus características específicas necesitan de un tratamiento o intervención precoz con el fin de evitar que aparezcan dificultades o que las ya establecidas perjudiquen en mayor medida la evolución o maduración del desarrollo infantil dañado. Con este término y otros afines como: atención precoz, habilitación temprana se han referido al tratamiento global y en casos específicos a los que se les ofrecen a los niños deficientes o con probabilidades de serlo. (Ramírez, V, 2006:28)

No hay duda que existe en la actualidad gran diversidad de criterios para referirse a lo mismo, aunque con objetivos, naturaleza y alcance diferentes. Para el análisis de estos criterios se asume la reflexión realizada por De la Peña, N, (2004):

El Instituto Nacional de Servicios Sociales de España al referirse a este tipo de intervención señala: “La atención precoz como los tratamientos específicos que se dan a los niños y niñas que desde su nacimiento y durante los primeros años de vida están afectados de una deficiencia o tengan alto riesgo de sufrirla”. Así el término precoz, se justifica como una intención de destacar que la intervención debe hacerse antes que la alteración se agudice o antes de que aparezcan los signos de daño eventual. Después se amplió para incluir a los niños de riesgo ambiental (niños biológicamente sanos, pero que crecen en medios con características negativas).

Hernán Montenegro (1979) la refiere como el conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño y la niña las experiencias que estos necesitan desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico a través de la presencia de personas y objetos en cantidades y oportunidades adecuadas y en el contexto de situaciones de variada complejidad, que generen en el niño y la niña cierto grado de interés y actividad.

Coriart, L, (1981) considera que es la técnica creada para ayudar a los niños con alteraciones del desarrollo para mejorar estos trastornos o moderar sus efectos, a través de la madre fundamentalmente para lograr una relación dinámica con su medio ambiente y un aprendizaje efectivo.

Cerito, R, (1982) se refiere a la estimulación temprana como la acción reeducativa y pretende mejorar el retraso madurativo de cada niño siguiendo patrones de desarrollo normal elaborados por la Psicología Evolutiva y más concretamente la concepción que elaboró Gesell, utilizando de forma más o menos ortodoxa las técnicas psicopedagógicas de modificación de la conducta.

Candel, I, (1987) la define como un tratamiento educativo iniciado en los primeros días o meses de la vida, con el que se mejora o previenen los posibles déficits en el desarrollo psicomotor de los niños y las niñas con riesgo de padecerlos, tanto por causas biológicas como ambientales.

Garcías, B, (1988) define estimulación temprana: al conjunto de acciones tendientes a proporcionar al niño y la niña las experiencias que estos necesitan desde su nacimiento, para desarrollar al máximo su potencial psicológico.

Lucena, N y Díaz, J, (1990) definen la atención temprana como: la educación sistemática de la primera infancia y guía del desarrollo evolutivo de toda la población infantil entre 0 y 3 años.

Zulueta, M. I, (1991) considera la estimulación precoz, como una acción global que se aplica a niños y niñas desde el nacimiento hasta los 6 años afectados de un retraso madurativo o en riesgo de tenerlo por algunas circunstancias psicológicas, sociales o ambientales.

Villanueva, S, (1995) define como intervención temprana: el tratamiento que reciben los niños las niñas con necesidades especiales entre el nacimiento hasta los 5 años, con la intención de prevenir, disminuir o eliminar problemas o deficiencias por medio de técnicas psicoterapéuticas.

Martínez, F, (1998) define la estimulación temprana como el sistema de influencias educativas para los niños y las niñas desde el nacimiento e implica no solo la estimulación sensorial afectiva y motriz si no todos los demás aspectos que están involucrados en el desarrollo multilateral y armónico del niño y la niña.

Estos conceptos o definiciones u otros que se pudieran referir y que aparecen en las diferentes bibliografías consultadas, si bien aportan elementos importantes, como: guía del desarrollo, la prevención, tratamiento y conjunto de acciones, contienen limitaciones como:

- Se establecen límites en las edades de la estimulación
- Algunas están referidas a una determinada población infantil.
- No contemplan la etapa prenatal.
- Tiene carácter unidimensional (no incluyen a todos los factores que intervienen en este proceso, como familia y entorno).
- Se enfoca como un momento (la atención o estimulación se expresa en términos de tratamiento solamente al niño o a una determinada necesidad).

En los últimos años se ha evidenciado una significativa progresión tanto de naturaleza conceptual como práctica de la atención temprana.

Este proceso de reflexión y profundización sobre el tema está dado, por el sin número de programas que se han ido implementando para intervenir, para prevenir minusvalías y aquellos gestados, a partir de estudios y prácticas neonatológicas y neuropediátricas o estudios socioeconómicos, lo que ha permitido aportar nuevos elementos a la definición y al desarrollo práctico de la misma, como son aquellos dirigidos a la familia, a grupos específicos, ejemplo los dirigidos a niños Síndrome Down y a contextos comunitarios específicos.

Muy ilustrativo resulta el concepto definido por el Grupo Institucional de Prevención y Atención al Desarrollo Infantil de Madrid (PADI) 1996, compuesto por profesionales adscritos a diferentes instituciones competentes en materia de atención temprana, que a partir de la experiencia acumulada durante veinticinco años de trabajo y las investigaciones realizadas les ha permitido definir la atención temprana como: “el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias en la primera infancia”.

El análisis de esta definición permite encontrar ideas significativas (planificación, globalidad, interdisciplinariedad, respuesta a necesidades y la diferenciación de estas necesidades) También es significativo el empleo del término primera infancia, dejando de hacer corresponder el término atención temprana con el de edad temprana (niños entre 0 y 3 años) como se viene haciendo por muchos autores. Estas ideas constituyen principios básicos en cualquier práctica o programa de intervención temprana y que otras definiciones a las que se hace referencia anteriormente no abordan de forma explícita.

En los inicios del siglo XXI continúan en Cuba los aportes investigativos con relación a la atención temprana. Torres, M y De la Peña, N (2001), definen atención temprana como el conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario para dar respuestas a las necesidades del desarrollo infantil desde su concepción hasta la primera infancia.

Leyva, M, (2006) refiere que se entiende por estimulación temprana al conjunto de actuaciones planificadas con carácter global e interdisciplinario, para dar respuesta a

las necesidades transitorias o permanentes, originadas por alteraciones en el desarrollo o por deficiencias durante la primera infancia.

Como se puede apreciar todavía en nuestros días se emplean los conceptos de estimulación precoz, estimulación temprana, intervención temprana y atención temprana por diferentes autores citados anteriormente y aunque el más divulgado es atención temprana se escoge **estimulación temprana** por responder a las exigencias que pretende la investigación.

Luego de realizar un análisis de los criterios de diferentes investigadores relacionados con la estimulación temprana se coincide con Fernández, G, (2006), cuando la define como el sistema de acciones desarrolladoras de carácter integral que se concretan en un programa o guía de estimulación para potenciar y promover al máximo el desarrollo de los niños y las niñas desde la primera infancia tomando en cuenta su historia de vida, necesidades y demandas del desarrollo.

Esta autora asume la concepción de la estimulación temprana desde los postulados de Vigotski como los procederes terapéuticos con una visión más integral en el niño y la niña de edad temprana en riesgo o con alteraciones establecidas del neurodesarrollo, de carácter desarrollador, con valor pronóstico y de mejoramiento de la calidad de vida del sujeto, que de conjunto con la estimulación temprana, garantiza promover el desarrollo del niño y la niña, posibilita la mejor preparación a la familia y en consecuencia la prevención de afectaciones secundarias y terciarias (Fernández, G.,2006: 62)

Los proyectos y programas que se desarrollan en Cuba, más que asumir un concepto determinado sustentan la estimulación temprana en una serie de razones que avalan la importancia decisiva de la misma en estas primeras edades, así refieren:

- Las bases del desarrollo de las capacidades fundamentales tienen lugar en los primeros años de la vida,
- Desde el nacimiento, los procesos de maduración y de desarrollo son posibles gracias a la interrelación con el medio; por ello cobra especial relevancia desde las primeras edades y singular significado en aquellos niños y niñas que presentan algún

tipo de desviación en el desarrollo, ya sea como consecuencia de alteraciones en su desarrollo o deficiencias en su concepción o nacimiento.

- Las primeras edades constituyen un periodo vital caracterizado por un particular y cambiante ritmo evolutivo y de desarrollo, donde la plasticidad y flexibilidad de la estructura fisiológica y psicológica del niño y la niña adquieren y poseen un máximo exponente decisivo para su desarrollo posterior. Desde este punto de vista cualquier anomalía en el desarrollo debe ser compensada lo más prontamente posible a fin de evitar limitaciones en su posterior evolución.

En nuestro Sistema Educativo existe claridad y comprensión de lo decisivo de esta etapa y la importancia que tiene para el desarrollo futuro del niño y la niña. Por otro lado en la práctica se asume con una concepción más amplia, por su enfoque de sistema donde están incluidas tareas tan importantes como: la prevención, la detección, el diagnóstico temprano y oportuno, el asesoramiento a la familia, la coordinación interinstitucional y la intervención.

Para sustentar las investigaciones realizadas por los autores mencionados fue necesario el estudio de los fundamentos biológicos de la estimulación temprana.

El niño y la niña al nacer no son un hombre o mujer pequeños, son seres en desarrollo; apenas se han desarrollado algunos reflejos indispensables para la regulación vegetativa y unas pocas que le permiten el intercambio con la madre. A partir de entonces vendrá un largo proceso de estrecha interrelación entre el crecimiento, la maduración del Sistema Nervioso Central y la experiencia representada por el medio social, que en última instancia es la que permite la formación de sus procesos psíquicos. Estos planteamientos por sí solos pudieron constituir los fundamentos de la atención temprana. (De la Peña, N, 2004: 22)

En la infancia tiene lugar una maduración intensa del organismo del niño y la niña, en particular del cerebro, lo que algunos autores dividen en cuatro períodos principales:

1. Generación de las células nerviosas (neuronas) ubicado entre las 15 y 25 semanas de gestación.
2. Generación de las células gliales entre las 28 semanas del embarazo y fines del primer año de vida. Estas células constituyen el entorno de las neuronas y por ello son importantes para el normal funcionamiento de estas.

3. Proceso de diferenciación de las neuronas. Comienza alrededor del parto y finaliza en lo esencial, a principios de los 4 años de vida. Este hecho es posiblemente decisivo para la posterior capacidad del cerebro. En este tiempo los nervios crecen alcanzando los órganos finales. Las neuronas forman sinapsis, es decir, crean la posibilidad de establecer contactos. Una gran cantidad de sinapsis neuronal permite al sistema nervioso poder cumplir con su cometido, incorporar información, elaborarla, almacenarla de modo de tenerla disponible y liberarla cuando esta se necesite.
4. Proceso de mielinización. Se inicia con el nacimiento y se mantiene con intensidad hasta el 6to. año de vida. A partir de este momento excitatorio pueden ser transportados los estímulos a través de los nervios.

Como se puede apreciar, tres de los cuatro principales períodos de la maduración ocurren en el primer año de vida y se continúan hasta alrededor del 6to. Año de vida. En este período de actividad metabólica máxima, pueden existir muchas circunstancias, desde la nutrición hasta la oferta de estímulos que pueden favorecer o perjudicar dichos procesos. En este momento en que el desarrollo cerebral es muy vulnerable, la intensa actividad metabólica se ocupa también, simultáneamente, de numerosos procesos generadores y una parte de los perjuicios recibidos pueden ser superados por procesos compensatorios o pudieran ser resueltos con una atención oportuna.(De la Peña, N, 2004:23)

Para la estimulación además de tener en cuenta estos elementos biológicos es necesario crear un clima emocionalmente positivo, sin conflicto, de bienestar que el niño se sienta bien y aceptado, de manera que pueda realizar las actividades en todas las situaciones cotidianas, sin manipulación, en un ambiente lúdico y natural. Solo así llegarán al niño de forma exitosa los estímulos que ofertamos para su estimulación y desarrollo en esta etapa de la vida.

Si se acepta esta edad como determinante en la formación de la personalidad del ser humano y dentro de ella la etapa de máximo desarrollo de las potencialidades del niño esta no debe quedar dirigida exclusivamente por el azar, la estimulación natural, espontánea no es suficiente pues no nos asegura que el niño tenga las oportunidades precisas y necesarias que le permitan un sano y positivo desarrollo.

De ahí el convencimiento de que es imprescindible ayudar, orientar y guiar el desarrollo infantil desde las primeras edades; pues el control sistemático del desarrollo infantil en todos sus aspectos va a permitir, en algunas ocasiones, prevenir deficiencias, corregir desviaciones o simplemente facilitar el aprendizaje. Es importante por lo tanto ordenar las experiencias y conjugar el aprendizaje dirigido con las actividades espontáneas del niño o el bebé, ya sea las que realiza con el adulto como las que realiza solo.

La importancia que se le concede a la estimulación temprana de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual radica en que cuanto más tempranamente comience la educación, más completamente se logrará la corrección y compensación de los defectos y se evitará el surgimiento de los defectos secundarios o terciarios. De ahí, la necesidad de una estimulación especial, organizada y sistemática que promueva el desarrollo, y facilite el aprendizaje de los niños.

