

UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES

ESCUELA PROFESIONAL DE SOCIOLOGÍA



**SOCIALIZACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE NIÑOS Y
NIÑAS DEL PROGRAMA “SALAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA”**

CASO: SET “VALLECITO A”

TESIS

PRESENTADA POR:

SUSANA JIMENA CHURA GODOY

PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA

PUNO – PERÚ

2014

**UNIVERSIDAD NACIONAL DEL ALTIPLANO
FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
ESCUELA PROFESIONAL DE SOCIOLOGÍA**

SOCIALIZACIÓN EN LA PRIMERA INFANCIA DE NIÑOS Y NIÑAS DEL PROGRAMA “SALAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA” CASO: SET “Vallecito A”

**TESIS PRESENTADA POR:
SUSANA JIMENA CHURA GODOY**

PARA OPTAR EL TITULO PROFESIONAL DE:

LICENCIADA EN SOCIOLOGÍA



APROBADA POR EL JURADO REVISOR CONFORMADO POR:

PRESIDENTE

:.....
Dr. JUAN DE DIOS CUTIPA LIMA

PRIMER MIEMBRO

:.....
M. Sc. FELIX QUISPE MAMANI

SEGUNDO MIEMBRO

:.....
M. Sc. IDALUZ MAGLY NEIRA ORTEGA

DIRECTOR / ASESOR

:.....
M. Sc. SAMUEL GALLEGOS COPA

ÁREA: Sociocultural.

TEMA: Socialización en Infantes.

FECHA DE SUSTENTACIÓN: 23 de octubre del 2014

DEDICATORIA

La vida es una constante búsqueda de aprendizajes, la ciencia es un camino, que con lógica busca entender fenómenos objeto de investigación, el científico es aquella persona que ama esas lecciones de la vida y que con cautela va entrelazando saberes. Dedico esta tesis a todas aquellas personas que como yo anhelan contribuir con conocimiento a su sociedad.

AGRADECIMIENTOS

Agradezco profundamente a todas aquellas personas que han participado en este proyecto, su interés y su esfuerzo aportado.

Al Lic. Samuel Gallegos Copa, asesor de esta investigación por todo su apoyo mostrado, y por la construcción conjunta de esta investigación y tantas lecturas atentas del trabajo.

A la Profesora Zoraida Chávez Tejada, Docente Coordinadora del Programa “Salas de Educación Temprana” Modulo 2- Puno, por brindarme la oportunidad de realizar esta investigación, por su disponibilidad y amabilidad.

Mi agradecimiento a la Promotora del SET “Vallecito A”, Profesora Concepción Rojas Ccalla; colaboradora directa e importante en la obtención de datos.

Finalmente agradezco especialmente la colaboración de los protagonistas de este trabajo, los niños y niñas que compartieron conmigo sus días de aprendizaje.

Susana Jimena

ÍNDICE GENERAL

	Pág.
ÍNDICE DE TABLAS	7
ÍNDICE DE GRÁFICOS	8
ÍNDICE DE ACRÓNIMOS	9
RESÚMEN	10
ABSTRACT.....	12
CAPITULO I	
INTRODUCCIÓN	
PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN	
1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	17
1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN.....	19
1.2.1. A nivel Mundial	19
1.2.2. A nivel Latinoamericano.....	22
1.2.3. A nivel nacional	23
1.2.4. A nivel local	25
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	26
1.3.1. Objetivo general:	26
1.3.2. Objetivos específicos:	26
CAPITULO II	
MARCO TEÓRICO, MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN	
2.1. MARCO TEÓRICO.....	28
2.1.1. Teorías sobre socialización	28
2.1.1.1. Socialización infantil	29
2.1.1.2. Elementos de la Socialización infantil.....	30
2.1.1.3. Proceso de socialización infantil.....	31
2.1.1.4. Socialización y formación de la personalidad	32
2.1.1.5. Aprendizaje de significados y símbolos: pensamiento y lenguaje.....	34
2.1.2. Planteamiento sobre Seguridad ontológica en la infancia.....	36
2.1.3. Planteamiento sobre Vulnerabilidad social y desarrollo humano	39
2.1.3.1. Vulnerabilidad social.....	39
2.1.3.2. Desarrollo Humano.....	41
2.1.4. Planteamientos sobre el enfoque cognoscitivo de Piaget.....	42
2.1.4.1. Políticas Sociales: Educación	43
2.2. MARCO CONCEPTUAL.....	44
2.1.1. Conceptos Teóricos	44
CAPÍTULO III	
MÉTODO DE INVESTIGACIÓN	
3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN	52
3.2. NIVELES Y EJES DE ANÁLISIS	52
3.2.1. Niveles de análisis	52
3.2.2. Ejes de análisis	52

3.3. OBJETO Y SUJETO DE ESTUDIO	53
3.3.1. Objeto de estudio.....	53
3.3.2. Sujeto de estudio	53
3.4. UNIDADES DE ANALISIS Y OBSERVACION	53
3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA	54
3.5.1. Población Total	54
3.5.2. Muestra.....	54
3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	55
3.6.1. Técnicas.....	55
3.6.2. Instrumentos	55
3.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.....	56
CAPÍTULO IV	
CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN	
4.1. DATOS GENERALES.....	57
4.1.1 Descripción General.....	57
4.2. DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN	58
4.3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN.....	58
4.4. PERFIL DE LA DOCENTE PROMOTORA	59
CAPÍTULO V	
EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS	
5.1. ASPECTOS GENERALES.....	61
5.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS INFANTES INSERTOS EN EL PROGRAMA SALAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA “VALLECITO A”... 61	61
5.3. COMPONENTE COGNITIVO.....	66
5.3.1. Primera unidad de análisis: Atención.....	72
5.3.2. Segunda unidad de análisis: Imitación	74
5.3.3. Tercera unidad de análisis: Resolución de problemas.....	76
5.3.4. Cuarta Unidad de análisis: Lenguaje.....	79
5.4. COMPONENTE SOCIAL	82
5.4.1. Primera unidad de análisis: Valores morales	86
5.4.2. Segunda unidad de análisis: Normas sociales	88
5.4.3. Tercera unidad de análisis: Relaciones sociales (sociabilidad).....	90
5.5. COMPONENTE AFECTIVO	93
5.5.1. Primera unidad de análisis: Identidad (autoconocimiento)	98
5.5.2. Segunda unidad de análisis: Autonomía (autocontrol)	100
5.5.3. Tercera unidad de análisis: Vínculo afectivo	103
5.5.3.1. Vínculo afectivo de seguridad.	103
5.5.3.2. Vínculo afectivo de evitación	105
5.5.3.3. Vínculo afectivo resistente	106
5.5.3.4. Vínculo afectivo desorientado	108
CONCLUSIONES	112
RECOMENDACIONES	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	118
ANEXOS.....	121

ÍNDICE DE TABLAS

	Pág.
Tabla 1. Unidades de análisis y observación.	53
Tabla 2. Edad en meses de los niños del Set Vallecito.	54
Tabla 3. Características generales de los infantes insertos en el programa SET Vallecito “A”	63
Tabla 4. Estructura de análisis del componente cognitivo de la SET Vallecito “A”	67
Tabla 5. Desarrollo del componente cognitivo en niños y niñas de la SET Vallecito “A”.	69
Tabla 6. Estructura de análisis del componente social de la SET Vallecito “A”	82
Tabla 7. Desarrollo del componente social en niños y niñas de la SET Vallecito “A” ..	84
Tabla 8. Estructura de análisis del componente afectivo de la SET Vallecito “A”	94
Tabla 9. Desarrollo del componente afectivo en niños y niñas de la SET Vallecito “A”	96

ÍNDICE DE GRÁFICOS

	Pág.
Gráfico 1. Características generales de los beneficiarios del programa SET – Vallecito “A”	64
Gráfico 2. Logro del programa en el componente cognitivo del SET Vallecito “A”	71
Gráfico 3. Logro del programa en el componente social del SET Vallecito “A”	85
Gráfico 4. Logro del programa en el componente afectivo del SET Vallecito “A”	97

ÍNDICE DE ACRÓNIMOS

UNESCO	: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
ONU	: Organización de las Naciones Unidas
UNICEF	: Fondo de Naciones Unidas para la Infancia
BM	: Banco Mundial
OCDE	: Organización para la Cooperación y Desarrollo Económico
AEPI	: Atención y Educación de en la Primera Infancia
EPI	: Educación en la primera infancia
EBR	: Educación Básica Regular
PANEEI	: Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial
SET	: Sala de Educación Temprana

RESÚMEN

Socialización en la primera infancia de niños y niñas del programa “Salas de Educación Temprana” caso: SET “Vallecito A”, es un trabajo de investigación basado en las interacciones de los actores sociales, que revela el proceso de socialización que experimentan los niños menores de tres años beneficiarios del programa. Responde a la necesidad de comprender de manera objetiva y subjetiva la situación actual de la primera infancia de la ciudad de Puno, que se beneficia de un programa de atención en este caso de Educación Temprana y el cómo se va desarrollando. Esta investigación se ha llevado a cabo a través de un enfoque cualitativo. Este enfoque se ajusta a la necesidad de estudiar los mismos fenómenos desde dos perspectivas distintas, objetivas y subjetivas, mostrando diferentes hallazgos del mismo objeto de estudio. El análisis de esta investigación se ha estructurado en base a tres componentes presentes en el proceso de socialización, componente cognitivo (permite observar la interacción presente en el proceso de aprendizaje, tomando en cuenta procesos como la atención, imitación, resolución de problemas y lenguaje) componente social (permite observar la interacción presente en el proceso social, tomando en cuenta procesos normativos de la sociedad valores y normas sociales asociándolos a las relaciones sociales) y componente afectivo (permite observar la interacción presente en el proceso afectivo tomando en cuenta procesos como el desarrollo de identidad, autonomía y los vínculos de afecto). La muestra utilizada fue compuesta por 10 niños y niñas que asisten con regularidad a dicho programa, para obtener el logro de capacidades en los niños de acuerdo a los componentes, se aplicó la lista de cotejo final y se revisó la lista de cotejo inicial aplicada por la promotora, este instrumento permite tener una observación participante precisa para cada componente. Los hallazgos encontrados respecto al proceso de socialización infantil en la SET “Vallecito A”, permiten comprender que entre los tres componentes de socialización

cognitivo, social y afectivo hay una relación de causa-efecto compartida, es decir la educación temprana como agente de socialización cumple un rol esencial en la construcción personal y social de la personalidad del infante mediante el aprendizaje de símbolos y significados correctos (atención, imitación, lenguaje y; representaciones simbólicas culturales, aprendizaje de valores morales, normas sociales y vínculos afectivos), recibir información correcta sobre la realidad prepara al infante como agente activo de su desarrollo a futuro.

PALABRAS CLAVE: Socialización, socialización primaria, primera infancia, educación temprana, salas de educación temprana, atención y educación a la primera infancia.

ABSTRACT

Socialization in early childhood of boys and girls of the "Early Education Rooms" program case: SET "Vallecito A", is a research project based on the interactions of social actors, which reveals the socialization process experienced by young children of three years beneficiaries of the program. It responds to the need to understand objectively and subjectively the current situation of early childhood in the city of Puno, which benefits from a program of care in this case of Early Education and how it is developed. This research has been carried out through a qualitative approach. This approach is adjusted to the need to study the same phenomena from two different perspectives, objective and subjective, showing different findings of the same object of study. The analysis of this research has been structured based on three components present in the process of socialization, cognitive component (allows to observe the interaction present in the learning process, taking into account processes such as attention, imitation, problem solving and language) social component (allows observing the interaction present in the social process, taking into account society's normative processes, values and social norms associating them with social relationships) and affective component (allows observing the interaction present in the affective process, taking into account processes such as development of identity, autonomy and bonds of affection). The sample used was composed of 10 boys and girls who regularly attend this program, to obtain the achievement of skills in the children according to the components, the final checklist was applied and the list of initial comparison applied was reviewed. The promoter, this instrument allows to have a precise participant observation for each component. The findings found regarding the process of child socialization in SET "Vallecito A", allow us to understand that among the three components of cognitive, social and affective socialization there is a shared cause-effect relationship, that is, early education as an agent

of socialization. An essential role in the personal and social construction of the infant's personality through the learning of correct symbols and meanings (attention, imitation, language and cultural symbolic representations, learning of moral values, social norms and affective bonds), receiving correct information about Reality prepares the infant as an active agent of its future development.

KEY WORDS: Socialization, primary socialization, early childhood, early education, early education rooms, care and early childhood education.

CAPITULO I

INTRODUCCIÓN

En el Perú, la primera infancia que se beneficia de los programas AEPI que abarcan servicios de nutrición, salud y educación apenas supera el 4% a nivel nacional, “Atención y Educación de la Primera Infancia en el Perú” que escribió para la UNESCO, indica: “La población beneficiaria apenas supera el 4% a nivel nacional, y solo 2% en el área rural, así mismo la desnutrición durante los primeros 18 meses de vida afecta negativamente el desempeño cognitivo del niños en años posteriores”.

La presente tesis es producto del trabajo de campo realizado en una sala de estimulación temprana del Barrio Bellavista de la ciudad de Puno, que es supervisado por la Dirección Regional de Educación a través de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL Puno), asignada a la Jefatura de Gestión Pedagógica, este programa tiene cuatro módulos, el módulo 2 contempla 9 programas, uno de ellos es SET “Vallecito A”.

El presente trabajo analiza, desde el interaccionismo simbólico el proceso de socialización de niños y niñas de la primera infancia inscritos en el programa “Salas de Educación Temprana”. Abordar el proceso de socialización implica desarrollar los componentes cognitivos, sociales y afectivos.

La investigación realizada fue de tipo cualitativo. Esta se llevó a cabo a través de un trabajo de campo. Los datos fueron recogidos a través de la observación participante durante el funcionamiento de la SET. El acceso al lugar de trabajo de campo fue posible a través de la concesión del permiso cedido por la coordinadora del módulo N°2.

Además de la observación participante, se aplicó una evaluación objetiva al desarrollo de capacidades de los niños en base a los tres componentes. También se revisaron fichas socioeconómicas, documentos y materiales educativos y diversos instrumentos de medición del desarrollo infantil, pertinentes. Por lo que se incluye

información como las características básicas de la familia, experiencia individual de cada niño en la SET.

El análisis hecho en este trabajo se ubica dentro de una perspectiva teórica centrada en las prácticas, las interacciones y el cómo se construye la relación interpersonal entre los actores. Desde ese punto de vista, se hará una descripción de las actividades que ellos realizan, vinculando con la teoría al respecto, lo que permite analizar la socialización primaria en el infante. Al ubicarnos en esta perspectiva, los aspectos cognitivos, sociales y afectivos se entienden dentro de un contexto mayor.

Para esto se usará la propuesta teórica del interaccionismo simbólico porque permite concebir la socialización sujeta a un contexto particular, ya que una acción en común solo es concebible a través de los símbolos significantes unívocos para quienes los emiten y para quienes los perciben. Complementando esta explicación se toma en cuenta la teoría de la seguridad ontológica de Guiddens que explica los efectos de una socialización primaria carente de afecto, para poder entender las etapas cognitivas del infante se toma en cuenta los aportes de Piaget.

Este trabajo de investigación será presentado a lo largo de cinco capítulos. En el primero, se presenta el planteamiento del problema, los objetivos de investigación y los antecedentes del objeto de estudio; estos últimos se organizaron en torno a tres ejes: estudios sociales a nivel internacional sobre la atención a la primera infancia, estudios sociales a nivel nacional que analizan la situación de la primera infancia en el Perú; y estudios locales que tratan la estimulación temprana para incrementar el rendimiento educativo de los niños.

En el segundo capítulo consta del marco teórico y conceptual. La sección del marco teórico se organiza en dos secciones: Primero: la Socialización Infantil, vulnerabilidad social y seguridad ontológica. Segundo: Desarrollo Humano y Educativo.

Entre tanto el tercer capítulo expone el método de investigación adoptado. Se considera las especificaciones sobre la población y la muestra, las técnicas de observación y análisis de datos. Así mismo se presentan de forma resumida los momentos seguidos para la elaboración, validación y confiabilidad de los instrumentos de recolección de datos, y las estrategias para el análisis de datos cualitativos.

Mientras que en el cuarto capítulo se trabaja la caracterización del área de investigación. Esta caracterización se ha centrado en las especificaciones formales de la SET presentando el enfoque del programa y sus objetivos así como indicando las funciones de la promotora.

Finalmente en el quinto capítulo, se exponen y analizan los resultados en función de los hallazgos del trabajo de investigación. Estos resultados se han organizado en función de los objetivos planteados en el primer capítulo: Componente Cognitivo, Componente Social y Componente Afectivo. En las últimas secciones, se presentan las conclusiones, las sugerencias y la bibliografía consultada, así como los anexos correspondientes.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA, ANTECEDENTES Y OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los continuos y acelerados cambios estructurales y funcionales, como consecuencia de la creciente interdependencia económica e informacional, han generado nuevas formas de producción de bienes y servicios, modificando y flexibilizando las ofertas laborales y las relaciones de producción y consumo. Esta flexibilización de la economía actual ha permitido una progresiva y creciente incorporación de las mujeres en el mercado laboral, cada vez más en puestos de alta responsabilidad, dejando atrás el viejo estereotipo sobre el rol de la mujer, donde se manifestaba que era de exclusividad para las actividades domésticas, actividades que hoy en día significan solo una parte de las actividades en las que se desempeña una mujer. El empoderamiento cada vez más creciente de la mujer, ha superado el paradigma económico, el cual argumentaba que las actividades económicas de la mujer estaban en función a sus ingresos, hoy en día mujeres de estratos económicos altos, medios y bajos, luchan continuamente por asumir un papel más protagónico en sus medios sociales directos, ello conlleva a cambiar muchos aspectos de la rutina materna.

Esta situación en hogares donde existe la presencia de infantes, van a generar lógicamente la reducción sustancial de las horas efectivas en el proceso de socialización madre – infante. Todo esto porque la madre se ve en la obligación de dejar a su menor hijo bien al cuidado de los familiares o bien en un centro preescolar o programa de atención infantil.

Entonces queda claro que la incorporación de la mujer en el mercado laboral ha reconfigurado la estructura de la familia tradicional, tal como lo señala **López (2009)** en un artículo escrito para el diario “El comercio”: *“En la medida en que más mujeres tienen*

empleo (hoy representan el 45,4% de la fuerza laboral del país), surge para las madres la necesidad de buscar alternativas que concilien sus actividades con la crianza de sus hijos.”; debido a esta situación, la crianza de hijos, cambió para convertirse en una crianza profesional y compartida; modificando, ajustando y adaptando el proceso de socialización que vive el infante en sus primeros años. Sobre el particular, **Ritzer, G.** (2002) sostiene:

La socialización es el proceso activo mutuo por el cual se desarrolla y configura la capacidad humana de pensar durante la infancia...donde el pensamiento es importante porque configura cualquier otro proceso de interacción sobre la valoración de los objetos, es decir el significado del objeto (p.185).

Por lo tanto, los significados que adoptan los individuos, tanto padres como cuidadores, acerca de su realidad, repercuten en la crianza del infante para su bienestar. En los casos donde el proceso de socialización que vive el infante no es el adecuado, y está sujeto, a todas las formas de violencia y desamparo, se ha evidenciado que a futuro, tendrán un alto costo para la sociedad, así Noriega (2007) en un estudio que realizó sobre “El riesgo social a partir de un hogar alternativo” ha documentado que los índices de inseguridad y delincuencia se incrementan. Podemos decir que este fenómeno social trasciende parámetros socioeconómicos por tratarse del génesis de la personalidad, se viene demostrando que aunque un infante haya recibido atenciones de salud con calidad, bajo el cuidado de una nana profesional y todas las atenciones necesarias, si no creció en un entorno de amor y cariño proporcionado por los padres y/o cuidadores, sencillamente todo este esfuerzo se anula en la mayoría de casos.

Dada esta problemática se realizaron importantes investigaciones a nivel nacional, sobre la cobertura de atención a infantes menores de tres años y se concluyó que era muy reducida, **Castillo (2010)** en el boletín “Atención y Educación de la Primera Infancia en el Perú” que escribió para la UNESCO, indica: “La población beneficiaria apenas supera

el 4% a nivel nacional, y solo 2% en el área rural, así mismo la desnutrición durante los primeros 18 meses de vida afecta negativamente el desempeño cognitivo del niños en años posteriores". Es por ello que el estado genera propuestas contempladas en la Política Nacional y el Plan de Acción por la Infancia para generar condiciones de bienestar tanto para la madre como para el infante, y así realmente poder luchar contra la verdad vulnerabilidad social, aquella que incluye al reducido acceso y atención a la primera infancia por parte del estado que representa a la sociedad civil.

Frente a ello el Ministerio de Educación creó el Programa Salas de Educación Temprana (SET), este programa atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada ni obligatoria (ciclo I) y está contemplado dentro de la educación básica regular (EBR) para velar por el aprendizaje temprano y oportuno, como nos señala **López (2009)** en un artículo escrito *"En el Perú Más de 93 mil infantes van a centros para bebés en nuestro país, la vida de estos niños transcurre en un mundo de madres cuidadoras, auxiliares y compañeros de su edad"*. Nótese aquí que tanto el infante como su cuidador están sujetos al aprendizaje recíproco, no solo el infante aprende del cuidador, también el cuidador aprende del infante, generando un clímax de socialización trascendental.

1.2. ANTECEDENTES DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1. A nivel Mundial

Desde que se ha replanteado el rol que asume en la actualidad la mujer en la esfera económica, se ha enfocado más en estudios que reorientan las políticas sociales dirigidas a grupos vulnerables, como es la situación de la infancia, resaltando el tema de la educación y atención de la primera infancia, en este apartado se ha rescatado las preocupaciones fundamentales de importantes organismos internaciones como lo veremos a continuación.

El Fondo de Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) en el año 2009, presentó un documento titulado *Estado Mundial de la Infancia*, en conmemoración de los 20 años de la Convención sobre los Derechos del Niño; reuniendo puntos de vista de personalidades influyentes en el ejercicio político.

Velasco, A. (2009) en su ensayo *Una política fiscal sostenible: invertir en la juventud de Chile*, aborda la importancia de las Políticas Sociales en la Infancia, llegando a la siguiente conclusión:

Invertir en los niños...se justifica social y económicamente y mientras más temprano se comience, más impacto tiene esta inversión. Los primeros años son cruciales en el desarrollo de competencias que nos acompañan a lo largo de la vida. Numerosos estudios acumulan evidencia respecto de los efectos positivos a largo plazo de la educación preescolar: mejores resultados escolares, mayor probabilidad de alcanzar la educación terciaria, mayores ingresos futuros y menores índices de criminalidad. Las políticas que invierten en infancia son costo-efectivas...estas políticas tienen efectos positivos en términos de equidad e igualdad de oportunidades, al romper las diferencias de origen de los niños. Las políticas de infancia, en particular las de cobertura preescolar, son también un poderoso instrumento a corto plazo para incentivar la participación laboral femenina cerrando así brechas de pobreza (p. 40-41).

Como podemos advertir hoy en día es más que necesario invertir en Políticas Sociales dirigidas a la infancia temprana que contemplen Programas que tengan impactos significativos en la vida de grupos vulnerables en situación de pobreza, marginación, abandono, y como está demostrado es la manera más efectiva de crear condiciones de socialización adecuadas para el niño, niña y su entorno familiar.

Por su parte el **Consejo del Banco Mundial**, en el año 2006, elaboró un documento titulado: *Evidencia Internacional sobre Políticas de la Primera Infancia que estimulen el Desarrollo Infantil y faciliten la Inserción Laboral Femenina*, cuyo objetivo era elaborar una propuesta de política social a la infancia, destinado a igualar las oportunidades de desarrollo de los niños en sus primeros ocho años de vida, independientemente de su origen social, género, o la conformación de su hogar. El documento recoge la evidencia internacional del impacto que tiene la participación laboral femenina en la Infancia, exponiendo el problema de la siguiente manera:

El diseño de políticas y programas de educación en la primera infancia (EPI) es un tema que ha generado fuertes debates en casi todos los países, ya que está íntimamente ligado a los valores de una sociedad sobre cómo y quién debe proporcionar el cuidado de los niños pequeños y la participación femenina en el mercado laboral. Aunque en algunos países desarrollados el cuidado de los niños menores de seis años es visto como una responsabilidad exclusiva de los padres, cada vez son más los países de la OCDE que perciben a la EPI como una responsabilidad conjunta de los padres y el Estado debido al creciente reconocimiento de que la calidad del ambiente en el que crece un niño está asociada con el futuro desarrollo personal y profesional del niño, y por lo tanto la calidad del capital humano del país” (p.1-3).

