


PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DEL PERÚ

FACULTAD DE CIENCIAS SOCIALES



Relaciones e interacciones en una cuna bajo el programa “Salas de  
Estimulación Temprana” en Lima Norte

Tesis para optar por el Título de Licenciada en Antropología

Gabriela Alejandra Lip Marín

Abril del 2011

*Gracias a todos los que hicieron posible esta investigación*

*A mi familia, por su apoyo incondicional y paciencia*

*A mi asesora, Jeanine Anderson, por la oportunidad*

*Y a los adultos y niños que formaron parte del estudio*



## ÍNDICE

1. INTRODUCCIÓN	I
2. CAPÍTULO I: Descripción de las relaciones e interacciones en la cuna	6
1. Descripción del programa de Salas de Estimulación Temprana	7
2. Características de la organización auspiciadora	13
3. Ubicación y distribución de espacios	18
4. Características del personal	21
5. Descripción de la rutina diaria en la cuna	25
6. Actividades en el aula	29
7. Patrones de control y organización del movimiento, tiempo y espacio por los adultos	37
8. Relaciones e interacciones entre los adultos y niños	41
9. Conjuntos de niños según nivel de desarrollo y comportamiento	47
10. Relaciones, interacciones y comportamiento de los niños	

con adultos y entre pares	63
3. CAPÍTULO II: Perfil del niño, Desarrollo Humano y programa educativo	67
1. Construcción social del niño	68
2. Evaluación objetiva y subjetiva del Desarrollo Humano	78
3. Políticas educativas, programas y objetivos de los actores	93
4. “Estimulación Temprana” en la SET	112
4. CAPÍTULO III: Socialización y brecha cultural	115
1. Discusión sobre los conceptos de socialización, crianza y educación	116
2. Diferencia cultural entre los proveedores y la población beneficiada	123
3. Percepciones de los proveedores sobre padres y la población urbano – marginal	131
5. CONCLUSIONES	145
6. BIBLIOGRAFÍA	150
7. ANEXOS	

Anexo 1: Programa curricular y competencias por edades (ciclo I)

Anexo 2: Fichas trimestrales de actividades por edades

Anexo 3: Lista de cotejo con resultados

Anexo 4: Resultados de la escala de desarrollo de Nelson Ortiz

Anexo 5: Ficha de la escala de Nelson Ortiz

Anexo 6: Croquis del Centro Social

Anexo 7: Fotografías



## INTRODUCCIÓN

La presente tesis es producto del trabajo de campo realizado en una de las aulas de una cuna privada en el distrito de Comas, Lima Norte. En esta cuna se lleva a cabo el programa no escolarizado denominado Salas de Estimulación Temprana (SET), que es supervisado por el Ministerio de Educación a través de la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) N° 04 y es auspiciado por una organización privada internacional con interés en la prevención del abandono infantil.

Los principales objetivos de esta investigación fueron describir y analizar el funcionamiento cotidiano de la cuna y las relaciones e interacciones entre los diferentes actores involucrados.

La investigación realizada fue de tipo cualitativo. Esta se llevó a cabo a través de un trabajo de campo de dos meses (desde el 5 de abril hasta el 27 de mayo de 2010). Los datos fueron recogidos a través de la observación participante durante todos los días de funcionamiento de la cuna, específicamente en el aula de dos años a la cual asistían 16 niños y niñas con edades entre los dos años y

los dos años y medio. El acceso al lugar de trabajo de campo fue posible a través de la inscripción en un programa de voluntariado de la organización auspiciadora; luego la investigadora fue reconocida como una practicante.

Además de la observación participante, se realizaron entrevistas a diferentes trabajadores del Hogar Comunitario y a la docente coordinadora encargada de la zona. Asimismo, se realizaron entrevistas a algunos padres de familia. También se revisaron documentos administrativos de la organización y del Ministerio de Educación, fichas socioeconómicas, documentos y materiales educativos y diversos instrumentos de medición del desarrollo infantil, pertinentes.

En este trabajo no se incluye información como las características de la familia, prácticas de crianza, historia de vida del niño o su experiencia previa en otros centros de cuidado. Si bien dicha información es importante para comprender el desarrollo y vida cotidiana individual de los niños, el interés de la investigación se centra en una descripción del funcionamiento y de las relaciones sociales dentro de la cuna, temas poco investigados por las ciencias sociales.

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, y luego de haber descrito el funcionamiento y las relaciones en la cuna se describen los diferentes entornos en los que los niños se encuentran y en los que el caso estudiado está inserto. Al ubicarnos en esta

perspectiva, los aspectos personales, interpersonales, culturales, organizacionales, etc. se entienden dentro de un contexto mayor.

Para esto se usará una propuesta teórica de Whiting y Edwards (1988), autoras que a) destacan la importancia de relacionar los diferentes “escenarios” donde se da la socialización y los “actores” que están presentes en ella, y b) afirman que las mayores variaciones entre las sociedades culturalmente diversas son estas combinaciones de escenarios y actores.

Cada “escenario” consiste en la ecología, economía, organización social y política de cada lugar. Además, se debe considerar las ideas que se tienen sobre la naturaleza y características de los niños y las diferencias y tareas adjudicadas a cada género. Todos estos factores condicionan el comportamiento de los agentes de crianza y cuidado. De esta manera, los patrones de comportamiento se desarrollan según el escenario y las interacciones interpersonales cotidianas a las que el niño está expuesto.

En el caso estudiado, el foco de análisis es la cuna, en la que hay un escenario delimitado. Sin embargo, los diversos actores involucrados tienen diferentes creencias, expectativas y conceptos sobre los niños asistentes y sus propias interpretaciones de este escenario; todo ello puede tener efectos contraproducentes según los objetivos por las que estén guiados dichos actores.



Además, se propondrá que existe una diferencia tanto cultural como de objetivos entre los diferentes actores, lo que pone en discusión cómo se relacionan las políticas educativas, los programas y su aplicación.

Este trabajo de investigación será presentado a lo largo de tres capítulos:

- Capítulo I: Descripción de las relaciones e interacciones en la cuna.

En esta parte se describirá la rutina diaria en la cuna, incluyendo las actividades realizadas en el aula. Las trabajadoras organizan y controlan el movimiento de los niños con patrones y reglas sobre la organización del espacio, desplazamiento y uso del tiempo. Si bien es cierto que el poder y control del espacio y de la interacción social está a favor de los adultos y no se consideran los posibles objetivos de los niños, los niños responden a esta situación y presentan alternativas.

- Capítulo II: Perfil del niño, Desarrollo Humano y programa educativo

En este acápite se contrastan el planteamiento y la práctica, relacionando los diferentes objetivos y metas que tienen el programa SET, la organización auspiciadora y otros actores. Dado que ello se relaciona con el perfil que se maneja del niño y con las características que se le adjudican, se comentará el Diseño Curricular Nacional y las teorías sobre Desarrollo Humano relevantes. Además, se analizará la llamada evaluación objetiva del desarrollo, a través de la crítica a varios instrumentos de medición, y se realizará una comparación con los criterios subjetivos que son usados para la evaluación del desarrollo en la cuna.

- Capítulo III: Socialización y brecha cultural.

En este acápite se discutirá sobre los conceptos de socialización, crianza y educación. Proponiéndose, que existe una brecha cultural entre los proveedores y la población urbano – marginal usuaria. Aparece relevantemente la relación entre las promotoras y padres de familia, donde se evidencia una discusión sobre quien tiene competencia para el cuidado de los niños.



## CAPÍTULO I:

### Descripción de las relaciones e interacciones en la cuna

En este capítulo se describen las relaciones e interacciones en la cuna para exponer temas como el uso de patrones de control y organización del movimiento, tiempo y espacio por los adultos, el uso del lenguaje y el establecimiento de la relación educativa. También se tipificará la relación entre el nivel de desarrollo y comportamiento de los niños según es calificado por los adultos.

Previamente, se describe el entorno en el que se dan las relaciones e interacciones referidas en el párrafo anterior, se hará una descripción de las Salas de Estimulación Temprana (SET) y su lugar dentro de la estructura educativa planteada por el Ministerio de Educación, así como de: las ideas de la organización auspiciadora, la ubicación y distribución de los espacios en el Hogar Comunitario, las características de las trabajadoras y las relaciones entre adultos y niños<sup>1</sup>.

#### 1. Descripción del programa Salas de Estimulación Temprana

Los niveles de la Educación Básica Regular son periodos graduales articulados en el proceso educativo. Según la Ley N° 28044: Ley General de Educación, publicada el 28 Jul. 2003, la Educación Inicial es el primer nivel de la

---

<sup>1</sup> Para evitar repeticiones se usará el término “niños” para referirse a “niños y niñas”, salvo que se señale específicamente que la referencia es a uno de los dos géneros.

Educación Básica Regular. Esta atiende a niños de 0 a 2 años en forma no escolarizada ni obligatoria (ciclo I) y de 3 a 5 años en forma escolarizada (ciclo II).

Los ciclos de la Educación Básica Regular son los siguientes:

### Ciclos de la Educación Básica Regular

EDUCACIÓN BÁSICA REGULAR													
Niveles	INICIAL		PRIMARIA					SECUNDARIA					
Ciclos	I	II	III	IV	V	VI	VII						
Grados	0 – 2 años	3 – 5 años	1	2	3	4	5	6	1	2	3	4	5

Fuente: Ministerio de Educación (2009) p. 11

Dentro de los programas estatales de atención temprana para la primera infancia se encuentran las Salas de Estimulación Temprana (SET). Este programa es no escolarizado, debe ser flexible, funcionar sin la presencia de los padres (bajo el supuesto que ellos están trabajando), y atiende a niños cuyas edades están entre los 6 meses y los 2 años.

*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. (Ministerio de Educación, 2005: 2)*

Las SET se aplican 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). 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, como el Wawa Wasi, ya que se busca evitar que diferentes programas compitan entre sí.

*Se atiende a niños de 6 meses a 2 años preferentemente de padres que trabajan.*

*- El local está organizado con materiales que permiten el desarrollo de capacidades y actitudes de los niños de estas edades a través del juego.*

*- Funcionan en turno mañana o tarde en horario establecido.*

*- Los padres o madres dejan al niño a cargo de la promotora, quien realiza actividades educativas de acuerdo a grupos etéreos.*

*- En cada sala pueden trabajar dos promotoras con un grupo de 6 niños cada una (es decir un total de 12 niños). Cada una con grupos etéreos diferentes. (Ministerio de Educación, 2005: 5)*

Según datos del Ministerio de Educación actualizados en diciembre del 2010, a nivel nacional funcionan 2308 SET en los que se atiende a 26,877 niños matriculados. De este total, 18,590 niños tienen la edad de 2 años. En la UGEL 04 Comas se encuentran ubicados 90 SET de gestión pública y 83 de las cuales se encuentran en áreas urbanas.<sup>2</sup>

---

<sup>2</sup> Datos provenientes del Censo Educativo 2010, Unidad de Estadística Educativa, Ministerio de Educación. (Disponible en: <http://escale.minedu.gob.pe>. Consulta: 7 de marzo del 2011)

Este programa depende orgánicamente de la Dirección Regional de Educación (DRE) y la Unidad de Gestión Educativa Local (UGEL) de la zona, a través del área de gestión pedagógica. Esta unidad también financia al programa, ya que una parte de su presupuesto cubre el pago de las promotoras educativas comunitarias y el sueldo de la docente coordinadora.

A través de este programa se busca difundir y sensibilizar a la comunidad sobre la importancia de la Estimulación Temprana y fomentar la organización de un comité de aula para garantizar el desarrollo de las acciones educativas.

*Las DRE y las UGEL, orientan a los agentes comunitarios acerca del funcionamiento de un sistema de vigilancia social permanente, que promueve la participación activa y responsable de la comunidad, y el desarrollo de capacidades locales, para apoyar la gestión y el cumplimiento de los objetivos del programa, a través de la conformación del comité de madres y padres de familia y los dirigentes de la comunidad. (Ministerio de Educación, 2005: 7)*

Para la instalación de las SET es necesario solicitar el ingreso al programa como una comunidad organizada, parroquia u Organismo No Gubernamental (ONG) nacional o internacional que garantice el cumplimiento de los requisitos de instalación y que ceda un local para el funcionamiento del programa a la DRE o UGEL. Este local debe ser accesible, seguro, iluminado, limpio y tener espacio y servicios suficientes para la cantidad de niños a atender. Además, debe contar con materiales comprados o elaborados que permitan desarrollo de capacidades y actitudes de los niños a través del juego.

El programa está supervisado por una docente coordinadora perteneciente a la UGEL de la zona. La docente coordinadora es una especialista en Educación que se encuentra a cargo de los Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial y los Programas para Prácticas de Crianza. Ella es responsable de organizar, asesorar, monitorear, supervisar y evaluar de 8 a 10 programas en su zona.

Las funciones de la docente coordinadora son:

- a. *Realizar acciones de difusión y sensibilización a los padres/ madres de familia y comunidad sobre la importancia de la atención a los niños menores de 6 años y la organización de Comité de Aula para garantizar el desarrollo de las acciones educativas.*
- b. *Elaborar la diversificación del Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular a la realidad de los niños y su comunidad, la cual contendrá el perfil de los niños y niñas, acciones y decisiones pedagógicas.*
- c. *Elaborar el Plan de trabajo anual considerando la implementación de los programas, las acciones de capacitación y supervisión, participación de los padres/madres de familia y otros.*
- d. *Seleccionar a las promotoras educativas comunitarias del módulo a su cargo con el apoyo de la Especialista.*
- e. *Asesorar y evaluar al equipo de Promotoras de su módulo y desarrollar reuniones de aprendizaje demostrativos. Este asesoramiento y acompañamiento será en cada programa mínimo una vez por semana, si son locales cercanos, y cada 15 días si son lejanos geográficamente.*
- f. *Capacitar permanentemente a las promotoras educativas comunitarias asegurando que éstas brinden una adecuada atención a las necesidades emocional, social, cognitivo y motriz, de los niños a su cargo.*
- g. *Realizar acciones de coordinación intersectorial para brindar apoyo a los programas y la comunidad. Cada Profesora Coordinadora velará por el funcionamiento de los programas de alimentación y salud, en los módulos a su cargo.*



- h. Integrarse a las acciones que desarrolla la comunidad asesorando en la solución de problemas locales que afectan directamente a los niños como: saneamiento ambiental, construcción y conservación de letrinas, instalación de agua y desagüe, seguridad, implementación de espacios recreativos y otros. Por ningún motivo aceptará el manejo de dinero correspondiente al Comité de aula.*
- i. Participar de las reuniones de coordinación y asesoramiento técnico pedagógico que programe la Especialista de Educación Inicial.*
- j. Seleccionar a las Promotoras que conforman su equipo de trabajo.*
- k. Elaborar criterios de evaluación para las promotoras, conjuntamente con las Especialistas.*
- l. Coordinar con la comunidad para la firma del convenio de cesión del local para los programas.*

(Ministerio de Educación, 2005: 10 y 11)

Entre las funciones de la docente coordinadora se menciona la selección de las promotoras, quienes son las principales encargadas del cuidado y atención de los niños. Parte de los requisitos para su selección es que pertenezcan o sean propuestas por la comunidad, por esto su trabajo se presenta en la reglamentación como un voluntariado para la comunidad y el pago como una propina. Luego de aprobar el proceso de selección realizado por la UGEL ellas son contratadas.

Las promotoras se encargan del cuidado y de las actividades educativas según grupos etarios, así en cada sala puede haber hasta dos promotoras con seis niños. Además, ellas se deben comprometer a trabajar por un periodo mínimo de un año y deberán aprobar una evaluación a fin de año para poder continuar en el puesto.



La docente coordinadora se relaciona con las promotoras en las reuniones de capacitación que se realizan todos los viernes. En estas reuniones se organizan las actividades que serán llevadas a cabo en el aula (programación) siguiendo y adaptando el Diseño Curricular Nacional y se conversa sobre el trabajo y experiencia diarios en las SET. La docente coordinadora también realiza visitas periódicas de supervisión a cada uno de los SET de su zona.

Un elemento adicional en la relación entre la docente coordinadora y la promotora es la carpeta técnico - pedagógica y el cuaderno de observación. En este folder se colocan fichas con datos sobre el SET, reglamentos, programación de actividades, registros, lista de cotejo, asistencia y evaluación.

## 2. Características de la organización auspiciadora

El estudio de caso fue realizado a través de un trabajo de campo en una cuna privada, bajo la modalidad SET, en el distrito de Comas. Esta cuna es auspiciada por una organización privada internacional con interés en la prevención del abandono infantil.

Tal organización cuenta con dos programas para cumplir este objetivo: el Programa de Acogimiento Familiar a Largo Plazo y el Programa de Fortalecimiento Familiar y Comunitario para la Prevención del Abandono. El último funciona a través de los así llamados Centros Sociales ubicados en diferentes partes de Lima y de otras ciudades del país. Cada uno de estos centros sociales

cumple funciones administrativas, y controla y supervisa varios Hogares Comunitarios en su zona de influencia.

Desde el Centro Social de Carabayllo se supervisan diecisiete Hogares Comunitarios ubicados en los distritos de Comas, Carabayllo, San Martín de Porres y Los Olivos que atienden a más de 1000 niños. El Hogar Comunitario estudiado, que comparte local con este Centro Social, funciona desde hace nueve años y atendía a 174 niños en marzo del año 2010. Los servicios prestados son los de guardería, cuna y jardín infantil para niños entre 7 meses y 5 años de edad. La cuna funciona según el programa SET y el jardín infantil bajo el programa PRONOEI, y pertenecen a la UGEL N°04. Además, se presta el servicio de nivelación escolar a niños de 6 a 12 años.

A continuación se explicará las ideas de la organización auspiciadora referidas a su Programa de Acogimiento Familiar a Largo Plazo. Si bien estas no se refieren al programa estudiado, la concepción sobre el niño, educación y relación con el ambiente expresados en este programa también influyen en el trabajo realizado en la cuna.

La organización auspiciadora nace a finales de la Segunda Guerra Mundial en respuesta al creciente número de huérfanos. Así, la organización auspiciadora surge porque buscaba brindar atención a los niños huérfanos en instituciones que brinden una experiencia similar a la familia perdida. Esto se debe a que la organización auspiciadora considera que la familia es un vínculo base y necesario

para una educación y desarrollo adecuados del niño. El niño no tendría disposiciones negativas por naturaleza sino que la influencia del ambiente sería determinante en su relación con la vida práctica. Entonces, lo que le faltaría es el amor y afecto que una madre le brinda. De esta manera, el papel de la familia sería formar al niño hasta que pueda valerse por sí mismo y sea integrado a la sociedad. (Gneimer, 1953)

En este programa la organización centra su trabajo en cuatro componentes: Niño o niña, mujer, familia y comunidad.

1. Niño y niña: Se busca el cumplimiento de los Derechos del Niño, brindar alimentación y controles de salud y prestar el servicio de educación preescolar. El objetivo principal es mantener la integridad física y psicológica de los niños a través del comité de vigilancia.
2. Mujer: El objetivo es contribuir al empoderamiento de las mujeres a través de talleres de formación laboral y sobre los Derechos de la Mujer.
3. Familia: Esta es la base del trabajo del programa. Al solicitar la vacante cada familia hace planes personales, de pareja y de familia que deben ser cumplidos mientras se participe en el programa. Además, se realizan encuentros de familias y parejas para contribuir a la mejora de su relación.
4. Comunidad: Se busca la autogestión y sostenibilidad de los Hogares Comunitarios.

La población objetivo del programa es considerada en riesgo social. Esto incluye familias monoparentales dirigidas por mujeres en condición de pobreza y extrema pobreza, familias disfuncionales en condición de pobreza y extrema pobreza, familias en peligro de desintegración y con violencia intrafamiliar y familias constituidas en condición de pobreza y extrema pobreza.

Un tipo de personal clave del Centro Social son las facilitadoras. Ellas son trabajadoras del Centro Social que se encargan de supervisar a las promotoras de todo el Hogar Comunitario, supervisar el uso de materiales, hacer seguimiento a las familias, organizar charlas para los padres de familia y coordinar con dirigentes de comunidad y redes para conseguir beneficios para los niños.

Una familia, para ingresar al programa debe formular una solicitud de vacante y seguir un proceso de selección en el mes de diciembre. Si la familia cumple los requisitos, ingresa al programa y se les pide establecer un compromiso formal y metas puntuales con plazos fijos. La situación ideal es aquella en la cual la familia permanece durante tres años en el programa, tiempo calculado para el logro de las metas y el fortalecimiento de la madre. En la mayoría de casos las familias permanecen más tiempo, incluso durante los cinco años. La permanencia no se revisa cada año, sino que la renovación es automática.

En este caso el Centro Social ya tiene contacto con la población objetivo, una muestra de esto es que las familias que postulan ya saben cuáles son los

requisitos para ingresar y llegan a través de la recomendación de ya inscritos. Por esto se suelen encontrar varios familiares y conocidos entre los beneficiarios.

Las obligaciones de los padres del aula incluyen el pago de una mensualidad, que es dirigido a cubrir el costo de los alimentos entregados a los niños durante el día. Además, aportan económicamente para el pago del sueldo de la auxiliar, compra de artículos de limpieza y otros gastos (actuaciones y recuerdos). De manera adicional, los padres se comprometen a enviar lo dispuesto en una lista de materiales (educativos y de limpieza) que se les entrega a inicios del año y al lavado rotativo de sábanas y toallas.

La participación de los padres también incluye tareas en el sistema de apoyo. Este sistema de la organización auspiciadora consiste en que los familiares de los niños ejecuten diferentes labores que incluyen: limpieza de espacios, traslado y repartición de alimentos, lavado de platos y mesas, recojo de basura o trabajo en la cocina principal. La participación en esta labor es rotativa, y suelen ser dos o tres personas las encargadas para el caso de la cuna. El rol de apoyo es mensual, aunque también se asignan días a las personas que faltan a los talleres formativos u ocupacionales. Si alguien no puede cumplir con el trabajo asignado deberá efectuar un pago.

Otras de sus obligaciones son la firma y envío del cuaderno de control todos los días, reforzar las lecciones asistiendo a los niños con las tareas asignadas para realizar en casa y asistir a las reuniones periódicas de padres de familia.

Además, los padres de familia se comprometen a participar en talleres pedagógicos, apoyar en el mejoramiento de infraestructura de la organización a través de faenas y a la participación en los comités familiares.

Respecto a los comités familiares, se forman en cada aula con cinco miembros (presidente, tesorero y un encargado de cada componente de trabajo) quienes ejecutan proyectos y velan por el bienestar de los niños y de la infraestructura. También hay un comité que se encarga de todo el Hogar Comunitario.

En este sentido la organización auspiciadora busca brindar un servicio integral, no solo educativo, que permita que las familias se encuentren en una situación más estable. La comunidad es uno de los componentes de trabajo de la organización auspiciadora, por esto se espera que la población participe en organizaciones sociales de base o en dirigencias comunales de manera que el Hogar Comunitario sea sostenible e independiente en el futuro.

### 3. Ubicación y distribución de espacios

El Centro Social de la zona y el Hogar Comunitario comparten el mismo local. Ocupan una cuadra, espacio que está cercado y que cuenta con una sola puerta de acceso, controlada por una vigilante, quien cumple esta tarea durante todo el día. En el patio se encuentran diferentes murales, un mapa señalizado de la zona y una exhibición de productos de los talleres productivos de madres.<sup>3</sup>

---

<sup>3</sup> Ver croquis del Hogar Comunitario en el Anexo 6 y fotografías de los diferentes espacios descritos en el Anexo 7.

Los seis salones de PRONOEI se encuentran ubicados alrededor de un patio principal. La cuna, cocina y comedor se ubican en el primer piso del edificio administrativo. En el segundo piso se encuentran las oficinas administrativas, enfermería (esencialmente para control de peso y talla y atención de primeros auxilios) y una sala de reuniones.

La cuna está compuesta por un salón para niños de 1 año y dos salones para niños de 2 años. Por una parte, se encuentran los espacios comunes como el área de juego y el comedor. La distribución en el comedor ubica a los niños de las dos aulas de 2 años en cuatro mesas y a los menores en sillas individuales al fondo. Además se cuenta con una cocina y lavandería.

En el caso de las aulas, cada una tiene mesas y sillas, espejo, murales, estantes con juguetes, estantes con materiales educativos, televisor, equipo de sonido y una zona de aseo.

Cada SET tiene cuatro sectores:

1. Sector de descanso o sueño, donde se encuentran las cunas, colchonetas o petates. También se pueden realizar lecturas y juegos psicomotrices en este sector.
2. Sector de juego, donde se encuentran todos los materiales que los niños disponen para jugar como materiales didácticos, materiales de construcción y materiales para la psicomotricidad.