Se coincide con el criterio de Fernández, G, (2006) cuando plantea que en la concepción socio histórico cultural, en la comprensión del carácter interactivo del desarrollo humano y muy especialmente del llamado determinismo social del desarrollo psíquico desde cuya perspectiva se reconoce la importancia de la educación como “medio que conduce al desarrollo”, se valora altamente el rol del acto educativo en el proceso de estimulación temprana y preescolar y el desarrollo integral de los niños con necesidades educativas especiales, reconocida la educación como el eje central de esta concepción que reciben los niños desde las edades más tempranas mediante la familia, las instituciones educacionales, las diferentes formas de organizar el proceso educativo y la sociedad. Dentro de esta concepción se destaca el enfoque preventivo, el que se explica a continuación:

Enfoque preventivo: Los primeros años de vida constituyen para Vigotski el período más denso y lleno de valor del desarrollo en general. La marcada plasticidad del cerebro en los primeros años de vida, es señalada por Vigotski y su escuela a la hora de sustentar la importancia de la detección y atención temprana de los niños y las niñas con necesidades educativas especiales. El hecho de que Vigotski expresara que la regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo

es máximo en el mismo inicio, indica que no podemos perder tiempo, por lo que el medio social en el que se desarrolla y educa el niño y la niña es vital, para ello la preparación de la familia, en particular de los padres es la mayor contribución a este desarrollo. Las orientaciones, consejos, apoyos y ayudas que se intercambian con las familias consiguen inevitablemente un ajuste sociofamiliar y mejoran las relaciones entre el niño o niña y los padres, a partir de la asimilación paulatina de destrezas necesarias de quienes se encargan de la estimulación o educación infantil en el hogar y en la comunidad.

Por otra parte, la estimulación temprana en estos niños y niñas está dirigida también a evitar que surjan y se desarrollen conductas o inhabilidades secundarias o asociadas que puedan aparecer si no se propicia un ambiente adecuado, estimulador y potenciador del desarrollo. Por tanto apuntó Vigotski que el hombre al nacer hereda toda la evolución filogénica, pero el resultado final de su desarrollo estará en correspondencia con las características del medio social en el que viva y de las condiciones de la educación que reciba. (Fernández, G, 2006:34)

La prevención debe seguir lo planteado por Vigotski respecto a que el período de mayor plasticidad del sistema nervioso y más sensitivo para el desarrollo general del niño es el comprendido entre 0 y 5 años.

Se asume que conocer el binomio plasticidad versus vulnerabilidad del Sistema Nervioso Central en la estimulación temprana es de vital importancia. El Sistema Nervioso Central (SNC) humano en su maduración se caracteriza por poseer períodos de aceleración en su ritmo de desarrollo. El más notorio de ellos es el que se extiende desde el 7mo mes de gestación prenatal, hasta el 10mo o 11no mes postnatal. Es esta la fase de crecimiento de las células nerviosas (neuronas) y de la organización de sus contactos sinápticos; de la proliferación de las células no puramente nerviosas (neuroglías) las que juegan un importante papel en el metabolismo de las neuronas, en la estructuración del cerebro como sostén del sistema nervioso, en el proceso de aislamiento de las fibras nerviosas que conducen impulsos químicos y eléctricos.

En este proceso se incluye también la formación de varias enzimas, productoras de sustancias bioquímicas importantísimas para la maduración nerviosa. Desde el punto

de vista funcional, la importancia de esta fase acelerada radica en que en ella se desarrollan fundamentales funciones esencialmente humanas, elevación vertical, marcha, articulación vocal, manualización, individualización del comportamiento y otros aspectos psicológicos como la afectividad, entre otros.

Es por todo esto, que el sistema nervioso, tiene en esta etapa de crecimiento acelerado, gran plasticidad y alta vulnerabilidad. La plasticidad tiene que ver con su gran capacidad de aprendizaje, por ello mismo adquiere tanta importancia la acción estimuladora sobre el funcionamiento, porque frena o desvirtúa el aprendizaje. La vulnerabilidad se fundamenta también en el hecho de que su propia protección y aislamiento se encuentran incompletas por estar aún en desarrollo y entonces, una hipoxia, una hemorragia intracraneal, la mala nutrición, entre otras tendrían el camino más abierto para su acción. Pero tanto esto como la plasticidad, tienen sus límites que aumentan a medida que se completa el desarrollo.

Es por tanto, en el momento de mayor plasticidad cuando el sistema nervioso permite actuar con efectividad en la habilitación y rehabilitación de las funciones que no han madurado o que se encuentran alteradas para ampliar las posibilidades de aprendizaje, es entonces el período de mayor vulnerabilidad del sistema nervioso que exige una acción preventiva o correctiva compensatoria adecuada y oportuna. (Fernández, G, 2006:34).

Sobre ésta concepción se coincide que la estimulación temprana se basa especialmente en la influencia que los estímulos ambientales ejercen sobre el organismo en desarrollo, la importancia de la relación afectiva madre-niño o niña y en la plasticidad del sistema nervioso en los primeros años de vida.

La plasticidad cerebral es la adaptación funcional del Sistema Nervioso Central para minimizar los efectos de las alteraciones estructurales o fisiológicas sea cual sea su causa. La capacidad del cerebro para adaptarse a la nueva situación lesional y para compensar los efectos de la lesión, aunque sea de forma parcial es mayor en el cerebro inmaduro que en el del adulto.

En la actualidad, todas las acciones deben ir encaminadas a estimular al máximo las potencialidades de los niños y las niñas, a prevenir los efectos de las condiciones de vida y educación cuando éstas no están relacionadas con las necesidades de los

niños, a minimizar las posibles desviaciones que en el desarrollo estas condiciones provocan, por tanto el trabajo se encamina a estimular al máximo las potencialidades de cada uno de los niños, es decir a ser atendidos tempranamente de manera que se pueda estimular el desarrollo mediante la orientación oportuna y especializada a la familia lo que incluye el desarrollo integral del niño y su socialización e integración plena a la sociedad. (Fernández, G. 2006:35)

En resumen, se reconoce que los beneficios de la estimulación temprana y preescolar son los siguientes:

- Los padres se desempeñan con máxima eficacia y autonomía en la educación de sus hijos.
- Los niños y las niñas desarrollan al máximo sus capacidades.
- Se minimizan o corrigen los efectos de los factores de riesgo biológico y/o social.
- Se evita la aparición de dificultades del nivel secundario y terciario.
- Se ofrece una atención oportuna a las demandas del niño entre otros.

En tal sentido la prevención es el concepto más amplio que incluye la estimulación temprana del desarrollo humano al máximo de sus posibilidades y la intervención temprana para aquellos niños y niñas en riesgo biológico y/o social que tal vez necesiten más del trabajo multi, inter y transdisciplinario, pero en cualquier caso, la familia constituye el primer estimulador a capacitar y el mediador más importante para el niño.

La estimulación debe ser realizada por los miembros de la familia. Este planteamiento es casi una consigna asumida por muchos especialistas, pero no siempre tiene concreción en la práctica. Los Programas de Estimulación Temprana en toda la historia han estado dirigidos específicamente al niño y la niña, otros han desarrollado guías de orientación a la familia para cumplimentar la labor del profesional, y suplir este déficit en la concepción misma del programa. (De la Peña, N, 2004: 36)

Otra aseveración que se comparte es que los programas integrales no deben ir dirigidos sólo al niño o la niña, sino a la familia entera, a los hermanos, padres, tíos y a todas las personas que viven junto a él así cumplen su doble función, donde hay una retroalimentación permanente, que no solamente permite el crecimiento del niño

o la niña, sino que hay un crecimiento y una construcción mutua de la familia (Restrepo, F, 1993: 25).

El concepto del apego madre-niño o niña, propio de los años 40, ha ido quedando atrás y hoy en día a pesar de la cultura machista que en cierta medida continúa arraigada, el padre tiene una mayor incorporación al proceso educativo de sus hijos, de la misma manera se incorporan las abuelas, los hermanos, los tíos, y todos aquellos que viven en el mismo hogar.

Para lograr que la influencia sobre el niño con desviaciones en el desarrollo intelectual sea positiva es imprescindible estimular y elevar cada vez más la cultura pedagógica y psicológica de la familia, en la cual los CDO pueden jugar un papel decisivo en lo que respecta a la orientación y el consejo a los padres acerca de la organización correcta de la vida familiar, de la autoridad que debe mantenerse, de la comunicación afectiva más amplia entre los padres y los niños o niñas, de las acciones de estimulación temprana que se pueden desarrollar con estos y de otros importantes aspectos como la transmisión a los componentes del núcleo familiar del optimismo que debe primar en su actividad diaria y de la confianza en las posibilidades de desarrollo en los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

En la organización de la preparación para la estimulación temprana los equipos del CDO deben cumplir pasos metodológicos, dentro de ellos está la determinación de la vía a utilizar con cada caso que se atenderá: directa o indirecta y la guía de estimulación a utilizar precisando los objetivos a cumplir en cada etapa. Para ello se debe conocer a fondo las características de cada niño y niña, haciendo un estudio profundo de sus antecedentes personales y familiares, aplicar los índices del desarrollo neuropsíquico y la escala para medir el desarrollo psicomotor en la primera infancia (Brunet- Lezine), que permiten determinar el desarrollo alcanzado por los niños y las niñas hasta ese momento y planificar las acciones basadas en estos resultados. Con la aplicación de estos instrumentos se podrá determinar, para la preparación a la familia, el nivel de desarrollo en que se encuentra el niño o niña, lo que posibilita la constatación de la desviación en el desarrollo intelectual.

Epígrafe 1.3 Desviaciones en el desarrollo intelectual. Factores que las provocan y su incidencia en la edad temprana.

La educación desempeña un papel esencial en el desarrollo general de cualquier ser humano, el cual se produce bajo la influencia de fenómenos naturales y sociales, de acuerdo con leyes definidas. De manera particular el análisis científico del desarrollo intelectual y de las desviaciones que en él se producen, así como las necesidades que este genera no pueden desvincularse de un concepto amplio de desarrollo (Guerra, S, 2006:60).

Dentro de los significados del vocablo desarrollo se encuentran amplificación, crecimiento, desenvolvimiento, pero también representa un nivel alcanzado en relación con determinados momentos y etapas de la vida de los seres humanos.

Se coincide en que los procesos del desarrollo intelectual que ocurren a lo largo del ciclo vital y los diferentes mecanismos que intervienen en su transformación están asociados a la comprensión de la diversidad en el desarrollo intelectual de los alumnos, el carácter heterogéneo de sus desviaciones y las necesidades educativas especiales que presentan las personas portadoras de las mismas (Guerra, S, 2006:60)

Asumiendo que aunque el término desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual tradicionalmente ha estado vinculado a las insuficiencias de los alumnos en sentido genérico, la desviación es considerada como aquello que difiere de lo que es considerado en los límites de la norma, de ahí que ante la complejidad semántica que se presenta en la actualidad se ha tratado de generalizar.

Se utilizan indistintamente denominaciones como desviaciones en el desarrollo intelectual, necesidades educativas especiales relacionadas con el desarrollo intelectual o con la cognición, discapacidad intelectual, características especiales en el desarrollo intelectual, entre otros, para designar a un grupo de personas muy amplio y heterogéneo en su etiología, características, comportamiento, clasificación, necesidades y potencialidades.

La literatura especializada reconoce entre el universo de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual no sólo a los que no cumplen con las demandas del desarrollo por sus limitaciones en esta área, sino a aquellos que

generalmente se encuentran por encima de la media de su coetáneos en su rendimiento intelectual y logran sobresalir como niños talentos.

Se asume que el ser humano cambia como resultado de la maduración biológica y de las experiencias cognitivo-emocionales y vivenciales que se derivan de su interacción con el medio. La comprensión del desarrollo teniendo en cuenta la dinámica interactiva entre las influencias biológicas y sociales se desprende de la potencialidad del cambio y la relativa plasticidad del desarrollo humano, de ahí que resulte necesario recurrir a la relación entre un sistema de ciencias como la biología, las neurociencias en general, la genética, entre otras, que estudian los fenómenos del desarrollo desde un enfoque centrado en la naturaleza del hombre y sus peculiaridades anatómico-fisiológicas y neurológicas, unido al análisis psicológico del desarrollo de la personalidad en determinadas condiciones educativas.

El estudio de la actividad intelectual y su desarrollo requiere detenerse en los aspectos biológicos relacionados con el desarrollo físico en general, además del conocimiento del cerebro, su estructura y funcionamiento, que son esenciales para comprender su papel en la formación, curso, alteración, rehabilitación y restablecimiento de la actividad intelectual. Sin lo anterior sería imposible analizar cuestiones esenciales como la prevención y la estimulación del desarrollo desde las etapas más tempranas en estos niños y niñas con determinados signos o indicadores de un diagnóstico presuntivo e inclusive gnosológico de desviaciones en el desarrollo intelectual, así como para el enfoque multidisciplinario de su estudio y educación (Guerra, S, 2006: 63)

Por su impacto en los sustentos de la educación los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y su estimulación en Cuba, se coincide que hay que destacar a L. S. Vigotski, máximo representante de la escuela histórico-cultural y continuadores como A. N. Leontiev, S. L. Rubinstein, V. V. Davydov, L. A. Venguer, P. Y. Galperin, N. Talizina y L. S. Tsvetkova.

Tsvetkova, como depositaria del legado histórico-cultural y como resultado de la interpretación del concepto de actividad de A. N. Leontiev y de su propio material teórico-experimental, considera la actividad intelectual no como una forma aislada o separada en la esfera psíquica, ni como un conjunto o suma de todos los procesos

psíquicos, sino como una actividad del sujeto que se realiza a través de este conjunto y que no constituye una simple suma de ellos, sino una cualidad nueva que surge como producto de este conjunto, en un nivel jerárquico más alto en estos procesos.