Dada la polémica, lo esencial, radica en adaptar de la manera más óptima y adecuada al infante en su entorno inmediato, análisis que compartimos, ya que una es la realidad sobre la situación laboral de la mujer. Entre tanto, el **Banco Mundial**, sostiene al respecto:

“El cuidado infantil y la participación laboral son actividades que compiten por el tiempo de los padres. Sin embargo, en las sociedades más tradicionales, este es un

inconveniente que afecta principalmente a las madres y especialmente a las más pobres. Si los programas de educación en la primera infancia (EPI) han de influenciar la tasa de participación femenina es indispensable garantizar el acceso de todos los niños a los servicios de EPI. El efecto que tenga la EPI sobre la participación laboral femenina dependerá del tipo de programa que se implemente, puesto que distintos programas incorporan incentivos diferentes. Los programas enfocados en la instrucción y formación de la mujer en su rol de madre naturalmente implican un compromiso de tiempo que disminuye la posibilidad de ofertar trabajo fuera del hogar. En este sentido, los programas de EPI basados en la asistencia de los niños a centros de formación son más compatibles con el empleo de la madre” (p. 3).

Es por ello que es factible trabajar proyectos que faciliten las oportunidades que tengan las familias para desarrollar un proceso de socialización óptimo y dinámico.

1.2.2. A nivel Latinoamericano

A este nivel se revelan importantes hallazgos sobre el desarrollo infantil temprano, que demuestran el impacto que tienen las políticas públicas dentro del proceso de socialización, ya que a través de estas podemos asegurar, que hayan escenarios predispuestos para desarrollar la primera infancia, como los revelados por Vegas (2006), en el documento de trabajo que elaboró para el **Banco Mundial**, denominado: *Fortalecimiento de políticas públicas y programas de desarrollo infantil temprano en América latina y el Caribe*, y sobre esta situación, se refiere de la siguiente manera:

Los países de América Latina y el Caribe enfrentan muchos desafíos con respecto al desarrollo, pero quizás el más crítico sea el del desarrollo humano. Las bases del desarrollo humano se fundan durante los primeros años de vida. Si los niños

pequeños reciben nutrición, estimulación y cuidado de la salud adecuados, logran un crecimiento fuerte y pueden aprender y convertirse en ciudadanos productivos. Cuando esto no sucede y su experiencia temprana no es saludable, ello impacta de manera perjudicial en sus vidas futuras.

Con lo que concluimos que en su esfuerzo por asegurar que todos los niños alcancen su máximo potencial, los países de la región pueden aprender de las naciones vecinas y de países de otras latitudes a diseñar e implementar políticas públicas efectivas. Trazando la “hoja de ruta” a lo largo de cuatro dimensiones críticas: el entorno habilitante, el grado de implementación, el monitoreo y aseguramiento de la calidad, y el foco de la política, los cuales pueden guiar el diseño de proyecto de desarrollo en la infancia.

1.2.3. A nivel nacional

Continuando con la tendencia de la región, el Estado Peruano también asumió durante la última década, una serie de compromisos para incrementar los servicios de atención para la primera infancia. Entre tales responsabilidades figuran el Acuerdo Nacional, el Plan de Acción por la Infancia y la Adolescencia, el Proyecto Nacional de Educación, y recientemente el Pacto Social por la Primera Infancia. A pesar de ello, el acceso a servicios de Atención y Educación de la Primera Infancia de buena calidad continúa siendo limitado, sobre todo entre las poblaciones más vulnerables, incluyendo niñas y niños de hogares pobres, que habitan en zonas marginales y rurales, que presentan un estado nutricional deficiente o que tienen alguna discapacidad. Como podemos deducir que las situaciones donde se producen la socialización inicial de la primera infancia en menores de 3 años no son un panorama alentador.

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO, 2010), presentó un estudio hecho a la realidad de la infancia peruana titulado *Atención y Educación de la Primera Infancia en el Perú: Evidencia de Niños del*

Milenio; se propuso analizar los patrones de acceso y uso de programa AEPI, evidenciando:

Hay una marcada diferencia obtenida de la comparación en cuanto acceso a un programa AEPI, entre los infantes menores de tres años y los que se encuentran entre tres y seis años; en el caso del primero, sólo uno de cada cinco niños tuvo acceso a un programa de AEPI antes de los dos años y en cuanto al segundo caso, cuatro de cada cinco niños de la cohorte menor asistió a un centro de educación inicial entre los tres y seis años (p.3).

Como podemos advertir hoy en día es más que necesario diseñar y ejecutar de manera concertada una política de cuidado diario del niño de 0 a 2 años, que haga difusión masiva continua de un alfabeto básico e intercultural sobre el cuidado del niño; y que expanda, mejore y diversifique los servicios existentes según las necesidades de las madre con el único objetivo de garantizar en todas estas situaciones, el aprendizaje social adecuado. Dada esta situación parte del proceso completo de la socialización cae dentro de la interacción que vive el niño o niña dentro de estos programas de AEPI, por lo que resulta necesario, su eficiencia.

Ahora ahondando en el objetivo de AEPI, que es el desarrollo adecuado de la personalidad del infante mediante la educación oportuna a través del proceso de socialización. Donde sus experiencias sociales lo conducirán a desarrollar ciertas opiniones y tipos de conductas que los distinguen de otros individuos. Y la preparación social básica del niño se desarrolla dentro de la familia y dentro del algún programa AEPI donde aprende cosas sin darse cuenta de ello, de manera especial en lo que se refiere a las actividades y valores primordiales.

Debido a ello el Proyecto Educativo Nacional (2009), plantea que la primera infancia llegue a ser una prioridad nacional. Salas (2010), en la *Plataforma de acción por la primera infancia*, hace hallazgos relevantes.

En el año 2008: sólo el 4.2% de niños 0 a 2 años fue atendido educativamente, sobre todo en área urbana (5.3%). El área rural alcanzó el 2%. Para el año 2009: del más de un millón 600 mil menores de 3 años, sólo 102,974 estaban registrados en algún servicio educativo. Encontrando que la mayor atención la brindan los Programas Integrales de Educación Temprana con Base en la Familia (PIETBAF), y las Salas de Educación Temprana (SET) (p. 1)

Sin embargo, no basta registrar la cobertura, también, es necesario reorientar las rutinas de aprendizaje ya que aún, se privilegian rutinas y actividades con tendencia a la instrucción que restringen la expresión artística, el juego, la socialización, la experimentación, los proyectos, la creación y solución de problemas en situaciones reales, ello es un recalcitrante punto de estudio, si tenemos en cuenta que ya fue descartado el paradigma donde se sostenía que el niño menor de dos años era un actor pasivo de socialización.

1.2.4. A nivel local

A nivel local, en la ciudad de Puno, las investigaciones que han abordado la primera infancia fueron elaboradas, con un enfoque de salud, tomando fuerza en ideas que trabajan el desarrollo de la estimulación temprana como forma de incrementar el futuro rendimiento de los niños, como podremos encontrar en las Tesis de la Universidad Nacional del Altiplano.

La tesis sobre *Conocimientos de las madres sobre estimulación temprana y desarrollo de conductas: en menores de dos años de edad en comunidades campesinas*

y *barrios urbanos marginales de la subregión Puno*. Pastor (1994), describe en esta investigación, los conocimientos, que tienen estas madres sobre estimulación, encontrando, que se caracterizan por ser transmitidos culturalmente, muchos de ellos están mitificados según la tradición y el conocimiento que reciben sobre las técnicas, provienen de las postas médicas, los cuales en su mayoría con escasos.

Otra investigación titulada Estimulación Temprana a niños menores de cinco años por madres sustitutas de las aldeas infantiles de Puno y Capachica (2000), Rodríguez, en esta investigación describe la aplicación de la estimulación temprana a niños menores de cinco años por madres sustitutas, identificando las áreas a estimular, los resultados de la investigación, permitieron determinar las continuidades de las sesiones de estimulación, concluyendo que: *“Una estimulación esporádica podría originar, paulatinamente el riesgo o retraso en el desarrollo psicomotor del niño”*(p.99). Sin embargo, este estudio, no determina la causa de este esporádico modelo de estimulación temprana al que estaban expuestos los menores, Este vacío nos haría comprender mejor la situación.

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo general:

- Analizar el proceso de socialización de niños y niñas de la primera infancia inscritos en el programa Salas de Educación Temprana - “Vallecito A”.

1.3.2. Objetivos específicos:

- Describir el desarrollo de componentes cognitivos de socialización de niños y niñas de la primera infancia insertos en el Programa “Salas de Educación Temprana”.

- Caracterizar el desarrollo de componentes sociales de socialización de niños y niñas de la primera infancia insertos en el Programa “Salas de Educación Temprana”.
- Detallar el desarrollo de componentes afectivos de socialización de niños y niñas de la primera infancia insertos en el Programa “Salas de Educación Temprana”.

CAPITULO II

MARCO TEÓRICO, MARCO CONCEPTUAL DE LA INVESTIGACIÓN

2.1.MARCO TEÓRICO

La presente investigación ha diseñado el marco teórico en base a posturas integradoras al trabajo de campo, en la primera parte se menciona la Socialización trabajada en base al interaccionismo simbólico, teoría que es considerada como la más adecuada para investigar el objeto y sujeto de estudio, la cual nos permite abordar los símbolos y sus significados, abordando las posturas de George H. Mead; respecto a las bases teóricas sobre relaciones de fiabilidad en la SET se toma en cuenta el concepto de seguridad ontológica de Anthony Giddens; el enfoque cognoscitivo de Piaget, permite abordar en el desarrollo cognitivo del infante en la SET, así mismo este enfoque ha servido de marco teórico para la construcción de instrumentos del ministerio de educación es por ello su inclusión en esta investigación.

2.1.1. Teorías sobre socialización

Los interaccionistas simbólicos sostienen, “la socialización como un proceso muy dinámico que permite a las personas desarrollar la capacidad de pensar de una manera distintivamente humana, en el que el actor da forma y adapta la información a sus propias necesidades”. (Mack y Pease, 1980).

Phillips (1993), especifica que la socialización comprende etapas como: la socialización primaria y socialización secundaria.

Socialización primaria, los sociólogos contemporáneos han introducido el término “socialización primaria” para referirse al aprendizaje de futuros papeles o modelos de

conducta. Ritzer (2005), cita a Mead, puesto que este sitúa la génesis del self en dos etapas del desarrollo infantil.

Socialización secundaria, Phillips (1993), explica que si bien, la socialización inicial que es primariamente responsable de la formación de la personalidad y de la transmisión de la cultura. El proceso de socialización continúa después de que el infante aprende el lenguaje y ha desarrollado una estructura de personalidad.

La socialización continua es la socialización posterior a los primeros años, que transforma la personalidad y transmite la cultura de modo más profundo (p.70).

2.1.1.1. Socialización infantil

La socialización infantil implica, que la educación que reciben los infantes, sea procesada de acuerdo a las circunstancias en las que esté viviendo, y adoptan significados diversos a su pensamiento. Así sucede que aprendemos un conjunto común de significados, pero en muchos casos, tenemos diferentes definiciones de los mismos objetos.

Existen procesos en la etapa de socialización anticipada o infantil evidenciados por los interaccionistas simbólicos, estos son “el juego” y “el deporte”. En la primera etapa, el niño aprende a adoptar la actitud de otros niños determinados. Si bien los animales inferiores también juegan, sólo los seres humanos “juegan a ser otro” (Mead, 1934).

Mead pone como ejemplo un niño que juega a ser un “indio”: “Esto significa que el niño posee cierta serie de estímulos que provocan en él las reacciones que provocarían en otros y que responden a un indio” (1934/1962: 150). Como consecuencia de este juego, el niño aprende a convertirse tanto en sujeto como objeto, y comienza a ser capaz de construir su self.

No obstante, se trata de un self limitado, porque el niño sólo es capaz de adoptar el papel de otros determinados y particulares. Los niños juegan a ser “mamá” y “papá” y en ese proceso desarrollan la capacidad de evaluarse como lo hacen sus padres y otros individuos determinados. A menudo los juegos en la infancia, traen implícita la socialización anticipada

La segunda etapa resulta necesaria para el desarrollo de un self en el pleno sentido del término. Si en la etapa del juego el niño adopta el papel de otros determinados, en la etapa del deporte el niño adopta el de todos los que están involucrados en la interacción. Además, estos papeles diferentes han de tener una relación definida unos con otros (p.235-269).

2.1.1.2. Elementos de la Socialización infantil

Ritzer (2005), explica estos elementos (procesos mentales que implica la socialización) que están implícitos en la socialización infantil, en base, a las perspectivas teóricas de Mead, quien solía pensar en términos de procesos más que de estructuras o contenidos.

Así mismo Ritzer (2005) explica que Mead decía que los procesos mentales estaban conformados por:

La inteligencia es la adaptación mutua de los actos de los organismos, los humanos se adaptan unos a otros a través del uso de símbolos no significantes (por ejemplo, las muecas involuntarias). Sin embargo, una característica distintivamente humana, es la capacidad de adaptación mutua, a través del empleo de símbolos significantes (...)

La conciencia, se refiere a aquello a lo que sólo el actor tiene acceso, que es totalmente subjetivo (...)

El significado, hace consciente sólo cuando va asociado a símbolos. Sin embargo, mientras el significado puede hacerse consciente entre los humanos, está presente en el acto social con carácter previo a la aparición de la conciencia y la conciencia del significado (...)

La mente, que para Mead es un proceso y no una cosa, se define como una conversación interna con nosotros mismos y surge dentro del proceso social y es una parte fundamental del mismo. (p. 227:229)

2.1.1.3. Proceso de socialización infantil

El proceso de socialización infantil implica una serie de aprendizajes interactivos de la cultura, incluso las formas de realizar los demás procesos, en el medio que lo rodee, ya sea en el seno familiar, o en la cuna, para el caso nuestro, la sala de educación temprana, que brinda un escenario muy activo que refuerza, ese aprendizaje, y predispone en el niño modos de respuesta a otros procesos de socialización, que protejan su vulnerabilidad, de ser posible.

Este proceso de socialización en una sala de educación, no solo refuerza el proceso cognoscitivo del infante, sino lo prepara para la vida. Mack y Pease (1980), emplean “el vocablo proceso para describir la acción recíproca de las personas: las peleas, la ayuda mutua, la educación de los hijos y así sucesivamente, de igual modo que las estructuras y funciones ciertos procesos son universales” (p. 73-74)

Mack y Pease (1980), describen como ocurre este proceso desde los primeros meses del infante. En sus primeros meses de vida el niño que empieza a madurar, se entera que es una entidad. Hasta ese grado, su personalidad será semejante a la de todas las demás personas. Sin embargo, al propio tiempo, sus experiencias sociales lo conducirán a desarrollar ciertas opiniones y tipos de conductas que los distinguen de otros individuos.

Los deseos que pugnan con su imagen de sí mismo y con los que cree que los demás esperen de él se inhibirán o se canalizarán hacia formas de expresión socialmente aceptables; su personalidad se integrará. (p. 146).

Continuando con Mack y Pease (1980), a continuación nos revelan la naturaleza de la socialización y de los procesos que implica.

La socialización, es cuestión de aprendizaje, no de herencia biológica. En el procesos de socialización el individuo aprende los usos, costumbres, sanciones y otras pautas de la cultura, así como las habilidades que van desde el lenguaje hasta la destreza manual, que le permitirán convertirse en miembro participante de la sociedad. En todas estas situaciones, el aprendizaje es social. El proceso completo de la socialización cae dentro de la interacción. Dentro de la estructura del grupo humano es donde el individuo humano adquiere cultura (p. 141).

Por lo que entendemos, la socialización inicial ocurre en las relaciones del niño con sus padres, con sus hermanos y con sus compañeros de juego; pero a través de toda su vida el individuo sentirá la influencia de la sociedad.

2.1.1.4. Socialización y formación de la personalidad

Es importante señalar que para entender socialización, tenemos que entender la estructura de la personalidad, ya que ambas están muy ligadas, como evidenciaremos en los diferentes estudios.

Phillips (1993), considera que la estructura de la personalidad (o personalidad) es un sistema de expectativas, objetivos y acciones que han persistido a través del tiempo, y que pertenecen al individuo. Así, cada uno desarrolla inevitablemente la estructura de su personalidad a partir de la infancia. Resaltando este impacto de la siguiente manera:

“La personalidad continua modificándose conforme se prolonga la vida del individuo, aunque el grado y periodo de tales alternativas varían de un individuo a otro. Sin embargo, de hecho sufrimos cambios mucho más profundos que estos cuando la estructura de nuestra personalidad se empezó a modelar, es decir en la infancia” (p. 62).

Continuando **Mack y Pease, (1980)** conceptualizan a la socialización como la acción recíproca gracias a la cual el individuo aprende a someterse a las expectativas, tradiciones y sanciones culturales, desarrolla el sentido de su yo y llega a identificarse con grupos de atracción culturalmente definidos. Adquiere las actitudes del grupo de atracción hacia los grupos de repulsión – actitudes de posición, de evitación del contacto o de indiferencia.

a) Formación de la personalidad

Para comprender, como se forma la personalidad en la infancia, es necesario, retomar a **Phillips (1993)**, quien cita a **Charles Cooley (1864 – 1929)**, importante sociólogo norteamericano, quien desarrolló el concepto del mirarse en un espejo. En respuesta a la pregunta de ¿Cómo es que desarrollamos una imagen de nosotros mismos?, Cooley sugirió un proceso por el cual se forma el yo:

“las reacciones de los otros ante una nueva conducta funcionan como una especie de espejo que nos refleja...si nuestros amigos piensa que somos agradables o inteligentes y actúan de acuerdo con eso, entonces tenderemos a vernos a nosotros mismo como agradables o inteligentes, y esto ayudara a dar una base para la unidad de la estructura de la personalidad” (p. 65).

Mead (1931), intentó ir más allá del trabajo de Cooley e introdujo una distinción entre el “yo” y el “mi”:

«El “yo”, representa al individuo, es la respuesta del organismo a las actividades de los demás (el self). El “mi”; representa la sociedad, por tanto, es el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume para sí mismo (el “yo social”))» (p. 105).

Así, cada vez que actuamos, esa misma acción se convierte en parte de nuestra experiencia particular; por eso somos capaces de construir nuestro propio pasado. El “yo” y el “mi” no necesariamente se oponen, más bien, estos dos aspectos de la personalidad actúan generalmente juntos para crear novedad y responsabilidad.

Por último, para confirmar esta relevancia, **Mack y Pease (1980)**, ilustramos que, para el recién nacido no hay distinción entre el yo y el no yo; esta distinción debe aprenderse, el individuo no tiene concepto del yo (no tiene concepto de sí mismo como individuo único) antes de la interacción con otros. El “yo” es social y se deriva de la interacción con otros, en este caso, el medio social del infante, y este se desarrolla cuando, el individuo aprender a verse como objeto, de acuerdo a como lo ve su familia, o la promotora. De ahí la importancia de desarrollar, significados de bienestar en el infante.

2.1.1.5. Aprendizaje de significados y símbolos: pensamiento y lenguaje

Phillips (1993), cita a Mead, quien consideraba las interacciones con los demás como interacción simbólica, es decir interacción basada en símbolos (los símbolos son fenómenos que representan algo diferente de sí mismos). Y el lenguaje es en gran manera nuestra creación simbólica más importante. Mead añade:

“La importancia de lo que nosotros designamos como “comunicación” se vincula al hecho de que representa una forma de conducta en la que él y se dirige no solo a nosotros sino también al otro individuo...” (p.66)

El lenguaje a través de su sistema de símbolos hace posible que la interacción social cree personalidad humana, justamente en la misma forma en que nos ayuda a crear el mundo simbólico en el que vivimos.

a) La capacidad de pensamiento se incentiva en la infancia

Partamos de la configuración inicial del pensamiento, que habiendo comprendido ocurre en la infancia, con el aprendizaje de significados y símbolos, mediante la interacción social. **Ritzer (2005)**, cita a Blúmer, quien distingue, dos formas básicas de interacción social. La primera, la interacción no simbólica la conversación de gestos de (no necesariamente implica pensamiento), la segunda, la interacción simbólica (requiere un proceso mental).

La importancia del pensamiento para los interaccionistas simbólicos se refleja en su concepción de los objetos. Blúmer distingue entre dos tipos de objetos: objetos físicos, como una silla o un árbol, objetos sociales, como un estudiante o una madre, y objetos abstractos, como una idea o un principio moral. Los objetos son simplemente cosas que están “ahí fuera” en el mundo real; lo que importa es el modo en que los actores los definen, entonces de ahí parte la explicación, de los significados que adoptan, los infantes sobre los objetos sociales y físicos, todo ello determinara su manera de actuar.

b) El lenguaje como aprendizaje de significados y símbolos

La socialización en la infancia, tiene su foco de atención, en esta etapa, porque es donde ocurre el mayor aprendizaje de símbolos y significados en el curso de la interacción social, y donde aparece el lenguaje. Y este importante hecho se suscita, cuando el infante tiene meses y aprende el lenguaje progresivamente. Los interaccionistas simbólicos conciben el lenguaje como un vasto sistema de símbolos. **Ritzer (2005)**, precisa así:

“Las palabras son símbolos porque se utilizan para significar cosas. Las palabras hacen posibles todos los demás símbolos. Los actos, los objetos y las palabras existen y tienen significado sólo porque fueron o pueden ser descritas mediante el uso de las palabras” (p. 360).

c) Funciones del lenguaje en la manifestación del infante

El lenguaje como símbolo, permite **relacionarse** al infante con el mundo material (permitiéndole nombrar, clasificar y recordar los objetos que encuentran en él) y social. Por lo que se incrementa su capacidad para **percibir** su entorno aumentando así su capacidad de **pensamiento**; lo que hace posible la **resolución de problemas** diversos. Finalmente el lenguaje como símbolo, permite imaginar una realidad metafísica, como el cielo o el infierno. (Ritzer, 2005)

2.1.2. Planteamiento sobre Seguridad ontológica en la infancia.

En esta parte, se retoman conceptos desarrollados por Anthony Giddens, propuestos en su libro “Consecuencias de la modernidad”. **Giddens (1990)**, propone el concepto de seguridad ontológica, como base teórica para comprender la vida social del individuo (en este caso el infante) en el mundo moderno. Sostiene al respecto:

“existen aspectos de la fiabilidad y de los procesos del desarrollo de la personalidad, que son relevantes para todas las culturas, uno de ellos, son las conexiones que existen entre la fiabilidad/confianza y la seguridad ontológica” (p. 399).

Así mismo, **Mack y Pease (1980)** indican que los fundamentos del sentimiento de seguridad se colocan en el ser infantil mostrando a este cariño, dispensándole cuidados y protección y enseñándole hábitos regulares en cuanto a, alimentación, sueño, atención corporal y juego.

El sentimiento de seguridad del niño se desarrolla con la definición que dé a sus propias funciones. Con mucha frecuencia, los sentimientos de abandono, de estar relegado y de inferioridad, producidos en el seno de la familia, se continúan en la vida posterior. El concepto que el niño tenga de sí mismo estará afectado en todos sus puntos por los contactos que tenga con sus padres. Estos hablarán de honradez, sinceridad, perseverancia y otras virtudes; pero es su conducta traducida en hechos, no sus palabras, la que sirve al niño de modelo (p. 384-385).

2.1.2.1 La seguridad ontológica en la infancia

La seguridad ontológica tiene que ver con el “ser en el mundo”. Éste es un fenómeno anímico, no cognitivo, y está enraizado en el inconsciente. El origen de la seguridad que siente la mayoría de la gente, en relación a interrogantes personales de la identidad, se encuentran en experiencias características de la infancia.

En palabras de Giddens:

“Las personas normales, reciben una importante “dosis” de confianza en sus primeros años, lo que determina el alivio o la exacerbación de esas susceptibilidades existenciales, esta inoculación emotiva, les protege contra las ansiedades ontológicas a las que todos los seres humanos están potencialmente expuestos” (p. 340).

El agente de esta inoculación es la primordial figura en el cuidado de la infancia: la madre, o la cuidadora.

2.1.2.2 La confianza en el cuidado infantil mediante las relaciones de apego

La “*confianza básica*”, que genera el cuidador, es el núcleo de una duradera identidad del yo, porque implica que uno ha aprendido a “*fiarse de sí mismo*” y de otros. Por tanto, Giddens (1991), señala que:

La confianza muy temprana implica una cierta mutualidad de la experiencia. El niño aprende a confiar en (a fiarse de) la consistencia y la atención de quienes le atienden. Pero al mismo tiempo aprende que debe hacer frente a sus instintos en una manera que sea considerada satisfactoria por los demás, y, que sus cuidadores, esperan a su vez que la conducta del niño sea fiable y puedan confiar en ella. Si no se establece la confianza básica (fiabilidad) entre el niño y sus cuidadores el niño desarrolla un frágil sentido de la “realidad”, de las cosas y de los demás porque carece del sistemático goteo de afecto y cuidado (p. 340).

La conducta extraña y el ensimismamiento en el infante, representan los intentos de afrontar un entorno indeterminado, o activamente hostil, en el que la ausencia de sentimientos de fiabilidad en sí mismo refleja la ausencia de fiabilidad del mundo exterior. La fe en el amor de la persona encargada del cuidado infantil, es la esencia de ese salto al compromiso que presupone la confianza.