3. Sector de plan lector o biblioteca, donde se encuentran los cuentos, las tarjetas, libros y revistas para que los niños escuchen y observen.
4. Sector de aseo, donde se están todos los utensilios de aseo y los servicios higiénicos.

Otra área es la de alimentación. En el caso de la cuna estudiada, los servicios higiénicos y el comedor estaban separados, pero en otros lugares el aula se divide en los distintos sectores mencionados.

Por otra parte, las actividades a realizar en el SET están sujetas a una distribución del tiempo descrita a continuación:

#### La distribución del tiempo en el SET

HORA	ACTIVIDADES
08:30 a.m. - 09:00 a.m.	Recepción de niños
09:00 a.m. - 09:30 a.m.	Elección del material de juegos
09:30 a.m. - 10:00 a.m.	Actividades permanentes. Oración, saludo, asistencia, tiempo, utilización de los servicios higiénicos
10:00 a.m. - 10:30 a.m.	Actividad dirigida a la unidad
10:30 a.m. - 11:00 a.m.	Aseo, oración, canto Refrigerio Aseo, actividad libre
11:00 a.m. - 11:15 a.m.	Psicomotriz
11:15 a.m. - 11:30 a.m.	Actividades literarias
11:30 a.m. - 12:00 a.m.	Actividad gráfico plástica
12:00 a.m. - 12:30 a.m.	Celebraciones Preparaciones para la salida

*Fuente: Carpeta técnico – pedagógica*

#### La distribución de los momentos pedagógicos en el SET

MOMENTOS	ACTIVIDADES A REALIZAR
Utilización del sector juego	Elección del material de juego



Rutinas utilizando canciones	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Oración</li> <li>• Canción de saludo</li> <li>• Canción del tiempo</li> <li>• Utilización del servicio higiénico</li> </ul>
Unidades didácticas	Programación
Utilización del cuerpo – espacio	Actividades psicomotrices
Actividades literarias Hora del cuento	Cuentos, poesías, rimas y trabalenguas
Actividades gráfico - plásticas	Modelado, rasgado, moteado, pintado, dibujo, dáctilo pintura
Celebraciones	Cumpleaños Día de la Madre, etc.

*Fuente: Carpeta técnico - pedagógica*

#### 4. Características del personal

Todo el personal del Hogar Comunitario que tiene contacto con los niños es femenino.<sup>4</sup> Cada aula está a cargo de una promotora y una auxiliar, las que se diferencian en responsabilidades y se distinguen por el uso de uniformes. La proporción recomendada por el Ministerio de Educación de niños por adulto para una atención óptima es de seis a uno. En este caso se deberían contar con dos auxiliares, pero debido a la situación económica de los padres solo se cuenta con una.

Los requisitos para ser promotora son: Ser mayor de 18 años, tener educación secundaria completa y haber aprobado el proceso de selección de la UGEL.

<sup>4</sup> En el Hogar Comunitario hay personal masculino como el jardinero y algunos trabajadores administrativos pero ellos no tienen contacto cotidiano con los niños en la cuna. Los trabajadores de apoyo pueden ser tanto los padres, madres de familia u otro familiar, pero solo se observó a mujeres realizando esta tarea durante la investigación.

- a. *Ser residente de la comunidad donde se desarrolla el programa. En caso de no existir en la comunidad una persona que se haga cargo del programa se propondrá una postulante de la comunidad aledaña.*
- b. *Tener disposición para el trabajo con los niños y niñas menores de 6 años, actitud de respeto para generar condiciones que promuevan su desarrollo.*
- c. *Mostrar capacidad comunicativa, ser creativa y responsable.*
- d. *Hablar la lengua originaria de la comunidad.*
- e. *Debe ser conocedora de los intereses, necesidades, recursos y problemas de su comunidad.*
- f. *Debe acreditar salud física y psicológica, refrendada por un certificado expedido por el Ministerio de Salud. En zonas donde no existan estos servicios, puede ser una declaración jurada refrendada por una autoridad de la comunidad.*
- g. *Capacidad para trabajar en equipo.*
- h. *Tener como mínimo quinto de secundaria.*

(Ministerio de Educación, 2005: 12)

En el caso de las promotoras de los SET del Hogar Comunitario, ellas tienen edades entre los 25 a 35 años. La mayoría no tiene hijos, solo una de ellas tiene un hijo que asiste al PRONOEI del Hogar Comunitario. Esta situación causaba conflictos a veces, ya que el niño iba a buscarla durante el día y se quedaba jugando en el área de juegos de la cuna. Ante esta situación, la promotora le indicaba que fuera a su aula y comentaba con las otras promotoras que ella tenía que atender a los niños y que no podía hacerlo si él se quedaba ahí.

Las promotoras se consultan sobre el llenado de los documentos de la carpeta técnico - pedagógica y comparten materiales como sellos y dibujos para las tareas. Dos de las promotoras recién ingresaron este año, y suelen consultar a

otra promotora que ya tiene dos años de experiencia en el centro. Ya que las tres asisten a la misma capacitación, coinciden en varios puntos de cómo debería ser la relación con los niños y el trabajo en la cuna.

La promotora se encarga de realizar las actividades de aula y es la principal responsable del cuidado de los niños y del contacto con los padres. En cambio, la auxiliar se encarga de apoyar a la promotora en el cuidado de los niños y en la revisión de cuadernos y fabricación de elementos para la ambientación y otros que se usarán de recuerdos. Además, se encarga de las actividades de limpieza del aula. La promotora coordina las actividades con la auxiliar día a día. Las auxiliares no suelen relacionarse como grupo sino que tienen una relación más directa y cercana con cada promotora.

En el caso del aula estudiada, la promotora tienen experiencia en esta cuna desde hace dos años y ya tenía experiencia por haber trabajado antes en otros centros educativos. La auxiliar también tenía experiencia de varios años en este tipo de trabajo. Ambas entraron a la organización y al trabajo educativo por contactos; no han estudiado la carrera de Educación. En este caso particular, la promotora recomendó a la auxiliar para el trabajo ya que se conocían "de la Iglesia".

La promotora trabajó sola con parte del grupo desde el mes de febrero cuando solo se brindaba el servicio de guardería. En el mes de marzo se contrató a la auxiliar, algunos niños se retiraron y otros ingresaron. Es en este mes que se inicia

el proceso de adaptación y de preparación para el comienzo de las actividades en abril.

Por otra parte, la relación con las trabajadoras de apoyo es constante, ya que si bien el trabajo es rotativo, suelen ser las mismas personas quienes van, en diferentes días. Además, en distintos momentos del día o al finalizar sus tareas, las trabajadoras de apoyo colaboran con las promotoras y auxiliares en tareas como vigilar a los niños y darles de comer. Debido a que los viernes las promotoras están en actividades de capacitación y solo van las auxiliares, ese día las trabajadoras de apoyo colaboran más en la atención de los niños, relegando a un segundo lugar las tareas de limpieza.

En cuanto a las trabajadoras de apoyo, ellas cumplen una función de ayuda, pero también de vigilancia ya que se comunican con el resto de los padres de familia. Por ejemplo, al segundo día de la investigación, una señora de apoyo que no había estado presente el día anterior se acercó a preguntarme sobre mi práctica. Igualmente, en una ocasión la promotora comentó que "hay que tener cuidado cuando uno llama la atención a los niños porque las de apoyo comentan al resto de padres y éstos pueden creer que uno los maltrata".

## 5. Descripción de la rutina diaria en la cuna

A continuación se señalará y describirá las actividades diarias realizadas en la cuna y su horario:<sup>5</sup>

**Actividades diarias por horas**

Hora	Actividad
07:30 a.m. - 07:45 a.m.	Entrada de los trabajadores
07:45 a.m. - 08:00 a.m.	Recepción de niños
08:00 a.m. - 09:00 a.m.	Desayuno
09:00 a.m. - 09:30 a.m.	Aseo
09:30 a.m. - 10:30 a.m.	Actividades en el aula
10:30 a.m. - 11:00 a.m.	Refrigerio
11:00 a.m. - 12:00 p.m.	Hora de juego
12:00 p.m. - 01:00 p.m.	Almuerzo
01:00 p.m. - 01:30 p.m.	Aseo
01:30 p.m. - 02:30 p.m.	Hora de dormir
02:30 p.m. - 03:00 p.m.	Aseo
03:00 p.m. - 03:30 p.m.	Refrigerio
03:30 p.m. - 04:00 p.m.	Salida
03.30 p.m. - 04:30 p.m.	Limpieza del aula

*Fuente: Elaboración propia*

La cuna funciona todos los días de lunes a jueves de 08:00 a.m. a 03:30 p.m. y los viernes de 08:00 a.m. a 01:00 p.m. Todos los viernes las promotoras se van a eventos de capacitación organizados por la UGEL N° 04. La atención es continua y solo deja de funcionar en los feriados oficiales.<sup>6</sup>

El número de vacantes para las aulas de cuna es de 18 niños. El aula de cuna I atiende a 16 niños desde 7 meses a 1 año y medio. El aula de cuna IIA atiende de niños entre 1 año y medio a 2 años y medio y la cuna IIB de 2 años y

<sup>5</sup> Para ver las fotografías correspondientes a cada actividad diaria ver el Anexo 7.

<sup>6</sup> Durante la investigación solo se dio un día de asueto por el Día de la Madre.

medio a 3 años. Hay dos aulas de 2 años: el aula de cuna IIB atiende a 16 niños y el aula cuna IIA atiende a 16 niños (10 niños y 6 niñas). Hay niños que son familiares y están en diferentes aulas, pero se reconocen y relacionan en los momentos y espacios comunes.

El ingreso de niños, padres y trabajadores está controlado por una vigilante. La puerta se abre a las 07:45 a.m. y los padres o familiares dejan a los niños en la puerta mientras que las promotoras se encuentran al interior del local. Algunos padres entran al Hogar Comunitario porque cumplen tareas de apoyo o porque quieren hablar rápidamente con las promotoras. En general, algunos de los niños lloran a la entrada. En su mayoría estos niños son los que han ingresado recientemente a la cuna. La reacción de las promotoras es dejarlos sentados para que se calmen y suelen decir que el niño dejará de llorar cuando se acostumbre a ir a la cuna.

Después de la llegada de los niños se trae el desayuno para los niños de las tres aulas y luego para el personal. Esta tarea es realizada por las trabajadoras de apoyo. El contenido de los platos es supervisado y elegido por una nutricionista. Las raciones ya vienen servidas en envases individuales por edad y cortados para que los niños puedan alimentarse solos. Las promotoras y auxiliares supervisan, reparten y alimentan a su propio grupo. A los niños de cuna I se les da platos con raciones más chicas y cucharas para que intenten llevarse la comida a la boca, mientras la promotora y auxiliar del aula van dándoles de comer. En el caso de las otras aulas de 2 años, se reparte un plato a cada niño y se espera que

ellos tomen sus alimentos por sí mismos. Las trabajadoras supervisan que no boten la comida, terminen su ración y, si se demoran, se sientan con ellos para ayudarles a comer. Las trabajadoras comen su ración a la misma hora, junto a los niños. Una encargada de la cocina supervisa y cuenta el número total de raciones servidas.

Luego se lleva a los niños a los servicios higiénicos para el aseo. Los niños esperan sentados en fila mientras la promotora y auxiliar atienden uno por uno. Este espacio se comparte con los niños de cuna I.

De ahí se pasa al aula que está al costado de los servicios higiénicos, donde hay tres mesas con sillas individuales, alrededor de las cuales se sientan los niños. En este momento se realizan actividades de juego y trabajo con diferentes materiales. Posteriormente se describirá más detalladamente estas actividades.

A continuación los niños toman un refrigerio y luego pasan al área de juegos, es un momento común entre los niños de las tres aulas. Los trabajadores se limitan a vigilar a los niños e intervienen solo cuando hay problemas o conflictos entre ellos. Cada promotora y auxiliar se encarga de su grupo, si surge alguna pelea o dificultad le avisan a la encargada, solo se involucran cuando lo juzgan necesario. Entre las promotoras y auxiliares se refieren a los niños de otro grupo diciendo su nombre o como “Tu hijo” o “Tu niño”.



Ocasionalmente, las promotoras organizan actividades grupales o juegan con los niños. Algunos días, durante la hora de juego libre, los niños descubrían animales o jugaban con plantas del jardín. Las promotoras solían vigilar que no lastimaran a los animales y que los niños no se ensuciaran con tierra. En seguida las promotoras y auxiliares vuelven a llevar a los niños al baño para lavarles las manos y el uso de servicios higiénicos.

Luego los niños almuerzan. Algunos niños se quedan dormidos en este momento, las promotoras intentan evitar esto y hacen que se paren de las sillas. Si un niño termina antes, en la mayoría de casos tiene que esperar que acabe todo el grupo. Al finalizar el almuerzo, la promotora y auxiliar cambian de ropa a los niños y los llevan al aula para que duerman.

Los niños posteriormente duermen desde la 01:00 p.m. hasta las 02:30 p.m. en colchonetas y distribuidos en filas, uno junto al otro. Si un niño no tiene sueño, no se le permite levantarse. En este momento las trabajadoras almuerzan. También usan este tiempo para revisar los cuadernos, hacer recuerdos o elementos para ambientación y realizar labores de limpieza.

Se despierta a los niños a las 02:30 p.m. para peinarlos. Tras lo cual, toman un refrigerio hasta las 03:30 p.m., que es la hora de salida.

Los niños esperan sentados en las mesas hasta que los recojan. Cuando un padre o familiar llega, la vigilante dice el nombre del niño y las promotoras o auxiliares lo acercan a la puerta.



Al final, los trabajadores limpian las aulas, quedándose con algunos hijos de otros trabajadores hasta que son recogidos y, finalmente, se retiran del local.

## 6. Actividades en el aula

A continuación se describirá con más detalle cómo se desarrollan las actividades de aula, momento en el cual se realiza lo indicado en la programación.

Las actividades en aula se llevan a cabo de lunes a jueves. Los viernes las promotoras van a la capacitación y los niños se dedican solamente a jugar, ya sea, con juguetes que les proveen en el aula, o directamente al área de juegos.

A inicios de abril no había una programación de actividades sino que se hacían actividades según el criterio de la promotora. A partir de mayo estas actividades están guiadas por una programación, la cual es entregada por la docente coordinadora cada dos semanas.

La programación está dividida en cuatro momentos<sup>7</sup>:

- Primer momento: Juego libre en los sectores
- Segundo momento: Saludo, oración y canciones
- Tercer momento: Actividad de acuerdo al tema de la ficha. Durante las fechas del trabajo de campo se realizaron actividades sobre útiles de aseo, prendas de vestir, partes del cuerpo y la cara, diferencias entre niño y niña, animales de

---

<sup>7</sup> Los datos sobre los momentos de la programación fueron tomados de la carpeta técnico - pedagógica y de la entrevista con la docente coordinadora.

la granja, colores, figuras geométricas, entre otros. También se incluyen actividades motrices, como jugar con pelotas, gatear o bailar.

- Cuarto momento: Actividad recomendada para la casa. Solo se señalaba este momento en la programación para algunos días.

Durante el primer momento se les suele dar piezas de lego, rompecabezas o plastilina a cada uno de los niños. Entonces las adultas no dan instrucciones de cómo jugar, ellas se encargan principalmente de supervisar y vigilar que los niños no se pongan de pie, ya sea en el suelo o sobre la silla, agredan al compañero, muerdan, arranchen o tiren las piezas al suelo. En algunas ocasiones, la promotora enseñaba juegos, por ejemplo, a hacer pelotas o gusanos con la plastilina. En general, no se deja que los niños escojan los juguetes, sino que se reparte el mismo material a todos.

Las actividades están planeadas para que sean individuales. No hay propuestas de trabajo grupal o de pareja con la idea de evitar que los niños se peleen o lastimen entre ellos. Sin embargo, se pudo observar que algunos niños interactúan al mismo tiempo con un juguete.

En una segunda parte de este momento, la promotora entona una canción en la que se le pide a cada uno que guarde los materiales que ha usado.

A continuación se da algunos ejemplos de estas actividades:

*Durante las actividades en el aula, la promotora le dio juguetes diferentes a una de las mesas, ya que en una había un niño que*

*suele aburrirse rápidamente con los rompecabezas y le dio a escoger el rompecabezas que querían al resto. Unos niños sacan las fichas y la ponen en su sitio inmediatamente, algunos sacan todo y lo arman de nuevo, otros hacen una pila de piezas, mientras otros las usan para golpear la mesa o metérselo a la boca, pocos son los que no llegan a armar todo el rompecabezas durante la hora. (Cuaderno de campo, 10 de mayo del 2010)*

*Luego del aseo, los niños se sentaban en sillas alrededor de cada mesa. Durante el primer momento se le dio piezas de lego a cada uno para que jueguen mientras se evitaba que se pararan. Luego la promotora cantó una canción para que guarden todas las piezas. La mayoría se acercaba a la canasta a dejar las piezas y algunos iban a quitarles a otros niños que seguían jugando o que estaban más lejos con el objetivo de ayudarles. A ellos se les decía que cada uno debía guardar sus cosas. (Cuaderno de campo, 19 de mayo del 2010)*

El segundo momento consiste en llamar a los niños según la lista. La mayoría de los niños no responde, algunos niños se señalan a ellos mismos y muy pocos señalan e indican al que está siendo llamado.

Luego se procede a las canciones. Las canciones siempre vienen acompañadas por mímicas que se refieren a acciones como levantar la mano, sentarse, guardar las cosas y la promotora va cantando y realizando la secuencia adecuada del movimiento mencionado. La mayoría de niños intentan seguir esta mímica.

Posteriormente, se entonan canciones de temática religiosa e indica a los niños que junten las manos para rezar.

En el tercer momento se realizan diversas actividades de desarrollo de la motricidad fina y gruesa, que incluyen punzado en papel, rasgado de papel, pintura con dedo, hacer bolitas de papel y pegado de papeles en figuras. Antes de la explicación y demostración de cómo se debe realizar cada tarea, la promotora hace preguntas para llamar la atención de los niños y marcar el inicio de un nuevo momento. Luego reparte los materiales y una hoja de papel que tiene escrito el nombre de cada uno de ellos.

Es también en este momento que se muestran álbumes con figuras de animales, colores y otros para que los niños los reconozcan. Por ejemplo, se pregunta qué animal es y dónde vive o se relaciona la ropa de los niños o la ambientación de aula con los colores.

Entonces, la promotora supervisa a los niños mientras hacen su trabajo de manera individual y les ayuda si encuentran alguna dificultad o no lo hacen de la manera adecuada. Mientras tanto, la auxiliar ayuda en la supervisión del trabajo y vigila que los niños no se paren o golpeen. La respuesta de los niños varía según las tareas asignadas y el tipo de niño. Es importante resaltar que en las actividades se da varias oportunidades a los niños para que logren el comportamiento esperado. Algunos lo hacen rápido y tiene que esperar al resto, mientras que otros no logran terminar su trabajo cuando acaba la hora. En este caso se pasa a la siguiente actividad programada. La promotora intenta quedarse o trabajar individualmente con los que tienen dificultades o tuvieron que retirarse un momento pero las actividades de cuidado diario, atención y control compiten

con las lecciones. La menor proporción de adultos por niño disminuye el tiempo de observación e interacción entre ellos y, por lo tanto, afecta el tiempo de enseñanza formal. El objetivo principal es cumplir con la tarea de cada hora y mantener a todo el grupo unido y entero.

A continuación se da algunos ejemplos para mostrar las diferentes tareas que llevan adelante en este momento y cómo es la interacción entre promotora, auxiliar y niños:

*Durante las actividades en aula, la promotora primero les dio juguetes a los niños. Luego les dio plastilina, ella hizo bolitas con esta, la mayoría de niños se reunieron alrededor de ella y les enseñó a rodar las bolitas, algunos querían quedarse con estas o tirarlas por el aire, pero ella los corregía. Luego les dijo que las guardaran y cantó para que se sentaran. En una silla paró a uno de los niños para señalar partes de su cuerpo y le preguntaba a cada uno que se tocaran la parte de su cuerpo indicada. Después, repartió hojas de papel que tenían un círculo ya dibujado y la palabra "círculo" escrita, nombre y fecha y papel lustre para que rompan y peguen en la hoja. Algunos hacían trozos, pero los botaban; otros se los metían a la boca, algunos ponían trozos muy grandes o los despegaban. (Cuaderno de campo, 11 de mayo del 2010)*

*La promotora mostró en la pared un dibujo de un niño y una niña en ropa interior. Luego preguntó a cada uno de los niños si eran niño o niña. Después repartió pintura naranja para que con el dedo índice hagan puntitos en todo el dibujo. Nos repartimos una por mesa, Dora y Margarita pintaban seguido, Miguel y otro niño hacían un solo punto, yo solo le indicaba en que parte faltaba más puntos y evitaba*

*que se pelearan por los dos platos de pintura. La auxiliar tomaba la mano de los niños para que hacer los puntos. Entonces, la promotora le decía a la auxiliar que dejara ellos lo hicieran solos, aunque sea como Dora. Cuando la promotora se llevó a algunos niños para lavarles las manos, la auxiliar tomó la mano de uno de ellos para hacerlo hacer más puntos en las partes blanca de la hoja. (Cuaderno de campo, 1 de mayo del 2010)*

*La promotora trajo una muñeca, le preguntó a los niños si la bebé tenía medias, luego les pidió que mostraran sus medias. Más tarde en un papel con una media dibujada les pidió que rompieran pedacitos de papel para que los pegaran. Posteriormente me comentó que iba a hacer trabajo personal con Rómulo porque se estaba comiendo los pedazos. Otros niños rompían sus papeles pero luego los arrugaban o le quitaban a otro niño. Sin embargo, luego se acabó el tiempo y la promotora no pudo terminar el trabajo con Rómulo. (Cuaderno de campo, 27 de mayo del 2010)*

*Luego la promotora sentó a los niños en fila y colocó las guías telefónicas forradas con figuras de animales, medios de comunicación o transporte fabricados por los padres para que los niños caminaran encima. Entonces hizo que los niños caminaran uno por uno sobre las guías acomodadas en forma de L. Bartolomé fue el primero, él vio la figura de caballo y la llamó “vaca” y una niña reconocía la guía que había hecho su mamá. Después, la promotora hizo una pirámide con tres escalones para que pasara uno por uno. Algunos se colaban o querían volver inmediatamente a pasar. La promotora se dedicaba a indicarles cuál era el sentido correcto, luego les decía que saltaran desde el tercer escalón al piso. (Cuaderno de campo, 12 de mayo del 2010)*



*La promotora sostuvo una cartulina con una figura antropomorfizada de un peine que tenía escrito la palabra “peine”. Le preguntó a los niños qué era y para que servía. Luego cogió tres cartulinas con dibujos grande mientras contaba una historia: En el primero se presentaba un niño despeinado, en el segundo se mostraba el niño junto a una niña bien peinada al frente de un edificio que decía cuna, luego se mostraba al niño frente a su madre y la promotora decía que él le debía reclamar que lo peine. Luego los niños bailaron y se les dio latas para que las muevan, deslicen o hagan una torre apilando mientras ella contaba cuantas había. Ella les corrigió si la tiraban al aire o pateaban. (Cuaderno de campo, 17 de mayo del 2010)*

*Luego se acomodaron las sillas a los costados del salón y se les dijo a los niños para que se sienten. Luego la promotora llamó a dos niños para que cogieran una pelota de colores e hicieran una carrera gateando hasta la otra pared. Algunos tenían dificultades de gatear y sostener la pelota al mismo tiempo. Otros solo se echaban en el suelo o gateaban lentamente. Cuando llegaban se aplaudía a ambos y se los sentaba para llamar a otros. Si un niño no quería realizar la actividad se pasaba al siguiente. Luego, mientras se retiraban las sillas, uno de los niños empujó a propósito a otro y él se cayó y le salió una herida en la frente. Se atendió al niño herido y se sentó encima del estante al otro.*

*Para la segunda actividad del tercer momento se colocaron dos filas de guías telefónicas forradas. Se sentó a cada niño en una guía con las piernas abiertas para que pasaran la pelota unos a otros. Mientras se hacía esta actividad, los trabajadores les llamaba la atención cuando los niños tiraban la pelota, se quedaban con ella mientras decían “Es mía” o se paraban. Una niña se había retirado*

*temprano así que el niño castigado fue incluido para completar las parejas.*

*Finalmente, se sentaron a los niños en las mesas. La promotora pegó en la pared una hoja que tenía en un extremo el dibujo de un perro y en el otro una pelota. Ella les dijo a los niños que con el dedo índice hagan puntitos con témpera para que el perro alcance la pelota. Les dio una hoja de papel con el mismo dibujo, fecha y nombre a cada uno. En cada mesa colocó un envase con témpera roja y cada adulto se encargó de una mesa. Los niños tomaron la pintura y pintaron dentro de la pelota e hicieron la línea entre los dibujos. Las trabajadoras les daban las indicaciones, les recordaban la tarea y les alcanzaban la pintura pero los niños hacen sus trabajos solos. Un niño comió la pintura así que la promotora lo llevó a lavarse. Luego se recogieron los papeles y se hizo que los niños formaran una fila para ir al comedor a almorzar. Todas las actividades se realizaron durante una hora y cuarto. (Cuaderno de campo, 19 de mayo del 2010)*

*Se había pedido fotos familiares a los padres, la promotora pegó un papelógrafo en la pared y mostró cada foto a todos los niños señalando quien era el papá, la mamá y el niño o niña. Luego le dio la foto al niño que correspondía para que la pegue en el papelógrafo. La tarea consistía en señalar a los miembros de la familia en la foto. (Cuaderno de campo, 20 de mayo del 2010)*



## 7. Patrones de control y organización del movimiento, tiempo y espacio por adultos

La cuna es un ambiente que está organizado y diseñado físicamente para cumplir con el objetivo de la atención de los niños a la vez que facilitar el trabajo del adulto. En este sentido, se busca ajustar al niño a una rutina de cuidado preexistente y sujeta a la capacidad de los trabajadores de ejecutarla.