La actividad intelectual en los niños y niñas con desviaciones en su desarrollo manifiesta sus particularidades muy específicas desde la edad temprana. Torres, M, (2002) las designa con el término características especiales en el desarrollo y las define como un conjunto de características biológicas, psicológicas y pedagógicas que identifican la presencia de una variabilidad en las regulaciones del desarrollo para cada período etáreo que le dificulta al individuo una respuesta efectiva a las demandas del desarrollo esperado, esta respuesta se expresa en términos afectivos, cognitivos, motores, lingüísticos, etc. Esta variabilidad es expresión de una desviación cuantitativa y cualitativa, total o parcial, por demora o adelanto de los parámetros del desarrollo.

Haciendo un análisis de este concepto se puede deducir que los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual presentan características especiales en su desarrollo, que pueden estar provocadas por diferentes causas o factores en los períodos pre, peri y postnatal que se consideran de riesgo. Según Fernández, G, (2006), los factores que alteran el desarrollo normal del niño en la edad temprana son los siguientes:

-Una lesión directa sobre el sistema nervioso: Cuando se produce lesiona una o varias partes del sistema nervioso (causa), resulta como consecuencia la alteración del órgano en cuestión o su función. Debido a que las neuronas son las únicas células que no se reproducen, la muerte de las mismas provoca consecuencias irreversibles. Dentro de estas lesiones, las más frecuentes son la Parálisis Cerebral Infantil (PCI) y la Mielomeningocele.

-La afección de otra parte del cuerpo que provoca secundariamente alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso: riesgo biológico, las enfermedades, operaciones etc. que padezcan aquellos niños y niñas que no tengan una buena estructura física o psíquica, darán como resultado trastornos psicológicos y bloqueos en el desarrollo físico.

-Las alteraciones genéticas: como se conoce en la fecundación el óvulo y el espermatozoide se unen para formar la primera célula del nuevo individuo. Las diversas alteraciones que ocurran en la unión de los cromosomas o los defectos que se encuentren en los genes, generan trastornos que alteran el normal crecimiento y desarrollo del bebé. Entre muchas otras alteraciones cromosomáticas se encuentran los Síndrome de Down, Frágil X, Prader Wuili.

-Riesgo ambiental: Diversos factores influyen directa o indirectamente en el desarrollo físico y psíquico del niño y la niña. Estos factores pueden ser de carácter económico o cultural. Un niño o niña con deprivación cultural, con limitaciones económicas o con la afectación de ambos factores, corre el riesgo de no llegar a explotar al máximo sus posibilidades a pesar de ser capaz de alcanzarlas.

Estas alteraciones en el desarrollo pueden producirse en diferentes momentos como son el período prenatal, perinatal y postnatal.

-Alteraciones Prenatales: aquellas que se producen entre la concepción y el nacimiento del bebé. Tales como las alteraciones genéticas, las enfermedades que padezca la madre o el feto, entre otras.

-Alteraciones Perinatales: anormalidades que ocurren en el momento del parto. Tales como la aspiración de meconio por parte del bebé, el parto demorado o instrumentado, las anoxias, entre otras.

-Alteraciones Postnatales: Lo que le sucede al niño o la niña a partir del momento del nacimiento, tales como: los accidentes, las enfermedades infecciosas, la falta de estimulación, el abandono, entre otras.

Estas causas pueden provocar diferentes tipos de afectaciones donde se incluyen las desviaciones en el desarrollo intelectual.

Después de analizar lo planteado hasta el momento se puede decir que cuando se haga referencia a los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la investigación se refiere a los que no cumplen con las demandas del desarrollo por sus limitaciones en esta área y que presentan factores de riesgo que presuponen un diagnóstico de retraso mental.

Se coincide con Guerra, S, (2006), cuando plantea que el retraso mental en la edad temprana no se establece como diagnóstico gnoseológico, como regla, pues este es

un período muy sensible en el desarrollo del ser humano donde el sistema nervioso no ha alcanzado la madurez necesaria y la neuroplasticidad cerebral implica que los procesos psíquicos están aún en formación, además los procesos madurativos no se dan en todos los niños y las niñas de la misma forma, independientemente de su dependencia de una serie de condiciones externas e internas que se ajustan a determinadas etapas del desarrollo ontogenético.

Teniendo en cuenta el criterio de Rivero, M, (2006), se infiere que algunas características del niño y la niña con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana son las siguientes:

En el primer año de vida:

- Persistencia de los reflejos atávicos, por ejemplo el de Bakinski y el de prensil.
- Retardo psicomotor, pues generalmente no pueden sostener la cabeza, sentarse solos, pararse. Además no aparece en muchos niños y niñas la pinza digital, lo que hace que la motricidad manual sea torpe.
- Dificultades en el desarrollo sensorial, pues en ellos se retrasa la percepción visual y auditiva, lo que se refleja en serias dificultades de la coordinación visomotora y trae como consecuencia insuficiencia en las acciones con los objetos.
- Retardo en el desarrollo del lenguaje, que se expresa en que no emiten sonidos y estos generalmente no se relacionan con objetos específicos, así como deficiente comprensión del lenguaje.
- Dificultades en la socialización

En el segundo y tercer año de vida:

- Se observa en ellos poco tiempo de motivación por los objetos y escasa independencia durante la actividad práctica.
- La comunicación con los adultos, e incluso con sus coetáneos es pobre, aunque el adulto se convierte en su principal mediatizador de su actividad objetal. Todo esto retrasa el surgimiento de la autoconciencia.
- Aún tienen dificultades para concentrarse en las tareas, así como para resolver las tareas cognitivas ya que pueden mostrarse indiferentes, abandonarlas y buscar otros estímulos a los que dirigir su atención.

-El lenguaje oral y sus reacciones mímicas y expresivas se retrasan con respecto al niño normal.

-Es difícil para ellos imitar las operaciones desarrolladas por los adultos cuando estos les enseñan las tareas así como captar los mensajes de este mediante miradas gestos, tono de voz, órdenes verbales.

-El desarrollo de su lenguaje es lento y su vocabulario es pobre, sobre todo el activo.

-Comienzan a caminar y a hablar generalmente en esta etapa. Continúa observándose retardo en el desarrollo psicomotor.

-Tienen dificultades para memorizar poesías, cuentos y canciones.

La identificación oportuna de las desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana permitirá la atención directa de los especialistas capacitados para ello y la preparación a la familia para realizar la estimulación temprana, necesaria desde las primeras edades con el objetivo de equiparar oportunidades y potenciar el desarrollo en estos menores.

CAPÍTULO II: ESTRATEGIA DE PREPARACIÓN A LA FAMILIA PARA LA ESTIMULACIÓN TEMPRANA DE NIÑOS Y NIÑAS CON DESVIACIONES EN EL DESARROLLO INTELECTUAL DESDE EL CDO.

Epígrafe 2.1: Diagnóstico inicial del nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Para el análisis de las carencias en la preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual fue necesario la aplicación de técnicas e instrumentos tales como entrevistas a la familia y observación en acciones de estimulación en el hogar, que hicieron posible determinar las regularidades de la situación real de la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Con la aplicación del diagnóstico inicial se pudo constatar la existencia real del problema enunciado, la falta de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Para la constatación se tuvo en cuenta la siguiente escala valorativa que responde a los indicadores de las dimensiones declaradas:

Escala valorativa.

Dimensión 1: Conocimiento.

Indicador 1.1: Conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Escala cualicuantitativa.

Alto (3) Conocen cinco características psicopedagógicas del desarrollo en la edad temprana de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual

1. Desarrollo psicomotor tardío: se demoran en sostener la cabeza, sentarse solos, pararse y dar los primeros pasos. No aparece la pinza digital en el primer año de vida.
2. Dificultades en el desarrollo sensorial, se retrasa la percepción auditiva y visual lo que refleja dificultades serias en la coordinación viso-motora

3. Dificultades para concentrarse en la realización de acciones objetales.
4. Retraso del lenguaje, se demora en pronunciar palabras y oraciones.
5. Evitan mantenerse en contacto directo con los adultos.

Medio (2) Conocen cuatro o tres de las características anteriormente mencionadas.

Bajo (1) Conocen dos o menos de las características anteriormente mencionadas.

Indicador 1.2: Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Escala cualicuantitativa

Alto (3) Dominan cuatro o cinco acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo.

De 0 1 año:

La familia debe hacer que el niño o niña:

1. Busque un objeto retirado de su campo visual
2. Meta y saque un objeto de una caja.
3. Empuje tres bloques como si fuera un tren.
4. Quite el círculo de un tablero de formas geométricas.
5. Deje caer y recoja un juguete.

De 1-2 años:

La familia debe hacer que el niño o niña:

1. Saque seis objetos de un recipiente, uno por uno.
2. Señale una parte del cuerpo.
3. Apile tres bloques cuando se le pide.
4. Haga pares de objetos con las ilustraciones de los mismos objetos.
5. Señale la figura que se le nombra.

De 2-3 años

La familia debe hacer que el niño o niña:

1. Complete un tablero de forma geométrica de tres piezas.
2. Nombre las ilustraciones de cuatro objetos comunes.
3. Señale lo grande, lo pequeño.
4. Coloque objetos dentro, encima (acciones de construcción con cubos).

5. Arme un juguete de cuatro piezas que encaja una dentro de la otra.

Medio (2): Dominan tres de las acciones de estimulación que corresponden a cada edad del desarrollo.

Bajo (1): Dominan dos o menos de las acciones de estimulación que corresponden a cada edad del desarrollo.

Indicador 1.3: Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Escala cualicuantitativa

Alto (3): Conocen tres exigencias mínimas para cada edad del desarrollo:

De 0-1 año:

1. Se realizan con los niños dos actividades programadas diarias.
2. Las actividades tienen una duración de 10 minutos.
3. Se realiza una actividad en la sesión de la mañana antes del baño y la otra en la tarde después de la siesta.

De 1-2 años:

1. Se desarrolla con los niños con los niños tres actividades programadas diarias.
2. Tienen las actividades una duración de 10 minutos.
3. Se realizan dos actividades en la sesión de la mañana con espacio de 1 hora entre cada una y de modo que la última sea antes del baño. La otra actividad se realiza por la tarde después de la siesta.

De 2-3 años:

1. Se realizan tres actividades programadas diarias.
2. Las actividades tienen una duración de 15 minutos.
3. Se realizan dos actividades en la sesión de la mañana con espacio de 1 hora entre cada una y de modo que la última sea antes del baño. La otra actividad se realiza por la tarde después de la siesta.

Medio (2) Cuando conocen dos de las exigencias mínimas para cada edad del desarrollo.

Bajo (1): Cuando conocen menos de dos exigencias mínimas para cada edad del desarrollo.

Dimensión 2: Modos de actuación.

Indicador 2.1: Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Escala cualicuantitativa

Alto (3) Realizan cuatro o cinco acciones de estimulación para cada edad del desarrollo.

Medio (2) Realizan tres acciones de estimulación para cada edad del desarrollo.

Bajo (1) Realizan dos o menos acciones de estimulación para cada edad del desarrollo.

Indicador 2.2: Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Escala cualicuantitativa

Alto (3) Cumplen con tres exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación. .

Medio (2) Cumplen con dos exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación.

Bajo (1) S) Cumplen con menos de dos exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación.

Como parte del diagnóstico inicial se realizó una observación (**Ver anexo 1**) con el objetivo de constatar si los miembros de la familia realizan acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

En el indicador 2.1 que se refiere a la realización de acciones de estimulación correspondientes a cada edad del desarrollo, de **13** familias observadas, **12** familias, que representan un **92,3%** no realizan acciones planificadas, sólo juegan en ocasiones con los niños sin un fin determinado manifestando relaciones afectivas

adecuadas con los niños y niñas, por lo que se encuentran en un nivel bajo, de las 13 familias, 1 familia, que representa el 7,6% realiza indistintamente tres de las acciones de estimulación temprana para estos niños y niñas pero sin planificación previa y muestra buenas relaciones afectivas con la niña, por lo que se ubica en un nivel medio.

Con respecto al cumplimiento de las exigencias mínimas para la estimulación en cada edad del desarrollo, las 13 familias, que representan el 100% no tienen en cuenta estas exigencias ya que la mayoría no ponen en práctica acciones de estimulación y la familia que realiza algunas acciones o juegos lo hace en cualquier horario y lugar. En todos los casos es la madre quien interactúa con el niño o niña, por lo que se encuentran en un nivel bajo.

De manera general se puede apreciar en los resultados de la observación que falta preparación de la familia para realizar acciones de estimulación temprana en los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, lo que se manifiesta en la puesta en práctica de estas acciones y en el cumplimiento de las exigencias mínimas que ellas requieren.

Posteriormente se aplicó una entrevista a la familia (**Ver anexo 2**) con el objetivo de constatar el nivel de conocimiento que posee la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Al comprobar el dominio que tenían sobre las características psicopedagógicas de estos menores, se evidenció que de 13 familias entrevistadas, 11 familias, que representan un 84.6% manifiestan que no saben qué es una desviación en el desarrollo intelectual y por tanto desconocen sus características, sólo mencionan algunos miembros de las familias las enfermedades más frecuentes que estos niños y niñas, por lo que se ubican en el nivel bajo. De las 13 familias, 2 familias, (15,3%), expresan que la desviación en el desarrollo intelectual es cuando el niño no aprende lo suficiente para su edad, manifiestan tres de las características principales de estos niños y niñas expresando que muestran lentitud para caminar, dificultades para aprender a hablar y para realizar las actividades de la vida diaria, por lo que se ubican en un nivel medio.

En relación con el dominio de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo que deben realizar los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, de las **13** familias, **12**, que representan un **(92.3%)** no conocen las acciones de estimulación a desarrollar con estos niños y niñas, manifestando que se dedican sobre todo al cuidado de la salud de estos, por lo que se ubican en el nivel bajo y **1** familia, que representa un **7.6%** menciona tres de las acciones de estimulación que se pueden realizar con estos niños en cada edad del desarrollo, pero plantean que no saben como ponerlas en práctica de forma organizada, por lo que se ubican en un nivel medio.