Los padres crean un sentimiento de confianza en sus hijos porque, combinan en su calidad tanto el esmerado cuidado de las necesidades individuales del niño, como el firme sentimiento de validez de confianza personal, dentro del marco fiable del tipo de vida de su cultura.

Esto configura la base de identidad del niño que más tarde combinará el sentimiento de ser “bueno”, de ser él mismo, y de convertirse en lo que otra gente confía que se convertirá, los padres no sólo deben mostrar ciertas maneras de guiar a través del permiso y la prohibición, también deben ser capaces de representar para el niño una profunda, convicción de que lo que hacen tiene sentido.

2.1.2.3 La importancia de la rutina en el cuidando del infante

Los primeros cuidadores del niño habitualmente otorgan primordial importancia al seguimiento de las rutinas, algo que produce intensa frustración como recompensa en el niño. La predictibilidad de las (aparentemente) insignificantes rutinas del que-hacer de cada día, está íntimamente unida a un sentimiento de seguridad psicológica.

“Tanto, que cuando se quebrantan tales rutinas por cualquier razón, la ansiedad se desborda e incluso los aspectos firmemente cimentados de la personalidad, pueden alterarse o hacerse trizas” (Giddens 1991:355).

2.1.3. Planteamiento sobre Vulnerabilidad social y desarrollo humano

2.1.3.1. Vulnerabilidad social

Los niños y niñas que se encuentran en la primera infancia, son un porcentaje de la población que se encuentra expuesta a sufrir alteraciones bruscas y significativas en sus niveles de vida. Aquí se plantea la utilización de este concepto asociado a la cobertura y acceso de la primera infancia al servicio de atención y educación temprana para tener una mirada multidimensional y compleja sobre un fenómeno que excede conceptualmente a la idea de pobreza.

Entonces, la “vulnerabilidad social”, es entendida como:

“Una condición social de riesgo, de dificultad, que inhabilita e invalida, de manera inmediata o en el futuro, a los grupos afectados, en la satisfacción de su bienestar en tanto subsistencia y calidad de vida en contextos socio históricos y culturalmente determinados” (Silva, 2008: 21).

a) El infante y su entorno

El hogar proporciona las primeras diversiones al infante, aunque los grupos de juego presentes en cunas o salas de educación, establecen conexiones importantes entre él y el mundo exterior. Aunque **Mack y Pease (1980)**, señalan:

“Hoy en día la índole individualizada y comercializada del recreo tiende a retirar del hogar casi completamente esta función, si bien la radio, la televisión y el automóvil han contribuido enormemente a congregar de nuevo a la familia a la hora de la diversión” (p.384).

b) Nacer y crecer en la pobreza

Respecto a la vulnerabilidad que está latente en el infante, en algunos casos la pobreza es parte de su entorno inmediato a través de la manifestación, de las precarias condiciones por las que atraviesa en sus primeros años, como nos describe **Castro (2001)**:

Nacer, vivir pobres es ya una situación indeseable; pero nacer y crecer en contextos estructurales y culturales o simbólicos en que por ser pobre uno se sienta pobre, resulta la peor de las pobreza, es decir aquellas que afecta y deteriora el sentido de la propia vida, de la propia autoestima personal y colectiva, aquella pobreza que se manifiesta en la rutinización y resignación, en la “naturalización” del infortunio, en la “despolitización” de las causas del propio hambre, de las carencias cotidianas; aquella pobreza que golpea las razones de la alegría, de la fiesta, del juego, del humor, del entusiasmo; aquella que hace colapsar el gusto y el placer por el humor fino suplantado por el humor revestido de chabacanería, grosería y hasta procacidad; aquella que provoca la erosión de los gustos y apreciación estética, la devaluación de valores vinculados y vinculantes al desarrollo espiritual. Todo esto mina la salud mental de la sociedad (p.21).

c) Nacer pobre y crecer protagonista

Nacer pobre y ser protagonista del cambio, es la principal razón de los programas AEPI, la idea es revertir la pobreza, la estrategia consiste en, brindar espacios de

socialización que generen en el infante, un cambio consiente del significado que tiene sobre su situación, **Castro (2001)**, dice:

Nacer pobre y crecer protagonista se base en dos afirmaciones de principio: nadie nace pobre como hecho aislable y explicable de un contexto más amplio y complejo que el individual, y todo ser humano es educable, la educabilidad es una de las notas especificantes del ser humano. Se es persona y hay que desarrollarse como tal; se es sujeto y hay que construirse como tal. (p. 27).

Lo radical es que el ser humano es por definición educable, humanizable, transformable. La educabilidad del ser humano es la proclamación de su grandeza, tenemos que reconocer que la educabilidad es asiento del optimismo pedagógico y académico que apuestan indismayablemente por la vida, sin la ingenuidad de quien desconociera su contenido, su orientación, su viabilidad y éxito en contextos absolutamente desventajosos y hasta hoy científicamente no modificable.

2.1.3.2. Desarrollo Humano

El Desarrollo Humano otorga prioridad a las poblaciones vulnerables, ampliando sus opciones y oportunidades y crea condiciones para su participación en las decisiones que les afectan. La intervención del PSET está priorizada en ámbitos de pobreza y extrema pobreza, y se contribuye al desarrollo humano a través de:

- a) La promoción de la atención integral considerando al niño y niña como persona sujeto de derecho.
- b) La formación y el fortalecimiento de capacidades en el niño/a, actores comunales, familias usuarias y en equipos técnicos.
- c) La generación de las bases para el aprendizaje escolar y la permanencia en el sistema educativo.

Tres puntos resultan altamente neurálgicos frente a las concepciones tradicionales sobre el desarrollo y tienen diversos tipos de implicaciones:

- a) El desarrollo no es lineal: se reconoce la necesidad de abandonar la comprensión del desarrollo como una sucesión estable de etapas y avanzar más bien hacia la apropiación de un modelo de comprensión del funcionamiento cognitivo, entendido como un espacio en el que cohabitan comprensiones implícitas y explícitas. Siempre hay reorganizaciones que llevan a una transformación sin límites rígidos.
- b) El desarrollo no empieza de cero: el desarrollo afectivo, social y cognitivo no se pueden pensar desde un punto cero inicial. No se trata de un comienzo definitivo, no se parte de cero.
- c) El desarrollo no tiene una etapa final: en el otro extremo se puede decir que nunca hay un final definitivo en el proceso del conocimiento. Siempre hay reorganizaciones que llevan a una transformación sin límites precisos.

2.1.4. Planteamientos sobre el enfoque cognoscitivo de Piaget

Piaget (1952), afirma que existe una serie de etapas sucesivas en el desarrollo humano, que se suscitan en la infancia.

a) Etapa sensorial (0 a 18 meses)

Los niños inician toda su exploración a través de los sentidos, y se experimentan las primeras nociones a través de los sentidos sobre el mundo exterior.

b) Etapa pre-operacional (de los 18 meses hasta los 6 años)

Los niños dan muestra de que estén empezando a usar representaciones o símbolos mentales (como por ejemplo, la imitación retardada, que supone cierta representación

mental a base del suceso original), es señal de que han entrado en el segundo periodo principal, el periodo pre operacional. Esto ocurre, por lo general, alrededor de los 18 meses o 2 años de edad.

A través de todo este periodo, los niños extienden sus nuevas aptitudes simbólicas a ámbitos cada vez más amplios de su experiencia. El rápido aumento de representaciones mentales y de aptitudes simbólicas durante este periodo, aparece claro en el rápido crecimiento del lenguaje, en la aparición y perfeccionamiento del juego imaginativo y en la incipiente aparición de los sueños.

2.1.4.1. Políticas Sociales: Educación

En la actualidad la política nacional educativa, está orientada a la ampliación de la cobertura de atención educativa dirigida a niños menores de 3 años, que se encuentran en condiciones de vulnerabilidad social, así como a sus familias y comunidades, para garantizarles una educación temprana de calidad; favorecer la generación de cunas y salas de educación, en cada uno de los distritos más pobres del país con activa participación de municipios rurales, juntas vecinales.

Aguirre, E. (2009), menciona que es objetivo de la política nacional educativa el promover a través de los medios de comunicación, la capacitación masiva de madres y padres para acompañar el óptimo desarrollo de sus hijos; implementar desde los municipios programas de Educación Comunitaria que promuevan estilos de vida saludable para los niños, con ambientes libres de contaminación y un espacio público respetuoso de sus derechos; universalizar la educación inicial de niños de 4 y 5 años con una prolífera creación de centros educativos de primera calidad, ampliando las plazas docentes; así mismo la política educativa esta llamada al aumento sustantivo de

presupuesto público destinado al sector Educación, privilegiando la expansión nacional de la educación inicial y de cunas distritales.

2.2. MARCO CONCEPTUAL

2.1.1. Conceptos Teóricos

a) Socialización

La socialización, puede determinarse desde dos diferentes puntos de vista. Así, por un lado, podríamos referirnos a ella partiendo de la influencia que la sociedad ejerce sobre el propio individuo. Y por otro lado, podríamos hablar de socialización de una manera mucho más subjetiva. En este caso, al hablar de subjetividad lo que estamos es determinando que el concepto que estamos tratando también puede contemplarse desde el punto de vista de cómo el individuo en particular reacciona y actúa como respuesta a la propia sociedad, en otras palabras, la socialización implica hacerse consiente del entramado social que rodea a cada uno. Este aprendizaje se encuentra posibilitado por entidades institucionales y sujetos que gozan de representación social, quienes propagan los conocimientos culturales necesarios. Algunos de los agentes sociales más importantes son los centros educativos y la familia, aunque no son los únicos.

b) Proceso

Un proceso es un conjunto de actividades o eventos (coordinados u organizados) que se realizan o suceden (alternativa o simultáneamente) bajo ciertas circunstancias con un fin determinado. El concepto de proceso se refiere al cambio de estado desde un estado inicial hasta un estado final. Conocer el proceso significa conocer no sólo los estados final e inicial sino las interacciones experimentadas por el sistema mientras está en comunicación con su medio o entorno.

c) Proceso de socialización

Es un proceso de influjo entre una persona y sus semejantes, un proceso que resulta de aceptar las pautas de comportamiento social y de adaptarse a ellas. Este desarrollo se observa no solo en las distintas etapas entre la infancia y la vejez, sino también en personas que cambian de una cultura a otra, o de un status social a otro, o de una ocupación a otra. La socialización se puede describir desde dos puntos de vista: objetivamente; a partir del influjo que la sociedad ejerce en el individuo; en cuanto proceso que moldea al sujeto y lo adapta a las condiciones de una sociedad determinada, y subjetivamente; a partir de la respuesta o reacción del individuo a la sociedad.

d) Infancia

La Organización de las Naciones Unidas (ONU), define a la infancia como que define como el período comprendido desde el nacimiento hasta los 8 años de edad”

e) Primera infancia

Período comprendido entre el final del primer año hasta el sexto o séptimo año de vida. Se caracteriza por un fuerte desarrollo de la capacidad exploradora del niño, así como, del desarrollo intelectual con un progresivo dominio del lenguaje. En esta etapa el niño descubre la relación familiar y comienza muy primariamente la relación con los compañeros.

f) Desarrollo de la primera infancia

El desarrollo se concibe como un proceso de reconstrucción y reorganización permanente. Se abandona la idea de desarrollo como sucesión estable de etapas. No se concibe como un proceso lineal, sino caracterizado por ser irregular, de avances y retrocesos; dependiendo de la educación que reciba en su entorno el infante.

g) Componente Cognitivo

Se caracteriza por el entendiendo los conceptos de espacio y dimensión. Es en esta época cuando comienza a relacionar causa y efecto, también en esta etapa tiene una

comprensión bastante buena del lenguaje. Los expertos en desarrollo infantil dicen que la mayoría de los niños de 2 años entienden unas 150 palabras y añaden 10 nuevas a su repertorio casi a diario. Como la adquisición del lenguaje se ha convertido ya en algo completamente natural, el niño puede fijar su atención en conceptos más complicados y relacionados con las emociones.

Entre los 2 y 3 años, comienza a captar los elementos esenciales sobre los que se sustentan las relaciones sociales, asimismo, comienza a comprender algunos de los aspectos más complicados de nuestras rutinas, asimila percepciones de la vida real a través del aprendizaje de los conocimientos prácticos.

h) Componente Social

Se caracteriza por el uso social de la conducta normal, correcta y habitual de hacer las cosas en una determinada sociedad. Toda organización comparte y transmite un sistema social que regula la interacción social; es decir, la forma de conducta que se dan entre los individuos de una sociedad. Estas pautas son las expectativas de interacción que una organización tiene de las incontables posiciones o estatus y de los papeles o roles que se dan en una sociedad. La desviación de la norma incluye una sanción colectiva débil. A lo sumo se considera a la persona que comete la desviación como "rara" o "extravagante".

Así mismo aquí encontramos a la moral social definida por lo que la mayoría considera como "bueno", "justo", "honesto" o "adecuado", en sentido moral. El incumplimiento o desviación de la norma incluye una sanción gradual según el contenido concreto de la trasgresión. Una parte de las mores tienen una especial importancia para la integración, cohesión y estabilidad de una sociedad.

i) Componente Afectivo

Es el vínculo afectivo o sentimiento amoroso que se siente por otras personas y el placer de tenerlo cerca, tocarlo o tocarla, soñar con él o con ella y otras acciones que

resultan muy estimulantes. Si los niños no han experimentado caricias, abrazos, arrullos, apapachos y otras demostraciones sensibles de afecto, al llegar a la edad adulta pueden tener dificultad para relacionarse afectivamente con otras personas.

j) Tipos de vínculos afectivos

- **Vínculo afectivo de seguridad.-** Cuando están con la madre, los niños más pequeños se acercan y se alejan de ella continuamente y le muestran juguetes o la saludan desde lejos. Se entristecen y protestan cuando son separados de sus madres y la buscan. Cuando ella regresa se alegran y buscan su contacto. Después vuelven a sus niveles habituales de juego rápidamente. Son niños que suelen cooperar y mostrar poca agresividad. A la edad de preescolar la relación con sus padres es íntima y relajada.
- **Vínculo afectivo de evitación.-** Mientras están con la madre se centran en el juego sin incluirla a ella, con quien se muestran indiferentes o evasivos. Parecen indiferentes a la separación. Rara vez lloran cuando la madre se va y cuando regresa evitan mirarla y la evitan también a ella. Se mantienen alejados de ella incluso cuando la necesitan. A la edad de preescolar se relacionan lo menos posible con sus padres y tienden a ignorarlos.
- **Vínculo afectivo resistente (también llamado ambivalente o ansioso).-** Cuando están con la madre se relacionan poco con ella y si lo hacen es mostrando una conducta ambivalente, de aproximación y rechazo. Les resulta difícil separarse de ella y sus niveles de juego son bajos. Después de la separación se muestran muy ansiosos y alterados, lloran mucho pero se quedan pasivos y no la buscan. Cuando regresa, se muestran ambivalentes. Es decir, pueden buscar su contacto pero chillar y patear al mismo tiempo. Si los cogen en brazos se muestran pasivos, enfadados o intentan que los dejen

en el suelo. No exploran mucho y no se les consuela fácilmente. Es difícil que vuelvan a sus niveles anteriores de juego. A la edad de preescolar manifiestan falta de autonomía y una dependencia de los padres que exageran mediante un comportamiento inmaduro de búsqueda de apoyo o mostrándose seductores.

- **Vínculo afectivo desorganizado - desorientado.-** Muestran comportamientos contradictorios e inconsistentes. Saludan alegremente a la madre cuando regresa pero luego se alejan de ella o se aproximan sin mirarla o parecen aturridos durante el reencuentro. Cuando tienen miedo de un extraño se alejan y apoyan la frente en la pared aunque la madre esté cerca. Realizan movimientos repetitivos de balanceo o posturas extrañas, como acurrucarse en el suelo. También pueden tener miedo a los padres (alejarse corriendo, esconderse, ofrecerle objetos desde lejos y con los brazos tensos, como si temieran acercarse demasiado). A la edad de preescolar tratan de controlar a los padres para intentar compensar de esa forma la ausencia de un ambiente predecible y estructurado que suele ser muy importante para los niños. A veces puede darse una inversión de roles, actuando el niño como si fuera el padre o madre y tratando de dirigirlos, cuidarlos, organizarlos y castigarlos.

k) Percepción

El niño interioriza las percepciones del ambiente o contexto social que lo rodea y lo realiza a través del proceso cognitivo, dicho proceso reúne una variedad de subprocesos, en la primera infancia, específicamente en la etapa preoperacional (2 a 6 años) de desarrollo del infante encontramos subprocesos como atención, memoria,

imitación, conceptualización y resolución de problemas, desarrollar dichos procesos le permite adaptarse e integrarse a su medio.

l) Atención

Es la capacidad que tiene alguien para entender las cosas o un objetivo. Entender implica una variedad de fenómenos, ello es un proceso que se inicia precozmente en la infancia temprana a través de la práctica inconsciente del infante mediante un proceso estimulante de entender el medio que lo rodea, entonces podemos decir que es una cualidad de la percepción de los estímulos ambientales, ello la convierte en un mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos.

m) Imitación

Es aquel proceso cognitivo caracterizado por la repetición posterior de un patrón, cuyo resultado final es el aprendizaje de dicho patrón, no es un proceso aislado ya que involucra procesos conductuales (normativos) y procesos afectivos (emocionales). Por consiguiente el niño imita todo lo que está a su alcance, en el juego el niño reproduce o representa las actividades de quienes lo rodean: padres, maestros, hermanos, amigos; le gusta representar papeles más que ser el mismo. La imitación es un aprendizaje cognoscitivo social porque la imitación es al “otro”.

n) Resolución de problemas

Capacidad que se tiene, de acuerdo a los aprendizajes y las experiencias, para dar respuestas a diferentes situaciones y conflictos; dicho proceso en la etapa pre operacional se genera a partir del descubrimiento por parte del niño o niña, y su atención (centración, y la capacidad de entender) e iniciar acciones de acuerdo a la experiencia e información que haya recibido, como seguramente se evidencia en esta etapa hay ciertos límites propios de la etapa para la resolución de problemas, estos límites son la fijación y la

centración y el tipo de información recibida, así mismo mucho dependerá del desarrollo de la memoria.

o) Lenguaje

Es en gran manera nuestra creación simbólica más importante se realiza a través de su sistema de símbolos los cuales hacen posible que la interacción social cree personalidad humana. Entonces podemos decir que el lenguaje cumple importantes funciones en la personalidad humana porque, como símbolo, permiten al infante relacionarse con el mundo social y material permitiéndoles nombrar, clasificar y recordar los objetos que encuentran en él incrementando así su capacidad de pensamiento, ello a su vez consecuentemente ampliara la capacidad para resolver diversos problemas.

p) Valores

Son aquellos criterios compartidos del bien y del mal, de lo justo y de lo injusto, de lo adecuado y lo inadecuado. Sin embargo el tipo de valores a los que nos referimos para el proceso de socialización son los valores morales, modelos culturalmente definidos con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello, y que sirven de guía para la vida en sociedad.

q) Norma

Es un amplio grupo de normas socialmente reconocidas, como la moda la tradición, los usos y costumbres, entre otros. Su incumplimiento no implica una sanción institucionalizada, aunque si algún tipo de recriminación o reproche social.

r) Relaciones sociales.

Está conformada por una variedad de interacciones sociales, reguladas por normas sociales, entre dos o más personas, teniendo cada una posición social y realizando un rol social.

s) Identidad

Es el conjunto de rasgos propios de un individuo que los caracterizan frente a los demás, su formación sólo se realiza en función de la interacción con el medio externo, ya que en una situación de aislamiento, las características individuales resultan absolutamente irrelevantes y transparentes.

t) Autonomía

Se refiere a la capacidad de pensar por sí mismo, es decir tomar decisiones. Se manifiesta observando las reacciones frente a determinadas situaciones donde el infante da a conocer sus deseos, por lo tanto la autonomía es la conquista gradual de la independencia de la persona para con la dependencia que tiene hacia el otro.

u) Salas de Educación Temprana

Es un programa del Ministerio de Educación bajo amparo de la Ley N° 28044: Ley General de Educación, contemplado dentro del primer nivel de la Educación Básica Regular. Este programa fue diseñado para atender a niños de 6 meses a 2 años en forma no escolarizada ni obligatoria, debe ser flexible, funcionar sin la presencia de los padres, los padres o madres dejan al niño a cargo de la promotora, quien realiza actividades educativas de acuerdo a grupos etáreos (Ministerio de Educación, 2005: 5).

v) Currícula Básica Regular

En nuestro sistema educativo, el currículo que se aplica en la práctica educativa es construido a partir de un documento de base, denominado Diseño Curricular Básica es responsabilidad de la Dirección Nacional de Educación Inicial y Primaria del Ministerio de Educación, y antes de ser aplicada a un espacio y contexto especificado deberá pasar por un cuidadoso proceso de diversificación que asegure su pertinencia a la realidad educativa que se desea atender.

CAPÍTULO III

MÉTODO DE INVESTIGACIÓN

3.1. ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Dada la naturaleza del objeto de investigación se establece que este estudio es cualitativo. Lo que permite describir, caracterizar y detallar el proceso de socialización que se vive en la primera infancia de niños y niñas menores de tres años que son beneficiarios del programa nacional “Salas de Educación Temprana”.

3.2. NIVELES Y EJES DE ANÁLISIS

3.2.1. Niveles de análisis

El nivel de la presente investigación es descriptivo, porque caracteriza el proceso de socialización que experimentan los niños y niñas de la SET.

3.2.2. Ejes de análisis

Los ejes de análisis de la investigación son:

- El proceso de desarrollo del componente cognitivo de socialización
- El proceso de desarrollo del componente social de socialización
- El proceso de desarrollo del componente afectivo de socialización

3.3. OBJETO Y SUJETO DE ESTUDIO

3.3.1. Objeto de estudio

En la investigación a realizarse consideramos necesario contextualizar en el marco más amplio, el proceso de socialización que acompaña la primera infancia de los beneficiarios de la SET “Vallecito A, de la ciudad de Puno.

3.3.2. Sujeto de estudio

Se considera como sujetos de investigación, a aquellos niños menores de tres años insertos en el programa de “Salas de Educación Temprana”. Caso Vallecito A.

3.4. UNIDADES DE ANALISIS Y OBSERVACION

Tabla 1. Unidades de análisis y observación.

Objetivos		Unidad de Análisis	Unidad de Observación
O.1	Componente cognitivo	Atención	Comprensión de actividades
		Imitación	Observación y modelamiento
		Resolución de problemas	Ejecución de tareas
		Lenguaje	Comunicación
O. 2	Componente social	Valores	Valores morales
		Norma	Norma moral
		Relaciones sociales.	Habilidades sociales
O. 3	Componente afectivo	Identidad	Autoconocimiento
		Autonomía	Autocontrol
		Vínculo afectivo	Vínculo afectivo de seguridad.
			Vínculo afectivo de evitación
			Vínculo afectivo resistente
Vínculo afectivo desorientado.			

Fuente: Elaboración en base a la ficha instrumental del Ministerio de Educación

3.5. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.5.1. Población Total

La población total lo constituyen los niños asistentes al programa de SET, que son en total 12 niños. Sin embargo son 10 niños los que muestran asistencia regular.

3.5.2. Muestra

Por tratarse de una población que no supera las 30 unidades y por ser una investigación cualitativa, nuestra muestra es intencional, la misma que estará compuesta por el total de niños y niñas con asistencia regular al programa. La muestra son 10 niños y niñas.

Tabla 2. Edad en meses de los niños del Set Vallecito.

Género	Edad en meses					Total
	23 - 24	25 - 26	27 - 28	29 - 30	31 - 32	
Niñas	1	1	1	0	1	4
Niños	2	1	2	0	1	6
Total	3	2	3	0	2	10

Es preciso señalar que no es interés de la presente investigación estandarizar ni cuantificar el desarrollo o logros cognitivos, sino describir el proceso de socialización, ya que sus resultados permitirán el entendimiento de cualidad del proceso de socialización acorde al contexto de la SET. El resultado logra un mayor alcance al entendimiento del proceso de socialización de la primera infancia en la actualidad y abre posibilidades de replantear la visión que se tiene sobre esta etapa de la vida del ser humano como individuo y actor social.

3.6. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.6.1. Técnicas

Las técnicas e instrumentos que permitieron obtener información para el logro de nuestros objetivos fueron:

a) Revisión documentaria

Comprendió la obtención de información y documentos existentes sobre el objeto de investigación, entre ellos las investigaciones teóricas, empíricas y metodológicas.

b) Observación participante

Es una técnica metodológica fundamental que inserta en el ámbito de la investigación cualitativa sobre todo del interaccionismo simbólico, esta técnica fue muy valiosa porque nos permitió percibir, como es la socialización que vienen experimentando niños y niñas que acuden a la SET, esta se realizó en las sesiones de aprendizaje que se haga en la sala de educación temprana, interactuando constantemente con la promotora y los niños y niñas, lo que permitió contrastar los datos obtenidos de la lista de cotejo sobre el desarrollo de los niños. Para esta técnica se utilizó dos instrumentos, la guía de observación y la lista de cotejo.