Por ejemplo, en el transcurso de la investigación niños nuevos fueron admitidos a la cuna. En estos casos se intenta integrar al niño nuevo a la rutina diaria ya establecida, su entrada no produce cambios sino que se espera que se vayan acostumbrando al ritmo y personas con el tiempo.

*Hoy entró una nueva niña al aula. Llegó cuando los niños estaban terminando de desayunar, estuvo llorando durante las actividades en el aula. La promotora le dio unos dulces que habían sobrado del día de la educación inicial y la sentó a su costado. La promotora la trató igual que al resto y dejó que se calmara mientras hacía las actividades que se le indicaban. Luego la promotora del aula le dijo a otra que la niña lloraba pero que era tranquila y que se iba a adaptar rápido. (Cuaderno de campo, 26 de mayo del 2010)*

El control del espacio y establecimiento de las condiciones de la interacción social está a favor de los adultos y no se consideran las posibles intenciones de los niños. Incluso la decoración es parte de un mundo organizado por los adultos y que selecciona ciertos tipos de estímulos. Por ejemplo, los mensajes de la decoración indican las actividades estipuladas en la programación y en el horario,

resaltando la idea general de que en la cuna se debe realizar una actividad solo en el momento indicado. Por otra parte, la distribución de los objetos en el aula limita el acceso de niños a juguetes y materiales.

Las promotoras y auxiliares organizan el espacio disponible, movimiento y distribución de los niños durante el día. El desplazamiento de los niños se encuentra regulado y se da en conjunto. 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. Sin embargo, no se busca tratar a los niños como un grupo orgánico, sino como individuos separados que están en una misma aula por ser de edades similares. En consecuencia, se evita que los niños estén próximos para evitar golpes o peleas, pero esto también disminuye las oportunidades de interacción, expresión y afecto entre ellos.

Respecto al manejo del tiempo, en general las lecciones están circunscritas al tiempo designado para las actividades de aula. En algunos casos se relacionan las lecciones de los útiles de aseo durante el aseo y en otros se repasan temas mientras se espera el inicio de otra actividad. En ese sentido, la enseñanza informal y práctica tiene un tiempo reducido en la rutina diaria de la cuna.

*La promotora les lavaba la cara y las manos a los niños y les daba la toalla para que se sequen solos, además repasaba rápidamente con ellos los útiles de aseo. (Cuaderno de campo, 10 de mayo del 2010)*

*Mientras estaban esperando el almuerzo y la promotora trajo un aro, lo movió en su mano, preguntó que figura era mientras lo movía en su mano, luego saltó dentro y fuera del círculo y llamó algunos de los niños para que también lo hicieran. (Cuaderno de campo, 12 de mayo del 2010)*

Este control del grupo y de su movimiento se da incluso durante la hora de juegos. Por ejemplo, las promotoras y auxiliares ponen objetos como sillas para impedir que los niños se alejen de la zona principal de juegos. Algunos días se llevaba a los niños a ver televisión, la mayoría de niños permanecían sentados, pero algunos se aburrían y se levantaban.

*La auxiliar amenazaba con apagar el televisor con el objetivo de que los niños se mantengan sentados. Para mantener la atención de los niños, la auxiliar les preguntaba qué era lo que salía en la pantalla e indicaba que siguieran las instrucciones del video. Una de las niñas se paró, la auxiliar la colocó boca abajo sobre sus piernas, luego la mantuvo sentada encima en sus piernas a pesar de que lloraba, para evitar que se parara. (Cuaderno de campo, 14 de mayo del 2010)*

Otro punto importante en la rutina de la cuna es la necesidad de las promotoras y auxiliares de conservar en todo momento el control e interés del grupo, lo que se traduce en estar llamando la atención y corrigiendo a los niños constantemente.

*Hoy asistieron solo nueve niños porque no dejaron entrar a los que no estaban al día en sus pagos. Al ser viernes solo estábamos la auxiliar y yo. El trabajo era menos demandante que otros días, pero ella llamaba más la atención a los niños y ante acciones que otros*

*días hubieran pasado desapercibidas. Al respecto, ella dijo que si cedía en algo o les sonreía se confiaban y se portaban mal. (Cuaderno de campo, 28 de mayo del 2010)*

Otra preocupación constante de los trabajadores es conservar la limpieza e higiene de los niños y espacios. En este sentido, suele limitarse las acciones de los niños y su movimiento para evitar que se ensucien.

*Hoy se demoraron en traer el almuerzo cuarenta minutos. La auxiliar mantuvo a los niños sentados para que no se ensucien las manos y la promotora paraba a los que tenían sueño para evitar que se duerman. (Cuaderno de campo, 22 de abril del 2010)*

De esta manera, podemos constatar que en la cuna no basta únicamente en cumplir con el comportamiento considerado “bueno” y no con el “malo”, sino que también importa la forma en la que se hace y que el momento sea el que es considerado apropiado. En este sentido, las iniciativas personales o alternativas planteadas por los niños no son reconocidas o promovidas, se prefiere mantener un control de grupo o hacer las tareas rápidamente. Un ejemplo de este punto fue un día en que la auxiliar acomodó las guías de manera que hubiera un desnivel, todos los niños pisaban directamente la otra guía y la auxiliar los hizo retroceder para que pisaran el desnivel. En otro momento, un niño recogía una guía o una colchoneta para guardarla y la auxiliar le decía que ella iba a guardarla y en otro momento un niño intentó coger un cepillo dental (tarea que está estipulada en la lista de cotejo), la auxiliar se lo quitó porque esta actividad no está en la rutina.

## 8. Relaciones e interacciones entre los adultos y niños

En la cuna se constata la presencia de varios adultos con diferentes roles y diferentes tipo de relación establecida con los niños.

Respecto al lenguaje usado, la mayoría de verbalizaciones de los adultos hacia los niños eran imperativas e interrogaciones. Otro tipo de verbalizaciones eran consuelos ante golpes y reconocimiento y afirmación de las acciones correctas de los niños. Sin embargo, la diferencia entre la promotora y la auxiliar era el tono y el fraseo. Por ejemplo, la promotora intentaba relacionarse y hablar de manera individual con cada niño, llamándolo por su nombre y preguntándole en medio de las actividades grupales. Además, cuando le habla a los niños no levanta la voz y le dice “Siéntese” (en segunda persona) o “Me siento” para indicarle al niño lo que tiene que hacer. Otra situación común es cuando los niños llaman a las trabajadoras “Mamá”, ambas los corrigen diciéndole que son “Miss”, no “Mamá”.

Cuando las trabajadoras hablan con los niños hacen una distinción entre portarse bien y portarse mal. A veces los niños realizan acciones que no son consideradas como la manera adecuada de comportarse o de usar un objeto, por ejemplo, se levantan del asiento o colchoneta, se sientan en mala posición o se echan en las sillas, se sacan los zapatos y medias, se paran o esconden debajo de las mesas, o se tiran al piso.

Cuando los niños se paran, las promotoras y auxiliares les dicen “Siéntate”. Si siguen parados: los sacan del aula o la promotora o la auxiliar los sientan en sus muslos sosteniéndolos. En una ocasión se ató a un niño con un pedazo de tela a la silla, pero luego solo se usó esto como una amenaza.<sup>8</sup> También se les señala las consecuencias de sus acciones, por ejemplo, “Te vas a caer de la silla, siéntate” o “Te puedes golpear”. Cuando algunos se caían de la silla se les consolaba, pero se señalaba que era consecuencia de su mal comportamiento.

Cuando un niño no está jugando de manera adecuada, por ejemplo, tira las piezas del rompecabezas o come la plastilina, se le llama la atención una vez; si continua con dicho comportamiento se le quita el juguete o se le ofrece un premio para que se porte bien.

Por otro lado, les dan premios a los niños que se portan bien, empezando por decirles “Muy bien”, aplaudirlos o darles premios como calcomanías, dulces, globos o juguetes.

Cuando los niños no quieren hacer la tarea que corresponde a la hora como dormir o comer, las trabajadoras les dicen “Es hora de dormir, échese a dormir”

Cuando los niños lloran o hacen rabieta para conseguir algo, las trabajadoras no les prestan atención y esperan a que deje de llorar. En algunos casos esto crea conflicto con las madres de apoyo, porque ellas si los cargan o atienden.

---

<sup>8</sup> Ver una fotografía de este momento en el Anexo 7.



Los castigos más comunes en el aula son: sentar al niño en un rincón sin que participe de las actividades, sentar al niño encima del estante de manera que no pueda bajar y retirarlo del salón. Durante el tiempo de la investigación no se observó castigos físicos.

Si un niño está lastimando a otros de manera repetitiva o haciendo algo que no debería, lo que se hace es amenazarlo con enviarlo al salón de los niños más pequeños.

*Cuando los niños estaban durmiendo, llegó una promotora de PRONOEI con un niño, ella le dijo si quería quedarse con los niños de 2 años, él le dijo que no, el niño había llorado, ella le dijo que si no se porta bien se va a quedar en este salón. La promotora de dos años le preguntó si era un niño chiquito y si le debía poner pañal como a ellos mientras señalaba a los niños dormidos. Luego la promotora de PRONOEI conversó con la promotora del aula, le dijo lo que el niño había hecho, él había lastimado a otro por una cartuchera y luego se fue con él. (Cuaderno de campo, 22 de abril del 2010)*

La respuesta general de los adultos en el caso 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 el fondo se niega el conflicto y se considera toda acción agresiva como una situación anómala que no debería pasar debido a que “Todos somos amigos” y al hecho que no existirían preferencias o distinciones. Tampoco se plantean alternativas o



se le señala las consecuencias de sus acciones en los sentimientos o integridad de la otra persona.

Cuando algunos niños patean o golpean a la auxiliar cuando les llama la atención, las trabajadoras se limitan a decirles “Eso no se hace”.

En general, los adultos controlan su comportamiento para que los niños no los imiten. A veces les quitan las cosas a algunos niños para solucionar los problemas, pero en general les dicen que deben devolverlo o pedirle disculpas al otro niño. En los casos recurrentes se dice a los padres que hablen con el niño sobre su comportamiento. En una entrevista la promotora comentó que algunos niños son más inquietos porque los padres los engrían demasiado y les dan todo lo que piden.

La promotora evita decir que un niño específico se porta mal, pero a veces mencionan que “X es mi cruz”, “Me han tocado varios pirañitas” o “X es especial”. En estos casos se les dice a los padres que hablen con su hijo sobre su comportamiento.

En general, la promotora y la auxiliar tratan a todos los niños de la misma manera. En algunas ocasiones ellas mencionan que algunos niños tienen comportamientos agresivos con mayor frecuencia debido a que son hijos únicos o niños abandonados. Estos niños suelen recibir mayor atención y vigilancia. En algunos casos los adultos se adelantan a las posibles acciones de estos niños y

les llaman la atención, buscan que se queden en una silla o estante alto, o que se queden con un juguete todo el tiempo para que estén tranquilos.

Las promotoras y auxiliares asumen que los niños deben obedecer a cualquier adulto, aunque no lo conozcan. Por ejemplo, al personal de apoyo, visitas y practicantes. Sin embargo, no se obtenía ese resultado en la práctica. Este punto se ilustra con las diferentes respuestas de los niños ante la promotora y la auxiliar del aula.

Existe una diferencia entre la relación que la promotora y la auxiliar tienen con los niños. Por una parte, la promotora tiene la idea que uno debe encontrar la manera de comunicarse con los niños y de atraer su atención, y que esta forma varía según cada niño. Ella no sube el tono de su voz ni cuando les llama la atención, hace un esfuerzo en hacer un trabajo individual, ser afectuosa y jugar con ellos. Los niños responden positivamente a esto, lo que se muestra en una preferencia general a su presencia y en obedecer sus instrucciones. En este sentido se puede afirmar que voluntariamente la reconocen como una autoridad legítima y, en algunos casos, responden de manera afectuosa también. Es importante resaltar que este no es un proceso inmediato, sino que es una relación que se construye luego de un tiempo y experiencia compartidos, en los que la promotora y el niño reconocen los patrones de comportamiento del otro y pueden establecer una relación afectiva.

Por otro lado, la auxiliar tiene menos paciencia, suele concentrarse en el control y vigilancia de los niños, y considera que si se portan mal es porque son malcriados. Ella mencionaba que no podía ceder, porque inmediatamente los niños se confiaban y se portaban mal. Los niños reaccionan ante esto y no suelen obedecer sus indicaciones. Esta situación es más evidente los viernes cuando la mayoría de veces ella no logra controlar al grupo o lo hace con dificultad.

Otro punto, la promotora insiste en que los niños deben trabajar y comer solos, así no lo hagan correctamente al comienzo. La auxiliar tiende a tomar la mano del niño para que hagan la tarea correctamente y más rápido, o le da de comer directamente.

Esta diferencia entre la promotora y la auxiliar se debe principalmente a que una recibe una capacitación que le provee de algunas herramientas y guías para orientar su trabajo. La función de la auxiliar, en general, queda circunscrita a apoyar la vigilancia y realización de tareas técnicas. En este caso, si bien la auxiliar tenía más tiempo de experiencia en instituciones educativas, la promotora tenía más experiencia en su puesto y en este centro de trabajo. Por otra parte, las diferencias de personalidad no parecen ser relevantes en este caso, ya que se observaron comportamientos similares en las otras promotoras y auxiliares de la cuna.

## 9. Conjuntos de niños según nivel de desarrollo y comportamiento

Los padres de familia tienen características generales que ayudan a la comprensión de los conjuntos de niños.<sup>9</sup> La mayoría de los niños asistentes al aula han ingresado el año 2010. Los motivos para el ingreso señalados por los padres de familia fueron el autorreconocimiento como familia en riesgo social y las necesidades relacionadas al trabajo y la búsqueda del aumento del ingreso familiar. Las edades promedio de los padres se encuentran entre los 20 y 35 años de edad. Respecto al estado civil, la mayoría de padres de familia son o convivientes o casados. La mayoría de los niños asistentes son los hijos menores de la familia y sus hermanos o familiares menores de 5 años también asisten al PRONOEI o a otras aulas de la cuna.

Los padres cuentan con trabajos en transporte, comercio informal, trabajos del hogar, trabajos temporales, ama de casa y, en algunos casos, trabajos en el Hogar Comunitario. Los padres provienen de la sierra central o de Lima. La mayoría de las familias viven en casa de material noble en situación de alojamiento o alquiler y tienen contacto constante y/o viven con la familia extensa.

Los declarantes (en su mayoría las madres) mencionan que la madre es la que se encarga de las tareas domésticas y atención del niño. Las decisiones sobre la crianza y educación de los hijos las toman ambos padres, la pareja soluciona

---

<sup>9</sup> Datos provenientes de las fichas socioeconómicas de la organización auspiciadora.

los problemas dialogando y cuando los hijos se portan mal se les llaman la atención verbalmente.

A continuación, se describirán algunas características de los niños asistentes a la cuna estudiada. Esta se basa en dos rasgos principales: a) la habilidad o el nivel de desarrollo -superior o inferior al promedio- y b) el tipo de comportamiento, según es calificado por las trabajadoras en la cuna. Estas combinaciones pueden ser clasificadas en cuatro conjuntos extremos<sup>10</sup>:

- a) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como malo.
- b) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como bueno.
- c) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado como malo.
- d) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado como bueno.

Cada uno de estos conjuntos está compuesto por diferentes características seleccionadas de los casos individuales y no corresponden a un único caso. Sin embargo, luego de la descripción general del conjunto se pondrá como ejemplo la descripción de niños individuales, lo que permitirá comprender la experiencia diaria de los niños en la cuna.<sup>11</sup>

---

<sup>10</sup> Clasificación hecha por la investigadora a partir de los datos construido en la observación participante. Esta es una abstracción que permite agrupar los casos individuales pero no corresponde a individuos concretos.

<sup>11</sup> Esta selección realizada por la investigadora se basa en la opinión y calificación del comportamiento y nivel de desarrollo a partir de conversaciones y entrevistas con las trabajadoras en la cuna, conversaciones con los padres de familia y la observación participante. Todos los nombres de los niños fueron reemplazados por seudónimos para proteger su identidad.

a) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como malo.

Los niños de este conjunto se caracterizan por tener mayor habilidad y mejor coordinación motora que el promedio de niños asistentes al aula. La habilidad se expresa en que los niños están en constante movimiento y actividad, lo que contrasta con las actividades e intenciones de la promotora y la auxiliar de controlar el movimiento y distribución de los niños en cada momento. De esta manera, el niño que es parte de este conjunto busca realizar sus deseos a través de diferentes acciones que pueden chocar con la de otros niños o con normas de la cuna. Si bien este niño es reconocido por promotoras y padres de familia por ser hábil e inteligente, su comportamiento suele ser calificado como malo y agresivo.

Las trabajadoras de la cuna como promotoras, auxiliares y personal de apoyo suelen vigilar, prestar atención y expresarles imperativos a este conjunto de niños. Para conseguir que ellos niños les hagan caso, la promotora y la auxiliar les ofrecen premios o los amenazan con castigos, constantemente. Sin embargo, cuando se separan del grupo o se involucran en otros juegos se les deja seguir en esta actividad para poder conservar el control del resto de niños asistentes a la cuna.

### *Bartolomé*

Bartolomé es hijo único de un matrimonio con edades entre los 25 y 30 años. El motivo de ingreso a la cuna fue ser una familia en riesgo social debido al trabajo precario de sus padres. Ninguno terminó sus estudios superiores. La

madre trabaja en la cocina del Hogar Comunitario, por lo que su presencia es constante y esto es conocido por el niño que suele ir hacia allá a buscarla. Además, el niño tiene un primo que también asiste al aula de cuna IIB por lo que suelen estar juntos a la hora de los juegos.

Bartolomé asiste a la cuna desde el año anterior. Durante ese año fue atendido por la misma promotora que en el año 2010. Entonces, él ya la conocía y se podía constatar que la reconocía, la llamaba constantemente por su nombre y expresaba preferencia por ella, por ejemplo, al acercarse a la mesa de la promotora con juguetes o su trabajo.

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 tiene una fuerza física mayor a la del promedio del grupo y la usa de manera efectiva, por ejemplo, para dirigir la atención de la promotora y auxiliar hacia él, y para dominar: elegir y mantener control sobre los juguetes, a pesar de los turnos que intentan mantener las promotoras. También muerde, jala las orejas, araña, empuja o golpea a los que se interponen en sus intenciones o cuando le llama la atención la auxiliar. Cuando la promotora se va o no está, él suele echarse en el suelo sin moverse ni obedecer las instrucciones de la auxiliar. No suele esperar su turno de atención, se para y busca lo que necesita o cuando se aburre.



Este comportamiento suele ser clasificado como agresivo y malo por la auxiliar. En una ocasión, ella explicó el comportamiento del niño debido a que es hijo único. En cambio, la promotora lo identifica como hábil e inteligente. Si bien reconoce su comportamiento, dijo que uno tenía que saber cómo llegar y comunicarse con él, de esta manera si obedecía. Cuando se preguntó a la promotora porque creía que provocaba situaciones de violencia con los otros niños, ella respondió: “Con Bartolomé, yo hable con su mamá y me dicen que en verdad si lo están engriendo, eso también influye”. (Promotora, 14 de mayo del 2010)

En una ocasión, la mamá de Bartolomé se acercó para hablar con la promotora; ella me preguntó si había venido la psicóloga, yo le dije que no sabía. Luego la promotora y ella conversaron sobre el comportamiento de Bartolomé. La promotora le explicó que había pedido que viniera la psicóloga sobre todo por Hugo, no por Bartolomé. También le contó que la psicóloga vino, lo observó un rato y luego dijo que iba a volver, porque ese día no tenía tiempo ya que estaba encargada de evaluar a los niños de 3 a más años de edad.

El niño se suele quedar luego de la hora de salida debido a que su madre trabaja en la cocina del Hogar Comunitario. Cuando se pone nervioso como en el caso de las actuaciones, lo llevan a la cocina. Al momento de recogerlo, la mamá suele preguntar por su salud y comportamiento a la auxiliar.

Sobre el lenguaje, las trabajadoras le hablan al niño constantemente llamándolo por su nombre y diciéndole las cosas que no debe hacer. Cuando no obedece, le ofrecen premios si se porta bien o lo amenazan con sacarlo del aula o con enviarlo al aula de los niños de 1 año. Bartolomé maneja pocas palabras, pero las dice de manera clara, suele expresarlas para pedir algo, llamar a alguien o reconocer una figura; pero no usa el lenguaje esperando una respuesta.

Bartolomé suele golpear a y pelear con otros niños, en especial con Hugo, quien también es está dentro de este conjunto (Niño más desarrollado con comportamiento calificado como malo). Sin embargo, tiene una preferencia y deja que se acerque Margarita.

En un momento, una de las promotoras comentó que una de las tareas se notaba que había sido hecho por la hermana mayor de una niña de cuna I, por las líneas definidas y que había coloreado dentro de las líneas. La promotora del aula comentó que les había dicho a las madres que era importante que cada niño haga su trabajo, que Luis y Bartolomé si lo hacen porque son inteligentes.

### *Hugo*

Hugo ingresó a la cuna en marzo de este año, durante el periodo de adaptación. Es el segundo de tres hermanos (una hermana de 8 años y otra de 9 meses, ésta asistió a cuna hasta que se retiró por enfermedad en mayo). Sus padres son convivientes y tienen alrededor de 30 años. El padre tiene educación primaria, trabajaba en el comercio informal y, en el momento de la investigación, lo

hacía en un almacén. La madre también trabaja, así que el padre deja y recoge a los niños de la cuna y los cuida y atiende durante más tiempo. Esto también se debe a que la madre abandonó a la familia y luego volvió. Durante una entrevista, el padre de Hugo comentó que tienen problemas con la esposa y discutían constantemente. Él creía que ella había cambiado, pero que no pensaba abandonar a sus hijos porque cree que él les haría daño al hacer esto.

Hugo cuenta con más fuerza física que el promedio de niños. A la hora del refrigerio, suele ir a los juegos. La promotora o la auxiliar lo traen y lo hacen sentarse a la mesa; cuando repite varias veces la ida a los juegos, lo dejan jugar y se concentran en mantener al resto de grupo en orden y unido. No suele quedarse sentado y cuando lo traen de vuelta, se coloca debajo o encima de la mesa. Cuando es castigado, la promotora o la auxiliar lo suben encima de un estante o un juego alto. Sin embargo, hacia el final del trabajo de campo se observó que el niño empezaba a saltar de esas superficies. Otra acción de la auxiliar es ponerlo en una silla alta para que no pueda bajar. En otro momento, la auxiliar decidió que lo mejor era que se mantuviera en el columpio durante toda la hora de juegos. Y, solo para ello, bajó el columpio. Si Hugo dejaba el columpio, le decía que alguien se lo iba a quitar y lo volvía a subir. En una ocasión, él se cayó del columpio y ella insistió en que vuelva a subir, porque -decía- sino molestaría al resto, pero él ya no quiso subir. Además, el niño usa la fuerza para competir por los juguetes y para relacionarse con los otros. Sin embargo, usa pocas palabras y solo para pedir algo específico.