Al indagar respecto al dominio de las exigencias mínimas a tener en cuenta para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, las **13** familias, que representan el **100%** desconocían de la existencia de estas exigencias y agregan que no consideran que ayuden al desarrollo de sus hijos porque les falta preparación, por lo que se ubican en un nivel bajo.

Esta entrevista permitió constatar que la familia tiene poco conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana, de las acciones de estimulación que se pueden realizar con ellos en cada edad del desarrollo y de las exigencias mínimas a tener en cuenta para la realización de estas acciones.

De manera general podemos apreciar que existen dificultades en la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, lo que se expresa en los resultados obtenidos en el diagnóstico inicial y que se presentan en la siguiente tabla y gráfico.

Tabla 1 Nivel de preparación de la familia. Diagnóstico inicial.

Familias	Dimensión 1			Dimensión 2	
	Indicador 1.1	Indicador 1.2	Indicador 1.3	Indicador 2.1	Indicador 2.2
1	1	1	1	1	1
2	1	1	1	1	1
3	1	1	1	1	1
4	2	2	1	2	1
5	1	1	1	1	1
6	1	1	1	1	1
7	1	1	1	1	1
8	2	1	1	1	1
9	1	1	1	1	1
10	1	1	1	1	1
11	1	1	1	1	1
12	1	1	1	1	1
13	1	1	1	1	1

Leyenda:

Dimensión 1: Conocimiento

Indicador 1.1: Conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Indicador 1.2: Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Indicador 1.3: Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Dimensión 2: Modos de actuación.

Indicador 2.1: Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Indicador 2.2: Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo. de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Nivel alto (3) Nivel medio (2) Nivel bajo (1)

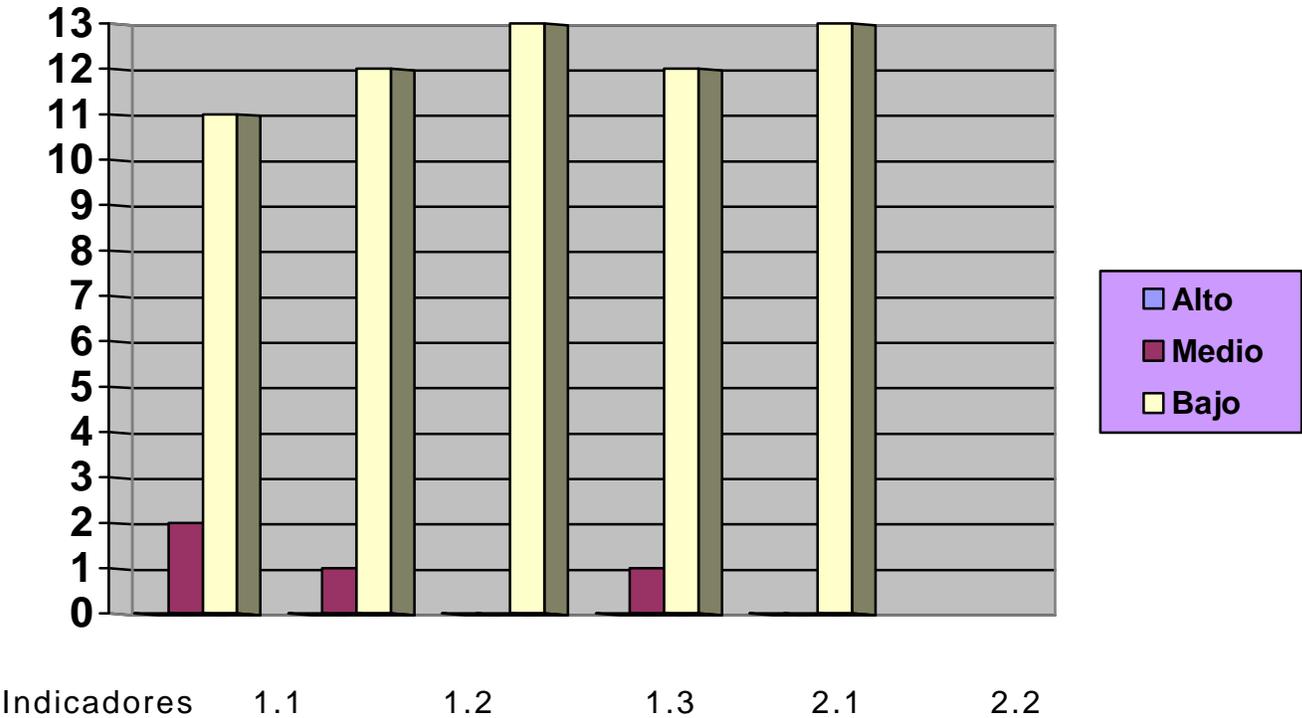


Figura 1 Nivel de preparación de la familia. Diagnóstico inicial.

Epígrafe 2.2: Fundamentación y estructuración de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.

Partiendo de las dificultades detectadas en el diagnóstico inicial en la preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones intelectuales se introdujo la variable independiente: Estrategia de Preparación para contribuir a la solución del problema científico declarado.

En la búsqueda bibliográfica se aprecia que varían los criterios sobre el concepto de estrategias. Según el Centro de Estudios de Ciencias Pedagógicas de la Universidad Pedagógica Félix Varela, el término estrategia aparece con una frecuencia no desestimable en los estudios asociados al campo de la educación y es recurrencia tangible en las obras didácticas que actualmente ven la luz. Su elaboración constituye, a la vez, el propósito de muchas investigaciones en las cuales se erige como el resultado científico que estas aportan al objeto de indagación. El hecho de que la implementación del término aparezca asociada a los estudios de gestión empresarial y a la puesta en práctica de modelos de calidad y mejora en las empresas ha traído no pocos problemas a su utilización en el campo de la Pedagogía. Estas cuestiones, unidas a las diferencias con su empleo observadas en los informes de investigaciones, tesis de maestría, doctorados, etc.; han planteado la necesidad de promover el estudio de las cuestiones relativas al diseño, elaboración y particularidades de este resultado científico con el objetivo de unificar ideas y elaborar orientaciones válidas para el desarrollo de la labor científico – pedagógica. Es oportuno aclarar que esta tarea comenzó a desarrollarse desde años anteriores por esta institución a partir de los empeños de la Dra. Nerelys de Armas Ramírez, del Dr. José Manuel Perdomo Vázquez y de la MSc. Josefa Lorence González y se concretó en la impartición de un curso sobre el particular.

El término estrategia comenzó a invadir el ámbito de las Ciencias Pedagógicas aproximadamente en la década de los años 60 del siglo XX y coincidiendo con el comienzo del desarrollo de investigaciones dirigidas a describir indicadores relacionados con la calidad de la educación. Un análisis etimológico del vocablo permite conocer que proviene de la voz griega *stratégós* (general) y que, aunque en

su surgimiento sirvió para designar el arte de dirigir las operaciones militares, luego, por extensión, se utilizó para nombrar la “habilidad, destreza, pericia para dirigir un asunto”.

En el contexto concreto de la Pedagogía la estrategia establece la dirección inteligente, y desde una perspectiva amplia y global, de las acciones encaminadas a resolver los problemas detectados en un determinado segmento de la actividad humana. Se entienden como problemas las contradicciones o discrepancias entre el estado actual y el deseado, entre lo que es y debería ser, de acuerdo con determinadas expectativas que dimanen de un proyecto social y/o educativo dado. Su diseño implica la articulación dialéctica entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas)

El Dr. David Santamaría asume en su tesis el criterio de Armas, N, (2003), donde plantea que “en el campo educativo la estrategia se refiere a la dirección pedagógica de la transformación de un objeto desde un estado real hasta un estado deseado, criterio que se comparte. Presupone por tanto partir de un diagnóstico en el que se evidencia un problema y la proyección y ejecución de sistemas de acciones intermedias, progresivas y coherentes que permiten alcanzar de forma paulatina los objetivos propuestos” (Armas, N, 2003:9).

Manuel Esteban y Cecilia Ruiz de la Universidad de Murcia asumen como estrategia el conjunto de tácticas interconectadas, que se pone en marcha para la concepción de un plan u operación.

En estas dos definiciones expuestas existe correspondencia en cuanto a la idea que desean expresar los autores, consideramos que en la ofrecida por Nerelys de Armas y Josefa Lorence se expresa con mayor claridad el hecho de que la estrategia implica una forma muy específica de llevar a cabo acciones para la concepción de un objetivo, logrando de esta manera la incidencia sobre el objeto de investigación y su transformación. Estas autoras expresan que los rasgos generales de una estrategia son los siguientes:

- Concepción con enfoque sistémico en el que predominan las relaciones de coordinación, aunque no dejan de estar presentes las relaciones de subordinación y dependencia.

- Una estructuración a partir de fases o etapas relacionadas con las acciones de orientación, ejecución y control, independientemente de la disímil nomenclatura que se utiliza para su denominación.
- El hecho de responder a una contradicción entre el estado actual y el deseado de un objeto concreto ubicado en el espacio y en el tiempo que se resuelve mediante la utilización programada de determinados recursos y medios.
- Un carácter dialéctico que le viene dado por la búsqueda del cambio cualitativo que se producirá en el objeto (estado real a estado deseado), por las constantes adecuaciones y readecuaciones que puede sufrir su accionar y por la articulación entre los objetivos (metas perseguidas) y la metodología (vías instrumentadas para alcanzarlas), entre otras.
- La adopción de una tipología específica que viene delimitada a partir de lo que se constituya en objeto de transformación.
- Su irrepetibilidad. Las estrategias son casuísticas y válidas en su totalidad solo en un momento y contexto específico, por ello su universo de aplicación es más reducido que el de otros resultados científicos.

La estrategia en los marcos de un trabajo científico debe poseer la estructura siguiente.

- Introducción. Fundamentación se establece el contexto y ubicación de la problemática a resolver, ideas y puntos de partida que fundamentan la estrategia.
- Diagnóstico. Indica el estado real del objeto y evidencia el problema en torno el cual gira y se desarrolla la estrategia.
- Planteamiento del objetivo general.
- Planeación estratégica. Se definen las metas a corto y mediano plazo. Se planifican las acciones.
- Instrumentación.
- Evaluación.

Después de realizar un análisis de lo planteado por estos investigadores se puede plantear que una estrategia de preparación es la dirección pedagógica de la

transformación de un objeto desde un estado real y disponerlo para una acción futura que lo lleve a un estado deseado.

La estrategia de preparación que se presenta está compuesta por un sistema de acciones sucesivas y coherentes estrechamente relacionadas, que se encaminan a la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, parten de un diagnóstico de las necesidades de preparación, de la determinación de un objetivo general, los plazos para su ejecución, y las formas organizativas de la preparación que la integran, Serán controladas antes, durante y después de la instrumentación de la misma para transformar la realidad existente desde un estado real a un estado deseado. Esta estrategia se distingue por el empleo, durante el proceso de preparación, de la acción reflexiva y la poca motivación que presentan todos los miembros de la familia para realizar acciones de estimulación temprana en los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual, donde la acción reflexiva tiene como objetivo coparticipar y hacer dialogar a la familia en preparación en torno al sentido de utilidad de los conocimientos, habilidades y actitudes derivadas de los saberes, experiencias y vivencias de las actividades realizadas, y en consecuencia estimular la incorporación de todos los miembros de la familia en la medida que, promoviendo sentimientos de seguridad, confianza y amor, propicien que el desarrollo alcanzado por sus pequeños sea el máximo, según sus potencialidades. La misma se ha diseñado atendiendo al nivel de complejidad ascendente de las formas organizativas de preparación determinadas (Curso de preparación a las familias, sesiones prácticas de preparación familiar, lecturas recomendadas y un taller de intercambio de experiencias) lo cual favorece la preparación de la familia de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, caracterizada en sus inicios por una mínima preparación en cuanto al cuidado de la salud de sus hijos y no en su estimulación, así como la tendencia hacia el logro de una mayor participación de todos los miembros aplicando las orientaciones dadas con creatividad.

La base filosófica de la estrategia de preparación es el Materialismo Dialéctico e Histórico y su base Metodológica es por consiguiente la teoría Marxista Leninista de los Conocimientos. El conocimiento de la teoría y el método científico de la dialéctica

materialista han sido condición básica para comprender el proceso cognitivo a partir de la práctica educativa, para de ahí penetrar el pensamiento y terminar en la práctica educativa fecundada por el conocimiento adquirido. Esta lógica interna traza el orden general de la estrategia, desde la contemplación viva (estado actual del problema) al pensamiento abstracto (apropiación e integración de los conocimientos, habilidades y actitudes), hasta llegar al estado deseado de la preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual. La estrategia parte de considerar a la sociedad como condicionante de la educación y dentro de ella a la familia como primera escuela del hombre en su función de prepararlo para la vida, para interactuar con el medio, transformarlo y transformarse a sí mismo. De esto se deriva el reto que tiene la familia de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual para responder constantemente a los problemas y demandas de sus niños y niñas y de la sociedad, la cual presupone la preparación permanente dirigida al conocimiento de las características de sus niños y niñas para brindar una mejor estimulación y posibilidades de desarrollo social.