3.6.2. Instrumentos

a) Guía de observación participante

Este instrumento posibilitó encaminar la observación participante hacia nuestro objetivo, la observación es un proceso, que exige sensibilidad e imaginación y la mayor objetividad posible. Esta técnica permitió recoger la información cualitativa que se requiere para conocer acerca de la realidad que envuelve la socialización infantil, en el sentido del aprendizaje temprano y oportuno que vienen recibiendo los beneficiarios del proyecto SET. Para llevar a cabo esta técnica, se asistió a la SET, y se observó la rutina

que se sigue en la enseñanza de los niños y como éstos interactúan con la docente promotora, en los diferentes momentos, así mismo se observó desde la llegada del infante a la sala de estimulación hasta su salida

b) Lista de Cotejo

Orientado para observar el desarrollo de las capacidades cognitivas, sociales y afectivas de los infantes. Consiste en un listado de dichas capacidades a verificar en el infante, al lado de los cuales se puede calificar (usando una “X” en cualquiera de las casillas de “Si” o “No” según corresponda). Es decir, actúa como un mecanismo de revisión durante el proceso de observación participante.

3.7. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE DATOS.

Por ser una investigación de carácter descriptivo-explicativo, el factor de procesamiento de datos se realizó con un tratamiento adecuado. El procesamiento de datos tuvo como marco general los siguientes momentos: Primer momento: En esta parte de la investigación se centró en recoger los datos de la muestra. Segundo momento: consistió en contrastar los diferentes datos obtenidos del trabajo de campo para tener datos más analizados. Tercer momento: Procesamiento de datos, lo cual nos permitió concatenar para que no pueda existir contradicciones de las informaciones recopiladas. Cuarto momento: Tratamiento e interpretación, para la presentación del Informe de la investigación.

CAPÍTULO IV

CARACTERIZACIÓN DEL ÁREA DE INVESTIGACIÓN

4.1. DATOS GENERALES

4.1.1 Descripción General

El Programa Nacional Salas de Educación Temprana (SET), está amparado bajo la Ley N° 28044: Ley General de Educación, que la ubica dentro de los niveles de la Educación Básica Regular, los cuales son periodos graduales articulados en el proceso educativo, la Educación Inicial es el primer nivel de la Educación Básica Regular. Este programa es no escolarizado, debe ser flexible, funcionar sin la presencia de los padres (bajo el supuesto que ellos están trabajando), y debiera atender a niños cuyas edades están entre los 6 y los 24 meses. Sin embargo debido a la falta de niños de estas edades se ha cubierto las vacantes con niños cuyas edades están entre los 23 y 32 meses de edad

El Ministerio de Educación (2005), refiere que los Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial y Programas para Prácticas de Crianza son formas de atención flexibles del servicio educativo, para niños y niñas de 0 a 5 años de edad, que responden a las necesidades y características de su comunidad, para garantizar el desarrollo integral de los niños y niñas, a través de acciones educativas, en coordinación intersectorial y concertada con la comunidad organizada, Gobiernos Locales, Instituciones públicas y privadas sin fines de lucro y de cooperación.

Las SET instalan en una determinada área, seleccionada por cumplir con criterios como la presencia de un grupo disperso o concentrado de una población (rural, urbano - marginal, pueblo joven o asentamiento humano). Estos locales deben ser seguros, con espacios organizados, con mobiliarios y materiales adecuados a la edad, y número de

niños los cuales permitan la atención adecuada a sus necesidades de sueño, alimentación, cambio de pañal, etc. En ese sentido, se presume la existencia de una comunidad organizada que demanda atención.

El programa debe funcionar un mínimo de 10 meses al año y no debe coexistir con otros programas estatales de atención a primera infancia, ya que se busca evitar que diferentes programas compitan entre sí. Consiste en la asistencia de los infantes a este espacio donde quedan bajo el cuidado de una promotora quienes se hacen cargo de la atención educativa con grupos etéreos diferentes. La asistencia es durante cinco días a la semana y trabajo cronológico de 3 horas. Funciona en un solo turno en horario establecido.

4.2. DESCRIPCIÓN DEL ÁMBITO DE INTERVENCIÓN

El SET “Vallecito A” se ubica en el Barrio Bellavista, de la ciudad de Puno, al costado del Centro de Salud Vallecito, instalado en un local especial para estas actividades. Está bajo la coordinación de la Profesora Zoraida Chaves Tejada, y la promotora es la Profesora Concepción Rojas Calla, quien tiene a su cuidado 10 niñas y niños.

4.3. MODALIDADES DE INTERVENCIÓN

La modalidad de servicio que brinda la SET, es mediante el aprendizaje temprano, del infantes menor de tres años, para ello emplea, la educación temprana que vendría a ser una técnica adecuada para optimizar este desarrollo y posibilitaría que el niño tenga las oportunidades precisas y suficientes para alcanzar un desarrollo óptimo. Inicialmente, el objetivo prioritario de la educación temprana era combatir la pobreza a través de la educabilidad de la inteligencia, o sea, construir un tipo de sujeto ciudadano y trabajador.

Entre el viejo paradigma del sometimiento y el de la socialización, sin embargo, existe un común denominador. Pese a innegables y profundas diferencias en la naturaleza del trato dispensado al niño bajo cada uno de estos modelos, todos proponen a la infancia, en esencia, como una etapa de la vida en la que destacan como rasgos distintivos la fragilidad, la carencia y la incapacidad de las personas. Una edad donde nuestra virtual ineptitud para tomar “decisiones acertadas” sería de tal envergadura, que no tendríamos más remedio que subordinados a nuestro mayores y dejarnos conducir hacia metas justas y deseables desde el punto de vista social. (Guerrero Ortiz, 1997: 16)

4.4. PERFIL DE LA DOCENTE PROMOTORA

a. En el nivel académico.

- Manejar bien las diversas formas del lenguaje oral, escrita, etc., para comunicares con propiedad, corrección, pertenencia y claridad.
- Estar bien informado sobre los sucesos y cambios en el mundo que le rodea, conocer los avances tecnológicos en una época muy competitiva.
- Tener capacidad para entender, distinguir, ordenar, razonar, juzgar y expresar ideas creativas sobre su trabajo.
- Poseer suficiente conocimiento pedagógico, también la documentación pertinente, como las formas de programación curricular anual y de corto alcance, las diferentes técnicas e instrumentos de evaluación.

b. En el campo laboral

- Comprometerse con la verdad y la justicia y actuar colectivamente.

- Contar con buena salud, con capacidad sensorial, fuerza y resistencia corporal.
- Estar siempre limpio y ser ordenado, manteniendo una buena postura y armonía en los movimientos que realiza.
- Sentido de responsabilidad y espíritu optimista e justicia.
- Reconocer y practicar valores éticos y sociales lo que debe darle capacidad para convivir, colaborar y compartir en todo los modos.

CAPÍTULO V

EXPOSICIÓN Y ANÁLISIS DE RESULTADOS

5.1. ASPECTOS GENERALES

En este capítulo se describe el desarrollo del componente cognitivo, social y afectivo en la Sala de Educación Temprana para exponer el tema esencial que es el proceso de socialización basada en las interacciones simbólicas allí existentes. En la primera parte se ha desarrollado las características generales de los niños y niñas (especificando la edad en meses, el género, el cuidado, la ocupación de los padres, el número de hermanos).

En la segunda parte se ha desarrollado los tres componentes (componente cognitivo, social y afectivo), cada componente está estructurado en tres apartados, previamente, se señalan los logros alcanzados por los niños y niñas en las diferentes capacidades observadas, para luego describir el porqué de esos logros en base a las teorías aplicadas, finalmente se concluye con el análisis.

5.2. CARACTERÍSTICAS GENERALES DE LOS INFANTES INSERTOS EN EL PROGRAMA SALAS DE EDUCACIÓN TEMPRANA “VALLECITO A”.

El Programa “Salas de Educación Temprana” se enfoca en la atención de niños y niñas de la primera infancia porque es un grupo vulnerable, no solo desde el punto de vista de acceso de la atención y educación de la primera infancia, sino desde el punto de vista de la crianza y el aprendizaje; sabemos en la etapa preoperacional dura desde los 18 meses de edad hasta los 6 años, de modo que en esta investigación nos centramos según Piaget en el periodo inicial de la etapa preoperacional del desarrollo que va desde los 18 meses hasta 36 meses (es la etapa más crucial de la primera infancia, ya que aquí no solo

reciben educación, sino que la procesan de acuerdo a las circunstancias en las que esté viviendo, y adoptan significados diversos a su pensamiento).

Entonces el niño o niña que acude a este programa puede incorporar a sus percepciones sobre la realidad social, significados y significantes que le ayuden a incorporarse normalmente a la sociedad progresivamente y sea este en todo el proceso, un sujeto social activo constructivo.

El infante es un sujeto activo-receptivo por naturaleza, la diferencia trascendental está marcada por límites generados en su medio social; ello se ha demostrado al revisar datos bibliográficos sobre la historia de la infancia recientemente demostrada por la teoría psicogenética.

Esto quiere decir, que hay familias que perciben al infante con simpleza de definirlos como individuos receptores de conocimiento. También existen familias que conciben al infante como sujeto activo y lo incorporan a un proceso de socialización fluida, insertándolo en programas de educación temprana o estimulándolos en casa, no se niega que en el primer caso no exista proceso de socialización sino que quizá este se ve frenado por algunas restricciones de tipo social, económico y psicológico.

Todo ello tiene enorme relevancia porque la sociedad ayuda a construir una parte del “yo” en el infante y se plasma a través de atención afectiva, educativa y económica. Sin ese “yo” los niños obstruyen severamente su desarrollo intelectual, emotivo y social. La “socialización anticipada” en la que se encuentran estos niños y niñas, consiste en el aprendizaje de futuros papeles o modelos de conducta que se dan dentro del modelo de crianza en el que viven y ésta crianza está conformada por un proceso de socialización donde todos sus miembros (la familia y la sociedad) participan dentro de sus roles.

En la siguiente tabla se muestran las características generales de los infantes de nuestro ámbito de estudio. Estos datos fueron obtenidos de la ficha de matrícula de los niños proporcionados por la promotora de esta Sala. La información consignada evidencia explicaciones a algunas de nuestras preguntas para poder comprender y analizar el proceso de socialización.

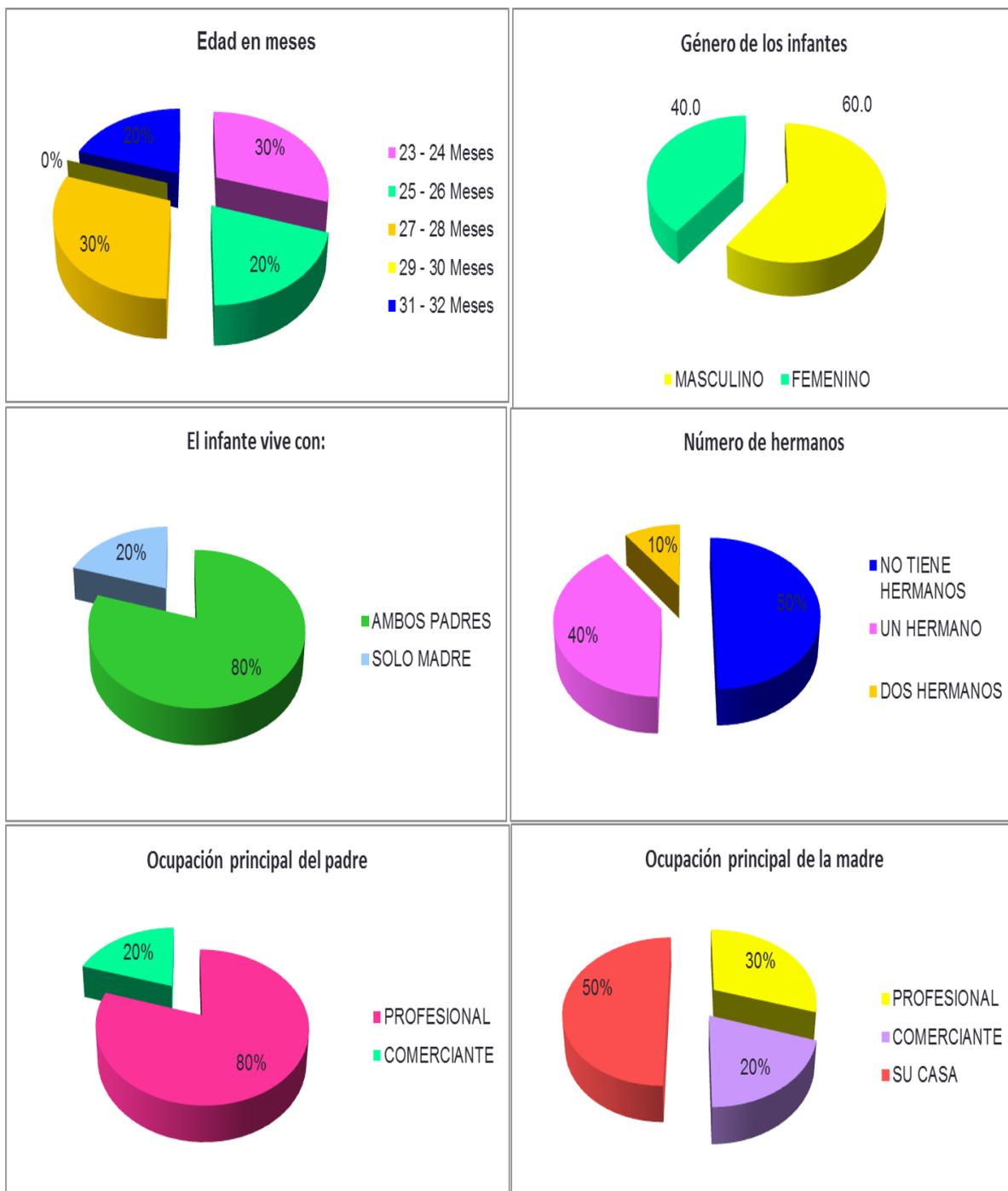
Tabla 3. Características generales de los infantes insertos en el programa SET Vallecito "A"

CATEGORIAS	Frecuencia	Porcentaje
Edad		
23 - 24 Meses	3	30.0
25 - 26 Meses	2	20.0
27 - 28 Meses	3	30.0
29 - 30 Meses	0	.0
31 - 32 Meses	2	20.0
Género		
Masculino	6	60.0
Femenino	4	40.0
Total	10	100.0
El niño vive bajo el cuidado de		
Ambos padres	8	80.0
Solo madre	2	20.0
Total	10	100.0
Ocupación principal del Padre		
Profesional	8	80.0
Comerciante	2	20.0
Total	10	100.0
Ocupación principal de la Madre		
Profesional	3	30.0
Comerciante	2	20.0
Su casa	5	50.0
Total	10	100.0
Número de hermanos		
No tiene hermanos	5	50.0
Un hermano	4	40.0
Dos hermanos	1	10.0
Total	10	100.0

Fuente: Elaboración en base a la aplicación del instrumento

A continuación se muestra la figura N°1 para visualizar mejor los datos anteriores, para comentarlos más adelante.

Gráfico 1. Características generales de los beneficiarios del programa SET – Vallecito “A”



Fuente: Elaboración en base a la aplicación del instrumento

La primera figura circular, nos refiere sobre la edad del infante; el 30 % de los niños inicio con 23 a 24 meses de edad, 20 % de los niños tiene entre 25 a 26 meses de

edad, nuevamente 30% tiene entre 27 a 28 meses de edad, finalmente un 20% tiene entre 31 a 32 meses de edad, no encontramos niños que tengan entre 29 a 30 meses; es decir que los infantes están dentro de la etapa preoperacional de la que se refiere Piaget.

La segunda figura registra los porcentajes de género hallados en el grupo de infantes y se registra que el 60% de los beneficiarios son niños, el 40% de beneficiarios son niñas.

En la tercera figura se muestra los porcentajes de la convivencia del niño o niña con sus padres, el 80% de los niños y niñas si viven con ambos padres, solo el 20% de este grupo vive solo con su madre.

En la cuarta figura se encuentran los porcentajes sobre el número de hermanos que tenga el o la infante, como se observa el 50% no tiene hermanos, seguido de un 40% de los mismos que si tiene un hermano, finalmente solo el 10% tiene dos hermanos.

La quinta y sexta figura muestran la ocupación principal del padre y la madre respectivamente, para el caso de los padres el 80% son profesionales en pleno ejercicio y solo el 20% de ellos son comerciantes, para el caso de las madres el 50 % se dedica de exclusividad a su casa y actividades domésticas, seguido de un 30% que son profesionales en pleno ejercicio y un 20% de ellas son comerciantes.

Haber obtenido dichos datos estadísticos nos permite tener características sociodemográficas de los infantes que concurren en la SET Vallecito “A”, los cuales estructuraremos para que nos permitan un mayor análisis. Si unimos todas estas partes forman un todo que describe a estos niños y niñas.

Respecto a la edad (estas edades son registradas en el mes de abril al iniciar el programa), este es un grupo heterogéneo dentro del rango de edad requerido dentro del programa. Sobre la equidad de género que haya en el grupo, al respecto se concluye que

es un grupo regular, es decir no son porcentajes que reflejen diferencias importantes de género, ya que la investigación se centra en la particular realidad del SET Vallecito “A”, podría ser otra la realidad de otro SET, por ser esta una tesis cualitativa, estos datos nos sirven para comprender mejor el proceso de socialización de este grupo.

Finalmente detallar la función protectora de la familia del o la infante; la ocupación principal del padre y la madre y la composición familiar (el número de hermanos) nos permiten analizar el tipo de familia y estilo de crianza en los que viven estos niños y niñas y la calidad de sus relaciones familiares, que el 80% de los padres sean profesionales quiere decir que en los hogares de estos niños hay un mayor cumplimiento de responsabilidad paterna que se manifiesta en estado económico del hogar ello se deduce al analizar la ocupación principal de la mitad de las madres que se dedican a exclusividad a su hogar y atención de sus hijos, el 30% y 20% de ellas dedican un tiempo parcial a la atención de sus hijos y hogar.

Al ser hijos en su mayoría únicos tienen mayor atención por parte de sus padres en su estilo de crianza y atención de necesidades propias de la edad, pero al mismo el 50% de estos niños requiere de una socialización con sus pares al no tener hermanos en casa, estar compartiendo tiempo en la SET con otros niños estimula el desarrollo emocional de estos niños y niñas, aquellos que tienen hermanos muestran más capacidad empática.

5.3. COMPONENTE COGNITIVO

Piaget hace notar que la capacidad cognitiva y la inteligencia se encuentran estrechamente ligadas al medio social y físico, es decir que ello está imbuido dentro de un proceso de socialización determinado. Los niños y niñas beneficiados con el programa SET “Vallecito A” se encuentran entre los 23 a 32 meses, es decir en la segunda etapa del pensamiento a la que Piaget llamo etapa Preoperacional, llamada así porque una

operación mental requiere pensamiento lógico, y en esta etapa los niños aún no tienen la capacidad para pensar de manera lógica.

Así mismo Piaget señala que en la etapa preoperacional, los niños desarrollan la capacidad para manejar el mundo de manera simbólica o por medio de representaciones, mediante el **juego simbólico** (se hace más frecuente cada año del periodo preoperacional, requiere la participación de otros niños), **la centración** (incapacidad para pensar simultáneamente en más de un aspecto), **el animismo** (atribuir a los objetos inanimados cualidades de los seres vivos), **el egocentrismo** (incapacidad para imaginar el punto de vista de otra persona), **la clasificación** (pensar en los objetos en términos de categorías aunque de manera limitada), **el sincretismo** (mezclar dos aspectos inconexos en uno solo), **la fijación** (incapacidad para entender que una acción puede realizarse en más de una forma) y **el razonamiento transductivo** (el niño piensa sin basarse en la lógica abstracta).

A continuación se muestra el recuadro1 en el cual se estructura las unidades de análisis en unidades de observación que vienen a ser las capacidades, aplicadas a los niños y niñas en la sala de educación temprana, las unidades de análisis como la atención, imitación, resolución de problemas y lenguaje que se van a emplear para describir cómo se va desarrollando el componente cognitivo dentro del proceso de socialización.

Tabla 4. Estructura de análisis del componente cognitivo de la SET Vallecito “A”

Unidad de análisis	Unidad de Observación	Capacidades
Atención	Comprensión de actividades	Describe las características de objetos y los agrupa
		Reconoce posiciones con su cuerpo y objetos (arriba-abajo, delante-atrás, cerca-lejos, fuera-dentro)
		Comprende y contesta preguntas de un cuento leído

Imitación	Observación y modelamiento	Observa la relación causa-efecto
		Observa e imita el cuidado que le presta el adulto a las plantas y animales de su entorno
		Juega imitando roles y situaciones de la vida cotidiana
Resolución de problemas	Ejecución de tareas	Culmina las actividades propuestas por la promotora
		Busca soluciones a situaciones problemáticas
Lenguaje	Comunicación	Incrementa su vocabulario de 10 a 20 palabras
		Mantiene una conversación sencilla
		Habla claramente la mayor parte del tiempo (se comprende el 75% de lo que dice)

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

Esta sección expone el desarrollo del procesamiento de los datos como resultado de la aplicación de lista de cotejo, como efecto de ello obtenemos el logro del programa haciendo una diferenciación de los datos obtenidos por evaluación que la promotora aplicó en el mes de abril (indicados como “Antes”) y el resultado obtenido de la evaluación realizada al concluir el programa (indicados como “Después”). La Tabla 2 que se muestra abajo manifiesta todo este procedimiento.

Tabla 5. Desarrollo del componente cognitivo en niños y niñas de la SET Vallecito "A".

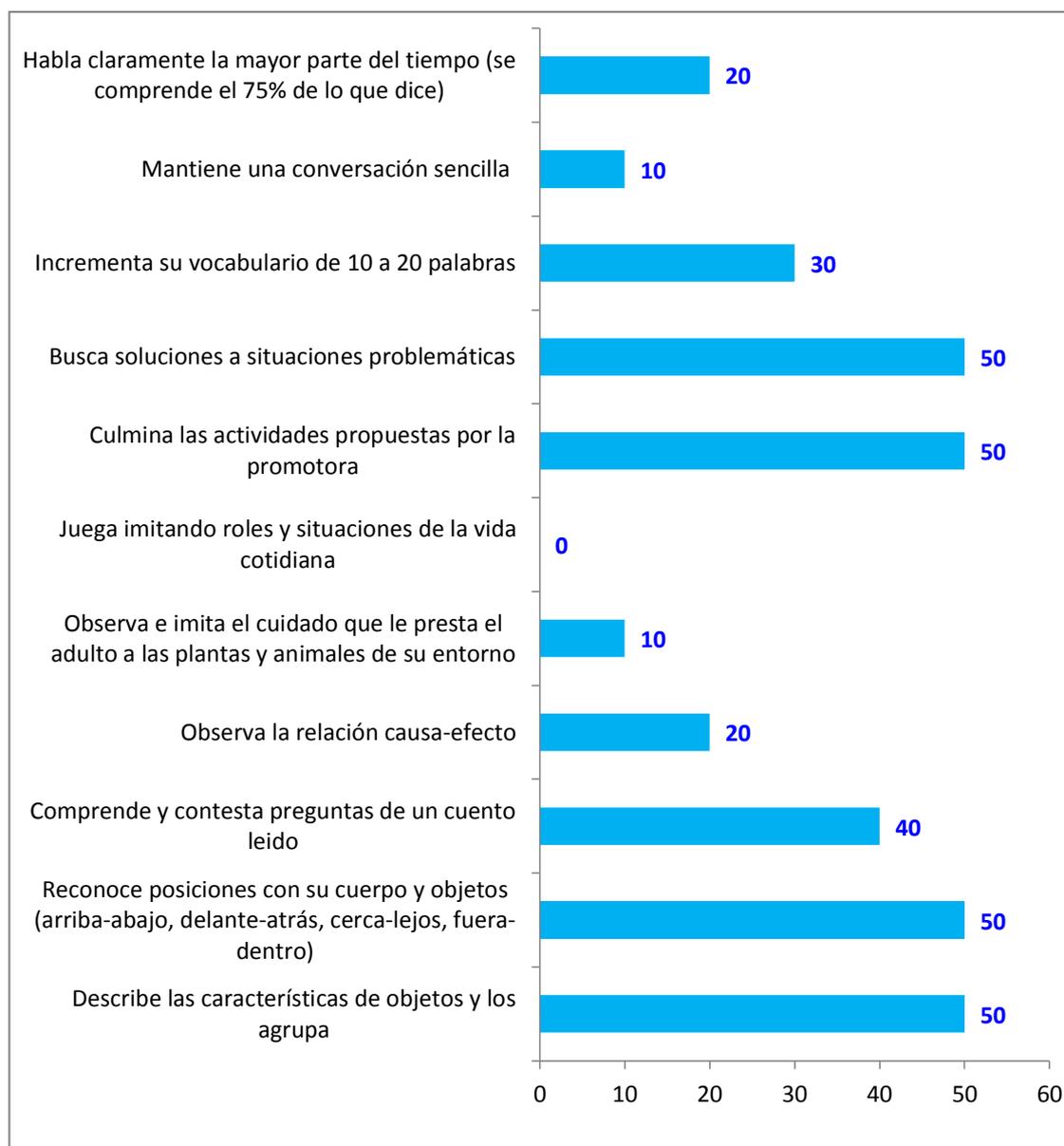
Unidad de análisis	Unidad de Observación	Habilidades del componente cognitivo	Antes			Después			Logro del Programa
			SI	NO	Indicador base	SI	NO	Ind. de Logro	
Atención	Comprensión de actividades	Describe las características de objetos y los agrupa	3	7	30	8	2	80	50
		Reconoce posiciones con su cuerpo y objetos (arriba-abajo, delante-atrás, cerca-lejos, fuera-dentro)	5	5	50	10	0	100	50
		Comprende y contesta preguntas de un cuento leído	3	7	30	7	3	70	40
Imitación	Observación y modelamiento	Observa la relación causa-efecto	8	2	80	10	0	100	20
		Observa e imita el cuidado que le presta el adulto a las plantas y animales de su entorno	9	1	90	10	0	100	10

			10	0	100	10	0	100	0
	Juega imitando roles y situaciones de la vida cotidiana								0
Resolución de problemas	Ejecución de tareas	Culmina las actividades propuestas por la promotora	4	6	40	9	1	90	50
		Busca soluciones a situaciones problemáticas	4	6	40	9	1	90	50
Lenguaje	Comunicación	Incrementa su vocabulario de 10 a 20 palabras	7	3	70	10	0	100	30
		Mantiene una conversación sencilla	9	1	90	10	0	100	10
		Habla claramente la mayor parte del tiempo (se comprende el 75% de lo que dice)	7	3	70	9	1	90	20

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

El porcentaje de logros que ha tenido el programa por cada capacidad asimilada y aprendida por los niños y niñas que acuden a esta sala de educación temprana, se muestra en la figura N°2, la gráfica ilustra ese logro en el desarrollo. La lectura de la figura N°2 se hace de abajo hacia arriba siguiendo el orden establecido en la tabla N°2.