En ocasiones, Bartolomé y Hugo tenían un comportamiento similar, pero el de Hugo era calificado como “malo”, no así el de Bartolomé. Al respecto, la promotora dijo una vez “Hugo es mi cruz”. Cuando se le preguntó a que cree que se debía su comportamiento, la respuesta fue: “Uno que Hugo debe tener problemas de conducta o que lo engríen demasiado, que todo lo que pide se lo dan”. (Promotora, 14 de mayo del 2010) y cuando se le preguntó cuál consideraba que eran las dificultades del trabajo con los niños, la respuesta fue: “Ninguna, tal vez a la hora en que coman, si un poco difícil lo que es su conducta en algunos que son más inquietos como Hugo”. (Promotora, 14 de mayo del 2010)

Además, se constató que en el cuaderno de control ella les pedía a sus padres que hablaran con él sobre su comportamiento. En una oportunidad, Hugo empujó fuertemente a Luis y al niño le salió un moretón. Al día siguiente, la mamá de Luis habló con la promotora y fue a conversar con la mamá de Hugo.

Por otra parte, durante una entrevista realizada al padre, él expresó preocupación de que su hijo fuera maltratado, porque según él hay varios sitios en los que la gente maltrata a los niños y que talvez perdían la paciencia con él porque era muy travieso. Él admitía que el niño se comportaba así, pero lo consideraba una señal de salud. Dijo que él lo castigaba poniéndolo encima de su cama o silla y prohibiéndole jugar o ver televisión. Por otra parte, consideraba que las trabajadoras estaban preparadas para el trabajo, que no improvisaban sino que tenían una capacitación.

Durante una entrevista con el padre, Hugo subió a la mesa, tiró los platos que eran parte de un móvil, los deformó, se subió a la mesa y los tiró por la ventana. Luego de la entrevista, le comente a la promotora sobre los platos. Ella me preguntó si el papá le dijo algo al niño, le conteste que no; ella me dijo que entonces él si sabía lo que su hijo hacía.

b) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como bueno

Este conjunto de niños tiene un desarrollo de lenguaje mayor que el promedio de niños asistentes a la cuna. Tiene un vocabulario más amplio y mayor claridad en la pronunciación. Suelen responder a las preguntas que se les hace. Además, muestran empatía y señales de reconocer sentimientos y necesidad de los otros niños. También piden ayuda y usan a los adultos como recurso para conseguir cosas o conseguir cumplir con sus intenciones. No suelen esperar a la atención del adulto, sino que buscan como llamar su atención o toman iniciativas propias. Adicionalmente, expresan preferencia por la compañía de ciertos niños.

*Margarita*

Margarita muestra señales de empatía y de reconocer los sentimientos de los otros niños. Por ejemplo, abraza a otros niños o los acaricia cuando están llorando luego de haberse golpeado. En otros casos, 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. En una ocasión, Margarita y Rómulo tenían latas de música y primero tocaba él y luego ella lo seguía por turnos. Además, Margarita

expresa sus gustos y preferencias por la compañía de ciertos niños, por ejemplo, Bartolomé.

La niña hablaba con pocas palabras, pero hacía gestos para indicar lo que quería, por ejemplo, buscaba a un adulto, le tomaba la mano y lo llevaba para que la subiera a silla individual en la hora de juegos o para ver la televisión. En otro caso, ella vio que la auxiliar ayudaba a otro niño a comer con la cuchara, para llamar su atención hizo un gesto para que otra persona le dé de comer. Otras veces veía que alguien tenía otro alimento diferente al de ella y botaba el suyo al piso para conseguir un cambio. En una ocasión, Margarita buscó a la auxiliar para que saque a otro niño del columpio y ella se pueda subir. También buscaba a adultos para señalar cosas que le parecían extrañas y sobre las que tenía curiosidad, como el sonido de un avión o un señor subido a una antena.

También recordaba la rutina diaria, comía toda su ración sola, ayudaba a guardar cosas y cumplía con los trabajos en el aula de manera rápida y según las instrucciones. 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 Hugo y Bartolomé estaban jugando mientras el resto esperaba sentado, iba hacia allá y cuando la auxiliar la detuvo los señaló.

Ante estas iniciativas y al no estar sentada o en su sitio todo el tiempo, la auxiliar me comentó que Margarita había "retrocedido", que cuando recién llegó era más inquieta y luego se había calmado y estaba volviendo a ser igual que al comienzo.

### *Luis*

Luis es el menor de cinco hermanos. Todos los hijos menores de 5 años de esta familia asisten al Hogar Comunitario. Sus padres están casados y tienen entre 35 y 40 años. La madre trabajaba en un cargo administrativo de control de pagos y apoyo en el Hogar Comunitario y el padre realiza trabajos de carpintería. Este niño tuvo que estar dos años en cuna l debido a su edad.

Luis muestra signos de entender los sentimientos y estado de los otros niños, por ejemplo, un día abotonó la chompa de Miguel. También muestra preferencia por jugar y la compañía de Alejandro, al cual llama por su nombre.

Ya que la madre trabaja en el Hogar Comunitario, el niño se queda esperando mientras la promotora y la auxiliar limpian el aula. En una ocasión, Luis y Bartolomé se quedaron luego de la salida. Empecé a guardar las colchonetas y Luis recogió una mientras decía "Ayuda". Al ver esto, Bartolomé lo imitó. Luego, jugué a lanzar la pelota con Luis, él la lanzaba de vuelta. Probé con Bartolomé, quien solo la cogió y se la llevó.

La promotora y la auxiliar consideran 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 o lo agrade, guarda los objetos y él espera sentado en su sitio.

*Luis también. Luis estaba en cuna I y el año pasado volvió a estar en cuna I por su edad. Pero el año pasado que yo lo deje estaba todo tímido, no hablaba mucho. Luis me asombra, habla clarito y Bartolomé también. Es que es parte de un proceso. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

Por otra parte, la promotora y la auxiliar consideran que la madre actúa de una manera que perjudica al niño. La auxiliar comentó que no enviaba todos los materiales y mudas de ropa necesarios. Un problema especial para las promotoras era que la madre le daba de lactar, lo que según ellas lo volvía dependiente. En una ocasión, una de las promotoras le dijo a la madre que no le dé más de lactar, a lo que ésta respondió que él no quería dejar de hacerlo; luego le dijo a Luis que iba a llamar a la promotora en la noche si él pedía para lactar.

En una ocasión, Hugo empujó fuertemente a Luis. Al día siguiente, su mamá preguntó por la mamá de Hugo a la promotora, quien le preguntó como sabía que había sido ese niño, si alguien le había dicho, la mamá respondió que Luis le había dicho el nombre.

En otra oportunidad, la mamá de Luis le comentó a la promotora que el día anterior él tenía las orejas hinchadas y que le había dicho a su papá que la promotora le había jalado las orejas. Ella le había dicho al papá que no creía que

la promotora haría algo así, pero él respondió que uno no estaba todo el tiempo entonces quien sabría qué pasaba. La promotora le dijo que sus orejas si habían estado hinchado, pero probablemente por un mosquito. Luego de que la mamá se hubiera ido, la promotora habló con Luis y le preguntó si ella le había jalado las orejas, él contestó que sí, entonces ella le dijo que le iba a crecer la nariz por mentiroso; luego le preguntó si su mamá le pegaba y él respondió que sí.

c) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado malo

Este conjunto de niños tiene un desarrollo de lenguaje menor que el promedio. La mayor parte del tiempo ellos están en constante movimiento y en actitud de juego, lo que es considerado por la promotora y la auxiliar como inapropiado para su edad. También tienen conducta consideradas como agresivas por las trabajadoras de la cuna. Durante las actividades en el aula, suelen usar los materiales de una manera diferente a la indicada, se demoran o no realizan la tarea.

*Rómulo*

Rómulo ingresó en el año 2010. Él es el segundo hijo de dos convivientes con edades entre los 30 y 40 años. La madre tiene estudios superiores incompletos porque salió embarazada; ella se dedicaba a ser ama de casa y solicitó el ingreso al Hogar Comunitario para terminar su carrera. El padre trabaja en carpintería.

Rómulo no usa palabras claras en la cuna. Este niño es constantemente castigado, separándolo del grupo o siendo colocado en superficies altas, incluso durante la hora de juego. En una ocasión, la promotora decidió atarlo a la silla.

En otra ocasión, el niño mordió a la promotora. Ella me comentó que él era bien agresivo, luego le llamó la atención.

Durante las actividades en el aula, Rómulo no permanece en su sitio, o empieza a hacer cosas diferentes a las indicadas con los materiales, la respuesta de la promotora o la auxiliar es quitarle el material y separarlo del grupo, por lo que no suele completar las tareas correspondientes a las lecciones.

Al respecto, durante la entrevista a la promotora comentó:

*Por ejemplo, había un niño, eran gemelos, uno de ellos trabaja muy bien, era muy independiente, obedecía, el otro hermanito parecía de menos edad, no aparentaba su edad, así como Rómulo que está más en el juego, pero para su edad no estaba bien. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

Este niño sigue con lactancia materna, que como ya se mencionó es considerado por las promotoras y auxiliares como dañina para los niños porque los vuelve dependientes.

*Dora*

Dora tiene una hermana que asiste al Hogar Comunitario en el nivel de PRONOEI. Esta niña habla poco, suele decir dice “Vete” o “No”. La mayoría de veces señala las cosas o las toma. En una ocasión, empezó a pelear con Hugo y

con la auxiliar cuando ya había llegado su mamá a recogerla, entonces la mamá le indicó a la auxiliar: "Debes decirle «Tienes que obedecer» para que te haga caso".

Dora se mantiene en constante movimiento y suele levantarse de su sitio. Cuando le llaman la atención suele morder o golpear al resto. Por esto suelen castigarla sentándola encima del estante o colocándola en una silla individual.

Durante las actividades en el aula, la niña no realizaba la tarea exactamente como se indicaba, pero luego de varias explicaciones si conseguía acabarla. Un día la promotora al ver que la auxiliar tomaba la mano de un niño para hacer la tarea, le dijo que era importante que ellos lo hicieran solos, aunque sea como Dora.

d) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado como bueno

Los niños de este conjunto usan pocas palabras. Suelen jugar de manera solitaria, no realizan solos las actividades rutinarias sino que la promotora o la auxiliar les insisten o intervienen directamente. Al ser poco activos en comparación al resto y comportarse de una manera que no compite en atención con el resto de niños, suele ser dejados de lado hasta que surja un problema. Si no quieren hacer la actividad, lloran, muestran señales de miedo o se ponen nerviosos. Entonces, la encargada pasa a atender al siguiente niño inmediatamente.

### *Anastasia*

Anastasia ingresó el año 2010 a la cuna. Sus padres son un matrimonio entre los 20 y 30 años. La madre es proveniente de la ciudad de Huancayo.

Ambos padres tienen estudios superiores incompletos por falta de ingresos económicos. El padre es soldador y la madre era ama de casa; ella había solicitado su inscripción para buscar un trabajo.

Anastasia faltaba de manera seguida. Además, cuando iba la mayoría de las veces terminaba quedándose dormida, por esta razón no realizaba varias de las actividades del día. En una ocasión, la promotora le dio un papel con el nombre de ella a otro niño para que hiciera su trabajo.

Al momento del refrigerio, no comía sola y cuando la promotora o la auxiliar intentaban darle de comer, no aceptaba la comida. Como había que dedicarle un tiempo especial para darle de comer, solían hacerlo al final y sin terminar la ración, ya que los otros niños competían más exitosamente que ella por la atención.

Hablaba muy poco. Jugaba sola durante la hora correspondiente y mostraba curiosidad por el ambiente y animales del jardín.

La descripción de estos conjuntos de niños es diferente, ya que se contaba con mayor número y tipos de datos sobre el primer conjunto de niños (desarrollado y con comportamiento calificado como malo) que del último (no desarrollado y con comportamiento calificado como bueno). Esta diferencia es una expresión de que el primer tipo de niño logra con mayor éxito llamar la atención de las trabajadoras y conseguir cumplir con sus deseos, así no coincidan con las preocupaciones de las promotoras y auxiliares. Por esto, se les dedica una mayor atención y vigilancia que se traducen en mayor tiempo dedicado, más y diferentes tipos de

interacciones y verbalizaciones que al otro tipo de niño, lo que podría tener efectos positivos en su nivel de desarrollo.

#### 10. Relaciones, interacciones y comportamientos de los niños con adultos y entre pares

La mayor parte de la tesis se ha dedicado a describir las relaciones e interacciones según son planteadas y establecidas por los adultos. Si bien es cierto que el poder y control del espacio y de la interacción social está a favor de los adultos y no se consideran las posibles intenciones o deseos de los niños, ellos reaccionan ante esta situación y presentan alternativas.

Debido a la gran cantidad de actividades y de niños que cuidan las promotoras y auxiliares, un niño particular no va a recibir necesariamente atención directa e inmediata y tiene que competir por estos con los otros niños. Ante esta situación, algunos niños hacen uso del llanto o de una falsa acusación a otro niño de haberlos agredido para llamar la atención. En otros casos, los niños se adelantan a las acciones de las trabajadoras para que los atiendan primero, por ejemplo, al pararse de la silla, aunque en estos casos las trabajadoras les dicen que se sienten y que tienen que esperar.

Los niños suelen usar al adulto como un recurso para alcanzar objetos o juguetes fuera de su alcance.

*Se les enseñó a algunos niños a sentarse en los columpios. Las auxiliares dieron turnos y una de las niñas que fue retirada del*

*columpio buscó a la auxiliar para que la ayudara a subirse de nuevo.*  
(Cuaderno de campo, 12 de mayo del 2010)

También los niños brindan ayuda a otros y a los adultos. Por ejemplo, una niña ayudaba a poner en su sitio las cosas en el aula.

*Estaba guardando las colchonetas y Luis que se había quedado luego de la salida cogió una y me la entregó mientras decía “Ayuda”. Bartolomé estaba cerca lo imitó y cogió otra colchoneta.* (Cuaderno de campo, 28 de abril del 2010)

En otros casos, los niños plantean acciones alternativas para cumplir sus intenciones frente a las restricciones de los adultos.

*Margarita cogió su mochila y salió a la calle aunque no habían venido a recogerla todavía.* (Cuaderno de campo, 19 de abril del 2010)

Otros ejemplos son tomar jugo del biberón de los niños menores si no les da más agua, coger pan del piso o fruta del estante si no les da más a pesar de su solicitud y pasar la comida de su plato al plato del otro si no quieren comer.

Por otra parte, los niños muestran iniciativa en algunas tareas e imitan el comportamiento de los adultos. Por ejemplo, una niña que intenta peinarse a sí misma o a otros.

Respecto a la relación entre pares, los comportamientos e interacciones de los niños se encuentran entre la agresión física y verbal y la cooperación y juego común. Los factores de fuerza física y edad afectan de manera diferente la relación entre los niños. Algunos niños de menor edad pueden ser más fuertes o



agresivos y beneficiarse de esto, porque las promotoras y auxiliares tienden a corregir al de mayor edad, aunque tenga menos fuerza o tamaño.

En general, cada niño busca preservar su espacio personal. Cuando otro niño se acerca o choca de casualidad, el niño afectado suele reaccionar de manera agresiva. Además, los niños suelen competir por juguetes y la atención de los adultos. Por ejemplo, dos niños se pelean por un carrito. Las promotoras intentaban darles turnos, pero en general los niños más dominantes se quedaban con los juguetes. Entonces se da una situación en que los niños reafirman constantemente su posesión de cosas mientras las trabajadoras repiten que se debe compartir y que todo es de todos.

En estos casos, las trabajadoras de la cuna asumen que los niños imitan el comportamiento agresivo de su casa y que el conflicto no debería existir porque “No se le pega al amigo, al amigo se le da beso y abrazo”. En este caso no se reconoce el comportamiento agresivo de los niños como una alternativa o uso de herramientas de los niños.

Sin embargo, también hay situaciones en que los niños colaboran entre ellos y prefieren a ciertos compañeros específicos. Por ejemplo, un niño que le quita un juguete a otro para devolverle al que lo tenía antes o un niño que empujó de casualidad a otro y luego extendió su mano para ayudarlo a pararse. También se dan expresiones de afecto entre niños, como abrazos y besos y dar consuelo cuando otro se golpea.

También hay casos de imitación y de que el comportamiento de un niño influye en otro. Por ejemplo, una niña se había echado en el columpio y el resto de niños que estaban en el columpio la vieron e imitaron. Otro ejemplo es un niño que cuando llegó a la cuna fingía desmayarse; luego de varias semanas, una niña de su aula empezó también a fingir desmayos.

En algunos casos, los niños tiene una preferencia clara por la atención de un adulto, pero ante su ausencia ajustan sus preferencias a los adultos disponibles. Por ejemplo, hay un niño que solo obedece a la promotora, pero los viernes -días en los cuales la promotora va a la capacitación-, siguió a la auxiliar hasta que regresó la promotora y desde ese momento ya no le hizo caso a la auxiliar. (Cuaderno de campo, 23 de abril del 2010)

## CAPÍTULO II:

### Perfil del niño, Desarrollo Humano y programa educativo

En esta parte se comentará sobre algunas de las diferentes teorías psicológicas sobre Desarrollo Humano, en tanto sean relevantes para el caso estudiado. Estas suponen un determinado perfil del niño, señalan una forma adecuada de lograr su desarrollo y asignan responsables de llevar este proceso a cabo.

Por otra parte, se analizará la construcción social del perfil del niño tal como es planteada por el Ministerio de Educación y la organización auspiciadora del programa observado en el presente estudio.

Además, se comentará los resultados de diferentes instrumentos de medición del desarrollo usados en la cuna y la evaluación subjetiva de la promotora y los padres de familia.

Otro punto a tratar serán las políticas educativas, la función del programa en estas y cómo los diferentes objetivos de los actores que pueden contribuir o no al cumplimiento de las metas nacionales.

Finalmente, se intentará explicar que significan e implican las palabras “Estimulación Temprana” dentro de las SET.

### 1. Construcción social del niño

Existe una determinada concepción del niño y expectativas sobre él que están presentes tanto en los documentos oficiales del Ministerio de Educación y del programa SET (Ministerio de Educación, 2005 y 2009), como en documentos de la organización auspiciadora (Gneimer, 1953). Estas están relacionadas e influidas por diferentes conceptos y teorías psicológicas sobre el Desarrollo Humano. Todo ello afecta la vida cotidiana de la cuna y las técnicas de disciplinamiento que se aplican allí.

Dentro de la política oficial de la Educación Básica Regular, el enfoque psicopedagógico se sustenta en las corrientes cognitiva y social del aprendizaje. Este es concebido como un proceso de producción activo y en relación con el medio ambiente social y natural. También se relaciona con los aprendizajes previos y la posibilidad de aplicarlos en la vida cotidiana. Además, se busca el desarrollo integral mientras se respeta el ritmo y estilo individual. La evaluación es considerada como una forma de reflexión del propio proceso de aprendizaje y un instrumento para ajustar las acciones educativas.

Respecto a los principios del ciclo I (0 a 2 años), en este periodo se inicia un proceso de individuación, en el cual se obtiene mayor autonomía y se consolida la identidad. Además, se busca ajustar el ritmo biológico al ambiente y a la rutina adulta. La atención de las necesidades básicas se constituye como base para el desarrollo posterior del niño. Debido a la dependencia del niño al adulto, en esta etapa existe la necesidad de una atención individualizada. El niño es concebido como activo, ya que explora y transforma su entorno. Al finalizar este periodo, se espera el inicio de proceso de simbolización y la mejora de la coordinación motora gruesa y fina.

Formalmente, el concepto de Desarrollo Humano dentro del Diseño Curricular Básico incluye varias áreas, el trabajo es indicado como individual y se destaca el papel activo de los niños. La caracterización del niño de Educación Inicial es de un niño en crecimiento y en un proceso de diferenciación de funciones rápidas, quien se desarrolla en relación a otras personas y entornos. El desarrollo infantil tiene características propias y es oportuno, gradual e integral.

De esta manera, el desarrollo depende de la adaptación del niño al medio ambiente. Esta adaptación se da a través de la percepción y el contacto con el entorno mediante los sentidos, en especial a través del juego. A partir de ello se dan las asociaciones entre lo que se percibe y las propias acciones, lo que lleva a la construcción de esquemas mentales. Esta construcción de esquemas mentales, junto con la imitación y la percepción, contribuyen al desarrollo cognitivo. Entonces, el niño repite los movimientos aprendidos con el propósito de provocar

un efecto deseado y anticipa lo que va a suceder como consecuencia de su acción.

*La orientación pedagógica de los programas está dada por el Diseño Curricular Nacional de la Educación Básica Regular, que define al niño y a la niña como sujetos de acción, con iniciativa, que requiere para su desarrollo oportunidades de descubrimiento autónomo. Además contiene los logros de aprendizaje previstos en términos de competencias, para la diversificación y programación pedagógica. A partir de dichos logros de aprendizaje se desprenden las capacidades y actitudes, y se prioriza las relacionadas con lo afectivo, social, cognitivo y motriz, a través de diferentes estrategias. (Ministerio de Educación, 2005: 2 y 3)*

En esta etapa el niño inicia sus representaciones mentales a partir del desarrollo del lenguaje. Ellas están presentes en el juego simbólico, la imitación diferida, la imaginación y en el mismo lenguaje hablado a los que se les atribuyen un significado. De esta manera, se afirma que mediante el juego se facilitaría el desarrollo de las capacidades que los niños ya tienen.

Entonces constatamos que las lecciones se insertan en la idea de “aprender jugando”, lo cual se considera como la manera natural e ideal del aprendizaje del niño.

*Los niños desde que nacen, sienten placer al realizar acciones de manera espontánea y por iniciativa propia. De esta manera ajustan su propio ritmo al ambiente (las rutinas, los horarios, las reglas de la familia, etc.) y desarrollan así su seguridad y autonomía. Es*

*importante que él mismo regule sus acciones y movimientos por propia iniciativa.*

*En esta participación activa, los niños irán descubriendo sus propios recursos cognitivos, motrices y sociales, así como sus limitaciones e irán también anticipando resultados de sus acciones y descubriendo cómo se dan las relaciones sociales. Para ello, el niño requiere que las personas que lo rodean le hablen, jueguen con él y le den muestras de afecto. Tales estímulos harán que el niño se sienta amado y seguro. (Ministerio de Educación, 2009: 69)*

El concepto de Desarrollo Humano designa las continuidades y cambios sistemáticos y acumulativos en el individuo durante su ciclo vital. Este desarrollo es holístico en el sentido que se interrelacionan aspectos cognoscitivos, físicos y psicosociales. El desarrollo se debe a dos procesos importantes: la maduración biológica según la edad y el aprendizaje, los que permiten calificar de normal o anormal las características y comportamientos del niño.

Desde la Psicología del Desarrollo se refuerza la idea de que el niño aprende desde el nacimiento y que el efecto de la experiencia temprana es modificable. Se busca optimizar el desarrollo y paliar el efecto nocivo del ambiente o una condición de discapacidad.

Dentro del estudio del Desarrollo Humano se ubican varios debates sobre el grado de influencia biológica o ambiental como los determinantes claves, la actividad o pasividad del niño en su propio desarrollo y la continuidad o discontinuidad del desarrollo, o sea, si los cambios evolutivos son cuantitativos y



continuos o cualitativos y por etapas. Cada una de estas teorías tiene una concepción sobre cómo es el niño, qué factores influyen en el desarrollo, cuáles son sus dimensiones, cuál es la forma ideal de promoverlas y quiénes son responsables de este desarrollo.

La teoría cognoscitiva - evolutiva de Piaget define a la inteligencia como un proceso básico del organismo para la adaptación al ambiente. Según su propuesta, conforme avanza la maduración biológica y del sistema nervioso central, se posibilita la creación de estructuras cognoscitivas o esquemas complejos (patrón de pensamiento o acción para interpretar la experiencia).

Dentro de esta propuesta, el aprendizaje se daría por dos procesos: asimilación y acomodación. La asimilación se refiere a la acción de interpretar experiencias nuevas dentro del esquema actual. En el caso de que una experiencia no coincida con los esquemas previos, se produce un desequilibrio. Ante esta situación, la acomodación es un proceso que permite modificar los esquemas previos a raíz de la nueva información. En esta perspectiva, el desarrollo es concebido como una secuencia invariante en la que se necesita alcanzar la etapa previa para continuar a la siguiente.

Comparando algunas de las teorías de desarrollo vigentes, estas se pueden agrupar en tres modelos (Berger, 2007). En primer lugar, el modelo organísmico considera a los seres humanos como una integridad activa en su proceso de

desarrollo, que cambia por fuerzas internas y evoluciona a través de etapas discontinuas. En este modelo se ubica la perspectiva de Piaget.