En el mundo de hoy se aboga por la plena integración de todos los ciudadanos al desarrollo social, a lo que no se escapan los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, pues se convierten en adultos con limitaciones, de ahí el desafío que tiene ante sí la familia, para de conjunto con las instituciones y la comunidad garantizar el desarrollo con calidad de sus niños y niñas, independientemente de las desviaciones, con el propósito de incorporarlos como ciudadanos útiles a la sociedad. El enfoque histórico-cultural comprende los componentes del contenido a que está dirigida la estrategia de preparación a la familia. Se parte de considerar las ideas de Vigostki relacionadas con la situación social de desarrollo, como punto de partida para todos los cambios dinámicos que se producen a lo largo de la vida en el desarrollo del hombre y asumir este desarrollo como un proceso que se mueve del plano externo, social e inter psicológico, al plano interno, individual e intrapsicológico sobre la base de la participación activa y consciente de la familia de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, durante el proceso de preparación. Esto se considera significativo en la estrategia, a los efectos de promover el protagonismo, el desarrollo y la

transformación de la familia con relación a la estimulación temprana a partir de la acción reflexiva en la constante actualización del conocimiento, de manera que al mismo tiempo que se desarrolle, aprendan y se transformen, transmitan conocimientos, habilidades, actitudes y valores que debemos defender como legado histórico.

La estrategia desde el punto de vista pedagógico se fundamenta en la comprensión de la pedagogía como ciencia que integra los conocimientos de otras ciencias que aportan el conocimiento del hombre para atender su objeto de estudio, la educación sirve de base para la preparación, en su papel en la práctica en la vida cotidiana y su vínculo con la teoría y en la necesaria interacción, de la educación y el desarrollo para lograr la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños/as con desviaciones en el desarrollo intelectual y modificar su modo de actuación. Además se basa en los antecedentes de la teoría cubana sobre la educación y en las experiencias de los pedagogos de las diferentes épocas de la historia que constituyen un legado muy valioso en la concepción educativa de nuestros días.

Las referencias hechas hasta el momento determinan las principales características de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.

La preparación a través del proceso de enseñanza- aprendizaje se estructura partiendo del desarrollo actual de la familia, se orienta hacia su desarrollo potencial constituyendo un elemento valioso la acción reflexiva y la confrontación de conocimientos entre las familias que reciben la superación. Durante todo el proceso de preparación los participantes aprenden y enseñan estableciéndose una relación afectiva entre las familias que reflexionan e intercambian compartiendo experiencia y vivencias en relación a la estimulación de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Las experiencias y criterios de la familia se reconocen como elementos que aportan al enriquecimiento del campo de acción en relación con la preparación para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Promueve el desarrollo personal de cada miembro de la familia, activando la apropiación de conocimientos y habilidades en estrecha relación con la formación de sentimientos y actitudes positivas hacia sus niños y niñas. Propicia el desarrollo de habilidades para aprender y emprender con autonomía.

La estrategia en sentido general promueve la participación de la familia en análisis y reflexiones sobre las características psicopedagógicas principales que presentan los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana, las acciones de estimulación que se pueden desarrollar con ellos y las exigencias mínimas a tener en cuenta para desarrollar estas acciones en cada etapa etárea. Tiene como objetivo general contribuir a la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

La estrategia de preparación tiene cuatro etapas: **diagnóstico, planeación, instrumentación y evaluación de resultados (Ver Anexo 3)**. Para la implementación de este resultado en la práctica se inserta la misma en la vía de orientación a padres que desarrolla el CDO para dar atención por la vía indirecta a los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo.

Etapa de diagnóstico.

Objetivo: Constatar el nivel real de preparación que posee la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Plazo: Primera quincena de septiembre.

Acciones a realizar en la etapa:

1. Revisión bibliográfica de los documentos normativos.
2. Confección y aplicación de los instrumentos de diagnóstico como son la guía de observación a la familia en el hogar y entrevista a la familia
3. Elaboración del diagnóstico.
4. Análisis y discusión de los resultados del diagnóstico con las familias, el resto de los especialistas del CDO y la metodóloga de la Educación Especial para conformar las acciones de preparación que integrarán la estrategia.

Etapa de planeación: Se realiza a partir de la determinación de las necesidades de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, sobre esta base se proyectan las acciones dirigidas a los objetivos, las formas de organización de la preparación. Esta etapa incluye la evaluación de cada una de ellas y la determinación de la divulgación de los resultados

Objetivo: Planificar las acciones de preparación a la familia que se incluirán en la estrategia.

Plazo: Segunda quincena de septiembre.

Acciones:

1. Diseño de las acciones de preparación a realizar según el nivel alcanzado por la familia, en el diseño e implementación de las acciones de estimulación temprana en niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO.
2. Selección de las familias con las que se desarrollarán las actividades de preparación.
3. Intercambio con las familias implicadas en las actividades a desarrollar.
4. Desarrollo de las primeras acciones elaboradas.

La preparación de las familias se realiza en el CDO una vez por semana durante los primeros dos meses y una vez al mes el resto del tiempo planificado para asegurar la apropiación de conocimientos que propicien la estimulación temprana de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Determinación de los objetivos específicos de la estrategia.

- Elevar el nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.
- Estimular su participación consciente en el desarrollo de sus niños y niñas en coordinación con el CDO.
- Promover un pensamiento crítico y reflexivo en el proceso de preparación, a partir de la práctica; argumentar opiniones, desarrollar actitudes y convicciones, incrementar sentimientos, niveles de comprensión, compromiso y respeto hacia los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.
- Desarrollar capacidades comunicativas que permitan establecer relaciones adecuadas hacia sus niños y niñas y hacia el resto de los padres que intervienen en la preparación.

Determinación de las acciones de preparación.

De acuerdo a las necesidades de preparación de la familia en materia de estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, se han previsto diferentes acciones de preparación, que están basadas en las recomendaciones que plantea Castro, P. L. (2005) con respecto a la educación familiar, a lo sugerido por Guerra, S, (2006) para la orientación a padres de alumnos con necesidades educativas especiales y a las orientaciones del Programa Educa a tu Hijo en la preparación a las familias para la estimulación temprana. Estas están elaboradas con carácter de sistema adecuadas a las características de las familias que conforman la muestra.

Las acciones de preparación que se determinan, en correspondencia con las necesidades reales de la familia son:

Curso de preparación a la familia: (Ver Anexo 4). Se lleva a cabo mediante la aplicación de un programa de preparación a las familias que incluye un sistema de acciones de aprendizajes promovidas por el CDO que aportan los conocimientos teóricos elementales que requiere la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, demostrada en su sensibilización, compromiso e implicación en el desarrollo de sus niños y niñas. Culmina cada encuentro con la orientación de las lecturas recomendadas.

Lecturas recomendadas (Ver Anexo 5) Resulta un eslabón fundamental en la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo, pues mediante la lectura de materiales publicados en Cuba y en otros países del mundo la familia aumentará el conocimiento en este tema. Requiere esta actividad de la orientación del especialista y la mayoría de los materiales se encuentran a disposición de la familia en el CDO en una mini biblioteca educativa, aunque pueden documentarse en otros centros especializados. Se orienta a la familia mediante la guía para las lecturas recomendadas. Se realizarán los encuentros una vez por semana durante dos meses con una duración de dos horas.

Sesiones prácticas de preparación familiar: (Ver Anexo 6) Posibilitan la preparación práctica de la familia en cuanto a las acciones de estimulación que se

deben realizar para cada edad del desarrollo, teniendo en cuenta las exigencias mínimas para la aplicación de las mismas. La organización de las sesiones está en correspondencia con la ciencia, pues son el resultado de investigaciones nacionales realizadas, de la experiencia práctica del trabajo en el CDO y la sistematización de las concepciones que se abordan en distintas fuentes bibliográficas. Se realizan con grupos de familias teniendo en cuenta la edad del desarrollo de los niños y niñas con una frecuencia de dos horas a la semana para cada grupo y el tiempo de duración será cinco meses.

Taller de intercambio de experiencias: (Ver Anexo 7) Posibilita la participación activa de la familia, donde aportan sus experiencias, iniciativas, modos de actuación, vivencias y opiniones a través de la socialización del conocimiento adquirido y su puesta en práctica. Además permite el desarrollo de relaciones afectivas entre las familias que tienen niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Elaboración del programa

Posterior a la determinación de las formas organizativas de la preparación se procede a la elaboración de los programas de cada una de acciones concebidas. Como condición esencial se trabaja inicialmente en la determinación y ordenamiento del contenido atendiendo las acciones dirigidas a la relación, la secuenciación y la contextualización.

Selección del contenido: La acción está dirigida a seleccionar el contenido del proceso de preparación de la familia a partir de considerar las necesidades de preparación y los contenidos fundamentales que permiten la lógica del trabajo pedagógico para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Esto conduce a la determinación de los contenidos mediante los cuales se precisan las características de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en edad temprana, las acciones de estimulación que se pueden realizar con estos niños y niñas en cada edad de desarrollo así como las exigencias mínimas para la realización de las acciones de estimulación.

Secuencia de los contenidos: Facilita el ordenamiento gradual de los contenidos en los encuentros, respondiendo a la organización en los temas que siguen la lógica coherente de los conocimientos y se tienen en cuenta los requerimientos y teorías

para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, así como atender las necesidades de preparación de estas familias.

Contextualización del contenido: Permite la significación práctica del contenido de la preparación a la familia, al responder el mismo a necesidades y problemas del hogar como contexto de actuación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Este elemento propicia la integración del sistema de conocimientos y la experiencia de la práctica diaria reflexiva, para retroalimentar los aprendizajes. Se procede partiendo de lo abordado anteriormente a determinar y ordenar las ideas fundamentales del contexto de la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Determinación de la evaluación de cada actividad de preparación.

Las acciones de preparación se desarrollan con la intención de evaluar de forma sistemática los conocimientos, las habilidades alcanzadas por la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, las intervenciones críticas y el cumplimiento de los objetivos de la estrategia de preparación por parte de las familias

Se propone evaluar cada acción de la estrategia como sigue:

Curso de preparación a la familia: Se evalúa de forma sistemática en cada encuentro, comprobando los conocimientos teóricos adquiridos por la familia.

Sesiones prácticas de preparación familiar: La evaluación se hace de forma sistemática en cada sesión, brindando especial atención a la participación de la familia en las actividades prácticas y en las reflexiones e intercambio de conocimientos a partir de lo aprendido en el curso y mediante las lecturas recomendadas.

Lecturas recomendadas: La evaluación se realiza sistemáticamente en los encuentros del curso, en las sesiones prácticas de preparación familiar y en la aplicación de lo aprendido en las acciones de estimulación temprana a los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Taller de intercambio de experiencias: Satisface la evaluación final a partir de los conocimientos y el modo de actuación que demuestren las familias en su desempeño

en la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y de la capacidad adquirida para socializar los nuevos aprendizajes.

Etapa de Instrumentación.

La instrumentación de la estrategia de preparación se realiza una vez concluida la etapa de planeación estratégica. El propósito esencial de la misma es llevar a la práctica el desarrollo de las acciones concebidas. Comprende la aplicación de estas acciones, el desarrollo de los análisis posteriores en cada una de ellas, y la divulgación de los resultados de cada etapa. El cronograma que a continuación se presenta permite apreciar el orden de las acciones que se planificaron para la instrumentación de la Estrategia de preparación.

Cronograma de acciones para instrumentar la Estrategia de Preparación.

Acciones	Tiempo	Fecha y ejecución	Participantes
1. Taller de análisis de los resultados del diagnóstico de las necesidades de preparación de las familias y presentación de la estrategia de preparación concebida.	2 horas	septiembre	Familias, especialistas del CDO y Metodóloga de la Educación Especial e investigador.
2. Curso de preparación a la familia.	16 horas	Octubre y noviembre	Familias en preparación e investigador.
3. Sesiones prácticas de preparación familiar.	30 horas	Diciembre-abril.	Familias en preparación e investigador.
4. Lecturas recomendadas	128 horas	diciembre – abril	Familias en preparación e investigador.

5. Taller de intercambio de experiencias.	2 horas	mayo	Familias en preparación e investigador.
6. Divulgación de los resultados de la preparación de la familia de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual	Todo el curso		Investigador y familias en preparación.

Aplicación de la preparación a través de las diferentes acciones determinadas.

La estrategia de preparación a las familias se inserta en la atención a la edad temprana del CDO, a través de la vía de orientación a padres. Esta estrategia toma en cuenta las condiciones objetivas de la familia en la participación activa y productiva para la preparación a través de las diferentes acciones planificadas, tomando conciencia de la necesidad de la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Las acciones de preparación concebidas en la estrategia se han previsto para ser desarrolladas durante un curso. Las mismas se inician con el curso de preparación a las familias el que se desarrolla a través de un programa que contiene los conocimientos teóricos que deben adquirir las familias para realizar la estimulación temprana en niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. En la culminación de cada encuentro del curso, se orientan las lecturas recomendadas que favorecerán la preparación de la familia mediante la consulta de materiales puestos a su disposición. Continúa con las sesiones prácticas de preparación familiar, las que propician el modo de desarrollar las acciones de estimulación temprana en cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Estas constan de tres momentos. Para ampliar la preparación de la familia se utiliza las lecturas recomendadas que refuerzan los conocimientos teóricos y prácticos y estimulan la reflexión y el análisis en torno a la estimulación de niños y niñas con

desviaciones intelectuales y se cierra la preparación con un taller de debate de experiencias donde las familias demuestran los conocimientos adquiridos y las transformaciones en su modo de actuación.

Epígrafe 2.3. Validación de la estrategia de preparación en la práctica.

Durante la implementación de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO, se observó que durante la aplicación del curso de preparación a la familia estas se mostraron interesadas por conocer todo lo referente a las características de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, las acciones de estimulación que se pueden realizar con ellos y las exigencias mínimas que estas acciones requieren.