Gráfico 2. Logro del programa en el componente cognitivo del SET Vallecito “A”



Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

5.3.1. Primera unidad de análisis: Atención

Según Piaget la atención es la capacidad de entendimiento que tiene el niño o niña respecto al mundo que le rodea; para esta investigación es la primera unidad de análisis, ha sido observada por medio de la “comprensión de actividades” que comprende desarrollar las siguientes capacidades: *Describe características de objetos y los agrupa*, en ello se tuvo un impacto del 50%, también se evaluó si el menor *reconoce posiciones con su cuerpo y objetos (arriba-abajo, delante-atrás, cerca-lejos, fuera-dentro)* y ahí se encuentra que el logro fue de 50%, finalmente si el infante *comprende y contesta preguntas de un cuento leído*, el logro fue del 40%. Durante el transcurso de la obtención de datos para la investigación, se ha observado que para el caso de la descripción y agrupación de objetos el éxito del logro dependió del cómo se aplicó la lista de cotejo.

La promotora comentó que al inicio solo cinco niños manejaban bien esta habilidad el resto se reusaba o se sentía desorientado, a lo largo de los meses que fue realizando talleres en base a esta capacidad en cuatro meses todos los niños habían aprendido a realizarlo, incluso Oliver que tardó pero que durante un juego libre lo observo agrupando objetos del mismo tipo (color, forma o tamaño) aunque aún a finales le costaba describir sus características.

A continuación se ejemplifica una situación particular al respecto en donde se evidencia que cuando la promotora evalúa una determinada capacidad ocurre que el niño no lo hace, ello no significa que no sepa.

He podido notar que cuando la profesora le pidió a Emival que agrupara las figuras geométricas por tipos, el no quiso hacerlo, más rato durante la hora del juego libre, Emival lo realizó de manera correcta. A veces los niños no hacen lo que se les indica porque están aburridos, no quieren compartir un juguete o por falta de confianza. (Cuaderno de campo, 14 de noviembre del 2012).

Continuando con las dos siguientes logros para las capacidades de reconocimiento de posiciones de los objetos respecto a su cuerpo y la comprensión – respuesta de un cuento leído, se han tenido importantes avances tanto en niños que habían iniciado el programa con ciertas ventajas como con niños que al iniciar el programa tenían vagos indicios de este desarrollo. A continuación se mencionaran a Daniel que inicio bien y terminó mejor.

Daniel

Daniel es un niño de la comunidad de Uros Chulluni, hijo único de padres comerciantes. La promotora considera que este niño es inteligente, ya que cumple con los trabajos de aula solo y rápidamente, responde a las preguntas que se le hacen, tiene un lenguaje claro y con varias palabras, señala o menciona el nombre del niño que tiene mal comportamiento. Respeta la rutina de actividades, en los tiempos dedicados al juego libre se reúne con tres o cuatro compañeritos y juegan a la cocinita, muestra un mayor control de sí mismo frente a situaciones de peligro, por ejemplo cuando va a bajar algún juguete de una estantería alta, se asegura que el banquito este bien puesto y recién sube. (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012).

Relacionando el logro de capacidades con la teoría cognitiva respecto a la atención que es la capacidad que tiene el niño o niña para entender las cosas o un objetivo, se afirma que esta capacidad mejora conforme a la práctica inconsciente del infante mediante un proceso estimulante que implica caracterizar y agrupar objetos, reconocer posiciones de ubicación, comprender y contestar preguntas de una lectura. Estas son capacidades básicas para entender el estímulo del medio que lo rodea, entonces podemos decir que la atención es una cualidad básica de la percepción de los estímulos ambientales, de acuerdo a lo observado. El logro es una referencia relativa en el desarrollo cognitivo

mediante la atención ya que no es algo que únicamente se aprenda en la SET, sino que más bien aquí se reorganiza el conocimiento con el que los niños ya vienen (en su medio familiar y social directo); ello convierte a la atención en un mecanismo que controla y regula los procesos cognitivos; desde el aprendizaje por condicionamiento hasta el razonamiento complejo.

5.3.2. Segunda unidad de análisis: Imitación

La Imitación, ha sido observada por medio de la “Observación y modelamiento”, que comprende desarrollar las siguientes capacidades en los menores: ***Observa la relación causa-efecto***, en ello se tuvo un logro del 20% el resultado lo explicaremos más adelante, si el niño o niña ***Observa e imita el cuidado que le presta el adulto a las plantas y animales de su entorno***, esta actividad tiene un logro del 10%, finalmente acerca del logro ***Juega imitando roles y situaciones de la vida cotidiana*** 0%.

En esta unidad de análisis, el logro general promedio es relativamente bajo, ello debido a que la imitación es una cualidad muy inherente al infante en esta etapa, después de atender como la promotora pintaba sobre el papel girando las manos, llegado el momento de ejecutar la tarea los niños hicieron lo mismo, note que Abril que era una de las niñas menor en meses, replicaba con sorprendente precisión incluso los gestos de la profesora.

La imitación es un proceso cognitivo que necesita de la habilidad de observar la relación causa efecto, el aprendizaje es el resultado de la repetición de la relación causa efecto. Durante el desempeño normal de rutina, si algún niño o niña llamaba a la promotora y le pedía ayuda, ella iba por él y entonces lo observaba otro niño y para terminar más rápido su trabajo llamaba a la promotora, porque el efecto de llamarla era la obtención de apoyo, también se repite lo mismo si se observan conductas negativas.

En “el juego de roles a través de la imitación”, se obtuvo un logro nulo, no porque los niños no hayan tenido ninguna mejora en esto, sino porque desde el inicio lo hicieron todos los niños, es otra cualidad inherente a la infancia. A continuación se cita una experiencia en donde se evidencia el desenvolvimiento de esta capacidad.

La profesora estaba explicando el taller de ese día, Oliver que según la promotora se caracterizaba por ser a menudo distraído, se había parado ante la mirada atenta de sus compañeros y se había dirigido a una esquina del aula donde estaba la cocinita y frutas de juguete, las cogió y las puso sobre el piso tapizado y empezó a jugar solo, la promotora lo miraba de reojo, llamo al niño por su nombre sin respuesta, así que para no perder la atención del resto del grupo siguió explicando, Jhadiel se paró y también fue donde Oliver así durante el resto de explicaciones, ambos niños se quedaron jugando, uno hacia que removía la ollita y le servía y el otro simulaba que comía. (Cuaderno de campo, 14 de noviembre del 2012).

De acuerdo a la cita anterior podemos comprender, que incluso niños catalogados como distraídos, o poco desarrollados, realizan juego de roles. Por lo tanto, la imitación es aquel proceso cognitivo caracterizado por la repetición posterior de un patrón, cuyo resultado final es el aprendizaje de dicho patrón, no es un proceso aislado ya que involucra procesos conductuales (normativos) y procesos afectivos (emocionales). Por consiguiente el niño imita todo lo que está a su alcance, en el juego el niño reproduce o representa las actividades de quienes lo rodean: padres, maestros, hermanos, amigos; le gusta representar papeles más que ser el mismo. La imitación es un aprendizaje cognoscitivo social porque la imitación es al “otro”.

Relacionando esto a la teoría del interaccionismo simbólico, de acuerdo a Mead con la imitación a través del juego de roles vamos desarrollando en el infante el “yo” es

social y se deriva de la interacción con otros, en este caso, el medio social del infante, y junto con ello su reproducción a través del juego y este se desarrolla cuando, el individuo aprender a verse como objeto, de acuerdo a como lo ve su familia, o la promotora.

5.3.3. Tercera unidad de análisis: Resolución de problemas

La resolución de problemas, ha tomado en cuenta como unidad de observación la capacidad de *“ejecutar tareas”*, esta unidad implica que los niños desarrollen las siguientes capacidades: *Culmina las actividades propuestas por la promotora*, aquí se obtuvo un logro del 50%; finalmente respecto a la capacidad de *Buscar soluciones a situaciones problemáticas* se tiene un importante logro del 50%.

En esta unidad de análisis, el logro general promedio es significativo, ya que según estos datos, la mitad de los niños y niñas ha mostrado un incremento de desarrollo de ambas capacidades desde su inserción en el programa, bien la primera capacidad sobre si el niño culmina las actividades propuestas por la promotora se manifiesta en la participación de los niños en este programa y en opinión de la promotora, la participación marcará diferencias importantes para su desempeño escolar futuro. La siguiente cita, así refiere:

Hay madres que se me acercan y me dicen “Mi sobrina estuvo acá y en inicial era la más independiente, organizaba las cosas, era una líder y paso lo mismo en primaria”. O sea los ayuda a organizarse, a ser más independiente. Si tú ves a los que recién llegan se les debe ayudar pero incluso algunos ya se van llevando la comida, es parte de su independencia. Los mayores ya comen solos excepto que no les guste algo. En cambio un niño que no va a Salas y va de frente a Inicial, la profesora tiene que estar ayudándolo más. Por ejemplo, acá practican guardar sus cosas, limpian la mesa. Hay actividades que se convierten en hábitos no solo

para el colegio sino hasta cuando es adulto. (Promotora, 18 de noviembre del 2012)

Ahora bien, hay niñas y niños que al inicio, en su mayoría si bien manifestaban capacidad de entender lo que tenían que hacer en los talleres, sencillamente no querían terminar y preferían dedicarse a jugar de manera libre, o si encontraba alguna dificultad simplemente se quedaba en silencio mirando a sus compañeros, con el trascorrir de semanas, la promotora ya había desarrollado una confianza con los niños y ellos habían aprendido a pedir ayuda; aprendieron a ser más perseverantes. Así en el siguiente caso se evidencia:

Julia

Julia muestra señales de perseverancia en su trabajo al realizarlos de manera rápida y según las instrucciones. En algunos casos hace las veces de asistente de la promotora para repartir las hojas de trabajo o loncheras, agarra algunos cuentos de los estantes y pide que se lo lean y luego cuando se le pregunta por algún persona ella responde rápidamente, cuando ponen música luego de las actividades del aula para que los niños corran o bailen, ella busca y toma las manos de otros niños. Además, mostraba iniciativas para conseguir sus intenciones. Por ejemplo, en una ocasión, cogió su mochila para irse antes de que la vinieran a recoger. En otros casos, no esperaba el turno en que la auxiliar la iba a atender y se paraba. Al ver que otros niños como Oliver y Emival estaban jugando mientras el resto esperaba sentado, iba hacia allá y les indicaba que se sienten. (Cuaderno de campo, 16 de noviembre del 2012).

De lo anterior podemos decir que la resolución de problemas es una capacidad que depende de un vínculo afectivo. También notamos que hay una participación personal y otra grupal; en la primera el niño o niña participa de forma individual y reconoce correctamente la información brindada; en la segunda reconocen la información de manera grupal en una sola voz, hacerlo produce risitas, mientras que en el primero se muestran temerosos, hacer una actividad en grupo les da respaldo. Como se comprenderá en el siguiente caso:

Hoy trabajarían “Grande” “Pequeño” mostrando la figura de dos árboles en cada mano uno más grande que el otro, levanto el primero y dijo este árbol es grande y lo bajo nuevamente alzo el segundo dibujo y dijo este árbol es pequeño; luego hizo repetir a los niños “grande” “pequeño”, todos en coro se los notaba atentos, el segundo momento eligió niños y niñas a azar y les pedía que fueran donde estaba la profesora e identificaran cual árbol era grande y cual árbol era pequeño, en el tono de la profesora se puede percibir firmeza y autoridad, lo mismo fueron repitiendo hasta que todos los niños y niñas hubieran salido a identificar “grande” y pequeño”... (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012).

Finalmente, teniendo en cuenta la teoría al respecto con la experiencia recogida concluimos que la Resolución de problemas es la capacidad que se tiene, de acuerdo a los aprendizajes y las experiencias, para dar respuestas a diferentes situaciones y conflictos; dicho proceso en la etapa preoperacional se genera a partir del descubrimiento por parte del niño o niña, y su atención (centración, y la capacidad de entender) e iniciar acciones de acuerdo a la experiencia e información que haya recibido, hay niños que ya sea por su ambiente o contexto familiar no hayan recibido la información adecuada de cómo realizar una determinada actividad, presenta una frustración y desgano al no poderlo hacer de

manera adecuada, pero cuando acude al programa este aprendizaje se reorganiza; como seguramente se evidencia en esta etapa hay ciertos límites propios de la etapa para la resolución de problemas, estos límites son la fijación y la centración y el tipo de información recibida, así mismo mucho dependerá del desarrollo de la memoria.

5.3.4. Cuarta Unidad de análisis: Lenguaje

El lenguaje, ha sido observada por medio de la “Comunicación”; el desarrollo de este importante sistema de comunicación estructurado implica que los niños desarrollen las siguientes capacidades: ***Incrementa su vocabulario de 10 a 20 palabras***, aquí tenemos un logro del 30%. Respecto a la capacidad de ***Mantener una conversación sencilla*** se ha tenido logro 10%. ***Habla claramente la mayor parte del tiempo (se comprende el 75% de lo que dice)***, tuvo un impacto del 20%.

Para la primera capacidad hay un logro minoritario pero significativo, ya que si bien habían ventajas en la mayoría de niños en los cuales esta capacidad desde un inicio fue muy buena. Hubo otro grupo retrasado y con el logro del programa estos niños se incorporaron al grupo, me refiero a que este logro es significativo porque genera inclusión del niño en el grupo y continuar con la oportunidad de aprender, y poder empezar la educación inicial con mínimas desventajas. Como se comprenderá en el siguiente caso:

Oliver

Oliver es hijo único de dos convivientes con edades entre los 30 y 40 años. La madre tiene estudios superiores incompletos y su padre es profesional a tiempo completo, Oliver en la mayoría de casos no suele esperar su turno, se para y empieza a caminar por el salón hasta que encuentra algo que lo entretiene, muchas veces la promotora toma tiempo en plena indicación y va por el para sentarlo nuevamente. Como habla poco hace gestos para indicar lo que quiere,

por ejemplo, se acurruca ante la promotora, le tomaba la mano y la llevaba para que lo subiera a silla individual en la hora de juegos. Cuando pregunté a la promotora como fue al inicio del programa, ella mencionó, que había avanzado mucho porque al inicio no hablaba nada, no hacía caso, no sabía indicar deseos de ir al baño, no comía su refrigerio. En otro caso, él vio que la promotora ayudaba a otro niño a comer con la cuchara, para llamar su atención se metió bajo la mesa para que la promotora le diese de comer. Otras veces veía que alguien tenía otro alimento diferente al de él y botaba el suyo al piso para conseguir un cambio. Aun así en los juegos libres note que jugaban con sus compañeros e incluso hablaba con ellos. (Cuaderno de campo, 16 de noviembre del 2012).

Continuando, emplear el lenguaje en sus primeras interacciones sociales le permite al infante mantener sus primeras conversaciones de carácter sencillo, el logro es del 10% si bien el porcentaje en cifras no podría representar mucho, pero individualmente le ha cambiado a un niño, Oliver. Con la promotora ha desarrollado una relación de confianza eso le ha permitido ir poco a poco hablando con el transcurso del programa, entre sus compañeros si existe ese dialogo sencillo. Esta capacidad fue incluida especialmente para esta investigación ya que no figura en la ficha de evaluación propuesta por el programa.

La tercera capacidad refiere sobre la claridad del Habla (se comprende el 75% de lo que dice), tuvo un impacto del 20%; como en las demás capacidades el porcentaje se debe a que la promotora se dirige a los niños con claridad y corrige algunas palabras que no vayan pronunciando bien, una vez más se resalta lo que al inicio comprendimos, que si el niño recibe la información correcta, también hablara pronunciando correctamente o

ese será el resultado ya que mientras más veces se pronuncie correctamente mejor pronunciación se tendrá.

A modo de conclusión respecto al Componente Cognitivo se sostiene que, el proceso de socialización infantil se ira construyendo mediante el aprendizaje de símbolos y significados ello es posible con el desarrollo cognitivo, es decir el mensaje que le envía el medio social o externo al infante es asimilado por capacidades como la atención, imitación, resolución de problemas y lenguaje, la información recabada pasa luego a formar la personalidad y se devolverán al exterior mediante el componente afectivo, en si es un proceso constante de retroalimentación marcado por la evolución pero que definitivamente se configura en la infancia, es como elegir que mensajes deseamos enviarle a la persona emergente y dirigir los patrones de como esperamos que reacciones y solo con los años se verá como este ira respondiendo. Estimular o educar tempranamente el desarrollo cognitivo del infante es el inicio del proceso de socialización.

Así también se afirma que para evitar obstrucciones de capacidad cognitiva es importante no encasillar en determinada característica “X” el desarrollo del niño, como se ha visto en el caso de Oliver, ya que mantener al cerebro ocupado en actividades cognitivas previene la importancia que se le pueda dar a ideas negativas. Con lo anterior se afirma que el desarrollo del componente cognitivo en el proceso de socialización llevan un ritmo particular (propio del niño) marcado por un ritmo social (la temática de enseñanza para el niño, el primero está relacionado directamente con el desarrollo neurológico propio del infante por lo que el cerebro de este necesita estímulos constantes ya que en la etapa preoperacional es especialmente vulnerable; el segundo está relacionado con el proceso social mediante el cual el niño adquiere las conductas, creencias y estándares que tienen valor para su familia y grupo cultural al que pertenece.

En síntesis, de acuerdo al trabajo de campo se afirma que, el componente cognitivo viene a ser el proceso por el que los actores construyen el significado.

5.4. COMPONENTE SOCIAL

Partiendo de las postulaciones de Mead, quien consideraba las interacciones con los demás como una interacción simbólica, es decir interacción basada en símbolos (los símbolos son fenómenos que representan algo diferente de sí mismos). Y el lenguaje es en gran manera nuestra creación simbólica más importante porque permite transmitir el mundo simbólico (cultura) al infante, por lo tanto la explicación del interaccionismo simbólico no es normativa, sino interpretativa. El estudio del componente social está basado en el uso social de la conducta normal, correcta y habitual (lo cual vienen a constituir símbolos constituidos por ideas, creencias, símbolos, percepciones del mundo, etc.) de hacer las cosas en una determinada sociedad para la educación temprana del infante. Estas pautas actúan como una guía hacia el futuro.

En nuestro estudio hemos organizado este componente en tres unidades de análisis, en primer lugar tenemos a los *valores* que tiene como unidad de observación a los valores morales, en segundo lugar a las normas que a su vez tienen de unidad de observación las normas morales y en tercer lugar las relaciones sociales dentro de las cuales encontramos a las habilidades sociales como unidades de observación, cada una de estas unidades de observación tiene capacidades resaltantes manifiestan en los infantes que iremos analizando con detalle más adelante, tal como se muestra en el siguiente recuadro.

Tabla 6. Estructura de análisis del componente social de la SET Vallecito “A”

Unidad de análisis	Unidad de Observación	Capacidades
Valores	Valores morales	Practica el agradecimiento

		Se muestra deseoso de la relación con sus pares
		Comparte objetos de su entorno
Normas	Normas sociales	Recoge y guarda juguetes y materiales
		Cumple normas sencillas de convivencia
		Colabora de acuerdo a sus posibilidades
Relaciones sociales	Habilidades sociales	Participa en juegos grupales con otros niños
		Practica hábitos sociales de conducta (saludo y despedida)

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

En este apartado se expone el desarrollo del procesamiento de los datos como resultado de la aplicación de lista de cotejo, como efecto de ello obtenemos el logro del programa haciendo una diferenciación de los datos obtenidos por evaluación que la promotora aplico en el mes de abril (indicados como “Antes”) y el resultado obtenido de la evaluación realizada al concluir el programa (indicados como “Después”).

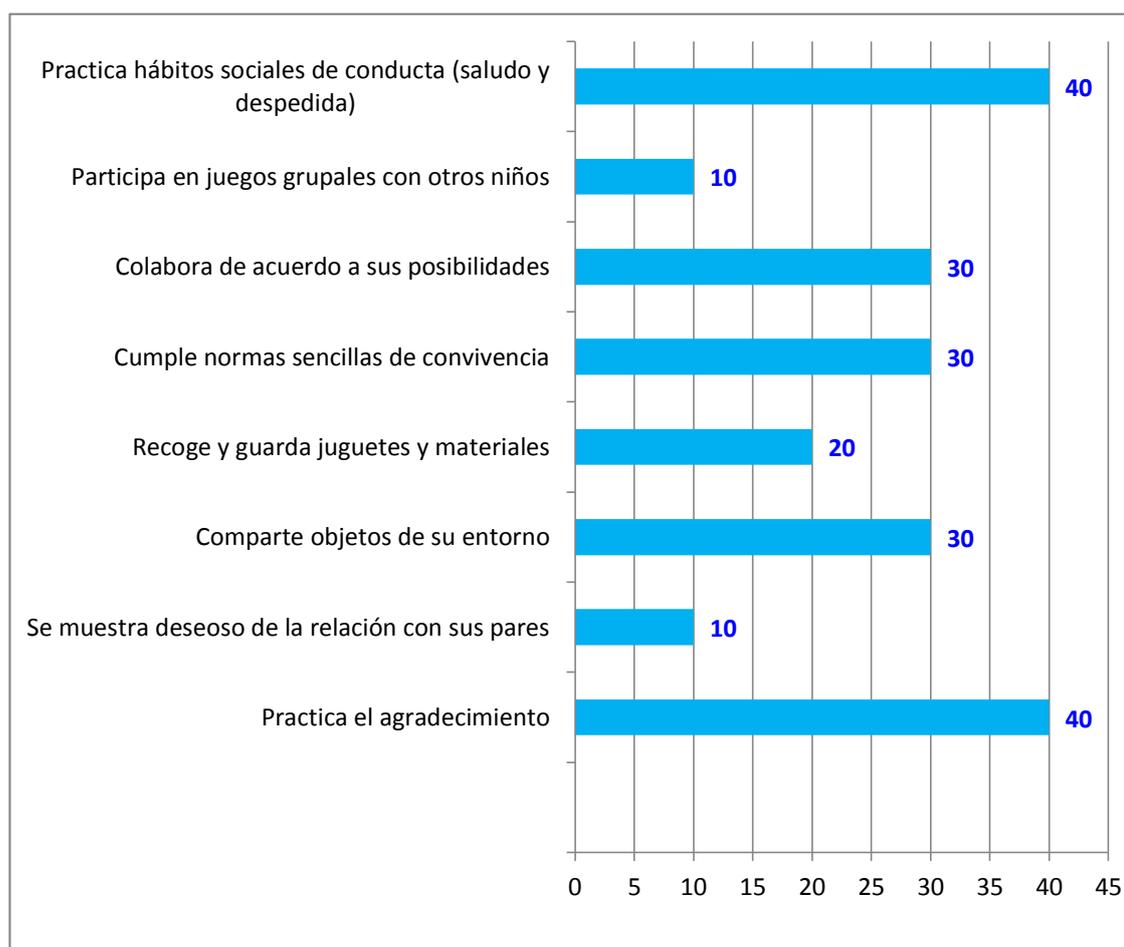
Tabla 7. Desarrollo del componente social en niños y niñas de la SET Vallecito “A”.