Por otro lado, el modelo contextual considera que el desarrollo es una interacción dinámica entre el individuo y entorno. El sujeto participa de manera activa en su entorno y los cambios cualitativos y cuantitativos se pueden de muchas maneras. Dentro de este modelo se encuentra Bronfenbrenner (Bronfenbrenner, 1979)

La teoría ecológica de Bronfenbrenner concibe el desarrollo como el resultado de una secuencia de adaptaciones a diferentes estímulos que presionan sobre el niño, conforme este hace progresivas transiciones a contextos sociales más amplios y complejos.

En vez de considerar al organismo como descontextualizado se destaca la naturaleza evolutiva y alcance de la realidad percibida, tal como surge y se expande en la conciencia del niño y su participación activa en el ambiente físico y social. En este sentido, se piensa la persona es una entidad dinámica que progresivamente reestructura el medio que vive.

Así, se plantean seis sistemas en los que la persona se inserta:

- **Microsistema:** Se refiere a los ámbitos inmediatos al individuo. Incluye a la familia, centro de estudio y pares. Sus características influyen en microsistema de manera dinámica y en relación bidireccional.

- Mesosistema: Se refiere a las conexiones entre los microsistemas como hogar, escuela y grupo de pares. El desarrollo es óptimo cuando hay nexos sólidos y de soporte entre microsistemas.
- Exosistema: El contexto en el que individuo no forma parte directamente pero el cual influye en él, por ejemplo, medios de comunicaciones y situación económica.
- Macrosistema: El contexto cultural y subculturas de clase social donde se ubican los otros sistemas. Aquí se incluye la ideología general sobre cómo tratar a los niños, que enseñarles y las metas a obtener.
- Cronosistema: Dimensión temporal que indica cambios en el niño o en el contexto ecológico que inciden en la dirección del desarrollo.

El último modelo es el mecanicista que considera a los niños como pasivos ante la influencia externa y como un ensamblado de áreas y comportamientos. En esta perspectiva se ubican Watson y Skinner.

Watson propuso que existe una asociación entre el estímulo y la respuesta observable que es la estructura central del desarrollo. El desarrollo es concebido como un proceso continuo de cambio conductual modelado por ambiente, no por tendencias innatas. En este modelo, los padres serían los principales responsables del futuro desarrollo de sus hijos.

Por otra parte, Skinner se refiere a las respuestas de los seres humanos frente a ciertos estímulos. Las acciones son repetidas o suprimidas en función de

los resultados producidos por estas. Dentro de este modelo existe un operante (acto voluntario con probabilidad según su consecuencia), reforzador (consecuencia de la acción), castigo (consecuencia de acción que aminora la posibilidad de repetición). De esta manera, los hábitos se adquieren a través de experiencias y estímulos externos que las refuerzan. Una serie de estímulos sistemáticos para obtener respuestas determinadas, mediante la repetición de recompensas.

De esta manera, podemos comprobar que las capacidades y habilidades del niño presentes en el Diseño Curricular Nacional siguen los conceptos planteados por Piaget. Sin embargo, las instrucciones de los adultos y los patrones de control de movimiento y acción son similares al conductismo, en su propuesta del aprendizaje operante. Tanto la bibliografía como la observación realizada muestran que el niño es activo, pero esto no es reconocido por los actores. Por lo tanto, si bien formalmente se estipula en la reglamentación y documentos que el niño es un ser activo, finalmente en la práctica se mantiene idea del niño como un ser pasivo que es afectado en función de la acción del adulto. Este principio, el niño como ser activo, no se expresa en el funcionamiento real de muchos programas de Educación Inicial y Estimulación Temprana, incluyendo el caso estudiado.

En este sentido, el concepto pasivo del niño se traduce en las diferentes técnicas disciplinarias, situación similar a lo planteado en los otros niveles de la Educación Básica. En el caso de la cuna, el disciplinamiento se da principalmente

a través de un sistema de premios y castigos, todo esto bajo el supuesto de que el comportamiento de los niños se da mediante el aprendizaje operante y solo como respuesta pasiva a los estímulos de los adultos.

Ante estas situaciones, los niños plantean diferentes alternativas pero estos comportamientos son calificados como malos e inoportunos. Algunas de estas acciones son: no realizar la tarea según lo esperado, como dormir o comer a la hora indicada, levantarse del asiento o colchoneta, sentarse mal o echarse en las sillas, o sacarse los zapatos. En otros casos, estas acciones no son el incumplimiento de normas explícitas de la cuna sino que son acciones de juego o iniciativas que pueden coincidir con la lista de cotejo y evaluaciones, pero que entorpecen o dificultan el cumplimiento de horarios, tareas estipuladas o el control de los adultos sobre los niños.

Así, cuando un niño no está jugando de manera adecuada, por ejemplo, tira las piezas del rompecabezas o come la plastilina, se le llama la atención una vez; si continua con el comportamiento se le quita el juguete o se le ofrece un premio si se porta bien.

En la práctica, las interacciones evidencian que en la cuna se mantiene un esquema en el cual el adulto brinda estímulos y solo reconoce la respuesta considerada adecuada por él. Las otras alternativas suelen ser calificadas de mal comportamiento o de impertinentes para cierto momento de la rutina. En este sentido, los niños no son subestimados, sino que su capacidad es calificada en

tanto reacción a algo dado externamente y en tanto sea considerada apropiada. Por lo tanto, si bien formalmente se estipula que el niño es un ser activo, la práctica indica que se le considera como pasivo.

Un aspecto en el que coincide la organización y el programa es en el perfil de la promotora. Se espera que ella tenga un tipo de personalidad especial y brinde mucho afecto a los niños. Son justamente estas expectativas, junto al concepto del niño y la manera en que la promotora se relaciona con los niños, lo que ocasiona una respuesta positiva de ellos.

Existe una diferencia entre la relación que la promotora y la auxiliar tienen con los niños. Por una parte, la promotora tiene la idea que uno debe encontrar la manera de comunicarse con los niños y atraer su atención y que esta forma varía por cada niño. Ella no sube el tono de su voz ni cuando les llama la atención, hace un esfuerzo en hacer un trabajo individual, ser afectuosa y jugar con ellos. Los niños responden positivamente a esto, lo que se muestra en una preferencia general a su presencia y en obedecerla. En este sentido, se puede afirmar que voluntariamente la reconocen como una autoridad legítima y en algunos casos, responden de manera afectuosa también.

Es importante resaltar que esto no es un proceso inmediato sino que es una relación que se construye luego de un tiempo y experiencia compartidos, en los que la promotora y el niño reconocían patrones de comportamiento del otro y esto

era comprobado en varias ocasiones en la cuna. Entonces, una relación de confianza y afecto previa favorecía una aceptación y obediencia.

Por otro lado, la auxiliar tiene menos paciencia, suele concentrarse en el control y vigilancia de los niños y considera que si se portan mal es porque son malcriados. Ella mencionaba que no podía ceder porque inmediatamente los niños se confiaban y se portaban mal. Los niños suelen no obedecerla y los viernes, día en que no está la promotora, ella no puede controlar al grupo.

Las técnicas disciplinarias no funcionan en la práctica durante la mayor parte del tiempo y cuando son efectivas dependen en buena medida de la construcción de una buena relación entre el adulto y niño.

## 2. Evaluación objetiva y subjetiva del Desarrollo Humano

### *Evaluación objetiva*

Según el Ministerio de Educación, antes de iniciar el año hay que realizar una evaluación de contexto para obtener información sobre el medio social del niño. Para esto se emplea la ficha de matrícula, una entrevista con la familia y la ficha de registro. Una vez iniciado el año, la evaluación debe ser permanente y se realiza a través de fichas de observación y el cuaderno o anecdotario. La evaluación al término de cada periodo es registrada en el informe oficial que se da a los padres de familia.

La escala de calificación en Educación Inicial es literal y descriptiva y tiene tres escalas: A (Logro previsto), B (En proceso) y C (En inicio).



### Escala de calificación de los aprendizajes en la Educación Básica Regular

Nivel educativo/ Tipo de calificación	Escalas de calificación	Descripción
Educación inicial Literal y descriptiva	<b>A</b> Logro previsto	Cuando el estudiante evidencia el logro de los aprendizajes previstos en el tiempo programado.
	<b>B</b> En proceso	Cuando el estudiante está en camino de lograr los aprendizajes previstos, para lo cual requiere acompañamiento durante un tiempo razonable para lograrlo.
	<b>C</b> En inicio	Cuando el estudiante está empezando a desarrollar los aprendizajes previstos o evidencia dificultades para el desarrollo de éstos y necesita mayor tiempo de acompañamiento e intervención del docente de acuerdo con su ritmo y estilo de aprendizaje.

Fuente: Ministerio de Educación (2009) p. 53

Así, para el Ministerio de Educación la evaluación es concebida como necesaria para el reajuste y optimización del desarrollo del niño:

*La evaluación de los niños de 0 a 2 años es un proceso permanente continuo, complejo y una tarea fundamental; ya que en esta etapa es necesario acompañar, vigilar y por lo tanto observar con detalle los procesos por los cuales van pasando, así como identificar posibles señales de alarma.*

*La evaluación permite emitir juicios y tomar decisiones acerca de la acción educativa que se desarrolla según las diferentes estrategias de atención. Los resultados de la evaluación permiten decidir qué ajustes realizar, qué orientaciones brindar y, en general, cómo optimizar el desarrollo y aprendizaje del niño. La información obtenida en la evaluación también servirá para organizar las acciones con las familias. Por lo tanto, la evaluación de niños de 0 a*

*2 años debe ser entendida como un medio para alcanzar fines determinados, y no como un fin en sí misma.* (Ministerio de Educación, 2009: 110)

Para la evaluación del desarrollo de los niños se utilizan diferentes elementos como escalas, guías prácticas, protocolos, programas y cuestionarios, instrumentos. Los programas generalmente adoptan una visión global del desarrollo, que incluye todas las áreas que considera la psicología evolutiva clásica, pero en especial las cuatro áreas tradicionales: lenguaje, socialización, cognición y motricidad. Dentro de cada apartado se sitúan las secuencias evolutivas esperadas que suelen abarcar edades entre los cero y seis años.

*Es ese tiempo disciplinario el que se impone poco a poco a la práctica pedagógica, especializando el tiempo de formación y separándolo del tiempo adulto, del tiempo del oficio adquirido; disponiendo diferentes estadios separados los unos de los otros por pruebas graduales; determinando programas que deben desarrollarse cada uno durante una fase determinada, y que implican ejercicio de dificultad creciente; calificando a los individuos según la manera en que han recorrido estas series.* (Foucault, 1992: 163)

En este caso, el instrumento que se utiliza en esta primera evaluación es la lista de cotejo. Las áreas curriculares del ciclo I son: Relación consigo mismo, Relación con el medio natural y social y Comunicación. Cada una de estas áreas está dividida en base a la adquisición de determinadas competencias, las cuales a

su vez están divididas en conocimientos y actitudes esperadas.<sup>12</sup> También se realizan evaluaciones sobre las lecciones diarias en el aula.

Otro instrumento de medición del desarrollo aplicado por la organización auspiciadora es la escala de Nelson Ortiz<sup>13</sup>:

*La escala de Nelson Ortiz es una escala de desarrollo que permite medir el nivel de desarrollo de los niños. Si bien es cierto que las madres que vienen al centro son madres solteras, madres abandonadas, el nivel nutricional de los niños que es parte de esta escala de desarrollo va a determinar cuál es el grado de madurez de los niños en sí. Entonces esta escala...es una forma de medición más integra, trata de medir el nivel de salud, de desarrollo, el nivel de aprendizaje del niño y lo compara con la ficha integral, que es la ficha única de matrícula, nos permite sacar un diagnostico más exacto del desarrollo del niño. (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

Esta escala es aplicada en una situación de examen con una duración de 30 minutos por cada niño. En este caso se ubica la edad en meses del niño en la ficha y se verifica que habilidades cumple tanto para los meses anteriores a su edad como posteriores. Esta escala no solo presenta el tipo de comportamiento, sino la secuencia de movimientos y tiempo y número de veces que debe mantener la acción para ser aprobado.

---

<sup>12</sup> Los indicadores por cada área de la lista de cotejo y sus resultados se encuentran en los Anexos 1 y 2.

<sup>13</sup> Escala abreviada de desarrollo psicosocial de Nelson Ortiz: Instrumento aplicado por la promotora tres veces durante el año como exigencia de la organización auspiciadora. La escala es para niños entre 0 y 5 años. Esta se centra en cuatro áreas: Área de motricidad gruesa, Área de motricidad fina, Área de audición y lenguaje y Área personal y social. La ficha y sus resultados pueden verse en los Anexos 4 y 5.

### *Evaluación subjetiva*

A partir de la observación participante, ¿Cuál es la relación entre comportamiento y desarrollo según la calificación y atribución de estas características en la cuna?

Para responder esta pregunta, a continuación se mostrará una serie de rasgos de comportamiento y nivel de desarrollo atribuidos a los niños agrupados en cuatro conjuntos. Estos conjuntos son reconocidos por las promotoras en tanto permite diferenciar a los niños, organizan las acciones y repuestas.

- A) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como malo.
- B) Niño más desarrollado con comportamiento calificado como bueno.
- C) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado como malo.
- D) Niño menos desarrollado con comportamiento calificado como bueno.

### **Cuadro comparativo de conjuntos de niños**

<b>Conjuntos/Rasgos</b>	<b>A</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>
<b>Lenguaje</b>	Pocas palabras Buena pronunciación Interacción instrumental	Más palabras Mejor pronunciación Más interacción	Pocas palabras	Menos palabras Menos interacción
<b>Motricidad</b>	Más hábil Mayor coordinación gruesa	Hábil Mayor coordinación fina	Menor coordinación gruesa y fina	Menos hábil Calificado como lento
<b>Comportamiento agresivo</b>	Mayor frecuencia	Menor frecuencia	Mayor frecuencia	Menor frecuencia
<b>Cumplimiento de normas</b>	Mayor tendencia a no cumplir con	Tendencia a cumplir	Actitud de juego en	No competir por atención

	normas	normas	todo momento	exitosamente
<b>Movimiento</b>	Movimiento constante	Movimiento en momento indicado	Movimiento constante	Poco movimiento
<b>Obediencia</b>	Menor frecuencia	Mayor frecuencia	Menor frecuencia	Promedio
<b>Actividad</b>	Activo	Activo	Activo	Pasivo
<b>Inteligencia</b>	Inteligente	Inteligente	Menos inteligente	Menos inteligente

*Fuente: Elaboración propia*

- Comparación a partir de nivel de desarrollo:

*Desarrollado bueno y no desarrollado bueno (Conjuntos B – D)*

El conjunto de niños B tiene un mejor manejo del lenguaje, mayor coordinación fina y es rápido al realizar las tareas. Respecto al cumplimiento de normas, el conjunto B suele no cumplirlas con mayor frecuencia, mientras el conjunto D suele ser dejado de lado si no desea realizar una actividad porque generalmente no causa problemas. Además, mientras el conjunto B es descrito como activo, el conjunto D es considerado pasivo. El conjunto B está en movimiento en el momento indicado, mientras que el conjunto D suele no hacer la actividad en su turno por lo que los adultos siguen con el resto del grupo.

*Desarrollado malo – no desarrollado malo (Conjuntos A – C)*

Ambos niños usan pocas palabras en sus interacciones diarias, pero el conjunto A tiene mejor pronunciación y usa estas en interacciones específicas mientras que el conjunto C solo usa las palabras como expresiones, no con un objetivo de comunicación. Ambos conjuntos están en constante movimiento, pero

el conjunto A tiene mejor coordinación gruesa. Los dos conjuntos de niños obedecen las instrucciones de los adultos con menor frecuencia. Sin embargo, el conjunto A es calificado como inteligente, a pesar de que su comportamiento es considerado como malo, mientras que el conjunto C es considerado de menor edad y nivel de desarrollo por tener el mismo comportamiento.

- Comparación a partir del comportamiento:

*Desarrollado bueno – Desarrollado malo (Conjuntos B – A)*

Ambos conjuntos son calificados como hábiles e inteligentes. Si bien ambos son considerados hábiles, el conjunto B tiene mejor coordinación fina, mientras que el conjunto A tiene mejor coordinación gruesa. Sobre el lenguaje, ambos tienen un mejor manejo de este que el promedio, pero el del conjunto B es más variado y usado para diferentes fines que el del conjunto A. Ambos conjuntos están en constante movimiento, pero el del conjunto B es considerado bueno por ser oportuno según rutina de cuna. También este conjunto generalmente obedece las instrucciones y tiene menos comportamientos agresivos.

*No desarrollado bueno – No desarrollado malo (Conjuntos D - C)*

En este caso, ambos conjuntos de niños usan pocas palabras y tienen un nivel de desarrollo del lenguaje menor que el promedio. El conjunto C está en constante movimiento, pero de manera poco hábil y coordinada mientras que el conjunto D presenta poco movimiento. El conjunto C tiene una actitud de juego constante y logra llamar la atención de los adultos aunque su comportamiento sea



calificado negativamente, mientras que el conjunto D no compite por esta atención exitosamente.

En síntesis, para los adultos, el nivel de desarrollo estaría relacionado con el uso de mayor número de palabras, mejor pronunciación, y mayor y diferentes tipos de interacciones. También se considera el número de actividades y la precisión en la motricidad fina y gruesa. Por otra parte, el comportamiento es calificado según la agresividad, incumplimiento de normas e instrucciones, movimiento y actividad constante y que estos sucedan en momentos o lugares no indicados u oportunos.

#### *Evaluación subjetiva*

Por otra parte, hay una evaluación subjetiva del desarrollo por las trabajadoras y padres de familia, sobre la base de factores y áreas de desarrollo estos actores consideran importantes.

Como ya se ha dicho, la promotora considera que algunos niños son más inteligentes que otros. También se mencionan hábitos de orden e higiene. La promotora también se refirió a cambios en la timidez, manejo del lenguaje e independencia de los niños.

*Cuando yo estaba en cuna los niños no caminaban algunos, les faltaba estimulación, también les faltaba confianza, al menos cuando acabe el año los padres me agradecieron porque tenían otra personalidad, me decían: en mi casa era muy tímido y ahora es más*



*desenvuelto, han aprendido más cosas. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

*En el aula de dos años los niños a fin de año van a tener que lograr coordinaciones de acuerdo a su edad, de acuerdo a las características del niño que tenemos, en lo que es motricidad van a coordinar muy bien, saltar en un pie. A fin de año le damos un informe del logro de sus hijos a cada padre de familia donde esta cada indicador descrito si lo ha logrado o no. Se espera que la mayoría terminando hablen bien porque hay algunos que no hablan casi. Que controlen el esfínter totalmente. Ninguno tendría que salir con pañal. Han entrado con pañales algunos. Aunque los que han pasado del aula de cuna I a cuna II ellos ya la mayoría ahora están controlando más o menos, ellos ya han trabajado desde el año pasado. Los nuevos han venido con pañal. (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

*Que sean niños más independientes, que sean niños seguros, que sean niños que con la última evaluación estén preparados para el ingreso de tres años, que hayan alcanzado una madurez psicosocial mayor a la que entraron... (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

Los padres entrevistados mencionaban que percibían cambios en sus hijos. Estos se referían a acciones concretas como tararear, comer solos con la cuchara, colorear, hablar de manera más fluida y ser más independientes.

Un punto que se conversó con todos los trabajadores involucrados era que se debía hacer con los niños que al final de año no ha logrado el desarrollo señalado para su edad.

*Si ven que es necesario que se quede, que no haya habido una buena estimulación o que no tenga una retención. Por ejemplo, había un niño, eran gemelos, uno de ellos trabaja muy bien, era muy independiente, obedecía, el otro hermanito parecía de menos edad, no aparentaba su edad, así como Rómulo que está más en el juego, pero para su edad no estaba bien. Yo hable con su mamá y le dije “Señora, su hijo no habla, si te habla dice unas palabras, pero para su edad el debería estar hablando”. Yo hable primero con la coordinadora y me dijo que el niño de todas maneras debía de pasar por su edad, pero dile si en su casa no trabaja más lo que es lenguaje, y a su edad no sabía ir al baño, usaba pañal y tenía 3 años y 4 meses, ya grande, si no es así el niño va a tener que bajar. Tiene un tiempo en vacaciones para que trabaje con su niño sino va a tener que regresar a dos años. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

*Se habla con los padres. No se espera hasta diciembre. Por ejemplo si un niño que pasa los dos años y medio y usa pañal se debe hablar con el papá. Porque los niños desde un año y ocho meses tienen la capacidad de controlar el esfínter, a esa edad se puede trabajar. A veces pasa que en el programa controlan o lo hacen solo pero en la casa no hay ese trabajo lo de acá se queda en nada. (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

*En el Estado se hace que la edad de los niños permita que ellos puedan seguir avanzando, para mi es ilógico, pero lo que trabajamos aquí...que el niño pase a la siguiente aula pero como aquí tenemos apoyo de psicólogos, que la promotora debe detectar que niño no está en la capacidad o no tiene la madurez acorde a su edad y se le hace una evaluación. Entonces se trabaja con el niño, con la madre del niño y la promotora y se hace un plan de acción de acuerdo a las dificultades que presenta ese niño para que entre las tres personas*

*puedan trabajar: una monitorea, una trabaja en casa y una trabaja en el aula, la que monitorea tiene que hacer una evaluación mensual para ver el avance de niño, por eso esa detección se debe hacer desde ya. (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

De esta manera, los tres actores coinciden en que se debería realizar un trabajo adicional, pero que el niño debería pasar de año por su edad. Además, mencionaron logros en referencia a acciones concretas como gatear, caminar, hablar y el control de esfínteres. En este caso, no se consideran los niños que pueden tener un mayor desarrollo social y emocional, ya que se prioriza la psicomotricidad correspondiente a los estándares esperados a esa edad cronológica.

*Los contenidos que están trabajando en las Salas de Estimulación son, por ejemplo, lo que es desarrollo psicosocial del niño, desarrollo de la motricidad fina y gruesa, prepararlos para niños de tres años, llevando tareas muy simples en cuadernos porque a la madre le interesa ver cuál es el avance de su niño. Esto es una forma de satisfacer la curiosidad de la madre, se hace que los niños lleven tareas a casa, lo que no es adecuado porque los niños a esa edad no deben llevar tareas, pero las madres a veces no llegan a entender eso... (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

Si bien los niños evaluados son “normales” (sin discapacidades, patologías o trastornos conductuales), uno de los objetivos propuestos detrás de la Estimulación Temprana es la optimización de este desarrollo, para lo cual se necesitaría primero medirlo a través de instrumentos como el examen. Tal como se plantea, un examen supone establecer estándares óptimos y esperados para

las edades biológicas, según áreas compartimentadas, lo que permite catalogar de manera más precisa a los individuos. Estos dispositivos disciplinarios buscan diferenciar, jerarquizar y homogeneizar a los individuos, calificándolos y clasificándolos en un espectro normal – anormal. Esta normalidad consiste en signos de adscripción a un cuerpo social homogéneo a un perfil de lo asociado como normal y deseable. En el caso de la cuna, el comportamiento bueno y el nivel de desarrollo adecuado son asociados con un buen uso del lenguaje, habilidad, inteligencia, formación de hábitos y, sobre todo, con un comportamiento que siga las instrucciones de los adultos, y que sea oportuno y efectivo según lo estipulado en los horarios y programación.

*“El examen combina las técnicas de la jerarquía que vigila y las de la sanción que normaliza. Es una mirada normalizadora, una vigilancia que permite calificar, clasificar y castigar. Establece sobre los individuos una visibilidad a través de la cual se los diferencia y se los sanciona. (Foucault, 1992: 189)*

#### *Instrumentos usados para la evaluación del desarrollo y sus límites*

En seguida, haré una crítica y señalaré los límites de los instrumentos utilizados y de las áreas consideradas por ellos a partir de compararlos con la observación participante y la búsqueda de incongruencias internas.

Tanto en la lista de cotejo como en la escala de Nelson Ortiz, las áreas de Desarrollo Humano consideradas son la psicomotricidad, lenguaje (número de palabras y fluidez) y la identificación correcta de objetos.

Si bien el Diseño Curricular Nacional plantea un desarrollo integral, en base al modelo de competencias (saber conocer, saber hacer, saber ser), esto no es compatible con el planteamiento del aprendizaje clásico y operante (Estímulo - Respuesta) que se comprueba en la práctica. Entonces, el modelo de competencias termina siendo reducido al cumplimiento de actividades muy concretas y simples.