Se presentaron algunas dificultades en cuanto a la comprensión de algunos términos de la especialidad por lo que se hizo necesario demostrar de forma práctica con ejemplos de niños y niñas lo que se quería transmitir. Al inicio del curso la participación no fue la esperada y por tanto fue necesario aumentar la divulgación a través de otros medios como mensajes, carteles, pancartas, visitas a los hogares, publicaciones en la radio, entre otras que posibilitaron la participación a partir del segundo encuentro de todas las familias.

En las lecturas recomendadas se constató que a las familias les resultaba difícil acceder a algunos libros necesarios para realizar la lectura, por lo que se creó en el Centro de Diagnóstico y Orientación una mini biblioteca familiar con algunos libros, artículos sacados de otros libros de difícil acceso, revistas y plegables que les permitieron acceder a la información sin dificultad.

Después de aplicada la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la muestra seleccionada se procede a realizar un diagnóstico final para el cual se emplean los mismos métodos e instrumentos del diagnóstico inicial.

En la tabla y figura 2 aparecen los resultados de la observación a la familia en el hogar antes y después de aplicada la estrategia de preparación, teniendo en cuenta la dimensión 2 y sus respectivos indicadores. Estos resultados se reflejan de forma comparativa entre la constatación inicial y la constatación final:

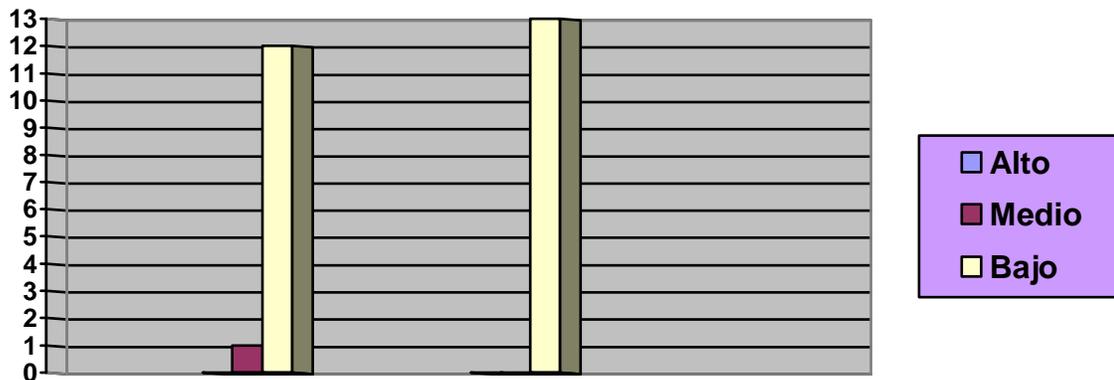
Tabla 2: Resultados de la observación

Muestra	Indicadores de la observación						
13	2.1	Antes					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
				1	7,6	12	92,3
	2.1	Después					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
		11	84,6	2	15,3		
	2.2	Antes					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
						13	100
2.2	Después						
	Alto		Medio		Bajo		
	cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%	
	13	100					

Leyenda:

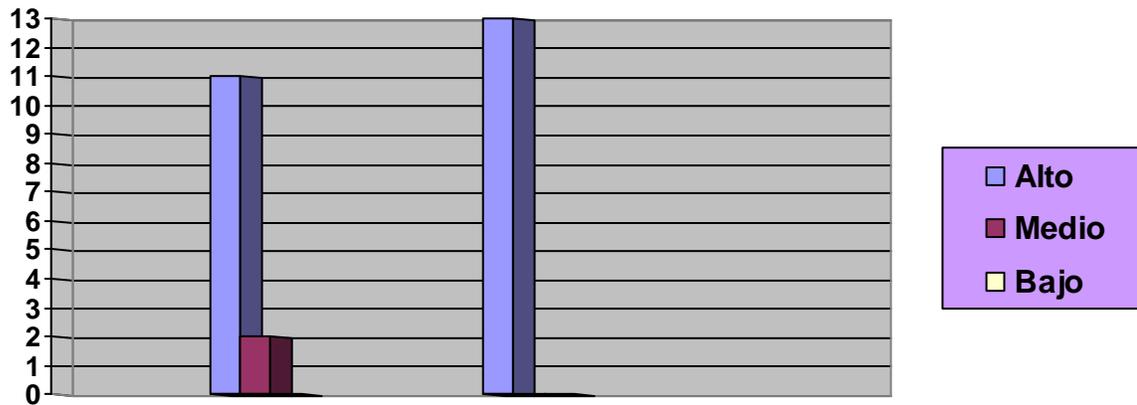
Indicador 2.1: Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Indicador 2.2: Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.



Indicadores 2.1 2.2

Figura 2. Resultados de la observación inicial. (Antes)



Indicadores 2.1 2.2

Figura 3. Resultados de la observación final. (Después)

Al analizar los resultados de la observación realizada es evidente que después de aplicada la variable independiente el resultados de los modos de actuación de las familias en cuanto a la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual son superiores. Se aprecia que las **13** familias mantienen relaciones afectivas adecuadas con las niñas y los niños, y de ellas, **11** familias que representan un **84,6 %** realizan todas las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de forma sistemática, según van alcanzando los objetivos propuestos para los niños y las niñas participando todos los miembros de la familia,

por lo que se encuentran en un nivel alto. De las 13 familias 2 familias que representan el **15,3 %** realizan tres acciones de estimulación temprana participando todos los miembros de la familia, por lo que se encuentran en un nivel medio.

En el indicador referente al cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana en cada edad del desarrollo, de las 13 familias, **12 familias** que representan un **92,3 %** se encuentran en un nivel alto porque cumplen con las tres exigencias mínimas, y de las 13 familias, **1 familia** que representa un **7,6 %** se encuentra en un nivel medio porque cumple con dos de las exigencias mínimas.

De manera general se puede apreciar que los resultados de la observación a las acciones de estimulación que desarrollan las familias en el hogar son superiores a los de la observación inicial, evidenciándose cambios positivos en cuanto a los modos de actuación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

En la siguiente tabla se reflejan los resultados obtenidos en la entrevista a las familias antes y después de aplicada la estrategia de preparación.

Tabla 3 Resultados de las entrevistas a las familias

Muestra	Indicadores de la entrevista						
		13	1.1	Antes			
Alto				Medio		Bajo	
cantidad	%			cantidad	%	cantidad	%
				2	15,3	11	84,6
13	1.1	Después					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
		10	76,9	3	23,0		

13	1.2	Antes					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
				1	7,6	12	92,3
	1.2	Después					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
		12	92,3	1	7,6		
	1.3	Antes					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
						13	100
	1.3	Después					
		Alto		Medio		Bajo	
		cantidad	%	cantidad	%	cantidad	%
		13	100				

Leyenda:

Indicador 1.1: Conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Indicador 1.2: Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual

Indicador 1.3: Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Estos resultados se muestran también en los gráficos que siguen:

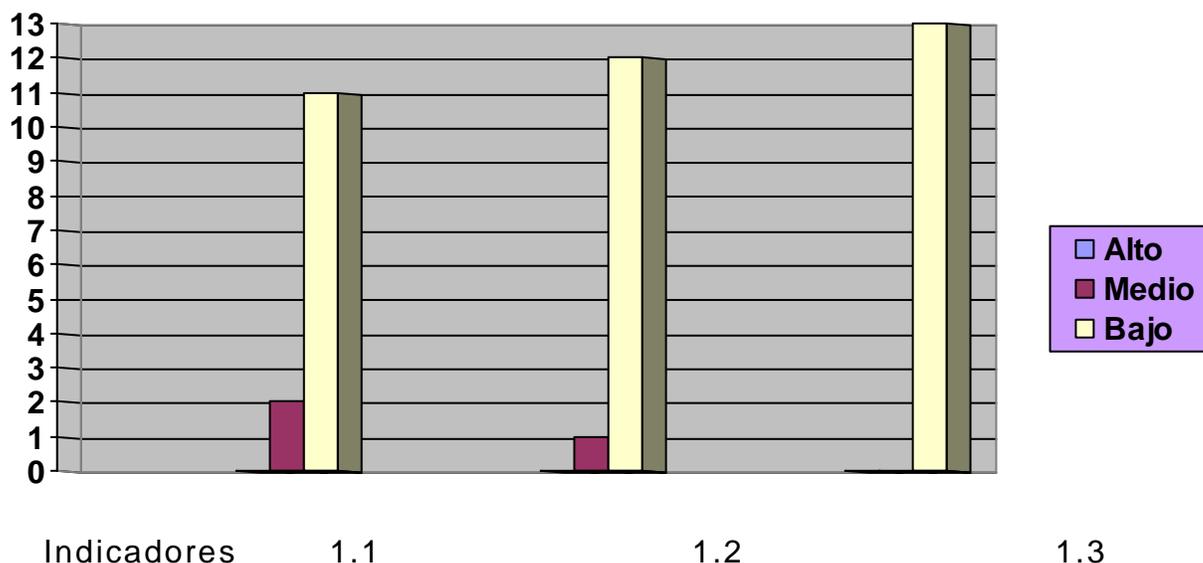


Figura 4. Resultados de la entrevista inicial. (Antes)

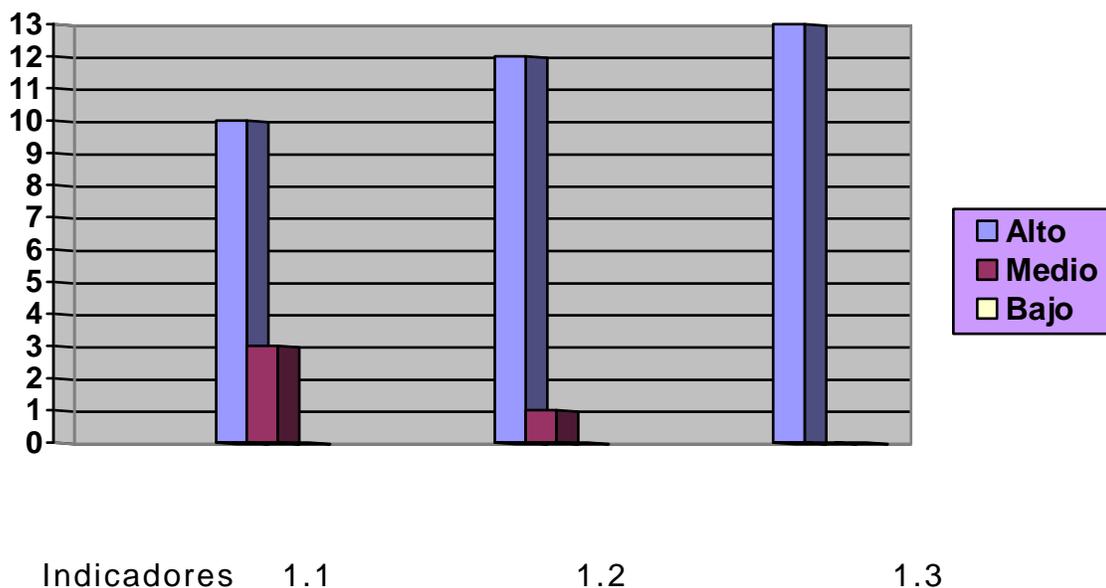


Figura 5. Resultados de la entrevista final. (Después)

Los resultados de la entrevista final a la familia arrojan que al comprobar el dominio que tenían sobre las características psicopedagógicas de estos niños y niñas, se evidenció que de **13** familias entrevistadas, **10** familias, que representan un **76,9 %** conocen qué es una desviación en el desarrollo intelectual y sus características, por

lo que se encuentran en un nivel alto. De las **13** familias, **3** familias, que representan un **23,0 %**, conocen qué es una desviación en el desarrollo intelectual pero sólo dominan tres de sus características fundamentales, por lo que se ubican en el nivel medio. En relación con el dominio de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo que deben realizar los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, de las **13** familias, **12** que representan un **92.3%** conocen las acciones de estimulación a desarrollar con los niños y niñas según la edad del desarrollo, por lo que se ubican en un nivel alto y **1** familia que representa un **7.6%** menciona tres de las acciones de estimulación que se pueden realizar con estos niños y niñas en cada edad del desarrollo, por lo que se encuentra en el nivel medio. Al indagar respecto al dominio de las exigencias mínimas a tener en cuenta para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, las **13** familias que representan el **100%** dominan las exigencias mínimas para cada edad del desarrollo, manifestando que se encuentran preparados para realizar la estimulación temprana en sus niños y niñas, por lo que alcanzaron un nivel alto.

En la comparación de la etapa inicial con la etapa final de cada uno de los instrumentos quedan demostrados los cambios ocurridos en la preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. La tabla que se presenta a continuación resume la evolución de la variable dependiente antes y después de aplicada la estrategia.

Tabla 4. Estado de la variable dependiente antes y después de la aplicación de la estrategia.

Familias	Diagnóstico Inicial					Diagnóstico Final				
	Dimensión 1			Dimensión 2		Dimensión 1			Dimensión 2	
	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2	1.1	1.2	1.3	2.1	2.2
1	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
2	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3
3	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
4	2	2	1	2	1	3	3	3	3	3
5	1	1	1	1	1	3	2	3	2	3
6	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3
7	1	1	1	1	1	3	3	3	2	3
8	2	1	1	1	1	3	3	3	3	3
9	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
10	1	1	1	1	1	2	3	3	3	3
11	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
12	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3
13	1	1	1	1	1	3	3	3	3	3

Leyenda:

Dimensión 1: Conocimiento

Indicador 1.1: Conocimiento de las características psicopedagógicas de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Indicador 1.2: Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual

Indicador 1.3: Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Dimensión 2: Modos de actuación.