Unidad de análisis	Unidad de Observación	Habilidades del componente social	Antes			Después			Logro del Programa
			SI	NO	Indicador base	SI	NO	Ind. de Logro	
Valores	Valores morales	Practica el agradecimiento	6	4	60	10	0	100	40
		Se muestra deseoso de la relación con sus pares	9	1	90	10	0	100	10
		Comparte objetos de su entorno	7	3	70	10	0	100	30
Normas	Normas sociales	Recoge y guarda juguetes y materiales	7	3	70	9	1	90	20
		Cumple normas sencillas de convivencia	7	3	70	10	0	100	30
		Colabora de acuerdo a sus posibilidades	7	3	70	10	0	100	30
Relaciones sociales	Habilidades sociales	Participa en juegos grupales con otros niños	9	1	100	10	0	100	0
		Practica hábitos sociales de conducta (saludo y despedida)	6	4	60	10	0	100	40

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

Llegado a este punto señalaremos el porcentaje de logros que ha tenido el programa por cada capacidad aprendida por los niños y niñas que acuden a esta sala de educación temprana, para cuyo propósito de ello se ha construido la figura N°3. Aquí es importante recordar lo planteado en la metodología, las unidades de análisis, unidades de observación y capacidades, fueron tomadas en cuenta de acuerdo al instrumento de evaluación diseñado por el ministerio de educación, para permitir ese contraste y obtener un logro en el desarrollo, sin embargo hay datos importantes que se han obtenido con la observación participante, los cuales serán mencionados en la segunda parte y finalmente los analizaremos en conjunto con la teoría planteada. La lectura de la figura 3 se hace de abajo hacia arriba.

Gráfico 3. Logro del programa en el componente social del SET Vallecito “A”



Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

5.4.1. Primera unidad de análisis: Valores morales

Los valores, criterios compartidos del bien y del mal de lo justo y de lo injusto, de lo adecuado y lo inadecuado. Sin embargo el tipo de valores a los que nos referimos para el proceso de socialización son los valores morales, modelos culturalmente definidos con los que las personas evalúan lo que es deseable, bueno o bello, y que sirven de guía para la vida en sociedad.

Para hacer posible la medición del logro y observación de los valores morales se han tomado en cuenta tres capacidades; primero, el infante **“Practica el agradecimiento”**, un 40% de infantes desarrollo esta capacidad desde su incorporación al programa; segundo, el infante **“Se muestra deseoso de la relación con sus pares”**, el logro aquí se representa en un 10%; tercero **“Comparte objetos de su entorno”**, 30% comprendió la importancia de esta capacidad con apoyo del programa.

Las tres capacidades antes mencionadas, son de especial importancia porque son básicas, la primera refleja la gratitud, la segunda refleja la amistad y la tercera refleja la bondad. Criterios que socialmente son evaluados como buenos y deseables, hacen posible el interaccionismo simbólico, en torno a estas tres capacidades básicas circundan las normas de convivencia dentro de la SET; por lo tanto se van desarrollando primero a medida que la promotora les va explicando cual es el efecto de quebrar cualquiera de ellas, el efecto sencillamente es el caos y segundo los infantes necesitan relacionarse constantemente para poder seguir aprendiendo y los valores morales que vayan aprendiendo los convierte en más habilidosos para aprender.

En el siguiente caso se muestra a un niño que a nivel cognitivo es capaz, sin embargo sus valores morales no se estaban desarrollando pero que con la práctica inconsciente lo ha ido desarrollando.

Emival

Emival a inicios del programa era hijo único de un matrimonio con edades entre los 25 y 30 años. Se puede constatar que tiene una buena coordinación motora que le permite jugar con los carritos, armar rompecabezas, colocar piezas geométricas de madera en huecos con figuras similares. El niño tiende a manifestar mayor agresividad a la del promedio del grupo y la usa de manera desafiante entre sus compañeros para mantener control sobre los juguetes, a pesar de los turnos que intentan mantener la promotora. También muerde, jala las orejas, araña, empuja o golpea a los que se interponen en sus intenciones o cuando le llama la atención la promotora. Según ella, este comportamiento suele ser clasificado como agresivo y malo, de acuerdo a su capacidad cognitiva lo identifica como hábil e inteligente y explica que se debe a que era hijo único en un principio y al hablar con su mama confirмо que en casa si lo engreían, posterior al nacimiento de su hermano, Emival había mostrado cierto retraimiento y modificación en su conducta, era más tolerante con sus compañeros. (Promotora, 14 de noviembre del 2012)

Por consiguiente, según el interaccionismo simbólico, en la infancia se sitúa el génesis del SELF (capacidad de considerarse a uno mismo tanto sujeto como objeto) porque al interactuar con el contexto ocurre una bifurcación y surgen los dos aspectos del SELF, el “Yo” y el “Mi”, en la infancia no hay aun mucha diferencia, entonces los valores aprendidos acerca del deber ser y de cómo deben ser las cosas, vendrían a formar parte del “YO” en un futuro cercano (ya que el infante aun no es consciente de su “Yo” porque este aún no se ha realizado). Estos se irán desarrollando y perfeccionados por cada persona a través de su experiencia. En la infancia temprana los niños experimentan de parte de la sociedad una variedad de valores morales como **amor, agradecimiento,**

respeto, amistad y la bondad. Estos actúan como la respuesta inmediata del infante al otro, su trascendencia fundamental está en que el “YO” le permitirá al infante desarrollar una personalidad definida, que si fuese el caso que requiera un cambio en la sociedad este lo hará posible.

5.4.2. Segunda unidad de análisis: Normas sociales

Las normas se derivan de valores y se convierten en reglas y expectativas a partir de las cuales una sociedad regula la conducta de sus miembros, la unidad que hará posible la observación de estos patrones son las normas sociales, para el caso de esta investigación las normas sociales que el programa tomo en cuenta para obtener un logro son tres capacidades, las cuales hacen posible la observación y el análisis: primero, “Recoge y guarda los juguetes y materiales”, este patrón de conducta tiene un logro de 20% del total de los niños asistentes al programa que aprendieron y el resto de niños y niñas que fue asimilando; segundo “Cumple normas sencillas de convivencia” 30% es el logro obtenido; tercero “Colabora de acuerdo a sus posibilidades” el logro aquí se representa en 30% de niños y niñas.

Desarrollar estas tres capacidades, de acuerdo a la observación genera autonomía en los niños y niñas así como ayuda a organizar el funcionamiento de su medio social, al mismo tiempo en que van asumiendo responsabilidades en el rol que representan en sí mismos. Además, se resalta la importancia de que todo se mantenga en el sitio indicado y todos haciendo la tarea correspondiente a lo programado para ese momento del día. Si algún niño termina antes, se demora o tiene sueño debe esperar a que la mayor parte del grupo acabe con la tarea para continuar con la siguiente. Como se evidencia a continuación:

Anyelit

Anyelit, es hija única de unos convivientes jóvenes, a menudo la promotora mostraba cierta satisfacción hacia esta niña y a la crianza de su madre, decía que había llegado a Puno en Enero desde Acora, ya que su papa había entrado a trabajar en un taller de mecánica, esta niña se muestra muy segura de sí misma, de carácter templado disfruta de las actividades que trae día con día la promotora pone mucha atención a las indicaciones y cuando le llega el turno de hacerlo también, lo hace muy concentrada y con entusiasmo, cuando nota que algún compañero no hace caso a la promotora o está pegando a algún niño ella va hasta allí y con voz seria le dice, niño no le pegues, le duele ya, corre donde tu sitio. A la hora del refrigerio come tranquila acaba toda su ración y permanece sentada hasta que la promotora indica que pueden levantarse. (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012)

Considerando todo lo anterior, el proceso de socialización en la SET implica un previo aprendizaje y un posterior desarrollo de las normas sociales, estas pautas guían la conducta del infante, a protagonizar su rol y relacionarse con los demás de un modo positivo y negativo. En Sentido positivo, recomiendan o promueven ciertas acciones. Por ejemplo de acuerdo al caso de Anyelit, toma atención a la promotora, guarda tu mochila y termina tu comida. En sentido negativo, prohíben o limitan ciertas conductas. Por ejemplo: no debes golpear a tus compañeros. Al aprender el niño el significado de asumir buenas conductas para con los otros va afinando capacidades futuras que se requieren para el trabajo en equipo o para ser parte de una organización social.

5.4.3. Tercera unidad de análisis: Relaciones sociales (sociabilidad)

Las relaciones sociales, está conformada por una variedad de interacciones sociales, reguladas por normas sociales, entre dos o más personas, teniendo cada una posición social y realizando un papel social, resultado de la relación hay una modificación de la conducta. Este desarrollo audaz requiere ser impulsado por las Habilidades Sociales que vienen a ser conductas aprendidas de forma natural (y por tanto, pueden ser enseñadas). Las capacidades tomadas en cuenta para observar las habilidades sociales en este grupo de infantes son dos: primero, el niño o niña ***“Participa en juegos grupales con otros niños”*** en esta capacidad se registra un logro del 10%, segundo ***“Practica hábitos sociales de conducta (saludo y despedida)”*** se obtiene como resultado un impacto del 40%, podemos decir que este es un patrón que si se ha asimilado significativamente más.

Para el caso de la primera capacidad se toma en cuenta la participación del infante dentro del grupo, porque mide la habilidad de interactuar, el logro minoritario representa la influencia de la SET sobre 10% que incrementó notablemente al compartir más tiempo con la promotora y compañeros y compañeras del programa. El resto de niños según comentario de la promotora ya interactuaban con más fluidez. Prosiguiendo con lo observado se menciona en el siguiente párrafo un ejemplo de la habilidad social de Gabriel para relacionarse y formar vínculos de amistad diferenciados entre sus compañeros.

Gabriel

Gabriel es el menor de dos hermanos, con su hermano mayor se llevan por 10 años, así que su madre refirió sobre Gabriel que es como si fuese único. Sus padres están casados y tienen entre 35 y 40 años. Su madre se dedica a su casa, mientras que su padre es profesional de tiempo completo.

Gabriel muestra signos de entender los sentimientos y estado de los otros niños, por ejemplo, un día abotonó la chompa de Jean Carlo. También muestra preferencia por jugar en la compañía de Jadhiel, al cual llama por su nombre; ambos se comprenden bien y casi no pelean, Es el niño que muestra menor agresividad dentro del grupo, comprende bien la rutina del aula, tiene un temperamento más pasivo, al momento de que la promotora explica el taller del día, participa cuando se le pide que intervenga. (Cuaderno de campo, 16 de noviembre del 2012).

Para la segunda capacidad se toma en cuenta la “práctica” de hábitos de conducta de saludo y despedida, a mayor práctica mayor aprendizaje de habilidades sociales; el logro aquí es significativo y se basa en la rutina de saludo que ha pautado la promotora en los niños, cada mañana que llegan saludan a la promotora con un beso en la mejilla o con un abrazo al tiempo que se despiden de sus familiares; y el efecto se nota cuando un extraño saluda a los niños ellos saben cómo reaccionar ante el saludo, abre una puerta a la interacción entre el infante y su medio. Se ha tomado en cuenta experiencias comentadas por la promotora al respecto de esta capacidad que se relatan a continuación.

“Al inicio muchos niños venían a la fuerza traídos por sus mamas, el primer día en especial, pasaba consolando a muchos de los niños y uno que otro se iba a un rincón y comenzaba a jugar mientras yo calmaba a los otros con caramelos o abrazos, lo que acontecía era que los niños al menos una semana entraban de frente sin saludar, ya sea por timidez o miedo, a la salida no querían despedirse, salían rápido, no querían esperar tranquilos”. (Cuaderno de campo, 14 de noviembre del 2012)

Continuando las relaciones sociales infantiles de la SET Vallecito son también entre los niños y niñas y la promotora, unos interactúan más que otros con ella, como se evidencia en el siguiente caso:

Jean Carlo

Jean Carlo, es hijo único su madre es ama de casa y su padre tiene estudios universitarios pero tiene un negocio propio de fotocopadoras, entre la madre del niño y la promotora hay una buena amistad, por lo que Jean Carlo tiene cariño hacia la promotora, algunas veces se acerca a ella y la abraza, le agrada cooperar con sus compañeros, pero cuando esta aburrido tiende a mirar hacia otro lado y distraerse con los juguetes del aula, es uno de los niños que llega más puntual y pocas veces falta, cuando hace trabajos manuales y encuentra cierta dificultad se molesta cruza sus brazos y estira el papel, la promotora nota esta actitud y acude a ayudarlo. (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012)

De acuerdo a la evidencia encontrada en la SET, la práctica de habilidades sociales (Estructura que le da contenido a la interacción social que ocurre en la SET) son refuerzos complementarios para las relaciones sociales orientadas por el intercambio de reglas, y creencias. Ir dominando estas habilidades sociales requiere de una base emocional en el infante que se afianza en el desarrollo afectivo todo ello garantiza un mejor y posterior interaccionismo del niño en el grupo-clase y en el grupo-amigos, y en una mejor adaptación académica.

Habiendo concluido con el análisis del componente Social, se afirma que, , el proceso de socialización infantil de acuerdo con el componente social que se experimenta dentro de la SET “Vallecito A”, comprende interacciones sociales (relaciones sociales) de dos tipos: infante-promotora; infante-infante, donde hay símbolos significantes (valores y normas) que guían estas relaciones, sin embargo las herramientas como la lista

de cotejo nos permiten abordar objetivamente el desenvolvimiento, pero hay un contexto natural donde se observan situaciones que complementan el entendimiento de este componente, que quedan fuera de la observación de las capacidades anteriores como las que se mencionan a continuación.

Si bien desarrollar patrones de conducta aceptables socialmente pasan por un periodo de interiorización, asimilarlo implica hacerlo parte en la emergente personalidad del niño y ello se desarrolla en el componente social, con las normas o patrones de conducta que la promotora establece para el control; primero, del espacio (contrariando incluso una capacidad motriz que indica si el niño se mueve libremente en su espacio) al establecer las condiciones de la interacción social caracterizadas por estar a favor del adulto resaltando la idea general de que en la SET se debe realizar una actividad solo en el momento indicado; segundo, el control e interés del grupo, lo que se traduce en estar llamando la atención, corrigiendo a los niños constantemente y sancionando algunas veces.

Cuando se corrige un patrón de conducta negativo en el infante como en el caso de que un niño agrede a otro es la separación de los involucrados y llamar la atención al que inició la agresión diciéndole “No se le pega al amigo, al amigo se le da beso y abrazo”. En los casos recurrentes se emplea castigos comunes como: sentar al niño en un rincón sin que participe de las actividades o amenazarlo con “el borracho” sumando a esto se dice a los padres que hablen con el niño sobre su comportamiento. Esta corrección no plantea alternativas de reflexión en los infantes al no señalar las consecuencias de sus acciones en los sentimientos o integridad de la otra persona.

5.5. COMPONENTE AFECTIVO

Pensar la infancia también pasa por entender la cultura emocional de una sociedad. Las maneras de criar, de cuidar y de tratar juegan un rol crucial en la definición del sujeto

infantil. En la configuración del mundo sentimental intervienen de manera decisiva la calidad de los vínculos que establecemos, tanto entre los adultos como entre adultos e infantes. No obstante, para entender bien dentro de qué coordenadas está esta dimensión se estructura tomando en cuenta el desarrollo de la identidad del infante, el autocontrol y el tipo de vínculo afectivo.

Es importante precisar que estamos en un momento de transición, de un plano psicológico a un plano más social porque ahora el infante al estar en una SET, forma una nueva relación afectiva con la promotora educativa, y a su vez se siente parte de un grupo al vincularse con sus compañeros de manera afectiva, de este modo, va aprendiendo que el mundo es un lugar seguro y desarrolla confianza.

A continuación se muestra un cuadro donde se ha estructurado las unidades de análisis y de observación conjuntamente con las capacidades a estudiar.

Tabla 8. Estructura de análisis del componente afectivo de la SET Vallecito “A”

Unidad de análisis	Unidad de Observación	Capacidades
Identidad	Autoconocimiento	Dice su nombre y edad
		Nombra y señala partes de su cuerpo
Autocontrol	Autonomía	Muestra autonomía en diferentes actividades: alimentación-juego-vestido.
		Reacciona frente a determinadas situaciones dando a conocer sus deseos.
		Reconoce situaciones de peligro
Vínculo afectivo	Vínculo afectivo de seguridad.	Asocia la imagen de Jesús a expresiones de ternura y afecto
		Cuando la madre o figura de apego lo recoge a la salida la recibe con cariño.
	Vínculo afectivo de evitación	Parecen indiferentes a la separación, rara vez lloran cuando la madre se va

	Vínculo afectivo resistente	No exploran mucho y no se les consuela fácilmente.
	Vínculo afectivo desorientado	Cuando tienen miedo de un extraño se alejan y apoyan la frente en la pared aunque la madre esté cerca

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados.

En la tabla 4 se observa el logro del programa, ello se obtiene haciendo una diferenciación de los datos obtenidos por evaluación que la promotora aplico en el mes de abril (indicados como “Antes”) y el resultado obtenido de la evaluación realizada al concluir la investigación (indicados como “Después”), antes una aclaración los datos obtenidos respecto a la unidad de análisis de vínculos afectivos fue incorporada exclusivamente para esta investigación y para obtener los datos iniciales de abril, recurrimos a las observaciones hechas por la promotora.

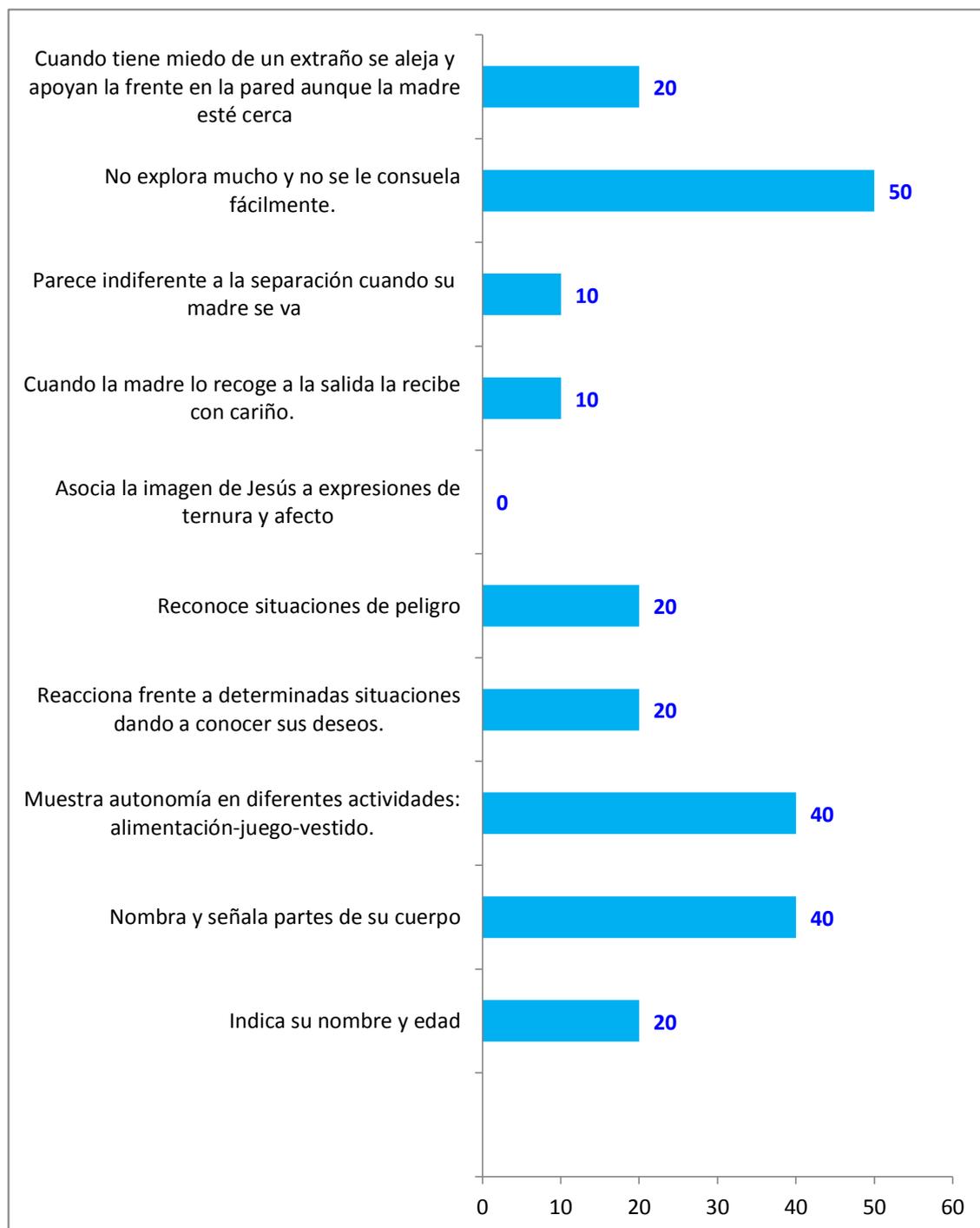
Tabla 9. Desarrollo del componente afectivo en niños y niñas de la SET Vallecito “A”

Unidad de análisis	Unidad de Observación	CAPACIDADES DEL COMPONENTE AFECTIVO	Antes		Después		Logro del Programa		
			SI	NO	Indicador base	SI		NO	Ind. De Logro
Identidad	Autoconocimiento	Dice su nombre y edad	7	3	70	9	1	90	20
		Nombra y señala partes de su cuerpo	6	4	60	10	0	100	40
Autocontrol	Autonomía	Muestra autonomía en diferentes actividades: alimentación-juego-vestido.	6	4	60	10	0	100	40
		Reacciona frente a determinadas situaciones dando a conocer sus deseos.	8	2	80	10	0	100	20
		Reconoce situaciones de peligro	7	3	70	9	1	90	20
Vínculo afectivo	Vínculo afectivo de seguridad.	Asocia la imagen de Jesús a expresiones de ternura y afecto	10	0	100	10	0	100	0
		Cuando la madre o figura de apego lo recoge a la salida la recibe con cariño.	9	1	90	10	0	100	10
	Vínculo afectivo de evitación	Parece indiferente a la separación cuando su madre se va	2	8	20	1	9	10	10
	Vínculo afectivo resistente	No explora mucho y no se le consuela fácilmente.	5	5	50	0	10	0	50
	Vínculo afectivo desorientado	Cuando tiene miedo de un extraño se aleja y apoyan la frente en la pared aunque la madre esté cerca	2	8	20	0	10	0	20

Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

A continuación en la figura 4 que se encuentra en la parte de abajo, se muestra el logro del programa respecto a este componente, el modo de lectura es comenzando por abajo y culminando arriba.

Gráfico 4. Logro del programa en el componente afectivo del SET Vallecito “A”



Fuente: Elaboración en base a los instrumentos aplicados

5.5.1. Primera unidad de análisis: Identidad (autoconocimiento)

La identidad, se entiende por identidad al conjunto de rasgos propios de un individuo que los caracterizan frente a los demás, su formación sólo se realiza en función de la interacción con el medio externo, ya que en una situación de aislamiento, las características individuales resultan absolutamente irrelevantes y transparentes. La unidad de observación empleada es el **“autoconocimiento”**, proceso por el cual van adquiriendo las primeras nociones del “Yo”. Las capacidades que se han tomado en cuenta para esta unidad de observación son las siguientes: primero **“Indica su nombre y edad”**, de acuerdo a la figura N° 4, en esta capacidad se ha obtenido un incremento del 20% con la incorporación de niños al programa; segundo **“Nombra y señala partes de su cuerpo”**, observamos que el logro habla de un 40% de incremento en esta capacidad.

Los logros obtenidos permiten ver el impacto objetivo del programa, respecto a la primera capacidad, la mayoría de los niños del grupo al inicio de labores sabía su nombre y edad, una minoría no lo decía cuando se le preguntaba, por lo que en la evaluación objetiva se les tubo que considerar como que no lo sabían, sin embargo un bebe alrededor de los 5 a 8 meses ya reconoce su nombre y cada vez que escucha como lo llaman asume esa palabra para su “Yo” y la edad la va aprendiendo a posterior en ello más bien el logro si representa la realidad de la SET, porque uno que otro niño aun no decía su edad según la promotora en la evaluación inicial. Respecto al segundo logro, el reconocimiento del YO, también se define por el conocimiento de su anatomía, ya que esta influye a posterior en la noción de su género “niña” “niño”, conocer su cuerpo le ayudar a relacionar necesidades, hambre, sueño, dolor físico.

En la SET, también se ha trabajado la “identidad cultural”, dentro del diseño curricular nacional (que permite su diversificación de acuerdo al contexto cultural) que

se encuentra en el área de Relación con su medio natural y social, donde se enseña a través de experiencias vividas las costumbres y tradiciones locales.