Así, las áreas se plantean como completas, pero los indicadores elegidos son acciones puntuales que no necesariamente señalan un manejo competente en esas áreas. Estos instrumentos se centran en examinar que el niño tenga la habilidad y la muestre de manera correcta; no se muestra o evalúa un proceso de adquisición de la habilidad. Se suele decir que se debe ajustar el desarrollo del niño al plan ya estipulado y no se plantea que se pueda guiar la forma particular de aprendizaje de cada uno de ellos.

*La evaluación constante supone la observación atenta del proceso de los niños. Nos permite identificar los avances y las dificultades de cada uno y modificar nuestras estrategias para responder de manera precisa a las demandas de crecimiento detectadas. Esto significa que las metas pueden moverse de acuerdo al nivel de logro de los niños, que no es lo mismo en todos los caso ni se obtiene en paralelo en los mismos plazos. (Guerrero Ortiz, 1996: 146)*

Otro elemento que podría afectar los resultados de ambos instrumentos es que son aplicados en situaciones de examen, a las cuales los niños no están acostumbrados y en las que se requiere que ellos muestren todos los

comportamientos indicados en un tiempo limitado y sin contexto. A veces los niños no hacen lo que se les indica porque están aburridos, no quieren compartir un juguete o por falta de confianza, más no debido a que no puedan concentrarse.

Si bien la evaluación fue hecha por la promotora luego de una capacitación, en ese periodo ella estaba en proceso de conocer y adaptar a los niños. Además, como se mencionará más adelante, la capacitación brindada suele ser insuficiente.

Respecto a los logros que se esperan de los niños, es interesante notar que en el perfil normal del niño de tres años (carpeta técnico – pedagógica) ya se indica el manejo de ciertas capacidades que según lo estipulado en el Diseño Curricular Nacional se estarían recién aprendiendo o perfeccionando:

- *Capaz de caminar y correr con equilibrio.*
- *Capaz de ejercitar su motricidad gruesa: lanzando, saltando, danzando.*
- *Capaz de ejercita su motricidad fina: al construir, al encajar, al armar.*
- *Capaz de explorar activamente objetos a través de los sentidos.*
- *Capaz de establecer diferencias entre objetos grandes y pequeños.*
- *Capaz de resolver problemas sencillos a través de actividades sensorio – motrices.*
- *Capaz de realizar actividades en espacios parciales y totales: dentro y fuera, arriba – abajo, lejos – cerca.*
- *Identificar partes de su cuerpo.*
- *Capaz de expresar sus necesidades y experiencias construyendo frases de dos o tres palabras con sentido.*



- *Capaz de imitar acciones diarias a través de la dramatización.*
- *Capaz de elegir y realizar actividades por sí solo.*
- *Capaz de compartir juegos y materiales con los demás.*
- *Capaz de colaborar con actividades sencillas.*
- *Capaz de expresar libremente sus sentimientos y emociones a través de las actividades gráfico – plásticos y musicales.*
- *Capaz de mostrar independencia en las diferentes actividades de la vida cotidiana.*
- *Capaz de expresar su creatividad con espontaneidad, libertad y alegría.*
- *Capaz de comprender, obedecer y ejecutar ordenes sencillas.*  
(Carpeta técnico - pedagógica)

Otros puntos que no son considerados en la práctica son las habilidades y actitudes que sirven para que los niños aprendan a socializar, como la capacidad de dar y pedir ayuda, dar consuelo a otros y colaborar con sus pares situaciones de juego y vida cotidiana. Estos son comportamientos que varios de los niños asistentes sí presentan según la descripción hecha en el Capítulo I.

Las limitaciones mencionadas en los párrafos anteriores no son reconocidas por el personal de la cuna. El uso de estos instrumentos es indicado y exigido desde niveles superiores. En este caso, las promotoras tienen poca agencia para cambiar o proponer alternativas, aspecto que tampoco es esperado o incluido en sus funciones.

### 3. Políticas educativas, programas y objetivos de los actores



Las diferencias en las dimensiones consideradas, los criterios de evaluación y la importancia de los mismos, así como de la evaluación subjetiva del desarrollo, están insertas en otras discusiones entre los actores de la cuna.

Uno de los puntos en discusión está relacionado con el que se considera el objetivo principal de la educación preescolar: brindar un servicio de cuidado y protección diurno mientras los padres trabajan o ser un nivel de la Educación Básica Regular y necesario para la socialización y preparación escolar de los niños.

Entonces, en esta parte se propondrán respuestas para las siguientes preguntas: ¿Cuál es el propósito de la cuna? ¿Quién es el adecuado para llevarlo a cabo? ¿Quién determina esto? ¿Cómo conciben los diferentes proveedores y los padres de familia a la cuna?

De acuerdo a lo observado en el tiempo de la investigación, se puede afirmar que hay una diferencia de objetivos, tanto a corto como a largo plazo, entre los diferentes actores de la cuna.

El programa SET y del Diseño Curricular Nacional forman parte del planteamiento y reglamentación hecha por el Ministerio de Educación, organismo encargado de llevar a cabo metas y políticas educativas nacionales. De esta manera, según la política oficial, los objetivos de la Educación Básica son:

- a) *Formar integralmente al educando en los aspectos físico, afectivo y cognitivo para el logro de su identidad personal y social, ejercer la*

*ciudadanía y desarrollar actividades laborales y económicas que le permitan organizar su proyecto de vida y contribuir al desarrollo del país.*

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

*c) Desarrollar aprendizajes en los campos de las ciencias, las humanidades, la técnica, la cultura, el arte, la educación física y los deportes, así como aquellos que permitan al educando un buen uso y usufructo de las nuevas tecnologías. (Ministerio de Educación, 2009: 10)*

A través de la información recogida en el trabajo de campo se pudo comprobar que hay una distancia entre lo que el Ministerio de Educación plantea y la aplicación práctica. Así, las lecciones y acciones cotidianas en la cuna no corresponderían ni lograrían cumplir estas metas generales.

*El desarrollo de los procesos de aprendizaje del niño se logra a través del juego activo con el entorno (personas, espacio, objetos). Que un niño dependa de un adulto para satisfacer sus necesidades, no lo define como un ser pasivo. Por lo tanto se le deben brindar las condiciones adecuadas físicas y emocionales necesarias para que interactúe con su entorno con autonomía y seguridad.*

*El concebir al niño como sujeto con necesidad y vocación de aprender en cada momento de su desarrollo, modifica la idea de adelantar su aprendizaje con estimulación temprana como un proceso externo. Los niños aprenden lo que tienen que aprender en el momento preciso, por ello hablamos de educación temprana que requiere de un adulto capaz de interpretar estas manifestaciones y*

*que facilite las mejores oportunidades para el desarrollo de capacidades. (Ministerio de Educación, 2009: 106)*

Las lecciones se insertan en la idea de “aprender jugando”, lo cual se considera como la manera natural e ideal del aprendizaje del niño. Sin embargo, como ya se describió en la cuna hay patrones de control de movimiento que cortan constantemente las iniciativas de juego libre.

De acuerdo a la docente coordinadora, el hecho que las lecciones sean a través del juego motiva y llama la atención a los niños, lo que permite que sean receptivos a estas.

*Las actividades que nosotros planteamos es todo a través del juego. Entonces desde el momento que es a través del juego le atrae y divierte al niño por eso no es forzado. Es cuestión como uno los motiva, si les llamó la atención del niño a través del juego o un muñequito. Por ejemplo, para contarles un cuento uso un muñequito que dice “He venido a contarles un cuento” y el mismo cuenta el cuento, “Ahora voy a dejarlos con la profesora”, ellos ya se quedaron motivados. Uno le pone un énfasis al cuento y uno le pone movimientos, los niños se quedan pasmados. Es cuestión de cómo uno le llega a los niños... (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

Además, esta facilitación e interpretación de señales individuales como función de las promotoras se encuentran limitadas por una capacitación insuficiente y recursos limitados, que no permitiría cumplir con las metas planteadas desde el programa.

Sobre este punto, las promotoras no reciben capacitación previa a empezar el trabajo. En el caso del aula estudiada, la promotora fue contratada como auxiliar, se convirtió en promotora de cuna I como respuesta a una situación de emergencia. Las capacitaciones de la UGEL son brindadas cuando las promotoras ya están trabajando y buscan guiar y reorientar el trabajo en curso.

Según la docente coordinadora, sobre los temas que se tratan en las reuniones de capacitación:

*Los viernes generalmente o hacemos materiales, en este caso todo este tiempo hemos estado viendo la ambientación, la mayoría ya cumplió con eso, después hemos estado armando la carpeta pedagógica, porque lleva tiempo, hay que ir organizando que datos se ponen en cada cuadro. Este viernes vemos programación para todo mayo, la ficha de actividades. Aparte de eso, la semana pasada hicimos guías con diversidad de canciones como alternativa si necesitan cantar con los niños. También tenemos unas guías donde ellas eligen los temas según su necesidad, yo soy promotora y estoy trabajando y necesito hablar o tengo dificultad con ese tema. Hacemos una guía donde cada dos exponen respecto al tema que no saben hacer. (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

La promotora también mencionó que en las reuniones de los viernes se les entrega y explica la programación y que la docente coordinadora asignaba temas para que cada semana hablaran sobre violencia en los niños y la conducta. Se comprobó que las promotoras y auxiliares tratan estos temas en el aula, sin embargo, también se observó que tienen dificultad para mantener la motivación y

la atención de los niños y para dedicarse a los requerimientos de varios de ellos al mismo tiempo.

En ese sentido, la capacitación no es suficiente para que las promotoras sepan cómo enfrentar problemas educativos o de otro tipo como el conflicto entre niños. Como ya se describió, en estos casos se busca separar físicamente a los niños o limitar su acción al colocarlos en superficies de las que no se puedan mover. Sin embargo, ninguna de estas acciones representa una forma de enfrentar el problema o plantear una alternativa que enseñe a los niños qué hacer en estos casos. La acción real es que se separa el problema para que no interrumpa la rutina diaria y luego se lo deriva a otras instancias.

Al respecto, cuando se le preguntó a la promotora cómo resolvían el problema de la violencia en los niños, ella respondió:

*Primero preguntar al niño, si es que te responde, bien. Si no se le llama al comité y hablamos de lo que está sucediendo, se cita al padre y se le hace un seguimiento. Va para arriba el problema.*  
(Promotora, 14 de mayo del 2010)

Acerca de las lecciones en el aula, las promotoras siguen las áreas y actividades estipuladas en la programación, diseñada y entregada por la docente coordinadora en cada capacitación.<sup>14</sup> En este documento se les indica que se debe hacer, pero no hay un traspaso de conocimiento sobre las áreas a las que

---

<sup>14</sup> Durante la investigación, no se pudo observar las capacitaciones, pero se conversó sobre el tema con la docente coordinadora y la promotora. También se revisó el registro de estas reuniones en la carpeta técnico – pedagógica.

estas actividades corresponden, ni de otras capacidades para identificar señales y adaptar las guías dependiendo de la situación.

A partir de la observación participante en las actividades del aula, se puede indicar que las promotoras no están completamente conscientes de cuál es el propósito o qué área específica se estimula con cada actividad, sino que realizan las actividades como parte de la rutina diaria y para cumplir con las exigencias del programa, de la organización auspiciadora y de los padres de familia.

Un ejemplo de esto es que durante el periodo de adaptación no había programación, pero se realizaban actividades similares a las que se harían posteriormente, según lo indicado por la docente coordinadora. Por ejemplo, se hacía la misma actividad todos los días para distraer y entretener a los niños más que buscar el desarrollo de determinadas áreas o habilidades. Entonces, las promotoras se limitan a ejecutar las actividades señaladas en la programación, pero no se les da las herramientas para que ellas se enfrenten a situaciones inesperadas.

*Por ejemplo, nosotras nos reunimos los viernes en diferentes SET, todas las chicas hacemos un cronograma para ver que SET va a tocar, el año pasado programábamos todos los viernes para dos semanas, pero este año no, ellos nos dan la programación ya hecha, claro que si falta agregar algo o quitar algo nosotras lo hacemos.*  
(Promotora, 14 de mayo del 2010)

Otro ejemplo, durante el primer momento de la programación, la auxiliar tomaba los mismos juguetes todos los días para que los niños se entretengan. Si a



alguno de ellos le daba uno diferente no respondía a necesidades especiales de este niño sino a que él se aburría más rápido o no jugaba adecuadamente con el que tenía. Durante la hora de juego, las promotoras y auxiliares se limitaban a vigilar a los niños la mayoría de veces. A veces organizaban juegos grupales y los animaban a moverse, asegurándose que no se golpeen entre ellos.

Asimismo, las lecciones solían ser repetitivas. Por ejemplo, la actividad de cortar papeles y pegarlos en figuras (actividad motriz) se realizó un mayor número de veces que la actividad del álbum de figuras (actividad de vocabulario). En ese sentido, las lecciones se centran en conseguir que los niños presenten diferentes y mayor número de comportamientos pero no necesariamente que estos sean más complejos.

*Durante el aseo, la auxiliar trajo por primera vez los álbumes con el objetivo de distraer y entretener a los niños mientras esperaban que los atendieran. La auxiliar le mostraba la figura a los niños y pregunta “¿Qué es esto?”. La mayoría de niños no respondía y Bartolomé respondía lo mismo a todas las figuras. (Cuaderno de campo, 11 de mayo del 2010)*

Respecto a la evaluación, la promotora aplicaba la escala de desarrollo de Nelson Ortiz luego de haber recibido una breve capacitación al respecto. La evaluación diaria consistía en poner la nota (A, B o C), siendo lo usual que sea la misma (A) para la mayoría de niños que asistieron ese día. No se identificaban problemas o áreas por trabajar de manera individual.



En relación al lenguaje, la mayoría de verbalizaciones en la cuna eran imperativos e interrogaciones repetitivas, por ejemplo: “Te vas a caer de la silla, siéntate”, “Te puedes golpear” “Siéntese”, “Me siento”, “Es hora de dormir, échese a dormir”, “¿Qué es esto?” “¿Dónde vive?” “¿Cómo se llama?”). No se pudo constatar acciones que buscaran ampliar el vocabulario de los niños u ocasiones en que los adultos corrigieran la pronunciación de las palabras.

En la entrevista con la docente coordinadora, ella mencionó que se realizaban actividades de lectura de cuentos en el sector dedicado al Plan Lector.<sup>15</sup> Sin embargo, estas no se realizaron durante el trabajo de campo, a pesar de que sí se contaba con los materiales e incluso a veces algunos niños los usaban para jugar.

Se pudo constatar que la mayoría de actividades y tiempo de la rutina diaria se dirigían a formar hábitos de higiene básica, como el lavado de manos e ir al baño. Otra preocupación era que los niños siempre duerman la siesta y terminen de comer su ración de comida. Las promotoras cantaban canciones, enseñaban a compartir juguetes y la manera adecuada de jugar y relacionarse con otros.

Respecto a los temas de salud, el Hogar Comunitario cuenta con una enfermería y se realizan controles de talla y peso de manera periódica. No obstante, en el transcurso de la investigación de dos meses se realizó un solo

---

<sup>15</sup> “El Plan Lector constituye una estrategia pedagógica para promover, organizar y orientar la práctica de la lectura en los estudiantes de Inicial, Primaria y Secundaria de las Instituciones Educativas Públicas y Privadas” (Disponible en: <http://destp.minedu.gob.pe/secundaria/nwdes/planlector.htm>. Consulta: 16 de noviembre del 2010)

control. El área de cuna cuenta con un botiquín de primeros auxilios y la enfermería, pero estos no son usados normalmente.

Las promotoras no contaban con mayores conocimientos de primeros auxilios y; según lo hablado con la docente coordinadora y la promotora del aula, estos temas no son incluidos en la capacitación, así que ellas suelen seguir criterios según su experiencia personal. Por ejemplo, durante la observación se pudo constatar prácticas como poner mantequilla encima de las marcas a los niños que se habían golpeado o habían sido mordidos. Además, varios de los padres de familia enviaban medicinas a los niños y le pedían a la promotora que se las den pero se pudo observar que la mayoría de veces olvidaban el encargo completamente o lo hacían a horas diferentes de las indicadas.

En general, a través de la observación participante se pudo comprobar que la promotora usaba su experiencia de trabajo anterior y también usaba como modelo su idea de la Educación Inicial para manejarse en la vida cotidiana.

El predominio de lo formal sobre la realidad práctica es un problema recurrente en los programas de Educación Inicial dirigidos a familias pobres.

*Una explicación del por qué de estas diferencias de opinión está en que las docentes, al trabajar con grupos muy nerviosos (30 niños), se ven obligadas a poner orden a cada momento, al no poder captar el interés de todos los niños en conjunto. Esto, tiene que ver también como enfrentan el trabajo con los niños. Pero, si partimos del supuesto que las actividades en el CEI son generalmente directivas, nos damos cuenta que, bajo este esquema, trabajar con esta*

*cantidad de niños hace que la profesora termine viéndolos como sujetos problema a quienes hay que tener controlados para cumplir con los objetivos del programa. Todo esto impide que la profesora tenga un mayor acercamiento a los niños.... (Mendoza y otros, 1994b: 36)*

Por ejemplo, esto también sucede en un programa argentino<sup>16</sup> similar al del caso de estudio (Label, 2005):

En los últimos treinta años en Argentina surgen y se expanden centros comunitarios en los lugares con escasa oferta estatal para la atención de niños menores de cuatro años. Estos servicios aparecen en un contexto de desempleo, precarización laboral, empobrecimiento de grandes sectores de la población y fragmentación social, los que dificultan el acceso de un gran número de niños a centros educativos.

Entonces, este programa nace como un recurso que resuelve un problema social. Por este origen de asistencia, se menciona que una promotora educativa comunitaria no es igual a una profesora. Si bien se reconoce la utilidad del traspaso de conocimientos comunitarios, esta no se puede equiparar a una práctica pedagógica. Sin embargo, el programa fue ampliándose de centrarse en el cuidado y alimentación de los niños a incluir intervenciones educativas.

---

<sup>16</sup> Programa materno infantil y Nutrición (PROMIN) perteneciente al Ministerio de Salud de la Nación de Argentina. Este es un programa no escolarizado y dirigido a la población en extrema pobreza. En este caso, las promotoras educativas comunitarias (PEC) serían mujeres voluntarias mayores de 18 años y que sepan leer y escribir. Ellas trabajan con niños entre 0 a 5 años en diversas instituciones de carácter no formal y de origen comunitario.

Se encontró que la capacitación era una parte central para la formación del rol de promotora educativa comunitaria. En este caso, las profesoras de jardín eran un modelo de referencia para la construcción del propio rol. De esta manera, cuando la capacitación no les permitía analizar y dar sentido a las actividades realizadas en el día a día, las promotoras tendían a la imitación de los aspectos formales de ese nivel, como el uso de delantales a cuadritos y la repetición de actividades como pegar papelitos en hojas. De esta manera, la preocupación de las promotoras se centra en la forma en que se realiza las cosas más que en el objetivo y motivo que justifica a la actividad.

De manera similar, en la cuna estudiada se copian ciertos elementos formales de la Educación Inicial escolarizada, como las actividades realizadas en el aula, canciones y la distribución de niños en sillas individuales. Asimismo, los padres de familia dicen les dicen “Miss” a las promotoras, de manera similar a como comúnmente se llama a las profesoras de Educación Inicial. Estos hechos son señales de cómo la cuna sigue modelo de Educación Inicial escolarizada, en otras palabras, indicado para niños de edades mayores según el Ministerio de Educación. Esta situación también se puede apreciar en otros programas de cuna en zonas urbano – marginales:

*La metodología empleada no respondía al interés de los niños, a su nivel de desarrollo ni a sus características. De este modo, la organización del trabajo pedagógico era poco flexible en cuanto al horario y al desarrollo de las actividades, lo cual evidencia la*

*adaptación de una metodología de nivel de jardín (3 a 5 años) a estos niños de nivel cuna (0 a 3 años). (Moromizato, 2004: 14)*

Por otra parte, en el Diseño Curricular Nacional se dan unas orientaciones metodológicas que buscan ser flexibles a intereses, ritmos y estilo de aprendizaje del niño.

*Proporcionarles cuidados individualizados y afectivos durante las rutinas de sueño, alimentación, higiene, cambio de ropa y durante el juego espontáneo para que vivan estos momentos placenteramente y tomen más iniciativas de acción.*

*- Dejar que el niño intervenga con iniciativa en su entorno y proporcionarle un ambiente libre que le permita buscar el objeto que le interesa explorar, jugar y manipular. Un niño en estas condiciones, requiere menos de la asistencia del adulto y experimenta sentimientos de competencia y seguridad en sí mismo.*

*- Valorar la libertad de movimiento de los niños es muy importante. Ésta les permite utilizar su motricidad no sólo para desplazarse o para expresar sus emociones, sino también para construir su pensamiento, por eso se sugiere:*

*- Reconocer los logros de los niños mientras se observa las diversas acciones motrices, que realizan con satisfacción, compartiendo sus juegos, con creatividad e iniciativa.*

*- Permitir que desplieguen al máximo sus iniciativas de movimiento y de acción en interrelación con el espacio y los objetos, favoreciendo su desarrollo emocional y contribuyendo al desarrollo de su personalidad. (Ministerio de Educación, 2009: 106 – 107)*

Entonces la capacitación cumple por una parte la función de validar el trabajo de las promotoras ante los padres y guiar el trabajo cotidiano en marcha. Sin embargo, este es insuficiente para lidiar con ciertas situaciones inesperadas y con las actividades relacionadas con las metas nacionales educativas. Además, los recursos emocionales y económicos brindados son limitados mientras que las exigencias de la UGEL, la organización auspiciadora y los padres son una presión constante. Ante esto, las promotoras intentan cumplir con los requisitos mínimos a corto plazo, aunque estos entren en conflicto con metas a largo plazo.

Desde varias teorías psicológicas del Desarrollo Humano se menciona que para el desenvolvimiento desarrollo óptimo de los niños es importante brindar espacios y oportunidades que permitan las iniciativas, exploración y juego como formas de aprendizaje en los niños.

Sin embargo, es importante mencionar que la promotora no sigue los patrones de control de movimiento e iniciativa por maltrato o falta de paciencia. Al contrario, los padres de familia que ya habían trabajado con ella o que tenían familiares que habían asistido el año pasado la elogiaban y opinaban que era paciente y cariñosa. Se pudo comprobar en la observación participante que ella hablaba con los niños, se preocupaba por nivelar a los niños que faltaban y buscaba establecer una relación más personal con ellos. La facilitadora y docente coordinadora tenían una buena opinión de ella y era reconocida y consultada por las otras promotoras por su experiencia.



Las promotoras mostraban un interés y necesidad de mayor guía por lo que estaban coordinando para estudiar Educación posteriormente y estar más capacitadas para el trabajo.

A partir de los datos de la investigación, se puede afirmar que hay una disimilitud de objetivos entre los diferentes actores de la cuna. Por una parte, la organización auspiciadora y la facilitadora tienen como objetivo central la prevención del abandono infantil. Siendo la cuna y el jardín infantil solo una parte de un programa mayor que incluye otras acciones que buscan el desarrollo comunal y proyección social.

En ese sentido, la facilitadora<sup>17</sup> del Hogar Comunitario comentó en una entrevista que no hay un logro o mejora educativa sustancial debido a que las promotoras no cuentan con educación especializada y el monitoreo de la UGEL no era suficiente. También mencionó que debido a la falta de recursos económicos no se puede equipar las salas como se necesita. Por esto, para la organización la cuna y PRONOEI son importantes en tanto centros de cuidado diurno más que por una mejora educativa.

*El enfoque general es la Estimulación Temprana de los niños, el nivel educativo no es mejor, se intenta que vaya subiendo su calidad a través de las capacitaciones que las facilitadores dan a las promotoras ya que el requisito principal para ser promotora educativa*

---

<sup>17</sup> En este caso, la facilitadora es de profesión profesora de Educación Inicial. Sin embargo, sus funciones no incluyen la supervisión de la enseñanza sino la supervisión de los padres de familias y del uso de los materiales del Centro Social.



*es haber terminado quinto de Secundaria. Muchas de ellas han acabado quinto de Secundaria pero no tienen una especialización ni de auxiliar en educación. La UGEL se encarga de monitorear el trabajo que vienen haciendo ellas y teniendo reuniones los viernes con la preparación de materiales, de las unidades de clase que dan en forma mensual las chicas, pero no es un complemento que pueda enriquecer el nivel educativo de las Salas de Estimulación. También el presupuesto no nos permite tener unas salas totalmente equipadas, el presupuesto para estas salas es costoso y el ingreso de los padres de aquí es poco, solo alcanza para dar la alimentación a los niños y no para mejorar el ambiente. (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

Por otra parte, la docente coordinadora se encarga de monitorear y cumplir las metas de la política oficial, en tanto se plantean las SET como programa educativo. En este caso, el objetivo principal es la atención de los niños con necesidades económicas que no recibirían este servicio de otra manera.