Indicador 2.1: Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Indicador 2.2: Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo. de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Nivel alto (3)

Nivel medio (2)

Nivel bajo (1)

CONCLUSIONES

- ✓ La preparación de la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO se fundamenta en la concepción de la familia como mediador importante en el desarrollo de los complejos procesos motivacionales y afectivos del niño.
- ✓ Se constató en la etapa inicial de la investigación que el nivel de preparación de la familia de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual es insuficiente para garantizar la estimulación temprana.
- ✓ La Estrategia de preparación diseñada con el propósito de contribuir a la preparación de la familia de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual para la estimulación temprana, se distingue por poseer un curso de preparación a la familia, lecturas recomendadas, sesiones prácticas de preparación familiar y un taller de intercambio de experiencias.
- ✓ La estrategia de preparación permitió contribuir a la elevación del nivel de preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Esto se constató al comparar el diagnóstico inicial y final, donde los resultados del diagnóstico final son superiores al inicial.

RECOMENDACIONES

Generalizar la estrategia de preparación en el resto de las familias de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual del municipio de Trinidad a través de su puesta en práctica por todos los especialistas del CDO.

BIBLIOGRAFÍA

- Aguado, A. (1995). Historia de las deficiencias. Editorial Escuela Libre. Madrid.
- Águila, E. R. (2008). Estrategia metodológica dirigida a la preparación de los docentes de la especialidad de retraso mental para el diseño e implementación de adecuaciones curriculares. Tesis en opción al grado académico de Máster en Ciencias de la Educación. Mención Educación Especial. Sancti Spiritus.
- Allport, G. (1967). La personalidad, su configuración y desarrollo. Instituto Cubano del Libro. La Habana.
- Arés, P. (2002). Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Arés, P. (1990). Mi familia es así. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Armas, N. y otros. (2003). Caracterización de los resultados científicos como aportes de la investigación educativa. (Curso 85). Congreso Internacional Pedagogía 2003. La Habana
- Bell, R. (1997). Educación Especial. Razones, visión actual y desafíos. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Betancourt Torres, J. y otros (2006). Fundamentos psicológicos y pedagógicos generales de la educación especial. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Cuarta parte. La Habana: Editorial pueblo y Educación (3-20).
- _____ (2006). Familia, comunidad y psicoterapia escolar en la educación especial. Tabloide de la maestría.
- Blanco, A. (2003). Filosofía de la Educación. Selección de Lectura. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Bluma, S. (1978) Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin. EE.UU.
- Caballero Delgado, E. (Compilación). (2002). Diagnóstico y diversidad. Selección de lecturas. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Castro, P. L. (2005). Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- Colectivo de autores. (1984). Orientaciones Generales para la Atención Temprana y Preescolar de los niños con insuficiencias, desviaciones o defectos en el desarrollo intelectual. Dirección de Educación Especial.
- Colectivo de Autores, (2005). Educa a tu Hijo, Ciudad de la Habana.
- Colectivos de Autores (2002). Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 2 cuarta parte.
- Corral, R. (2001). El concepto de la zona de desarrollo próximo. Una interpretación. Revista (1997). Cubana de psicología UM. 18, No 1. La Habana.
- De la Peña, N. (2002): Propuesta metodológica para el salón especial del círculo infantil. Tesis de Maestría en Educación Especial. CELAEE. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Díaz, E. (2001). Alternativa de estimulación temprana, para niños con factores de riesgo biológico. Tesis en Mención al grado de Máster en Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.
- Engels, F. El origen de la familia, la propiedad privada y el Estado, en Obras escogidas. Editorial Progreso, Moscú.
- Fernández, G. (1999). Prevenir, Potenciar o Especificar para la vida. Octava Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. Ciudad de la Habana.
- _____ (2005). Estimulación temprana y preescolar. Periolibro de la maestría en ciencias de la educación. Módulo 3. Primera parte.
- García, G. (2006) Material Básico Metodología de la Investigación en Calidad de la Educación”._Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. I Parte. La Habana: Editorial Pueblo y Educación. (15-30)
- Gastón Pérez, R. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educacional (Primera Parte). Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Guerra, S. (2005). La educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Guerra, S. y otros. (2006). Hacia una concepción didáctica y potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

- _____ (2006) Desviaciones en el aprendizaje y en el desarrollo intelectual. Periolibro de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo III. Primera Parte. Mención Educación Especial. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.
- Gutiérrez, E. (2003). Los niños enseñan. Editorial Ciencias y Técnica. La Habana. 2001).
- López, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- _____ (2001). Reconceptualización de la educación Especial. Educación. 102, 31-37.
- _____ (2002). Educación de alumnos con Necesidades Educativas Especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. La Habana:
- Marchesi, A. y otros. (2000) Desarrollo psicológico y educación 3. Trastornos del desarrollo y necesidades educativas especiales. Psicología y Educación. Alianza Editorial. España.
- Martínez, C. (2003). Salud Familiar. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de La Habana.
- Martínez, E. C. (2008). Estrategia de superación a promotoras para la identificación y estimulación de los niños y niñas con desviaciones visuales en la edad temprana. Tesis en opción al grado académico de Master en Ciencias de la Educación. Sancti Spiritus.
- Martínez, F. (2002) .La Estimulación Temprana. Enfoques, problemáticas y proyecciones. En: Revista Reflexiones desde nuestros encuentros. CELEP.
- Martínez, F. (2002) La atención clínico-educativa en la edad preescolar.
- Martínez, F. y otros (2005). Educa a tu Hijo. La Habana.
- _____ (2005). Proyecto Educativo en el círculo infantil. Editorial pueblo y Educación. Ciudad Habana.
- Mesa, P. y otros (2006). El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Editorial Pueblo y Educación. Ciudad de la Habana.
- Matas, S. y otros. (2000) Guía de Estimulación Temprana de 0 a 36 meses. Favoreciendo el Desarrollo.
- Mollá, M. T. Método de Estimulación Precoz. Madrid.

- Nocedo de León, I. y otros. (2002). Metodología de la Investigación Educativa. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Pozo, J. (1994). Teorías Cognitivas de aprendizaje. Editorial Morata, Madrid.
- Ramírez, V. (2005). La atención educativa diferenciada a los niños de 3 a 5 años con Insuficiencias en el desarrollo. Tesis en opción al grado de Doctor en Ciencias Pedagógicas. ICCP.
- Ruíz, A. (2006). Material Básico. Bases de la investigación educativa y Sistematización de la Práctica Pedagógica. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo I. Segunda parte. Editorial Pueblo y Educación (6-19). La Habana.
- Santamaría, D. L. (2007). La superación del maestro rural para la atención integral de los escolares con necesidades educativas especiales. Tesis en opción al grado científico de Doctor en Ciencias Pedagógicas. Villa Clara.
- Seguro Suárez, M. E. y otros. (2006) Material Básico Psicología para educadores. Tabloide de la Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo II. Segunda Parte. Editorial Pueblo y Educación (2-12). La Habana
- Terré, O. (1997). La educación del niño en edad temprana. Manual de educación Infantil. Asociación Mundial de Educación especial. Lima, Perú.
- Torres, M. (2003). Familia, unidad y diversidad, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- UNESCO. (1994). Conferencia mundial sobre necesidades educativas especiales. Salamanca. P. 74.
- Vigostki, L. S. (1989). Fundamentos de Defectología, en Obras Escogidas, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.
- Vigostki, L. S. (1989). Obras completas (tomo V) Editorial Pueblo y Educación Ciudad de La Habana.
- _____ Para una Pedagogía de la diversidad, Editorial Científico-Técnica. La Habana.

Anexo 1

Guía de observación a la familia en acciones de estimulación el hogar.

Objetivo: Constatar si los miembros de la familia realizan acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

1. Las relaciones de la familia con el niño o niña se pueden considerar

___ Buenas ___ Regulares ___ Malas

2. En el hogar se realizan acciones de estimulación temprana con el niño o niña teniendo en cuenta la edad del desarrollo

___ Siempre ___ algunas veces ___ no se realizan

3. En las acciones realizadas participan:

___ Ambos padres ___ La madre ___ El padre

___ Algunos miembros de la familia ___ Todos los miembros de la familia.

4. Las acciones de estimulación temprana cumplen con las exigencias mínimas para la edad del desarrollo del niño o niña

___ Si ___ No

Escala de medición

Indicador 2.1: Realización de las acciones de estimulación temprana por los miembros de la familia para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Alto (3) realizan cuatro o cinco acciones de estimulación para cada edad.

Medio (2) Aplican tres acciones de estimulación para cada edad.

Bajo (1) Aplican dos o menos acciones de estimulación para cada edad.

Indicador 2.2: Cumplimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo. de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Alto (3) Cumplen con tres exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación. .

Medio (2) Cumplen con dos exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación.

Bajo (1) S) Cumplen con menos de dos exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación.

Anexo 2

Guía de entrevista a la familia

Objetivo: Constatar el nivel de conocimiento que posee la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Nombre del entrevistado _____

Parentesco con el niño o niña _____

Consigna:

En estos momentos se realiza una investigación relacionada con la preparación de las familias para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Agradeceríamos su colaboración y sinceridad en las respuestas.

Desarrollo:

1. ¿Sabe usted qué es una desviación en el desarrollo intelectual?
2. ¿Conoce las características más comunes de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana?
3. ¿Sabe usted qué acciones de estimulación temprana puede realizar con su niño o niña?
4. ¿Domina las exigencias mínimas para la realización de las acciones de estimulación en cada edad del desarrollo de su niño o niña?
5. ¿ Considera que ayuda usted a la estimulación de su niño o niña? ¿Por qué?

Conclusiones

Agradecemos su colaboración en esta entrevista. Gracias por su participación.

Escala de medición

Indicador 1.1: Conocimiento de las características psicopedagógica de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Alto (3) Conocen cinco características psicopedagógicas del desarrollo en la edad temprana de los niños con desviaciones en el desarrollo intelectual

6. Desarrollo psicomotor tardío: se demoran en sostener la cabeza, sentarse solos, pararse y dar los primeros pasos. No aparece la pinza digital en el primer año de vida.
7. Dificultades en el desarrollo sensorial, se retrasa la percepción auditiva y visual lo que refleja dificultades serias en la coordinación viso-motora
8. Dificultades para concentrarse en la realización de acciones objetales.
9. Retraso del lenguaje, se demora en pronunciar palabras y oraciones.
10. Evitan mantenerse en contacto directo con los adultos.

Medio (2) Conocen cuatro o tres de las características anteriormente mencionadas.

Bajo (1) Conocen dos o menos de las características anteriormente mencionadas.

Indicador 1.2: : Conocimiento de las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Alto (3) Dominan cuatro o cinco acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo intelectual.

De 0 1 año:

La familia debe hacer que el niño o niña:

6. Busque un objeto retirado de su campo visual
7. Meta y saque un objeto de una caja.
8. Empuje tres bloques como si fuera un tren.
9. Quite el círculo de un tablero de formas geométricas.
10. Deje caer y recoja un juguete.

De 1-2 años:

La familia debe hacer que el niño o niña:

6. Saque seis objetos de un recipiente, uno por uno.

7. Señale una parte del cuerpo.
8. Apile tres bloques cuando se le pide.
9. Haga pares de objetos con las ilustraciones de los mismos objetos.
10. Señale la figura que se le nombra.

De 2-3 años

La familia debe hacer que el niño o niña:

6. Complete un tablero de forma geométrica de tres piezas.
7. Nombre las ilustraciones de cuatro objetos comunes.
8. Señale lo grande, lo pequeño.
9. Coloque objetos dentro, encima (acciones de construcción con cubos).
10. Arme un juguete de cuatro piezas que encaja una dentro de la otra.

Medio (2): Dominan tres de las acciones de estimulación que corresponden a cada edad.

Bajo (1): Dominan dos o menos de las acciones de estimulación que corresponden a cada edad.

Indicador 1.3: Conocimiento de las exigencias mínimas para realizar las acciones de estimulación temprana para cada edad del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Alto (3): Conocen tres exigencias mínimas para cada edad:

De 0-1 año:

4. Se realizan con los niños dos actividades programadas diarias.
5. Las actividades tienen una duración de 10 minutos.
6. Se realiza una en la sesión de la mañana antes del baño y la otra en la tarde después de la siesta.

De 1-2 años:

4. Se desarrolla con los niños con los niños tres actividades programadas diarias.
5. Tienen las actividades una duración de 10 minutos.
6. Se realizan dos actividades en la sesión de la mañana con espacio de 1 hora entre cada una y de modo que la última sea antes del baño. La otra actividad se realiza por la tarde después de la siesta.

De 2-3 años:

4. Se realizan tres actividades programadas diarias.
5. Las actividades tienen una duración de 15 minutos.
6. Se realizan dos actividades en la sesión de la mañana con espacio de 1 hora entre cada una y de modo que la última sea antes del baño. La otra actividad se realiza por la tarde después de la siesta.

Medio (2) Cuando conocen dos de las exigencias mínimas para cada edad

Bajo (1): Cuando conocen menos de dos exigencias mínimas para cada edad.

Anexo 4

Programa de preparación a las familias

Total de horas Clases: 144

Horas Presenciales: 16

Horas de lecturas recomendadas: 128

Fundamentación:

Los primeros años de vida constituyen el período más denso y lleno de valor del desarrollo en general. La marcada plasticidad del cerebro en los primeros años de vida sustenta la necesidad de la estimulación temprana de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. La regla fundamental del desarrollo infantil consiste en que el ritmo de desarrollo es máximo en el mismo inicio, lo que indica que no podemos perder tiempo, por lo que el medio social en el que se desarrolla y educa el niño y la niña es vital, para ello la preparación de la familia, en particular de los padres es la mayor contribución a este desarrollo.

Objetivos Generales:

1. Favorecer la preparación de las familias para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.
2. Desarrollar motivos que le permitan estimular tempranamente a los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.
3. Desarrollar sentimientos de amor, comprensión, solidaridad hacia los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y a sus familias.
4. Aplicar los conocimientos y habilidades de la teoría en la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y en la vida cotidiana.