A continuación se expone una situación en donde a través del juego participativo entre madres e hijos se traspa una costumbre. En palabras de la promotora:

El primero de Noviembre, hicimos un taller muy bonito con los niños y sus madres, como en esa fecha se celebraba “todos los santos” acordamos en una reunión con las mamas hacer galletas, cada uno puso una cuota módica que alcanzaba para un kilo de galletas, la masa se encargaron de amasarla un grupo de mamas y la trajeron para el día siguiente, repartimos a cada niño la masa correspondiente y junto a sus madres empezaron a amasar y dar forma a las galletas, las llevamos al horno y las comimos con refresco, los niños disfrutaron mucho de esta actividad y me preguntan “profesora” cuando vamos a hacer galletas otra vez. Otra anécdota importante que tengo con los niños es cuando los lleve a reconocer el mercado, ya que son pequeños y necesitan vigilancia nos acompañaron sus mamas, hermanas o primas o algún familiar cercano, estas actividades abarcan todo el taller, pero son necesarios. (Promotora, 19 de noviembre del 2012).

Entonces esta explícito que la identidad se fortalece cuando hay interacción directa como lo que ocurrió con el taller o la salida al mercado que los niños realizaron, el efecto no es el mismo si ello se hubiera enseñado en aula.

Retomando las posturas del interaccionismo simbólico; la identidad no solo es una noción del “Yo” aislada; para reafirmar el “Yo” de acuerdo al SELF antes hay un “Mi” (que viene ser el conjunto organizado de actitudes de los demás que uno asume el “otro generalizado); en la infancia hay cierta conflicto del Mi sobre el Yo. Por ejemplo, la promotora ha establecido rutinas de aprendizaje y pautas de comportamiento definidas,

el niño se va adoptando a estas y las asimila, eso vendría a ser el “mi”, pero hay ocasiones en las que el niño se aburre y tiene deseos de jugar, comer o dormir, reconoce estas necesidades y se levanta de la silla y hace su voluntad, aunque la promotora le pida que retorne a su sitio se mantiene firme, reafirma su “yo”, al mismo tiempo en que ocurre un conflicto entre el “yo” y el “mi” que progresivamente el infante ira dominando de acuerdo a las circunstancias en las que se haya dado su socialización primaria.

De esta manera los niños vinculan su identidad personal (nombre y edad) que les brinda un sentimiento muy fuerte de identidad que significa un sitio único asegurado en el mundo de los otros porque los distingue con rasgos propios con la identidad cultural, el significado de ser parte de una sociedad

5.5.2. Segunda unidad de análisis: Autonomía (autocontrol)

La Autonomía, se refiere a la capacidad de pensar por sí mismo, es decir tomar decisiones. Refiriéndonos a la primera infancia, la autonomía permite al infante reafirmarse ante la sociedad, está vinculada con el “**autocontrol**”, que es la habilidad que le permite reconocer sus necesidades (alimentación, juego y sueño) y cuidar de sí mismo. El autocontrol es la unidad de observación objetiva para lo cual se han tomado en cuenta las siguientes capacidades: primero *“Muestra autonomía en diferentes actividades: alimentación-juego-vestido”*, también encontramos un logro del 40%; segundo *“Reacciona frente a determinadas situaciones dando a conocer sus deseos”*, un 20% de niños y niñas ha resaltado desde su incorporación al programa; tercero *“Reconoce situaciones de peligro”*, en esta capacidad se reconoce un avance del 20%.

Los logros de los objetivos mostrados evidencian importante progreso en cuanto a la autonomía en la SET, ello se debe al trato que les brinda la promotora, cuando ve que los niños vacilan o dudar en poder ir al baño solos, ella les dice, “tu si sabes ir solo al baño, como que te olvidaste” “tu puedes” o al momento de la comida, les brinda la

condición de hacerlos solos porque los vigila desde lejos, en caso de que haya una pelea o alguna urgencia, el segundo logro se debe a la confianza mutua entre infante y promotora, así los niños acuden a ella y le pueden solicitar permiso para levantarse de la silla de trabajo e ir al baño.

Sin embargo cabe resaltar que se toman en cuenta solo aquellas reacciones para dar a conocer sus deseos de los infante que expresen una necesidad biológica (sueño, hambre, necesidad de miccionar), mas no se toman en cuenta aquellas reacciones que den a conocer que el niño o niña este aburrido o tenga prisa por ir a su casa a la salida o tenga las ganas de jugar libremente en vez de realizar talleres, ese tipo de deseos son alineados por las normas de convivencia donde se resalta en todo momento la obediencia del menor hacia el adulto.

Finalmente sobre reconocer las situaciones de peligro, en el componente cognitivo se habla sobre Daniel, un niño catalogado como hábil e inteligente que da muestras de reconocer el peligro al asegurarse de que todo está bien antes de subir en un banco, o saber que no deben meter el dedo en el interruptor porque causa daño, cuando uno mantiene una conversación sencilla con los niños ellos explican que uno no debe meter el dedo porque si no sus dedos se quemaran.

A continuación se evidencia un caso que narra la evolución de una niña en las capacidades correspondientes a la autonomía.

Abril

Abril, es hija única de padres convivientes, al inicio cuenta la promotora que solía llorar casi de todo, su adaptación al programa fue complicada, tardo tiempo en acostumbrarse, no quería que su mama se fuera, su madre tuvo que quedarse dos semanas junto a ella, tampoco sabía ir al baño sola, poco a poco cambio, y ahora

en el grupo le agrada la hora de las canciones, cuando no le salía algún trabajo bien solía constantemente llamar a la promotora para que la ayudase, manifiesta empatía en especial por Julia, ambas disfrutaban ayudando a la profesora, su constitución es algo frágil, en el refrigerio come poco, en los tiempos libres dedicados al juego le agrada mirar los álbumes familiares de ella y de sus demás compañeros, es cariñosa y sonriente. (Cuaderno de campo, 19 de noviembre del 2012)

Continuando, de acuerdo al marco teórico de fiabilidad del que hace uso esta investigación junto con los datos obtenidos, la autonomía se manifiesta observando las reacciones frente a determinadas situaciones donde el infante da a conocer sus deseos, por lo tanto, la autonomía en la infancia es la conquista gradual de la independencia del infante para con la dependencia que tiene hacia sus padres, tutores y/o educadores. Está, por tanto, plenamente vinculada a la formación integral de la persona.

Esta capacidad se relaciona en primer lugar con el aprendizaje de la causa-efecto que se trabajó en el componente cognitivo, porque en algunos periodos de tiempo cuando el niño ha alcanzado los dos años se le da por contradecir las pautas de sus padres o educadores, toma decisiones propias sobre las actividades que desea realizar y cuando se da cuenta que ha sostenido hipótesis equivocadas aprende a darse cuenta por sí mismo. Un niño en estas condiciones, requiere menos de la asistencia del adulto y experimenta sentimientos de competencia y seguridad en sí mismo.

Si bien de acuerdo a los objetivos planteados por el Programa Salas de Educación Temprana parte importante del progreso gradual de la independencia es reconocer en el infante a un sujeto con necesidades propias y dejando que este intervenga con iniciativa en su entorno y proporcionarle un ambiente libre que le permita buscar el objeto que le interesa explorar, jugar y manipular; en la experiencia este objetivo se distorsiona debido

a la necesidad de control que tiene el adulto sobre el menor para poder dirigir el grupo de infantes en el aprendizaje de capacidades.

5.5.3. Tercera unidad de análisis: Vínculo afectivo

El Vínculo afectivo, en adelante (V.A.), es el sentimiento amoroso hacia otra persona que resulta muy estimulante, porque crea la conexión fiabilidad/confianza que a futuro ayudaran al infante a relacionarse afectivamente con otras personas. La relevancia trascendente de este vínculo es porque en el infante genera seguridad ontológica, necesaria para que su SELF pueda definir a su “YO” y discernir su “MI”. Las unidades de observación son cuatro: VA de seguridad, VA de evitación, VA de resistencia y VA desorganizado. Antes de continuar se hace la aclaración respecto al vínculo afectivo, la unidad de análisis y de observación fueron diseñadas especialmente para esta investigación ya que no constan dentro de los instrumentos de evaluación propios del programa, para obtener el logro se ha hecho un contraste entre la información brindada por la promotora y la observación realizada durante la obtención de datos de la investigación.

5.5.3.1. Vínculo afectivo de seguridad.

Respecto a la primera unidad de observación, vínculo afectivo de seguridad se ha tomado en cuenta las siguientes capacidades: Primero asocia la imagen de Jesús a expresiones de ternura y afecto, aquí no se tiene ningún logro, cuando se le pregunto a la promotora sobre este resultado, ella dijo que el niño podría haber aprendido sobre el “niño Jesús” en casa o porque imitaban a sus compañeros asociando el símbolo con el significado todos respondían “es el niño Jesús” cuando se les mostraba la lámina pegada en la pared. Segundo, “cuando la madre o figura de apego lo recoge a la salida le recibe con cariño” el logro es del 10% al inicio según la información proporcionada por la

promotora solo una niña mostraba indicios de no mostrar alegría como el resto de niños hacia su padre, con el transcurrir del tiempo esta relación mejoro.

El *vínculo afectivo de seguridad* representa una respuesta positiva del infante producto de la relación o interacción basada en la fiabilidad/confianza que mantiene con sus padres y la promotora, se toma en cuenta a estas tres figuras de apego debido a que todos los niños viven con ambos padres y comparten una interacción importante con la promotora, por lo general estos niños suelen cooperar y mostrar poca agresividad, es la condición que se debería generar en el niño o niña para formarle una sana identidad y potenciar el resto de capacidades.

A continuación se evidencia un caso que narra la evolución de una niña en las capacidades correspondientes a la autonomía.

Cuando le pregunte a la promotora como era la relación de los niños y sus padres al inicio, ella comento: “ en general es muy buena, la mayoría de padres se preocupa por sus hijos, asisten a los talleres, contribuyen con materiales que puedan faltar, tratan bien a sus hijos tanto que muchos de ellos eran muy engreídos al inicio, lo querían todo para ellos, como casi todos a excepción de dos niños eran hijos únicos, incluso a la hora de la entrada después de dejarlos los niños se entristecían y lloraban cuando eran separados de sus madres y la buscaban o preguntaban. Cuando las mamas o papas regresaban para recogerlos se alegran y buscan su contacto, yo por mi parte tuve mucha paciencia en esos momentos porque comprendí que ese comportamiento mostrado de ansiedad era muy normal, aparte nos capacitan al inicio sobre ese tema y como debemos reaccionar desde saber calmar al pequeño hablándole como lo haría su mama, o utilizar algún truquito como de darle un caramelito y enseñándole algunas cosas que no haya aprendido en casa como ir al baño o hacerlo dormir si eso necesita,

también alentarlos para que coma solo”. (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012).

El sentirse protegido y seguro durante la infancia no solo depende de la familia, también de la promotora, esta condición de fiabilidad se obtiene a través de estímulos que tengan a efecto ganarse la confianza del infante.

5.5.3.2. Vínculo afectivo de evitación

La segunda unidad de observación es el vínculo afectivo de evitación, se manifiestan cuando el infante se ve privado de afecto se siente solo o inquieto (se muestran indiferentes o evasivos con las figuras de apego) donde tomado en cuenta la siguiente actitud Parece indiferente a la separación cuando su madre se va, encontrando un logro del 10%; la explicación es muy similar a la anterior capacidad, la niña del caso anterior es la que se mostraba indiferente a la separación con su padre cuando este la dejaba en la SET al inicio del programa, esta relación se caracterizaba por ser algo tensa e indiferente según la promotora y de acuerdo a la observación en el mes de noviembre había más confianza entre padre e hija, indagando sobre este caso la promotora comentó lo siguiente:

Julia, es una niña obediente, le agrada cuidar a sus compañeros, organizarlos. Sin embargo con su padre al inicio había sido indiferente, le pregunte a la promotora a que se debía ese comportamiento. Ella me contó: “Julia, tiene una hermana mayor de 11 años aproximadamente con Síndrome de Down y a veces la tiene que cuidar, así me conto su mama, la niña al parecer no tiene mucha confianza con su papá porque el señor fuma y no trabaja, me ha sucedido en anteriores años que hay niños que son golpeados así que siempre los miro disimuladamente a la entrada todos los días o quizás sea porque ve problemas

entre sus papás algo así me dio a entender una vez su mamá”. (Cuaderno de campo, 15 de noviembre del 2012).

Recurriendo al marco teórico de esta investigación para analizar esta situación sucede que a la edad de preescolar los infantes tratan de controlar a los padres para intentar compensar de esa forma la ausencia de un ambiente predecible y estructurado que suele ser muy importante para los niños. A veces puede darse una inversión de roles, actuando el niño como si fuera el padre o madre y tratando de dirigirlos, cuidarlos, organizarlos y castigarlos.

Esto coincide en el caso de Julia, ya que ella observa desequilibrios en la relación de sus padres y a su vez tiene que cuidar de su hermana mayor; conforme transcurrió su asistencia en la SET la relación con su padre muestra mejoras desde que Julia asiste a la SET, porque allí encuentra un ambiente estructurado donde la promotora asume su cuidado y le proporciona confianza y se muestra alguien fiable.

5.5.3.3. Vínculo afectivo resistente

La tercera unidad de observación es el vínculo afectivo resistente aquí se ha tomado en cuenta la siguiente actitud No explora mucho y no se le consuela fácilmente el logro obtenido es de un 50%, esta unidad fue observada en base a la relación infante-promotora, ya que a inicios la mitad de los niños el primer mes no exploraba y no se le consolaba fácilmente, a continuación se expone el caso de Génesis, debido a que es la niña que ha mostrado un vínculo resistente hasta el final aunque claro ha ido disminuyendo de intensidad:

Génesis

Génesis, es hija única; sus padres tienen estudios superiores completos. Aunque su convivencia no es permanente, pues su padre trabaja fuera del departamento,

esta niña habla poco, suele decir “Vete” o “No”. La mayoría de veces señala las cosas o las toma. En una ocasión, empezó a pelear con Abril. Trabaja regularmente bien, pero es tímida y se muestra callada, juega poco; pero cuando viene su abuela a recogerla, cambia totalmente su temperamento y se muestra engreída. (Cuaderno de campo, 19 de noviembre del 2012).

Para el caso de Génesis, se nota como la relación con sus padres ha influenciado en su relación con la promotora, manifestando falta de autonomía y dependencia por los padres, debido a eso se muestra tímida y callada, dentro de su interior hay una tensión no resuelta respecto a los padres que la mantiene inmersa y no la deja concentrarse en las actividades del aula, a la salida cuando vino su abuela materna con la que pasa la mayor parte del tiempo se alegró mucho, fue un cambio notorio.

Explicamos este hecho en base a la teoría de Guiddens que apunta sobre los esquemas cognitivos y sociales no adaptativos desarrollados en los primeros años de vida de un niño, son fruto de interacciones disfuncionales con sus padres. En el caso del padre de esta niña, su presencia no destaca dentro de la rutina de su hija, en el caso de la madre, la interacción con ella es una vinculación insegura porque trabaja y la ve muy poco esto condiciona, en parte, la interacción con la promotora ya que hay cierta desconfianza hacia los adultos con los que comparte tiempos parciales.

Se afirma entonces que, la representación que los niños construyen a partir de la relación inicial con el cuidador es la base de su esquema relacional afectivo-cognitivo. Es esto mismo lo que determinará la calidad y el carácter de las relaciones que establecerá a lo largo de su vida, las habilidades para enfrentarse y adaptarse al entorno y a las más diversas situaciones, además de influir en las relaciones y respuestas afectivas. A diferencia del resto de niños que si logro fortalecer el vínculo afectivo de seguridad de

manera más concreto con la promotora porque tenían mejores relaciones afectivas con sus padres.

5.5.3.4. Vínculo afectivo desorientado

La cuarta unidad de observación es el vínculo afectivo desorientado o desorganizado. Se caracteriza porque el infante muestra comportamiento contradictorio, como “Cuando tiene miedo de un extraño se aleja y apoyan la frente en la pared aunque la madre esté cerca”, el logro obtenido es del 20%. A continuación un caso que ilustra este vínculo.

Jhadiel

Jhadiel, es un niño tímido, el día que inicie con la observación participante, llego al aula junto con su madre me vio y se alejó de su madre y de mí, estuvo mirando álbumes familiares de sus compañeros, ese día miraba el de Emival, pero vino Génesis y lo quiso empujar, el no aviso a su mama, la miro y se agacho continuo jugando con los juguetes musicales, en los talleres no compite por la atención de la promotora si algo no puede mira hacia otros lados esperando ver como lo hacen sus compañeros, juega tímidamente, cuando Emival quiere quitarle algún juguete a la fuerza, le dice “no” pero Emival tiene más fuerza tira del juguete y se lo quita, el entonces baja la mirada y decide ir por otro juguete, en la hora de los refrigerios es el niño que trae comprado todo el yogurt, galletas y un paquetito de cereales, cuando observa que el amiguito trajo pan con huevo o tallarines se queda mirando el plato como deseando comer pero se conforma, la promotora dice que ya hablo con su mamá para que no repita los mismos snacks, pero el niño continua trayendo refrigerio comprado, cuando ve que sus compañeritos están peleando por algo cerca de él se aleja y no avisa a la promotora, al terminar

la semana de investigación se mostraba más amable para conmigo. (Cuaderno de campo, 14 de noviembre del 2012).

El caso de Jhadiel, es el de un niño que evidencia una relación disfuncional con su madre, se percibe que la madre no reconoce las necesidades reales del niño y es indiferente con él. El niño traslado esa interacción afectiva a la SET, donde no compete por la atención de la promotora ya que asimilo que ella tampoco le prestara importancia, se conforma con las reacciones del resto de niños hacia él, no pretende cambiar la situación solo se acomoda. Durante la observación se notaba que al ingreso de la SET entraba con su mamá tranquilamente y se alejaba de ella sin mirarla, pero cuando mi persona se relacionó de manera personal con el niño, me di cuenta que empezaba a relajarse, sonreír y pasarme los juguetes o participar activamente de los talleres compitiendo por un premio imaginario.

Cuando estuvieron todos sentados alrededor de la mesa la profesora me pidió que repartiera las hojas de papel donde habían dibujos de grande y pequeño mientras ella sacaba temperas de cada uno de los niños, yo iba entregando uno a uno mientras les conversaba, si sonreía ellos también lo hacían cuando estuvo todo listo ella hizo la demostración del trabajo y pido a continuación a los niños que hicieran lo mismo, que pintaran al hombre “grande de color rojo” “al hombre pequeño de amarillo”, como ya Jadhiel me tenía confianza empecé por ayudarlo a él, lo observe y le dije Jadhiel lo haces muy bien te mereces una estrellita, acerque mi dedo índice a su frente e hice la simulación de pegar la estrellita en la frente del niño, este acto estímulo a todos los niños que se esmeraban por hacerlo bien y pedían estrellitas. (Cuaderno de campo, 14 de noviembre del 2012).

La desorientación que pueda vivir un niño en su hogar, es en cierto grado mitigado, cuando este niño asiste a la SET y vive una experiencia diferente.

Concluyendo, el componente afectivo es la interacción simbólica de carácter afectivo (amoroso) y estimulante, que produce la conexión fiabilidad/confianza entre su círculo interno socio cognitivo padres, promotora que representan su vínculo de apego, y devolver como respuesta a este estímulo la capacidad de relacionarse con otras personas coetáneos y otros adultos.

La conexión fiabilidad confianza en el infante de acuerdo al contexto estudiado depende de:

- Tres figuras principales de apego: padre, madre y promotora, ya que en todos los casos los niños viven con sus padres.
- La constancia de interacción con las figuras de apego (cantidad de tiempo)
- La calidad del vínculo (calidad de la interacción significativa)
- El manejo del rol protector del adulto hacia el infante
- Importancia de la rutina en el cuidado del infante

Si estas condiciones no se dan, entonces no se genera un vínculo de seguridad, al contrario surgen diversas reacciones tipificadas en los tres restantes vínculos de afecto: Evitación, resistente y desorientado. En los tres casos se originan por la privación de afecto por los padres (atención en el cuidado, intercambio de caricias físicas y emotivas, respeto por el infante como persona diferente, alimentación, etc.) y falta de atención personalizada por parte de la promotora (percibir la necesidad de cada niño en base a su personalidad). Por su parte el infante busca de alguna manera compensar su necesidad de afecto o de la ausencia de un ambiente predecible y estructurado; mostrando actitudes que denotan una inversión de roles, manifestando falta de autonomía y dependencia por

los padres o asumiendo posturas pasivas como no competir por la atención de la promotora.

La relevancia trascendente de este vínculo es porque en el infante genera seguridad ontológica, que ayudara a su SELF a definir su “YO” y discernir su “MI”. Por lo tanto el desarrollo de identidad el autocontrol y el vínculo no solo le pertenecen al plano psicológico sino a la esfera social en el momento en que la promotora educativa empieza a relacionarse con el infante y orientándolo en el autoconocimiento, la conquista de la independencia progresiva (autonomía) y el vínculo afectivo que va a entablar con el niño.

CONCLUSIONES

PRIMERA: El perfil de los niños y niñas que asisten al SET “Vallecito A”, revela que son niños entre los 23 a 32 meses de edad. El 80% vive con ambos padres, su situación socioeconómica no refleja un nivel de pobreza extrema (el 80% de papas son profesionales, 20% de papas son comerciantes y el 50% de las madres, se dedica a su casa). El 50% de los infantes son hijos únicos que deriva en mayor atención por parte de sus padres en su estilo de crianza y atención de necesidades propias de la edad, por otro lado estos mismos niños requieren de una socialización con sus pares al no tener hermanos en casa. Estar compartiendo tiempo en la SET con otros niños estimula el desarrollo emocional de estos niños y niñas. El 50% de infantes que tienen hermanos muestran más capacidad empática. Por lo que la SET responde a la necesidad real de los padres de poder socializar a sus hijos y darles la posibilidad de tener educación temprana en los tiempos en los que no pueden estar con ellos debido al trabajo.

SEGUNDA: La socialización en la primera infancia empieza por el desarrollo cognitivo que hace posible el aprendizaje de símbolos y significados, necesarios para la adaptación en sociedad. Es decir el mensaje que le envía el medio social o externo al infante es asimilado por capacidades como la atención, imitación, resolución de problemas y lenguaje. La información recabada pasa luego a formar la personalidad y se devolverán al exterior mediante el componente afectivo. Es importante no encasillar el desarrollo del niño, ya que podría evitar o subestimar la capacidad real del infante. El desarrollo cognitivo (componente cognitivo) en el proceso de socialización de los niños y niñas insertos en la SET, lleva un ritmo particular (propio del niño) marcado por un ritmo social (la interacción social durante la enseñanza para el niño), el primero necesita estímulos constantes ya que en la etapa preoperacional es especialmente vulnerable; el segundo está

relacionado con el proceso social, mediante el cual el niño adquiere las conductas, creencias y estándares que tienen valor para su familia y grupo cultural al que pertenece.

TERCERA: El proceso de socialización infantil de acuerdo con el componente social que se experimenta dentro de la SET “Vallecito A”, comprende interacciones sociales (relaciones sociales) de dos tipos: infante-promotora; infante-infante, donde hay símbolos significantes (valores y normas) que guían estas relaciones, caracterizadas por: El control del adulto (promotora) sobre el espacio (contrariando incluso una capacidad motriz que indica si el niño se mueve libremente en su espacio) al establecer las condiciones de la interacción social caracterizadas por estar a favor del adulto resaltando la idea general de que en la SET se debe realizar una actividad solo en el momento indicado; segundo, el control e interés del grupo, lo que se traduce en estar llamando la atención, corrigiendo a los niños constantemente y sancionando algunas veces. La corrección de patrones de conducta negativos en el infante carece de planteamientos que incentiven la reflexión en los infantes al no señalar las consecuencias de sus acciones en los sentimientos o integridad de la otra persona.

CUARTA: El desarrollo Afectivo del infante implica desarrolla una sana identidad, una autonomía que le permita desarrollar su independencia y un sano vínculo afectivo en sus interacciones, que generen fiabilidad/confianza existenciales en su presente y futuro. La conexión fiabilidad confianza en el infante de acuerdo al contexto estudiado depende de: tres figuras principales de apego: padre, madre y promotora, la constancia de interacción con las figuras de apego (cantidad de tiempo), la calidad del vínculo (calidad de la interacción significativa), el manejo del rol protector del adulto hacia el infante y la importancia de la rutina en el cuidado del infante. Se ha evidenciado algunos casos de privación de afecto por los padres (atención en el cuidado, intercambio de caricias físicas y emotivas, respeto por el infante como persona diferente, alimentación) y falta de

atención personalizada por parte de la promotora (percibir la necesidad de cada niño en base a su personalidad). Las reacciones de los infantes frente a la privación de afecto se basan en la compensación de esa necesidad mostrando actitudes que denotan una inversión de roles, falta de autonomía y dependencia por los padres.

La relevancia trascendente del desarrollo afectivo dentro del procesos de socialización infantil es porque en el infante genera seguridad ontológica, que ayudara a su SELF a definir su “YO” y discernir su “MI”. Por lo tanto el desarrollo de identidad el autocontrol y el vínculo no solo le pertenecen al plano psicológico sino a la esfera social en el momento en que la promotora educativa empieza a relacionarse con el infante y orientándolo en el autoconocimiento, la conquista de la independencia progresiva (autonomía) y el vínculo afectivo que va a entablar con el niño.