*Como son programas no escolarizados se atienden a los niños de la comunidad y generalmente se ubican en zonas urbano - marginales o pueblos jóvenes o zonas como en este caso no es una zona urbano - marginal ni pueblo joven pero atienden a niños con necesidades económicas, que requieren atención, si los papás tiene la posibilidad de enviar a su hijo en un lugar donde pueda pagar ya dejaría de estar ahí el programa. (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

La docente coordinadora también comentó la opinión de los padres cuyos hijos estuvieron en las SET anteriormente. De acuerdo a ellos, sus hijos eran más

independientes, ocupaban posiciones de liderazgo y tenían hábitos de organización debido a su experiencia en el programa. En este sentido, los efectos de la participación de los niños en este programa se mantendrían en el tiempo, y en opinión de la docente coordinadora, estos elementos serían importantes para su desempeño escolar futuro.

*Hay madres que se me acercan y me dicen “Mi niña 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 a guardar sus cosas, como aplicamos un poco de Montessori, en vida práctica guardan sus cosas, limpian la mesa. Hay actividades combinadas de Montessori. Como trabajamos eso ellos guardan sus cosas, no pasa como otros niños que dicen que se les perdió, guardar las cosas en esta edad les sirve porque se le forma un hábito no solo para el colegio sino hasta cuando es adulto.*  
(Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)

En el caso de las promotoras, ellas buscan cumplir con actividades estipuladas previamente por el sistema (indicado en la programación) en los plazos establecidos. Para cumplir estos objetivos oficiales, muchas de ellas no cuentan con los recursos materiales y emocionales necesarios. Al trabajar con grupos con más niños integrantes que el oficialmente normado, las promotoras

tienen la necesidad de poner orden y mantener el control constantemente, al no poder mantener el interés y atención de todos los niños en cada momento. La alta demanda de atención y de organización del grupo, el mantenimiento de la limpieza y del orden en los espacios, las actividades extras (actuaciones y fabricación de recuerdos) y la gran cantidad de tiempo del horario dedicado a la higiene y alimentación de los niños dejan poco tiempo disponible para organizar y replantear sus acciones en marcha.

En relación a los objetivos de los padres de familia, ellos reconocen al programa como confiable y que responde a una necesidad real de cuidado de sus hijos.

Finalmente, ¿cuál es la percepción de los actores sobre el programa? Estos perciben que el programa presenta ventajas. La organización y los padres de familia consideraban que el mejor sitio para que estén dadas las circunstancias de ingresos económicos bajos, trabajo y espacio limitado en las viviendas era la cuna. En este sentido, el programa cumpliría los objetivos de cuidado propuestos de manera eficiente.

El programa SET tal como está siendo planteado y ejecutado no sería efectivo para llevar a cabo los objetivos a largo plazo; más bien constituye un programa de asistencia social para satisfacer una necesidad concreta de personas con recursos económicos limitados.

Al no ser reconocidas las promotoras como trabajadoras sino como voluntarias pertenecientes a la comunidad y no recibir un pago sino una propina, no hay una autoidentificación como servidor público, ni serían representantes estatales encargadas de cumplir con metas sino que ellas consideran que su trabajo es de tipo particular. Si bien la docente coordinadora y la promotora cumplen con su trabajo de la mejor manera según sus posibilidades, no necesariamente son totalmente conscientes del propósito de las actividades educativas que realizan.

Las promotoras provienen de distritos aledaños; ellas no necesariamente comparten las mismas experiencias con los padres usuarios. Entonces, la supuesta cercanía cultural y empatía no se cumpliría en la práctica y las promotoras no tendrían necesariamente un sentido de pertenencia o identificación con la comunidad en la que trabaja.

En conclusión, el programa no responde a la situación de promotora, ni a la del niño, brindando pocos elementos y recursos para el cumplimiento pleno de los objetivos estatales.

Respecto a los diferentes objetivos de los actores, si bien los temas considerados en el desarrollo pueden variar, un punto en común es el supuesto de que los niños deben desarrollarse. Entonces, los niños serían entendidos no tanto como sujetos con características propias sino como subordinados a la expectativa

de convertirse en sujetos según el perfil considerado normal según su edad biológica.

*Pero esta noción del niño como inferior, de honda raigambre cultural en la historia de la civilización humana, fue de alguna manera reforzada por otra, aportada por los estudiosos e investigadores de la infancia: la noción de niño como sujeto en proceso de desarrollo.*

*En efecto, a la luz de estas investigaciones, que estudian las características de la niñez en contraste con las de la vida adulta, tanto la niñez como la adolescencia han sido vistas como momentos transicionales de la vida humana, estaciones pasajeras en el largo camino hacia la plenitud que representa la adultez, percibiéndola inevitablemente como antesala inacabada e imperfecta de la madurez, subrayando en contraste la idea de la adultez como meta y modelo. (Guerrero Ortiz, 1997: 17)*

Por otra parte, los niños tampoco son considerados como actores legítimos por los otros actores involucrados (organización, padres, promotoras y auxiliares). Por este motivo, no se consideran sus posibles intereses u objetivos. De acuerdo a la observación, se pudo comprobar que los niños realizan diferentes actividades que pasan los límites y normas del comportamiento considerado adecuado en la cuna, y que varias iniciativas y oportunidades de exploración son truncadas para priorizar los objetivos de cuidado, control y orden.

#### 4. “Estimulación Temprana” en la SET

El término “Estimulación Temprana” o “Intervención Temprana” se ha convertido en la actualidad en un término polisémico que engloba diferentes enfoques y debates sobre esta práctica.

Además, se ha dado una evolución, pasando de un modelo clínico rehabilitador centrado en brindar ayuda terapéutica a niños con problemas, patologías orgánicas o psíquicas hacia un modelo mixto (psicopedagógico y clínico rehabilitador). Esto es, se entiende la Estimulación Temprana como una forma de prevención de psicopatologías futuras y como propiciadora de tareas y optimización del desarrollo en niños normales. Este cambio de enfoque también se tradujo en un cambio del modelo de intervención desde uno basado en la adquisición de habilidades hacia otro modelo centrado en la familia o en la relación padre - hijos.

Para el caso estudiado, el término “Estimulación Temprana” que se encuentra en las SET no implicaría la aplicación de una técnica educativa de manera sistemática que optimice el desarrollo y procesos educativos, debido a las diferencias de nivel de conocimientos de las personas encargadas de aplicarla, o sea, el de las promotoras.

Si bien las lecciones en el aula se encuentran guiadas por la programación y esta es diseñada por una especialista en Educación, las promotoras no tienen una idea clara de qué actividad se debe realizar para desarrollar cierta habilidad. Las promotoras tienen la idea de que se estimula en tanto se consiga como resultado ciertas respuestas en los niños, la cual es una lógica de premio-castigo y aprendizaje operante. Así, se consideran como logros la formación de hábitos de orden e higiene, obediencia, mayor manejo del lenguaje y actitudes como mayor independencia, seguridad y extroversión.



*Es enseñar al niño a través de los juegos que lo ayuden a estimularlo, lo que tenemos abajo para que toquen...con ellos se trabajan lo de los juegos. Que aprendan a través del juego, de canciones, de los temas que nosotros hacemos... Es algo que se les da, para que aprendan, para que juegue, para que manipule, hacen también, ellos trabajan. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

Entonces, la Estimulación Temprana sería 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 Estimulación Temprana era combatir la pobreza a través de la educabilidad de la inteligencia, o sea, construir un tipo de sujeto ciudadano y trabajador.

*...la noción de “docilidad” que une al cuerpo analizable con el cuerpo manipulable. Es dócil un cuerpo que puede ser sometido, que puede ser utilizado, que puede ser transformado y perfeccionado. (Foucault, 1992: 140)*

*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 nuestros mayores y dejarnos conducir hacia*



*metas justas y deseables desde el punto de vista social. (Guerrero Ortiz, 1997: 16)*

Finalmente, como se ha ido explicando, la respuesta a la pregunta para qué se estimula a los niños no es única y depende de los objetivos de los actores involucrados. Sin embargo, tomando los objetivos educativos a largo plazo del Ministerio de Educación y del Estado, en general, un programa y concepto de Estimulación Temprana como este no lograría la que es considerada el objetivo clásico de la educación escolar: formar ciudadanos y trabajadores eficientes, esto sin incluir que las características de este objetivo pueden variar según el interlocutor.

### CAPÍTULO III

#### Socialización y brecha cultural

En esta parte discutiré los conceptos de socialización, crianza y educación temprana, los cuales son planteados como los adecuados para explicar y hablar sobre la primera infancia. Además, estos suponen un tipo de relación y responsabilidad entre adultos y niños.

También explicaré las diferencias entre lo que los proveedores involucrados en el servicio de cuidado infantil y los padres de familia consideran como el trato adecuado y el comportamiento deseado en relación a los niños asistentes. Propongo que las discrepancias se deben a que existe una diferencia cultural entre los proveedores del servicio de cuidado infantil (Ministerio de Educación, organización auspiciadora y sus trabajadoras) y la población beneficiada, la cual es calificada como urbano - marginal en la bibliografía y por el programa SET. Para ello, describiré y analizaré las características adjudicadas a la población urbano – marginal por los proveedores, usando para esto la opinión de las

trabajadoras y la bibliografía sobre el tema. Además, este concepto de la población es un punto central en la descalificación que hacen las promotoras sobre la aptitud y conocimientos de los padres.

#### 1. Discusión sobre los conceptos de socialización, crianza y educación

En la teoría social clásica se indica que la familia es la encargada de formar a los miembros más jóvenes de la sociedad. Todas las características familiares están relacionadas con el logro de un adecuado proceso de socialización, es decir, de una correcta interiorización de los sistemas de pautas de acción y creencia de la sociedad. En otras palabras, los padres tendrían como uno de sus roles principales ser agentes educativos primarios.

*Es el proceso por el cual el individuo en desarrollo se adapta a los requerimientos de la sociedad en la que vive. La socialización está estrechamente ligada al aprendizaje y a la formación de la personalidad ya que se realiza durante todo el proceso evolutivo. Los agentes de la socialización son las personas con las que el individuo se relaciona y de las que aprende normas de conducta y valores (agentes personales) y también las instituciones y los medios de comunicación social (agentes impersonales). El proceso de socialización dura toda la vida pero se puede hablar de etapas cronológicas: socialización primaria, secundaria y terciaria. La socialización primaria es la que se efectúa en la infancia, aquella en la que se interiorizan los más importantes elementos de este proceso son los padres. (Giner, 1998: 695)*

Este aprendizaje se iniciaría en la familia y gradualmente se ampliaría al entorno cercano del individuo: comunidad y escuela. La socialización y la educación son los procesos indicados en estas otras instancias. Estos implican que los adultos son los poseedores de los conocimientos sobre la realidad social y se los transmiten a los niños, los cuales serían receptores pasivos. En este sentido, proceso de socialización es unilateral, asume que el niño es un ente pasivo en tanto solo se dedica a recibir los conocimientos ya existentes.

*El esquema clásico de la socialización, al enfatizar el movimiento que va de lo social objetivado (normas, instituciones, sistemas materiales y simbólicos) a lo social incorporado, lleva naturalmente a concebir al sujeto como un agente supersocializado, es decir, totalmente constituido como interiorización de la exterioridad. Todo comportamiento y producto de la acción humana es visto como el resultado de un conjunto de estados psíquicos (actitudes, preferencias, necesidades, intereses, intenciones, etcétera) que no serían sino el producto de un proceso de socialización. No habría en el sujeto nada que no fuera el resultado de esta determinación exterior. Por lo tanto, los conflictos entre el individuo y la sociedad se explican como el resultado de una socialización defectuosa, incompleta o inadecuada. (Altamirano, 2002: 226)*

Entonces, la socialización es el proceso indicado por el cual los niños aprenden el funcionamiento de su grupo social y cómo se debe actuar en él. La experiencia en la cuna queda incluida en dicho contexto.

Según lo descrito en el Capítulo I, la dirección de la enseñanza y la relación de poder dentro de la cuna es claramente a favor de los adultos, quienes

organizan y eligen el contenido de las lecciones y controlan o posibilitan los espacios y tipos de interacción en los que los niños pueden participar.

*Dependency and obedience have been shown to be elements of the complementary mother-child relationship. Because of the greater age, maturity, authority, and power of the mother, this reciprocal relationship is largely asymmetric. The mother's role is to be nurturant and prosocially commanding; the child's role is to be dependent and obedient or cooperative. (Whiting, 1988: 152)*

*Tampoco ha resultado difícil constatar en el discurso común de educadores e investigadores sobre las relaciones entre el desarrollo infantil y medio ambiente -en particular en contextos tan marcados por la pobreza material y las dificultades familiares como el nuestro- no sólo una lectura parcial, reduccionista y victimizadora de la niñez, sino sobre todo la persistencia en una forma de concebir esta dinámica de relación como relaciones mecánicas de causa - efecto, más que como interacciones. (Guerrero Ortiz, 1997: 18)*

Esta idea de los padres como agentes educativos primarios coincide con el perfil del niño que maneja la organización auspiciadora. Como ya se mencionó, en su planteamiento se estipula que la familia es el vínculo base y necesario para una educación y desarrollo adecuados. (Gneimer, 1953) En el caso del Programa de Fortalecimiento Familiar y Comunitario para la Prevención del Abandono, el objetivo sería cambiar la situación de las familias en riesgo social para la adecuada atención de los niños, en los términos considerados adecuados por la organización auspiciadora.

Sin embargo, han surgido críticas al concepto de socialización entendido como un proceso unidireccional y que concibe al sujeto como pasivo.

*Según el esquema tradicional, existe en la sociedad una división del trabajo entre agentes socializados (por lo general, las nuevas generaciones) y determinadas instancias de socialización, que son encargadas de configurar la subjetividad de los primeros, quienes son objetos de esa empresa de socialización en las primeras etapas de su vida...La socialización, en otras palabras, no es un proceso unidireccional entre un agente o instancia socializadora y determinados agentes socializados, proceso en que los primeros tendrían un rol activo, mientras que los segundos serían meros agentes pasivos de socialización. (Altamirano, 2002: 220)*

Como ya se dijo, un supuesto básico es que las generaciones mayores transmiten los conocimientos de la sociedad a las generaciones más jóvenes. Sin embargo, actualmente se crítica esta perspectiva y se menciona que ambas partes participan en la interacción y se influyen mutuamente.

*De hecho, ha entrado en crisis el tradicional concepto de socialización unidireccional y generacional, para tener que aceptar una socialización interrelacional e intergeneracional, es decir, que la infancia también socializa a los adultos, algo inadmisibles desde las posiciones adultocéntricas tradicionales. (Casas, 1998: 211)*

*El concepto que difiere de la noción de “dependencia” no es necesariamente el de “independencia”. No es lo mismo sostener que los niños no son en esencia seres desvalidos y dependientes, a decir que no necesitan a nadie para desarrollarse con normalidad. Entre niños y adultos lo que existe, en realidad, es una relación de*



*interdependencia. No hay un solo dador y un solo receptor de dones. Unos y otros influyen de manera decisiva y constante en sus respectivos procesos de desarrollo, reforzándose y retroalimentándose mutuamente; aunque, obviamente, en distintos ordenes de necesidad. El insistir en la condición de dependientes de los niños, idealiza las características del otro lado de esta relación intergeneracional, legitimando el carácter dominante del status adulto y la atribución a los niños de un rol pasivo y subordinado en su proceso de socialización y educación. (Guerrero Ortiz, 1997: 16 - 17)*

Por otra parte, Kaye (1986) menciona que cuando el niño imita al adulto no implica necesariamente una enseñanza manera unilateral de este a aquel. La imitación es en realidad un acontecimiento interpersonal, en la que la capacidad de copiar el modelo puede depender en igual medida de la manera en que se presenta el modelo y de la habilidad del imitador. La forma en que padres actúan con los bebés sobre todo en el marco del modelado puede ser en parte innata, como las capacidades que intervienen en la propia imitación. Entonces, la socialización debe entenderse como un proceso bidireccional: el agente social es al mismo tiempo una construcción y constructor de la sociedad.

La socialización se complementaría con la entrada del niño a la educación escolar, lo cual se plantea como un primer desprendimiento de la familia y el inicio de una relación con otros adultos y pares pertenecientes a una red social más amplia, pero sobre la base de un aprendizaje social del cual la familia es la principal responsable y que es ampliado en este entorno.



*Se unirá a un nuevo sistema con maestros y compañeros y realizará nuevas actividades fuera del hogar o institución en las que mostrará, a través de sus desempeños, todo lo que la familia inculcó en los primeros años al niño: límites, relación con la autoridad y pares.*  
(Ministerio de Educación, 2009: 63)

En las últimas décadas, este desprendimiento de la familia se ha ido dando cada vez a edades más tempranas, especialmente en ámbitos urbanos. Esto se debe a factores como cambios en las condiciones de trabajo urbano e industrial, el aumento del uso de la mano de obra femenina, la separación del lugar del trabajo del de residencia y el distanciamiento de las redes sociales. Esto se expresa en la separación de los espacios considerados apropiados y seguros para los niños de los adultos y se ve reflejado en el diseño de las ciudades. (Anderson, 1988)

*Los cambios en el rol laboral de la mujer en el medio urbano determinan el replanteamiento de su papel en la socialización, más por la separación que se produce entre la casa y el lugar de trabajo que por la naturaleza de sus labores o el tiempo que éstas requieren...En la ciudad, si los hermanos no están presentes, se recurre al cuidado de otros familiares, comportamiento que parece ser más bien de emergencia, poco frecuente, en la comunidad rural.*  
(Anderson, 1994: 14 -15)

A esto se le suma las diferentes y más exigentes demandas de conocimiento en una sociedad compleja y postindustrial.

*Dos de estos procesos poseen una resonancia especial: el recargo de la responsabilidad por los niños en el género femenino, y la*

*exigencia de que el niño aprenda más, y más rápidamente, para la sociedad tecnológica del futuro. (Anderson, 1988:14)*

*During the childhood period, rudimentary skills necessary for adult life are transmitted to the child. The skills taught vary with the ecology of the community and with associated patterns of the adult division of labor...In the preschool and school years, children must first master the cognitive habits and literacy skills necessary for success in complex industrial societies. (Whiting, 1988: 89)*

Estos factores, junto a la creciente importancia dada a las primeras edades como claves en el desarrollo humano y a la mayor y más temprana exigencia de conocimiento y desempeño de los niños, llevan a una privatización y especialización del cuidado de los mismos en casas, centros de cuidado y luego en la escuela.

Es en este contexto que se produce la discusión de cuál es, cómo se da y quién tiene el conocimiento autorizado para determinar y dirigir el proceso de desarrollo adecuado de los niños. En otras palabras, se discute la aptitud y papel atribuido por la teoría social clásica a los padres como cuidadores primarios y exclusivos.

*El tiempo escolar ha sido considerado el tiempo educativo por excelencia en nuestras sociedades occidentales, durante muchas décadas, a veces en una especie de litigio con la familia, configurando entre ambos lo que se ha denominado el contexto básico de la socialización. (Casas, 1998: 72)*

En general, el concepto de socialización parte del supuesto de la homogeneidad cultural en la sociedad. Sin embargo, este no sucede en el caso de estudio, en el cual existen diferencias culturales entre los proveedores y las familias, debido a que cada uno se maneja en diferentes entornos y tienen diferentes objetivos.

*Although there are similarities in the settings that the children of these age groups frequent, there are also cultural differences in the choices settings and companions offered that are determined by household and neighborhood arrangements, the daily routine of adults, physicals and social dangers, and parental goals, including beliefs about appropriate male and female behavior. (Whiting, 1988: 41 - 42)*

## 2. Diferencia cultural entre los proveedores y los padres de familia

La diferencia cultural existente entre los diferentes proveedores y los padres de familia respecto a la construcción, trato adecuado y expectativas sobre los niños asistentes a la cuna, se expresaría en el planteamiento, funcionamiento cotidiano e interacciones entre los diferentes actores.

Luego de haber descrito el funcionamiento y relaciones en la cuna, lo que se hizo esencialmente en el capítulo I, es importante estudiar los diferentes entornos en los que los niños se encuentran y en los que el caso estudiado está, a su vez, inserto. Para esto se usará la propuesta teórica de “escenarios” de Whiting y Edwards (1988), autoras que destacan la importancia de relacionar los diferentes “escenarios” donde se da socialización y los “actores” que están presentes en ella.

Ellas, también, afirman que las mayores variaciones entre sociedades culturalmente diversas son estas combinaciones de escenarios y actores.

*Stated succinctly, our main hypothesis is that patterns of interpersonal behavior are developed in the settings one frequents, and that the most important characteristic of a settings one frequents, is the cast of characters who occupy the set (as identified by their age, sex, and kinship relation to the actor). The settings one frequents are in turn related to the culturally determined activities that occupy males and females of various ages in the normal course of daily living, activities that are determined by economic pursuit, the division of labor, and the organization of people in space. Our theory holds that knowing the company that children keep (the proportion of time they spend with different categories of individuals) makes it possible to predict salient aspects of their interpersonal behavior. Because the types of companions differ from one society to another, for boys and girls, and for different age groups within each society, children varied opportunities to interact with different categories of individuals. They learn and practice patterns of behavior that characterize their most routine interpersonal interactions. (Whiting, 1988: 4)*

El “escenario”, consistente en la ecología, economía, organización social y política de cada lugar, y, además, las ideas que se tienen en él sobre la naturaleza y las características de los niños, así como, las diferencias y tareas de género, son los factores principales que condicionan el comportamiento de los agentes de crianza.

*Each of the communities can be thought of as the theater in which social interaction takes place. Major transcultural forces shapes the drama taking place on the stage-forces that include ecological, historical, economic, political, religious, social structural, and ideological factors. For example, to understand the drama, that is, the recurrent patterns of social interaction, we need to know the household composition, the rules of residence and marriage, and the daily routines of men, women, and children, including both their work and leisure activities. In addition, we need to understand the cultural beliefs pertaining to childhood: ideas about the nature of infants and children, differences between boys and girls, and conceptions of ideal behavior for each sex and age group. (Whiting, 1988: 18-19)*

En el caso estudiado, el foco de análisis es la cuna, que constituye un escenario concreto. En el concurren, los diversos actores involucrados, con sus diferentes creencias, expectativas y conceptos sobre los niños asistentes; diferencias que al concretarse en sus acciones pueden resultar enfrentados respecto a los objetivos que los guían.

En este trabajo no se entenderá “cultura” como un todo sustantivo, uniforme y con límites claro, ya que en contextos urbanos hay una mayor heterogeneidad de prácticas y la caracterización suele hacerse a partir de ciertas características socioeconómicas. En más bien, considerada como una arena con varias posturas que se traslapan, encuentran y compiten en ciertos puntos. En este sentido, las posturas: la de los proveedores y la de los padres de familia, corresponderían a variaciones de ideas respecto a lo que sucede y debería suceder en la Educación

Inicial, en un marco cultural urbano similar, con una experiencia similar y dentro de un mismo sistema escolar nacional.

*Llamamos cultura a todo conjunto etnográfico que, desde el punto de vista de la investigación, presenta, respecto a otras, diferencias significativas. (Levi – Strauss, 1958: 325, citado en Bonte e Izard, 1996)*

En primer lugar, se explicará el punto de vista de los diferentes proveedores.

Entre los especialistas sobre la primera infancia y educadores no existe un consenso sino que se discuten diferentes enfoques de la Educación Inicial en Perú. Estas se ubican en un continuo entre la idea clásica de una rígida disciplina escolar y modelos flexibles que brindan espacios de autonomía e iniciativa. Ambos esquemas se relacionan con diferentes concepciones sobre el niño y sus características.

El enfoque psicopedagógico de la Educación Básica Regular, como se dijo antes, se sustenta en las corrientes cognitiva y social del aprendizaje. Este es concebido como un proceso de producción activo y en relación con medio ambiente social y natural. También se encuentra en relación con los aprendizajes previos y la posibilidad de aplicarlos en la vida cotidiana. Además, se busca el desarrollo integral mientras se respete el ritmo y estilo individual. La evaluación es considerada como una forma de reflexión del propio proceso de aprendizaje y un instrumento para ajustar las acciones educativas.