Sistema de Habilidades:

- Analizar las características fundamentales del desarrollo de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

- Explicar las acciones de estimulación temprana que se pueden realizar con los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual en cada edad.
- Analizar las exigencias mínimas que se deben tener en cuenta para la realización de acciones de estimulación temprana con niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual según la edad.
- Valorar la importancia de la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Distribución del contenido por temas:

Tema 1: Los niños con desviación en el desarrollo intelectual. Características principales en la edad temprana. 8 h/c.

Contenido:

1.1 La desviación en el desarrollo intelectual. Aproximación conceptual.

1.2 Causas más frecuentes de la desviación en el desarrollo intelectual.

1.3 Características fundamentales de los niños y niñas con desviación en el desarrollo intelectual en la edad temprana.

Tema 2: Estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. 8 h/c

2.1 Importancia de la estimulación temprana en los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

2.2 Papel de la familia en la estimulación temprana de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

2.3 Acciones que se pueden realizar para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

2.4 Exigencias mínimas que se deben tener en cuenta para la realización de la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Orientaciones Metodológicas: Para el desarrollo del programa se utilizará como forma de docencia la escuela de padres predominando la auto preparación mediante las lecturas recomendadas.

Tema 1: El objeto de estudio lo constituye la desviación en el desarrollo intelectual con una aproximación al concepto. Se pretende que la familia conozca en qué consisten estas desviaciones y a qué tipo de niños agrupa. Se proyecta que conozcan las causas más frecuentes de estas desviaciones así como las características principales de estos niños y niñas en la edad temprana para desarrollar posteriormente las acciones de estimulación.

Tema 2: La intención principal está en que conozcan la importancia de la estimulación temprana en los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual, el papel de familia en esta estimulación así como las acciones que se pueden realizar para la estimulación temprana teniendo en cuenta las exigencias mínimas para cada edad del desarrollo.

Sistema de evaluación:

Se evaluará de forma oral en cada encuentro según la participación de los miembros de las familias que asistan. Se tendrán en cuenta los conocimientos que aporten las lecturas recomendadas.

Bibliografía.

- Arés, P. (2002). Psicología de la familia. Una aproximación a su estudio. Editorial Félix Varela. La Habana.
- Arés, P. (1990). Mi familia es así. Editorial Ciencias Sociales. La Habana.
- Bell, R I. (1997). Educación Especial razones, visión actual y desafíos.
- Bluma, S. (1978) Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin. EE.UU.
- Castro, P. L. (2005). Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Colectivo de Autores, (2005). Educa a tu Hijo, Ciudad de la Habana.
- Colectivos de Autores (2002). Tabloide Maestría en Ciencias de la Educación. Módulo 2 cuarta parte.

- De la Peña, N. (2002): Propuesta metodológica para el salón especial del círculo infantil. Tesis de Maestría en Educación Especial. CELAEE. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Díaz, E. (2001). Alternativa de estimulación temprana, para niños con factores de riesgo biológico. Tesis en Mención al grado de Máster en Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.
- Fernández, G. (1999). Prevenir, Potenciar o Especificar para la vida. Octava Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. Ciudad de la Habana.
- Guerra, S, y otros. (2006). Hacia una concepción didáctica y potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- López, R. (2000). Educación de alumnos con necesidades educativas especiales. Fundamentos y actualidad. Editorial Pueblo y Educación. Cuba,
- Martínez, C. (2003). Salud Familiar. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de la Habana.
- Martínez, F. (2002) .La Estimulación Temprana. Enfoques, problemáticas y proyecciones. En: Revista Reflexiones desde nuestros encuentros. CELEP.
- Martínez, F. (2002) La atención clínico-educativa en la edad preescolar.
- Mesa, P. y otros (2006). El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación. Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.
- Mollá, M. T. Método de Estimulación Precoz. Madrid
- Pozo, J. (1994). Teorías Cognitivas de aprendizaje. Editorial Morata, Madrid.
- Ramírez, V. (2005) La atención educativa diferenciada a los niños de 3 a 5 años con Insuficiencias en el desarrollo. Tesis en opción al grado de doctor en ciencias pedagógicas. ICCP
- Terré, O. (1997). La educación del niño en edad temprana. Manual de educación Infantil. Asociación Mundial de Educación especial. Lima, Perú.
- Torres, M. (2003). Familia, unidad y diversidad, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Vigostki, L. S. (1989). "Fundamentos de Defectología", en Obras Escogidas, Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Vigostki, L. S. (1989). Obras completas (tomo V) Editorial Pueblo y Educación Ciudad de la Habana.

_____. Para una Pedagogía de la diversidad, Editorial Científico-Técnica, La Habana.

_____ (2006): Familia, comunidad y psicoterapia escolar en la educación especial. Tabloide de la maestría.

_____ (2005). Estimulación temprana y preescolar. Periolibro de la maestría en ciencias de la educación. Módulo 3 Primera parte

_____ (1994)- Programa Educa a tu Hijo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

_____ (2005). Proyecto Educativo en el círculo infantil. Editorial pueblo y Educación. Ciudad Habana

Anexo 5

Guía para las lecturas recomendadas

Título: La auto preparación de la familia para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual a través de la lectura.

Horas de lectura: 128

Fundamentación:

La estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual constituye una problemática actual en la práctica pedagógica del trabajo del CDO. La familia está llamada a contribuir a solucionar esta problemática mediante diferentes vías, dentro de las que se encuentran las lecturas recomendadas. Mediante estas lecturas aumentará el nivel de preparación de las familias utilizando los ratos libres de modo que con la orientación dejada puedan comprender el significado de lo leído y ponerlo en práctica en la vida cotidiana y en la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Objetivo general:

Incentivar a la familia hacia la auto preparación para profundizar los conocimientos relacionados con la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual mediante las lecturas recomendadas.

Temas para las lecturas recomendadas:

1. Características fundamentales de los niños y niñas con desviación en el desarrollo intelectual en la edad temprana.
2. Importancia de la estimulación temprana en los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.
3. Papel de la familia en la estimulación temprana de los niños y las niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.
4. Acciones que se pueden realizar para la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Orientaciones metodológicas:

Las familias realizarán las lecturas a partir de la recomendación dada por el especialista al finalizar cada encuentro del curso de preparación, donde los libros que se orienten estarán en correspondencia con el tema impartido. Se podrán adquirir estos materiales en el CDO en la mini biblioteca familiar o en otras instituciones especializadas.

Evaluación:

Se evaluarán a las familias por lo aprendido a través de las lecturas recomendadas en los encuentros del curso, en las sesiones y en la práctica diaria con los niños.

Bibliografía:

- Colectivo de Autores (2006). Educación de alumnos con diagnóstico de retraso mental. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- Bluma, S. (1978) Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin. EE.UU.
- Castro, P. L. (2005). Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.
- De la Peña, N. (2002): Propuesta metodológica para el salón especial del círculo infantil. Tesis de Maestría en Educación Especial. CELAEE. Ciudad de La Habana. Cuba.
- Díaz, E. (2001). Alternativa de estimulación temprana, para niños con factores de riesgo biológico. Tesis en Mención al grado de Máster en Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Ciudad de la Habana
- Fernández, G. (1999). Prevenir, Potenciar o Especificar para la vida. Octava Conferencia Latinoamericana de Educación Especial. Ciudad de la Habana.
- Guerra, S, y otros. (2006). Hacia una concepción didáctica y potenciadora del desarrollo de los escolares con necesidades educativas especiales. Editorial Pueblo y Educación. La Habana. Cuba
- Martínez, C. (2003). Salud Familiar. Editorial Científico-Técnica. Ciudad de la Habana.

Martínez, F. (2002) .La Estimulación Temprana. Enfoques, problemáticas y proyecciones. En: Revista Reflexiones desde nuestros encuentros. CELEP.

Mollá, M. T. Método de Estimulación Precoz. Madrid

Torres, M. (2003). Familia, unidad y diversidad, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

_____ (2006): Familia, comunidad y psicoterapia escolar en la educación especial. Tabloide de la maestría.

_____ (2005). Estimulación temprana y preescolar. Periolibro de la maestría en ciencias de la educación. Módulo 3 Primera parte

_____ (1994)- Programa Educa a tu Hijo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

_____ (2005). Proyecto Educativo en el círculo infantil. Editorial pueblo y Educación. Ciudad Habana

Anexo 6

Programa de sesiones prácticas de preparación familiar

Título: Sesiones prácticas sobre la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Total de horas: 30

Fundamentación:

El desarrollo de las sesiones prácticas de preparación familiar como forma de organización de la educación a la familia propicia un intercambio profundo de las familias en cuanto a las acciones de estimulación temprana que se pueden realizar con los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual y su puesta en práctica en el hogar.

Para el desarrollo de los temas se propicia un espacio participativo, de confianza que permita el intercambio entre el especialista y las familias de forma tal que estas últimas socialicen las experiencias adquiridas en la práctica diaria evidenciando un crecimiento personal manifestado en los conocimientos y los modos de actuación para asumir con éxito la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual. Estas sesiones se realizan con las familias de conjunto con sus niños y niñas

Objetivo general:

- Preparar a la familia para contribuir a la estimulación temprana de los niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual

Temas para las sesiones

1. Exigencias mínimas para la realización de las acciones de estimulación temprana.
2. Acciones para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual.

Orientaciones metodológicas:

Se desarrollarán 15 sesiones, 5 para cada grupo de familias según las edades de desarrollo de sus niños y niñas, con una duración de 2 horas una vez al mes. Las primeras sesiones de cada grupo se dedicarán al tema 1, los restantes al tema 2.

Para el desarrollo del tema 2 el especialista demostrará cómo se realiza la acción de estimulación y las familias realizarán estas acciones con sus niños y niñas para demostrar que dominan cómo hacerlo.

Las sesiones constan de tres momentos:

Primer momento: Creación de las condiciones necesarias para realizar la sesión, orientación a las familias sobre qué van a hacer y cómo hacerlo y promoción de alegría en familias y niños y su deseo de realizar las actividades.

Segundo momento: (desarrollo de la sesión). Promoción de un clima favorable hacia la actividad, participación de las familias y niños en la actividad, atención a las diferencias individuales y la promoción de las relaciones entre familias y niños.

Tercer momento: Valoración de los resultados en función de los objetivos de la actividad y la orientación a las familias sobre la continuidad de las acciones educativas en el hogar.

Evaluación:

Se evaluará en cada sesión por la participación de las familias y la demostración del dominio del modo de actuación para la estimulación temprana.

Bibliografía:

Bluma, S. (1978) Guía Portage de Educación Preescolar. Proyecto Portage, CESA 12, Box 564, Portage, Wisconsin. EE.UU.

Castro, P. L. (2005). Familia y escuela. El trabajo con la familia en el sistema educativo. Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Colectivos de Autores. Manual del Promotor. (UNICEF).

Díaz, E. (2001). Alternativa de estimulación temprana, para niños con factores de riesgo biológico. Tesis en Mención al grado de Máster en Educación Especial. Instituto Superior Pedagógico, Enrique José Varona. Ciudad de la Habana.

_____ (2005). Proyecto Educativo en el círculo infantil. Editorial pueblo y Educación. Ciudad Habana

_____ (2005). Estimulación temprana y preescolar. Periolibro de la maestría en ciencias de la educación.

_____ (1994)- Programa Educa a tu Hijo. Editorial Pueblo y Educación, La Habana.

Mesa, P. y otros (2006). El trabajo de los Centros de Diagnóstico y Orientación.
Editorial Pueblo y Educación, Ciudad de la Habana.

Mollá, M. T. Método de Estimulación Precoz. Madrid

Torres, M. (2003). Familia, unidad y diversidad, Editorial Pueblo y Educación. La Habana.

Anexo 3

Representación de la estrategia de preparación a la familia para la estimulación temprana de niños y niñas con desviaciones en el desarrollo intelectual desde el CDO



Anexo 7

Taller de intercambio de experiencias.

Objetivo: Debatir experiencias y vivencias de la familia en la aplicación de las acciones de estimulación temprana con sus niños y niñas.

En este taller participan todas las familias que conforman la muestra.

Momento de apertura:

Comienza el taller con la técnica participativa de las tres sillas. Se explica a las familias que las sillas representan a la madre, el padre y el hijo y que la técnica consiste en ubicar las sillas donde las familias entiendan que debe estar el niño y los padres para desarrollar una educación adecuada. Se les pide participación y explicación de su decisión. Se escuchan los criterios y se introduce así el tema a debatir en el taller.

Momento de desarrollo:

Se produce un amplio debate crítico entre las familias donde en algunos momentos interviene el especialista. Se comparten las mejores prácticas y experiencias, las que sirven de ejemplo para los demás participantes. Se expresan los logros obtenidos en los niños y niñas con la realización de la estimulación temprana y también se comentan los retrocesos o estancamientos si los hubiese. Se sigue una dinámica de reflexión que va de la reflexión individual de la puesta en práctica de los conocimientos adquiridos para la estimulación temprana, a la reflexión grupal colaborativa y de esta a la reflexión individual enriquecida por los aportes del trabajo colaborativo.

Momento de cierre:

Se valoran y recuperan los mejores aciertos, experiencias, sugerencias, soluciones y propuestas, se atiende las expectativas. Se sugiere el lugar donde deben ser ubicadas las sillas de la técnica participativa que representan a la familia. Se llega a conclusiones relacionadas con la importancia de la participación de la familia en la estimulación temprana de sus niños y niñas, logrando en ellos paulatinamente la independencia como máxima expresión de desarrollo.