QUINTA: La SET ofrece otros tipos de interacciones e incluso mayores oportunidades de exploración que en los hogares, ya se le brinda un esquema estructura de capacidades a desarrollar. La SET presenta mayor cantidad materiales para jugar y equipo para realizar las actividades de la programación y cuenta con varios espacios que los niños tienen a disposición. Entonces, la cantidad y tipo de interacciones sociales a las que los niños son expuestos es numerosa. En este sentido, el programa cumpliría los objetivos de cuidado propuestos.

SEXTA: A través de la información recogida en el trabajo de campo se pudo comprobar que hay una disimilitud entre lo que el Ministerio de Educación plantea y la práctica en el caso estudiado. Formalmente el concepto de Desarrollo Humano incluye varias áreas y destaca el papel activo de los niños, explicitando su adscripción a los enfoques educativos cognitivo y social. Sin embargo, en la práctica, las actividades coinciden con un modelo educativo tipo conductista. Esta situación tiene como efecto que el aprendizaje principal para los niños sea en los momentos formales y en tanto respuestas adecuadas;

situación en la cual los niños son considerados -en la práctica- como pasivos, no incluyéndose sus intereses e iniciativas dentro de la programación o en los contenidos del programa.

RECOMENDACIONES

Para las Instituciones Reguladoras y educativas

- La intervención del estado en la Atención y Educación de la Primera Infancia, debe responder a la necesidad que tiene la infancia en la actualidad, no solo enfocarse en la situación socioeconómica (pobreza), es necesario enfocarse en la promoción de la parentalidad positiva, aún hay un gran porcentaje de población infantil que realmente necesita ser atendida y sin embargo no accede a los servicios de atención.
- El acceso a la educación gratuita es un derecho, por lo cual las salas de educación temprana necesitan ser apoyadas con materiales de trabajo, las madres evidencia situaciones en las que algunos niños tuvieron que retirarse del programa porque sus mamás no podían pagar los montos requeridos para pagar los alquileres, materiales u otros que eran necesarios.

Para las SET

- Es necesario seguir promoviendo las salas de educación temprana, su modalidad de intervención es efectiva, porque cumple con las necesidades que tiene el infante para su edad, por ejemplo el horario, los niños pequeños necesitan interactuar más tiempo con sus padres que con otro adulto, ello por su seguridad ontológica.
- Es necesario capacitar a las promotoras más allá de enfoques pedagógicos, estar al corriente de investigaciones actuales permite abordar su trabajo con mayor claridad.

Para los investigadores

- Finalmente, algunos temas que quedan pendientes para posteriores investigaciones son: Un estudio más amplio sobre todos los módulos que comprenden el programa y hacer comparaciones entre la evaluación objetiva del desarrollo con las observaciones subjetivas.

- Además, esta investigación se realizó a partir del punto de vista de los adultos y se observaron a los niños como sujetos, pero no se aplicaron metodologías que incluyeran las perspectivas y las voces de los niños involucrados.

Para la familia

- Es necesario comprender, asumir e informarse sobre lo que comprende el desarrollo integral del infante, para empoderarse del rol paterno y evitar la dejación de responsabilidades educativas que los padres tienen para con sus hijos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bueno, A. B. (1990). *Estilos de vida familiar y riesgo social infantil*. Madrid: Universidad Complutense
- Castillo, L. d. (2010). *Atención y Educación de la Primera Infancia en el Perú*. Lima: Boletín de la UNESCO.
- Chambergó, H. R. (2002). *Deserción en un programa de intervención temprana en educación especial, desde la gestión educativa: análisis y tentativas de solución*. Tesis , Pontificia Universidad Católica del Perú, Lima.
- División de Programa de UNICEF. (2009). *Estado mundial de la infancia*. EEUU: Brodock Press.
- Fortunic, E. A. (2009). Acciones del estado en educacion temprana. *Conferencia del Ministerio de Educacion*, (pág. 11). Lima.
- Gelles, R. J. (2000). *Introducción a la Sociología* (Quinta ed.). Mexico: McGraw Hill.
- Guiddens, A. (2000). *Un mundo desbocado*. Madrid: Taurus.
- Jorgensen, R. H. (2003). *Manejo Social del Riesgo*. Colombia: Universidad de Antioquía.
- Laws, S. (2004). ¿Así que quiere hacer participar a los niños y niñas en la investigación? *Estudio de la ONU*. Estocolmo, Suecia: Save the Children.
- Llanos, M. (1976). Evaluación del proyecto experimental de educación inicial no escolarizada de Puno. Lima, Perú.
- Lopez, F. T. (Domingo, 05 de Julio de 2009). Mi infancia en cuna ajena. *Diario El Comercio Peru*, pág. a16.

- Loza, M. (marzo de 2010). Creencias docentes sobre conductas agresivas de los niños en una institución educativa de educación inicial. San Miguel, Lima: Pontificia Universidad Católica del Perú.
- Marin, G. L. (abril de 2011). Relaciones e interacciones en una cuna bajo el programa “Salas de Estimulación Temprana” en Lima Norte. Lima, Perú.
- Noriega, A. (Agosto de 2007). *Aproximación a la compleja realidad de los niños en riesgo social a partir del estudio de un Hogar Alternativo*. Obtenido de Cursos Online Terapia Familiar Sistémica Violencia, Migración y Familia: www.evntfsantpau.com
- Palacios, J. (2010). Perfiles emocionales en madres cuidadoras del Programa Nacional Wawa Wasi de Lima Metropolitana. *Revista de Investigaciones Psicológicas*, 3-18.
- Pérez, A. L. (2009). Procesos de Socialización Infantil, una mirada a la cultura Uwa. *Políticas Sociales en Colombia*.
- Piaget, J. (1935). *El criterio moral en el niño*. Madrid: Francisco Beltrán.
- Proyecto “Encuesta Nacional de la Primera Infancia, ENPI” - UNICEF. (2010). *Encuesta Nacional de la Primera Infancia, ENPI - Resultados Preliminares*. Chile.
- Ritzer, G. (2002). *Teoría Sociológica Moderna* (Quinta ed.). Aravaca (Madrid): McGraw Hill.
- Sampieri, R. H., & Collado, C. F. (2006). *Metodología de la Investigación*. México: McGraw Hill.
- UNICEF. (2009). *Estado mundial de la infancia*. EEUU: Brodock Press.
- Unicef en el Perú. (2002). *El estado de la niñez en el Perú*. Lima.

Valderrama, V. (2007). Pobreza y política social en los barrios urbano marginales de la ciudad de Puno. Lima: Universidad Nacional Mayor de San Marcos.

ANEXOS

LISTA DE COTEJO ABRIL - 2012

Unidad de análisis	Unidad de Observación	Código	Actividades	Evaluación							
				Daniel Wilfredo Apaza Mollo	Jean Carlo Barbosa Ramos	Avril Luana Bernedo Lopez	Jhadriel Ccora Noa	Emival Laureano Coaquira Cahuana	Gabriel Enmanuel Cutipa Flores	Anyeli Ximena Fernández Quenta	Genesis Maria Lima Hurtado

Componente Cognoscitivo

Atención	Comprensión de actividades	1	Describe características de objetos y los agrupa	No	Si	Si	No	Si							
		2	Reconoce posiciones con su cuerpo y objetos (arriba-abajo, delante-atrás, cerca-lejos, fuera-dentro)	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si	Si	No	No	Si
		3	Comprende y contesta preguntas de un cuento leído	No	No	Si	No	Si							
Imitación	Movimiento, manipulación.	4	Baila al ritmo de la música de su preferencia	Si											
		5	Observa e imita el cuidado que le presta el adulto a las plantas y animales de su entorno	Si	No	Si									
		6	Se desplaza libremente en su espacio parcial y total.	Si	Si	No	Si								
Resolución de problemas	Ejecución de tareas	7	Modela y da nombre a sus producciones	No	No	Si	Si	No	No	No	No	No	Si	Si	
		8	Pinta con los dedos	Si											
		9	Busca soluciones a situaciones problemáticas	No	Si	No	Si	No	Si						

Lenguaje	Comunicación eficiente	10	Se comunica utilizando frases simples	Si	Si	Si	No	Si	No	Si	No	Si	
		11	Comprende mensajes sencillos (ejemplo pásame pelotas)	Si									
		12	Incrementa su vocabulario de 10 a 20 palabras	Si	No	Si							

Componente Normativo

Valores morales	Valores	13	Es perseverante al solucionar un problema	Si	No	No	No	No	Si	Si	Si	Si	Si	
		14	Colabora de acuerdo a sus posibilidades	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si	Si	No	Si	Si
		15	Cumple normas sencillas de convivencia	Si	No	Si								
Normas	Conducta	16	Recoge y guarda juguetes y materiales	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	
		17	Comparte objetos de su entorno.	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	Si	Si
		18	Muestra empatía ante sus pares	Si	Si	No	Si							
Habilidades sociales	Relaciones sociales	19	Participa en juegos grupales con otros niños	Si										
		20	Juega imitando roles y situaciones de la vida cotidiana	Si										
		21	Practica hábitos sociales sencillos (saludos, despedida y agradecimiento)	No	Si	No	Si	Si	Si	No	No	No	No	Si
	Autoconocimiento	22	Dice su nombre y edad	Si	Si	No	No	Si	Si	Si	No	Si	Si	

Desarrollo de identidad	23	Nombra y señala partes de su cuerpo	Si	Si	No	No	Si	Si	No	Si	No	Si	Si
	24	Reconoce su imagen en el espejo y en fotos la de sus familiares	Si	Si	Si	No	Si						
Autocontrol	25	Muestra autonomía en diferentes actividades: alimentación-juego-vestido.	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	No	Si	Si
	26	Reacciona frente a determinadas situaciones dando a conocer sus deseos.	Si	Si	Si	No	Si	Si	No	Si	Si	Si	Si
	27	Reconoce situaciones de peligro	Si	Si	Si	No	Si	Si	Si	No	Si	No	Si
	28	Asocia la imagen de Jesús a expresiones de ternura y afecto	Si										
Vínculo afectivo	29	Cuando la madre lo recoge a la salida la recibe con cariño.	Si	No									
	30	Mientras están con la madre se centran en el juego sin incluirla a ella	No	Si									
	31	Parecen indiferentes a la separación, rara vez lloran cuando la madre se va	Si	No	Si	No							
	32	Buscan contacto con la madre pero chillan y patean al mismo tiempo.	No	Si	No	Si	No	No	No	Si	No	Si	No
	33	No exploran mucho y no se les consuela fácilmente.	No										

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES
 ESCUELA PROFESIONAL DE SOCIOLOGÍA

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"

Nombres y apellidos del niño/niña : Daniel Wilfredo Apaza Mollo

Fecha : 15 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Daniel es un niño de la comunidad de Uros Chulluni, hijo único de padres comerciantes.</i></p> <p><i>La promotora considera que este niño es inteligente, ya que cumple con los trabajos de aula solo y rápidamente, responde a las preguntas que se le hacen, tiene un lenguaje claro y con varias palabras, señala o menciona el nombre del niño que tiene mal comportamiento. Respeto la rutina de actividades, en los tiempos dedicados al juego libre se reúne con tres o cuatro compañeritos y juegan a la cocinita, muestra un mayor control de sí mismo frente a situaciones de peligro, por ejemplo cuando va a bajar algún juguete de una estantería alta, se asegura que el banquito este bien puesto y recién sube.</i></p>	<p>Objetivo 1 Componente Cognitivo Unidad de análisis Atención</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Oliver Cristian Pacheco Layme
 Fecha : 14 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>La profesora estaba explicando el taller de ese día, Oliver que según la promotora se caracterizaba por ser a menudo distraído, se había parado ante la mirada atenta de sus compañeros y se había dirigido a una esquina del aula donde estaba la cocinita y frutas de juguete, las cogió y las puso sobre el piso tapizado y empezó a jugar solo, la promotora lo miraba de reojo, llamo al niño por su nombre sin respuesta, así que para no perder la atención del resto del grupo siguió explicando, Jhadiel se paró y también fue donde Oliver así durante el resto de explicaciones, ambos niños se quedaron jugando, uno hacia que removía la ollita y le servía y el otro simulaba que comía.</i></p>	<p>Objetivo 1 Componente Cognitivo Unidad de análisis Atención</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Promotora
 Fecha : 18 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Hay madres que se me acercan y me dicen “Mi sobrina estuvo acá y en inicial era la más independiente, organizaba las cosas, era una líder y paso lo mismo en primaria”. O sea los ayuda a organizarse, a ser más independiente. Si tú ves a los que recién llegan se les debe ayudar pero incluso algunos ya se van llevando la comida, es parte de su independencia. Los mayores ya comen solos excepto que no les guste algo. En cambio un niño que no va a Salas y va de frente a Inicial, la profesora tiene que estar ayudándolo más. Por ejemplo, acá practican guardar sus cosas, limpian la mesa. Hay actividades que se convierten en hábitos no solo para el colegio sino hasta cuando es adulto.</i></p>	<p>Objetivo 1 Componente Cognitivo Unidad de análisis Resolución de Problemas</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Julia Gladys Romero Zea
 Fecha : 16 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Julia muestra señales de perseverancia en su trabajo al realizarlos de manera rápida y según las instrucciones. En algunos casos hace las veces de asistente de la promotora para repartir las hojas de trabajo o loncheras, agarra algunos cuentos de los estantes y pide que se lo lean y luego cuando se le pregunta por algún persona ella responde rápidamente, cuando ponen música luego de las actividades del aula para que los niños corran o bailen, ella busca y toma las manos de otros niños. Además, mostraba iniciativas para conseguir sus intenciones. Por ejemplo, en una ocasión, cogió su mochila para irse antes de que la vinieran a recoger. En otros casos, no esperaba el turno en que la auxiliar la iba a atender y se paraba. Al ver que otros niños como Oliver y Emival estaban jugando mientras el resto esperaba sentado, iba hacia allá y les indicaba que se sienten.</i></p>	<p>Objetivo 1 Componente Cognitivo Unidad de análisis Resolución de problemas</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Oliver Cristian Pacheco Layme
 Fecha : 16 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Oliver es hijo único de dos convivientes con edades entre los 30 y 40 años. La madre tiene estudios superiores incompletos y su padre es profesional a tiempo completo, Oliver en la mayoría de casos no suele esperar su turno, se para y empieza a caminar por el salón hasta que encuentra algo que lo entretiene, muchas veces la promotora toma tiempo en plena indicación y va por el para sentarlo nuevamente. Como habla poco hace gestos para indicar lo que quiere, por ejemplo, se acurruca ante la promotora, le tomaba la mano y la llevaba para que lo subiera a silla individual en la hora de juegos. Cuando pregunté a la promotora como fue al inicio del programa, ella mencionó, que había avanzado mucho porque al inicio no hablaba nada, no hacía caso, no sabía indicar deseos de ir al baño, no comía su refrigerio. En otro caso, el vio que la promotora ayudaba a otro niño a comer con la cuchara, para llamar su atención se metió bajo la mesa para que la promotora le diese de comer. Otras veces veía que alguien tenía otro alimento diferente al de él y botaba el suyo al piso para conseguir un cambio. Aun así en los juegos libres note que jugaban con sus compañeros e incluso hablaba con ellos.</i></p>	<p>Objetivo 1 Componente Cognitivo Unidad de análisis Lenguaje</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Emival Laureano Copaquira Cahuana
 Fecha : 14 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Emival a inicios del programa era hijo único de un matrimonio con edades entre los 25 y 30 años. Se puede constatar que tiene una buena coordinación motora que le permite jugar con los carritos, armar rompecabezas, colocar piezas geométricas de madera en huecos con figuras similares. El niño tiende a manifestar mayor agresividad a la del promedio del grupo y la usa de manera desafiante entre sus compañeros para mantener control sobre los juguetes, a pesar de los turnos que intentan mantener la promotora. También muerde, jala las orejas, araña, empuja o golpea a los que se interponen en sus intenciones o cuando le llama la atención la promotora. Según ella, este comportamiento suele ser clasificado como agresivo y malo, de acuerdo a su capacidad cognitiva lo identifica como hábil e inteligente y explica que se debe a que era hijo único en un principio y al hablar con su mama confirmo que en casa si lo engreían, posterior al nacimiento de su hermano, Emival había mostrado cierto retraimiento y modificación en su conducta, era más tolerante con sus compañeros.</i></p>	<p>Objetivo 2 Componente Social Unidad de análisis Valores morales</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Anyeli Ximena Fernández Quenta
 Fecha : 15 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Anyelit, es hija única de unos convivientes jóvenes, a menudo la promotora mostraba cierta satisfacción hacia esta niña y a la crianza de su madre, decía que había llegado a Puno en Enero desde Acora, ya que su papa había entrado a trabajar en un taller de mecánica, esta niña se muestra muy segura de sí misma, de carácter templado disfruta de las actividades que trae día con día la promotora pone mucha atención a las indicaciones y cuando le llega el turno de hacerlo también, lo hace muy concentrada y con entusiasmo, cuando nota que algún compañero no hace caso a la promotora o está pegando a algún niño ella va hasta allí y con voz seria le dice, niño no le pegues, le duele ya, corre donde tu sitio. A la hora del refrigerio come tranquila acaba toda su ración y permanece sentada hasta que la promotora indica que pueden levantarse.</i></p>	<p>Objetivo 2 Componente Social Unidad de análisis Normas sociales</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Gabriel Enmanuel Cutipa Flores
 Fecha : 16 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Gabriel es el menor de dos hermanos, con su hermano mayor se llevan por 10 años, así que su madre refirió sobre Gabriel que es como si fuese único. Sus padres están casados y tienen entre 35 y 40 años. Su madre se dedica a su casa, mientras que su padre es profesional de tiempo completo.</i></p> <p><i>Gabriel muestra signos de entender los sentimientos y estado de los otros niños, por ejemplo, un día abotonó la chompa de Jean Carlo. También muestra preferencia por jugar en la compañía de Jadhriel, al cual llama por su nombre; ambos se comprenden bien y casi no pelean, Es el niño que muestra menor agresividad dentro del grupo, comprende bien la rutina del aula, tiene un temperamento más pasivo, al momento de que la promotora explica el taller del día, participa cuando se le pide que intervenga.</i></p>	<p style="text-align: center;">Objetivo 2 Componente Social Capacidad de Relaciones sociales</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Jean Carlo Barbosa Ramos
 Fecha : 15 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Jean Carlo, es hijo único su madre es ama de casa y su padre tiene estudios universitarios pero tiene un negocio propio de fotocopadoras, entre la madre del niño y la promotora hay una buena amistad, por lo que Jean Carlo tiene cariño hacia la promotora, algunas veces se acerca a ella y la abraza, le agrada cooperar con sus compañeros, pero cuando esta aburrido tiende a mirar hacia otro lado y distraerse con los juguetes del aula, es uno de los niños que llega más puntual y pocas veces falta, cuando hace trabajos manuales y encuentra cierta dificultad se molesta cruza sus brazos y estira el papel, la promotora nota esta actitud y acude a ayudarlo.</i></p>	<p>Objetivo 2 Componente Social Capacidad de Relaciones sociales</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"

Nombres y apellidos del niño/niña : Promotora

Fecha : 19 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>El primero de Noviembre, hicimos un taller muy bonito con los niños y sus madres, como en esa fecha se celebraba "todos los santos" acordamos en una reunión con las mamas hacer galletas, cada uno puso una cuota módica que alcanzaba para un kilo de galletas, la masa se encargaron de amasarla un grupo de mamas y la trajeron para el día siguiente, repartimos a cada niño la masa correspondiente y junto a sus madres empezaron a amasar y dar forma a las galletas, las llevamos al horno y las comimos con refresco, los niños disfrutaron mucho de esta actividad y me preguntan "profesora" cuando vamos a hacer galletas otra vez. Otra anécdota importante que tengo con los niños es cuando los lleve a reconocer el mercado, ya que son pequeños y necesitan vigilancia nos acompañaron sus mamas, hermanas o primas o algún familiar cercano, estas actividades abarcan todo el taller, pero son necesarios.</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Identidad</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"

Nombres y apellidos del niño/niña : Avril Luana Bernedo López

Fecha : 19 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Abril, es hija única de padres convivientes, al inicio cuenta la promotora que solía llorar casi de todo, su adaptación al programa fue complicada, tardo tiempo en acostumbrarse, no quería que su mama se fuera, su madre tuvo que quedarse dos semanas junto a ella, tampoco sabía ir al baño sola, poco a poco cambio, y ahora en el grupo le agrada la hora de las canciones, cuando no le salía algún trabajo bien solía constantemente llamar a la promotora para que la ayudase, manifiesta empatía en especial por Julia, ambas disfrutan ayudando a la profesora, su constitución es algo frágil, en el refrigerio come poco, en los tiempos libres dedicados al juego le agrada mirar los álbumes familiares de ella y de sus demás compañeros, es cariñosa y sonriente.</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Autocontrol</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Promotora
 Fecha : 15 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Cuando le pregunte a la promotora como era la relación de los niños y sus padres al inicio, ella comento: “ en general es muy buena, la mayoría de padres se preocupa por sus hijos, asisten a los talleres, contribuyen con materiales que puedan faltar, tratan bien a sus hijos tanto que muchos de ellos eran muy engreídos al inicio, lo querían todo para ellos, como casi todos a excepción de dos niños eran hijos únicos, incluso a la hora de la entrada después de dejarlos los niños se entristecían y lloraban cuando eran separados de sus madres y la buscaban o preguntaban. Cuando las mamás o papas regresaban para recogerlos se alegran y buscan su contacto, yo por mi parte tuve mucha paciencia en esos momentos porque comprendí que ese comportamiento mostrado de ansiedad era muy normal, aparte nos capacitan al inicio sobre ese tema y como debemos reaccionar desde saber calmar al pequeño hablándole como lo haría su mamá, o utilizar algún truquito como de darle un caramelito y enseñándole algunas cosas que no haya aprendido en casa como ir al baño o hacerlo dormir si eso necesita, también alentarlos para que coma solo”.</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Vínculo afectivo de seguridad</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Julia Gladys Romero Zea
 Fecha : 15 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Julia, es una niña obediente, le agrada cuidar a sus compañeros, organizarlos. Sin embargo con su padre al inicio había sido indiferente, le pregunte a la promotora a que se debía ese comportamiento. Ella me conto: "Julia, tiene una hermana mayor de 11 años aproximadamente con Síndrome de Down y a veces la tiene que cuidar, así me conto su mama, la niña al parecer no tiene mucha confianza con su papá porque el señor fuma y no trabaja, me ha sucedido en anteriores años que hay niños que son golpeados así que siempre los miro disimuladamente a la entrada todos los días o quizás sea porque ve problemas entre sus papás algo así me dio a entender una vez su mama".</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Vínculo afectivo de evitación</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"

Nombres y apellidos del niño/niña : Génesis María Lima Hurtado

Fecha : 19 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Génesis, es hija única; sus padres tienen estudios superiores completos. Aunque su convivencia no es permanente, pues su padre trabaja fuera del departamento, esta niña habla poco, suele decir "Vete" o "No". La mayoría de veces señala las cosas o las toma. En una ocasión, empezó a pelear con Abril. Trabaja regularmente bien, pero es tímida y se muestra callada, juega poco; pero cuando viene su abuela a recogerla, cambia totalmente su temperamento y se muestra engreída.</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Vínculo afectivo resistente</p>

GUÍA DE OBSERVACIÓN

Lugar : SET "Vallecito A"
 Nombres y apellidos del niño/niña : Génesis María Lima Hurtado
 Fecha : 14 de noviembre del 2012

Observación	Relación con el objetivo
<p><i>Jhadiel, es un niño tímido, el día que inicie con la observación participante, llego al aula junto con su madre me vio y se alejó de su madre y de mí, estuvo mirando álbumes familiares de sus compañeros, ese día miraba el de Emival, pero vino Génesis y lo quiso empujar, el no aviso a su mama, la miro y se agacho continuo jugando con los juguetes musicales, en los talleres no compite por la atención de la promotora si algo no puede mira hacia otros lados esperando ver como lo hacen sus compañeros, juega tímidamente, cuando Emival quiere quitarle algún juguete a la fuerza, le dice "no" pero Emival tiene más fuerza tira del juguete y se lo quita, el entonces baja la mirada y decide ir por otro juguete, en la hora de los refrigerios es el niño que trae comprado todo el yogurt, galletas y un paquetito de cereales, cuando observa que el amiguito trajo pan con huevo o tallarines se queda mirando el plato como deseando comer pero se conforma, la promotora dice que ya hablo con su mamá para que no repita los mismos snacks, pero el niño continua trayendo refrigerio comprado, cuando ve que sus compañeritos están peleando por algo cerca de él se aleja y no avisa a la promotora, al terminar la semana de investigación se mostraba más amable para conmigo.</i></p>	<p>Objetivo 3 Componente Afectivo Unidad de análisis Vínculo afectivo desorientado</p>