Respecto a los principios orientadores del ciclo I (0 a 2 años), se expresa que en este periodo se inicia un proceso de individuación, en el cual se obtiene mayor autonomía y se consolida la identidad. Además, se busca ajustar el ritmo biológico al ambiente y a la rutina adulta. Debido a la dependencia del niño al adulto, en esta etapa existe la necesidad de una atención individualizada. El niño es concebido como activo ya que explora y transforma su entorno. La atención de las necesidades básicas se constituye como base para el desarrollo posterior del niño. Al finalizar este periodo, se espera el inicio del proceso de simbolización y la mejora de la coordinación motora gruesa y fina.

Por otra parte, la caracterización del niño de nivel inicial es de un niño en crecimiento y en proceso de diferenciación de funciones rápidas, quien se desarrolla en relación con otras personas y entornos. El desarrollo infantil tiene características propias y es oportuno, gradual e integral

Este desarrollo depende de la adaptación del niño al medio ambiente; adaptación que se da a través de la percepción y el contacto con el entorno a partir de los sentidos, en especial a través del juego. Sobre esas bases se dan las asociaciones entre lo que se percibe y las propias acciones, lo que lleva a la construcción de esquemas mentales. Esta construcción de esquemas mentales, junto a la imitación y percepción, contribuyen al desarrollo cognitivo a través de la percepción. Entonces el niño repite los movimientos aprendidos con el propósito de provocar un efecto deseado y anticipa lo que va a suceder como consecuencia de su acción. (Ministerio de Educación, 2009)



*Asimismo, los centros que atienden a los niños y niñas de edades tempranas deberían convertirse en un lugar privilegiado que ayude al niño en este recorrido mediante una práctica educativa centrada en el infante de respeto, de libertad, de flexibilidad, de libre exploración y de juego que rescate su manera natural de aprender. (Moromizato, 2004: 24)*

Esta diferencia cultural se traduce también en la misión civilizatoria de la educación. Actualmente, ciertos ámbitos que históricamente les correspondían a los padres y a las familias han sido tomados por el Estado. Un proceso similar se está dando en el caso de la educación preescolar y la primera infancia que están bajo un proceso de mayor institucionalización, lo que incluye la asistencia a centros de cuidado y la inclusión de este nivel como parte de la Educación Básica Regular (que se extiende desde los 0 años hasta quinto de secundaria).

Por ejemplo, hay temas que antes eran responsabilidad de los padres y que debido a las demandas laborales o a que se asume que los padres no tienen los conocimientos valorados y esperados en los niños, han sido tomados por el Estado. Es el caso de la escogencia de con qué recursos educativos se va a dar la formación de sus hijos en las aulas. Se considera que en estas situaciones se vuelve necesario el contacto con otros interlocutores.

*Asimismo, decir que el niño debe aprender hábitos y conocimientos que no son del dominio de su padre equivale a decir que el niño debe ser expuesto a situaciones e interlocutores no – familiares. (Anderson, 1988: 14)*

Sin embargo, esto sigue siendo discutido y hay desencuentros que se constatan en el caso de estudio. Por una parte, hay una prolongación y expansión de servicios de atención a primera infancia (escolarizados o no escolarizados) y de programas para prácticas de crianza, esto puede ser contrario a prácticas de las familias.

En las zonas urbano–marginales (Lobo, 1984) se incluían entre las responsabilidades de los niños hacer mandados, realizar actividades que contribuyan al ingreso familiar y de formación laboral. En cambio, en la actualidad, frente a los cambios en la organización económica de la sociedad, hay mudanzas en la estrategia de socialización de los hijos y en la inversión parental en las mismas. Ahora se pone énfasis en lo que los padres saben, en el mercado de trabajo que enfrentarán los niños y en la educación de la madre como variable que permite reajustar los patrones de reproducción y crianza de acuerdo a exigencias futuras. Así, los padres entregan a sus hijos para ser “civilizados”, confiando en el mayor conocimiento o conocimiento experto de proveedores.

*La educación desde un enfoque social se concibe como un proceso sociocultural permanente que busca el desarrollo integral de las potencialidades de las personas para asumir exitosamente roles y responsabilidades en el futuro, que las haga capaces de transformar y perfeccionar la sociedad. (Moromizato, 2004: 23)*

*Es importante destacar el marcado carácter educativo como mediador y facilitador de posteriores aprendizajes de este periodo escolar. La educación infantil debe contribuir al desarrollo afectivo,*

*físico, social y moral del niño. Esto supone una nueva manera de afrontar la actuación con los niños de estas edades alejándose de la función de guarda que tradicionalmente se venía desempeñando con niños pequeños. Desde esta nueva perspectiva, las escuelas infantiles se convierten en un lugar privilegiado desde donde realizar una tarea de prevención de posibles retrasos en el desarrollo, a la vez que de compensación de carencias relacionadas con el entorno social, cultural o económico. (Grupo de Atención Temprana, 2000: 66)*

En el programa de intervención de la organización auspiciadora, el servicio de cuidado diurno está concebido e inserto como parte de la meta de evitar el abandono infantil. También se incluyen acciones que buscan explícitamente cambiar los hábitos, empleo y planes de la familia a través de la firma de un compromiso, asistencia a talleres y participación en comités. Y, se busca evitar la imitación de un comportamiento agresivo adjudicado a los familiares en la casa. Este punto fue mencionado en algunas de las entrevistas realizadas a padres de familia, quienes expresaban que debían seguir las actividades realizadas en la cuna, adaptándose ellos y los niños a patrones establecidos en el aula y Hogar Comunitario.

*Es importante resaltar también que tanto docentes como animadoras han expresado ver en los niños mucha inquietud y agresividad. Lo primero es natural en cualquier niño, pero la agresividad podría ser el resultado de la influencia, no sólo de las relaciones familiares que se dan dentro del hogar (como ambas lo manifiestan), sino también por*

*la agresividad que perciben los niños en los distintos espacios sociales.* (Mendoza y otros, 1994b: 36)

De esta manera, los padres de familia crían y transmiten conocimientos a los hijos y simultáneamente buscan realizar un corte con las características, hábitos y patrones de la vida de que son menos valorados en un mercado laboral actual.

Respecto a las expectativas de los padres, en la bibliografía se confirma una expectativa sobre el progreso a través de la educación. Por ejemplo, en un programa similar (PRONOEI), las madres expresaban que “En general, ellos desearían que sus hijos fueran: «tranquilos», «obedientes», «cariñosos» y «dedicados al estudio». Esto último es asociado a la idea del progreso: «que sepan», «que sean mejores». Casi en la totalidad de las respuestas, la madres esperan que los hijos superen a sus padres” (Mendoza y otros, 1994b: 37 – 38)

### 3. Percepciones de los proveedores sobre los padres y la población urbano - marginal

Las características y las percepciones de los padres de familia no fueron caracterizadas directamente en esta investigación sino que son tomados de la percepción que sobre ellos tienen los proveedores. En esta se atribuyen características a los padres de familia sobre la base de su pertenencia a una población definida por su situación socioeconómica (denominada en la bibliografía como urbano–marginal). Esta percepción puede coincidir o no con la realidad

objetiva de las familias y su autopercepción, pero en tanto son consideradas como ciertas por los proveedores tienen consecuencias reales en el caso estudiado.

A partir de la bibliografía sobre PRONOEI y CEI en otras zonas marginales de Lima se puede caracterizar que los patrones de comportamiento en el caso de estudio son similares a las de otros casos informados, lo que sitúa la realidad presentada como parte de un contexto mayor. En ese sentido, en “Tengo casa propia” (Lobo, 1984) la autora hace una descripción sobre las relaciones cotidianas familiares en un barrio popular de Lima. La autora dedica poco tiempo a la descripción de la rutina cotidiana y la interacción directa entre los padres y sus hijos. Cuando lo hace menciona que los niños tienen poco tiempo para el ocio y que tienen que compartir los pocos juguetes, y que los niños también tienen una responsabilidad en la familia, por ejemplo, hacer pequeños mandados. Además, agrega que los padres de familia no dedican mucho tiempo a interactuar o comunicarse con sus hijos.

Asimismo, otro punto que se suele mencionar en la bibliografía es que los padres de familia no reconocen la importancia de la educación de sus hijos en el nivel de Educación Inicial. En cambio, ellos presentarían un discurso de esfuerzo y sacrificio de su rol de proveedores de recursos para sus hijos; estarían concentrados en asegurar la supervivencia o mejora económica. En este sentido, los padres se identificarían como proveedores y el niño tendría una responsabilidad dentro de la familia. (Mendoza y otros, 1994a y 1994b)

La población urbana–marginal suele ser caracterizada en la bibliografía con atributos como: tendencia al alcoholismo, a tener empleos precarios y a tener familias monoparentales, así como tener al trabajo femenino como principal contribución económica, y tener problemas de violencia familiar.

Las SET es un programa asignado por el Ministerio de Educación como propio de las zonas urbano–marginales, donde no hay o no es posible el funcionamiento de servicios formales (Ministerio de Educación, 2005). Entonces, su aplicación no representaría mayor gasto para el Estado e implicarían la responsabilidad, participación y concientización de los padres de familia y comunidad. Así, se plantearía la educación no escolarizada como una forma de revertir el déficit de cobertura educativa que existiría en el nivel, con el menor costo posible, ya que el Estado no dispondría de los recursos necesarios.

La Ley de Reforma Educativa para el desarrollo de estos programas, es la necesidad de hacer participar a los padres de familia y la comunidad en la tarea educativa, reconociendo la importancia de su aporte a la educación. (Mendoza, 1994b)

*Es así como, en un documento elaborado por la DIGEI, se plantea como objetivos de los programas no escolarizados:*

*Aumentar las oportunidades educativas apropiadas a la realidad geográfica, socio – económica y cultural, para los niños menores de 6 años, los padres de familia y la comunidad; especialmente en aquellas comunidades campesinas rurales aisladas, selváticas, pueblos jóvenes y tugurios urbanos, donde por diversas*



*circunstancias no existen o son meros convenientes los servicios educativos formales de este nivel;*

*Contribuir a la toma de conciencia de los padres, jóvenes y de la comunidad en general, sobre la problemática social, cultural y económica que afecta el desarrollo integral de los niños en la etapa más decisiva de su desarrollo;*

*Dar participación activa de la comunidad en la actividad educativa, haciéndola consciente de que la educación, por ser una función social, es también su responsabilidad*

*Optimizar la utilización de los recursos propios de la comunidad en la tarea educativa;*

*Captar y canalizar la ayuda financiera y técnica de otros sectores y de organismos internacionales para mejorar las condiciones de vida de los niños más necesitados;*

*Obtener experiencias de programas diversificados que, aplicados zonas estratégicas, puede ser luego extendidas a otras de la realidad similar. (Mendoza y otros, 1994b: 25 - 26)*

El Hogar Comunitario está ubicado en una zona descrita según la bibliografía y reglamentación del Ministerio de Educación como urbano–marginal. Se suele describir en la bibliografía a la población que habita esta zona como familias “disfuncionales”, con índices de agresividad y violencia familiar, abandono infantil, informalidad e inestabilidad laboral. Al caracterizar a una población por vivir en este lugar, por asociación se asume que ellos tienen un comportamiento según el estereotipo. Estas familias no cumplirían con el modelo ideal de familia para la atención de los niños según es considerado por los proveedores.



De esta manera, tanto el Estado y como la organización auspiciadora, consideran que la población participante en el programa tiene una capacidad menor en prácticas de crianza. Los padres de familia coinciden en este punto, a partir de las fichas socioeconómicas que ellos completaban al solicitar una vacante, la mayoría de padres expresaba interés en cursos de “psicología” y “crianza”.

Esta percepción de la población y sus características se evidencia en las interacciones cotidianas entre dos actores en contacto constante: las promotoras por el lado del programa y los padres de familia (que también realizan trabajo de apoyo).

Las promotoras no pertenecen a la “comunidad”, tal como es ella entendida por el programa SET y la organización auspiciadora. El origen comunitario es uno de los requisitos para ser promotora, entonces el programa espera que ellas sean portavoces de la comunidad de pertenencia. Esto supone que el conocimiento del medio en que viven los niños permitiría una mayor comprensión y proximidad a ellos y facilitaría el acceso y comunicación de la familia. En cuyo caso la relación y comunicación entre promotora y padres de familia debería ser cercana, clara y sin problemas.

Sin embargo, esto no sucede en la práctica. Las promotoras de la cuna estudiada suelen quejarse de falta de apoyo, falta o retraso en el envío de materiales y el pago impuntual de las cuotas. Además, la tardanza de los niños es

constante lo que dificulta la realización de las actividades. Las promotoras suelen comentar que los padres no cumplen ni entienden las indicaciones. Aunque se pudo apreciar durante el trabajo de campo que ellas no suelen explicarles el propósito de las cosas que se les pide. A nivel pedagógico, el rol atribuido a los padres se limita a proveer y mantener los materiales en el aula y el refuerzo de las lecciones en casa.

*La otra vez yo hablé en la reunión, pero parece que les entra por una oreja y le sale por la otra. Pero si insistiéndoles que cumpla, también que firmen los cuadernos persiste, nuevamente hablar con ellos por los artículos de limpieza. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

En relación con los padres del aula estudiada, la promotora mencionaba que algunas de sus acciones o inacciones, como no enviar los cuadernos a tiempo o no traer los materiales necesarios para la clase, dificultan la realización de las actividades. Además, a veces los niños faltan, llegan tarde o con sueño. Por ejemplo, un niño regresó después de haber faltado una semana y le costó adaptarse a la rutina diaria. En conclusión, las promotoras no se muestran completamente conformes con la participación de los padres.

*Los engríen demasiado, que a su edad, que tengan dos años, les estén dando el pecho, eso los vuelven más dependientes, más que nada eso. Los padres que no cumplan cuando uno le dan la tarea del niño o no traen lo que uno pide. (Promotora, 14 de mayo del 2010)*

Las promotoras de la cuna estudiada consideran que los padres engríen mucho a sus hijos, les dan todo lo que quieren y por esta razón ellos son más

inquietos. Esta opinión también es compartida por la docente coordinadora. Esta situación sería una muestra de la opinión de los proveedores del incumplimiento de los padres a cambiar sus hábitos por otros que ellas consideran mejores y relevantes para el progreso familiar.

*Finalmente, no debe olvidarse que la educación infantil temprana afecta favorablemente tanto la claridad general de las prácticas de crianza, como la movilidad social de los niños, lo cual proporciona una base que garantizara el éxito de la vida futura. (Moromizato, 2004: 24)*

Además, la relación entre las promotoras y los trabajadores de apoyo es conflictiva en ocasiones debido a las diferentes ideas que tienen sobre cómo debe ser el cuidado de los niños. Por ejemplo, un día una trabajadora de apoyo cargó a una niña que estaba llorando. La auxiliar y promotora le dijeron que no lo haga porque sino la niña se acostumbraría y no podrían ocuparse del resto de niños. Luego, la auxiliar dijo que esta señora engreía a los niños, que esto es culpa de la madre y los niños sufren, pero que cuando uno no les hace caso inmediatamente a los niños, las madres piensan que uno les hace daño. (Cuaderno de campo, 19 de Abril del 2010)

De manera similar, en la bibliografía se expresa que las animadoras de PRONOEI se suelen quejar de la falta de participación de los padres de familia y que ellos no cumplen sus compromisos. (Mendoza y otros, 1994a y 1994b).

En el caso estudiado, los padres de familia establecen varios compromisos en el Hogar Comunitario, como la participación en talleres y charlas, apoyo en la adquisición de materiales, asistencia a las reuniones y a la elaboración del plan de comité. Entonces, los proveedores tienen expectativas altas respecto al comportamiento y participación de los padres.

Separadamente, los padres de familia se inscriben y comprometen con los programas SET o PRONOEI. Entre estos compromisos se encuentra participar en talleres de elaboración de materiales educativos, asistir a talleres educativos, asistir a escuela de padres y reuniones y apoyar con las actividades de refuerzo en casa.

Si bien en el caso estudiado la población cumple con los requisitos propuestos de elegibilidad según el Ministerio de Educación, la reglamentación y organización auspiciadora suponen la existencia de una comunidad pequeña que coincide geográficamente que tiene un sentido de identificación y que participa en organizaciones de base. Sin embargo, en este caso lo común entre los padres de familia son sus características sociales y una experiencia similar de paternidad. A partir de esta experiencia común, los proveedores suponen que la población tiene intereses similares y un deber de trabajar en conjunto para lograrlos. Sin embargo, de acuerdo a las fichas socioeconómicas, la población objetivo presenta una variedad de características, opiniones y objetivos, por lo que este concepto de comunidad homogénea es insuficiente para entender esta problemática.

*La Comunidad está integrada por las familias, líderes y autoridades locales. Ella constituye un gran potencial en el desarrollo de las acciones comunitarias en beneficio de los niños, niñas y toda la comunidad.*

*7.4.5.2 La Comunidad tiene la responsabilidad de participar activamente en:*

- a. La organización, funcionamiento y mantenimiento del Programa que ellos solicitan su apertura.*
- b. La elaboración del diagnóstico de la comunidad*
- c. La concertación de acuerdos al interior del Programa y/o con otros sectores e instituciones a favor de la infancia.*
- d. La vigilancia de los bienes y servicios de los Programas de Atención No Escolarizada de Educación Inicial. (Ministerio de Educación, 2005: 13 - 14)*

Entonces, se espera que la comunidad participe y se organice para cubrir necesidades de los niños que los padres no estarían haciendo o haciendo con dificultad. Ante esto, las promotoras suelen mencionan la falta de interés y de participación de los padres de familia.

*De los padres se esperan que siempre los envíen al programa, que no los hagan faltar frecuentemente, eso influye si están adaptados, si faltan una semana o dos los niños están como si no hubieran venido antes y lloran, esto interfiere el trabajo. Además, trabajamos la escuela de padres en los que se tocan temas de cuidado de niño, la educación, como ponerle límites, hay papás que no les ponen límites y dejan que el niño haga todo y eso no es así. Por eso a veces tenemos dificultades con algunos niños que vienen acá y agreden a sus compañeros, que quitan o no quieren hacer, quieren hacer lo que quieran, por eso hay que hablarle, porque los niños a esta edad entienden todo. (Docente coordinadora, 26 de abril del 2010)*

La experiencia educativa de la cuna se encuentra restringida al espacio del aula. En el programa SET, la familia, padres y entorno comunal aparecen débilmente en los contenidos de las actividades, y no son integrados ni considerados en los espacios con valor educativos en sí mismos. A nivel pedagógico, el rol atribuido a los padres se limita a proveer y mantener los materiales en el aula y el refuerzo de las lecciones en casa. En el caso estudiado no se brindan canales para una participación integral en la gestión educativa.

*El trabajo pedagógico de los padres es tan importante porque se tiene que armar un trinomio acá entre niño, padres y profesoras. Ellos trabajan en apoyo en áreas de cuna como has visto y áreas de cocina, apoyo en talleres pedagógicos, apoyo en desarrollo de tareas como una forma de reforzar lo trabajado en el aula, apoyo en el mejoramiento de infraestructura de la organización a través de faenas, independientemente del deber de cumplir con lista de útiles que es bastante corta frente a otros lugares, participar en talleres de elaboración de materiales, enviar al niño aseado y con muda de ropa completa y pañales y cumplir con el compromiso que hicieron con el programa. (Facilitadora, 20 de abril del 2010)*

*En cuanto la participación de los padres de familia en la educación de los niños fuera del hogar, se aprecia que ésta ha estado reducida a cuestiones mínimas, orientándose fundamentalmente a resolver aspectos de la infraestructura educativa o de material didáctico, mediante la realización de actividades, el pago de cuotas o el ofrecimiento de mano de obra, soslayándose una participación más integral que se oriente a la gestión educativa.*



*Los motivos por los que se presenta esta situación pueden ser muy variados. Pero, a opinión de las animadoras, los padres desconocen la importancia de la educación inicial, lo que ocasiona que no se preocupen por enviar el material didáctico que se solicita o que no envíen a sus hijos sólo por el hecho que no cambiles la ropa y asearlos. De alguna manera, para las animadoras estos son agresivos, indicadores que expresan la poca importancia quedan los padres a la educación en el PRONOEI, que es señalado además como el principal problema que presenta la educación inicial. (Mendoza y otros, 1994b: 41 – 42)*

En el caso estudiado, los padres dan importancia al nivel en ciertos aspectos, como el aumento de vocabulario, el saber contar, el reconocer figuras y a otros conocimientos de tipo memorístico. Sin embargo, a partir de los comentarios y preguntas de los padres a la promotora o auxiliar, se pudo comprobar que las preocupaciones de ellos se referían a aspectos puntuales y cotidianos, como la alimentación, la limpieza, el comportamiento y la integridad física de sus hijos. Algunos de ellos preguntaban si habían mandado tareas ese día.

Existen expectativas y demandas altas de los proveedores respecto a la participación de los padres de familia, especialmente sobre las madres. En general, los miembros del Centro Social se refieren a la madre como el actor más importante. En el lenguaje, tanto en la vida cotidiana como en eventos públicos, al hablar de los padres de familia solo se menciona a la madre. Por ejemplo, en la actuación del Día de la Madre, la facilitadora mencionó que no es que ella no las



comprendiera sino que les exige porque sabe que son buenas. También comentó sobre la importancia del esfuerzo que hacen por sus hijos, como ellos son lo más importante y que no deben ser producto de una casualidad. (Cuaderno de campo, 6 de mayo del 2010)

Por otra parte, como las promotoras no cuentan con formación académica especializada y tienen pocos años de experiencia en el trabajo, la capacitación y la asesoría brindada por la UGEL es una necesidad, ya que en ese momento la docente coordinadora les indica los trabajos que realizarán en la semana. Además, la capacitación contribuye a que no se discuta, ni cuestione, la aptitud de las promotoras. Al respecto, si bien los padres pueden tener un nivel educativo igual o superior a ellas, la capacitación valida el tipo de trabajo que ellas realizan a través del conocimiento autorizado de los especialistas del Ministerio de Educación. Al contrario, las promotoras suelen descalificar constantemente a los padres de familia en la vida cotidiana.

Por ejemplo, un punto en el que los padres y las promotoras constantemente están en desacuerdo es en la agresividad entre los niños. Ambos buscan al responsable de este comportamiento. Mientras que la promotora considera que la agresividad del niño es producto y reflejo del ambiente familiar y social o causado por una falta de atención, los padres de los niños que tienen comportamientos agresivos le dicen al personal que ellos imitan ese comportamiento de la cuna. Por ejemplo, la promotora le dijo a una madre de familia que su hija suele morder a otros niños, ella le respondió que eso lo debe

haber aprendido de otro niño de la cuna porque en su casa solo viven ellas dos.  
(Cuaderno de campo, 19 de abril del 2010).

En la bibliografía revisada (Mendoza y otros, 1994a y 1994b) las animadoras mencionan que la agresividad del niño es reflejo del ambiente y comportamiento en el hogar y la falta de atención de los padres a sus hijos.

Finalmente, según las fichas socioeconómicas, los declarantes no siempre se autoidentifican como población objetivo (en riesgo social o situación de pobreza). Los motivos más mencionados eran la cercanía a la vivienda, el precio accesible, y la necesidad de atención del niño por motivos de trabajo. Esta información junto a conversaciones informales con padres de familia permiten afirmar que ellos buscan acceder al servicio de cuidado diurno más que entrar a un programa social con otros objetivos como el empoderamiento de las mujeres y el fortalecimiento de familia y comunidad. Los compromisos tomados son respetados, pero el hecho de pagar una mensualidad es interpretado por algunos padres como un contrato de un servicio, hecho en tanto individuos o familias, o sea en una lógica de mercado más que una lógica de programa social.

## CONCLUSIONES

En este trabajo se ha buscado conocer el funcionamiento e interacciones de una cuna bajo el programa SET en Lima Norte. Este está inserto en un programa de prevención del abandono infantil de una organización auspiciadora y supervisado por el Ministerio de Educación en el marco de un programa no escolarizado.

La cuna responde a una necesidad real en los que padres de familia llevan a sus hijos para que sean cuidados por las promotoras los atienden. A través de la descripción del funcionamiento de la cuna se ha comprobado que estas ideas junto al interés del programa estatal y privado, condicionan cierto tipo de interacciones entre los adultos y niños en un espacio físico y de tiempo limitados.

Hay diversos factores que influyen en esta realidad como el planteamiento y organización del Ministerio de Educación (expresados en el Diseño Curricular Nacional), las características del programa, las ideas de la organización auspiciadora, las corrientes educativas (incluida la Estimulación Temprana, disciplina y escolaridad). Cada una de estas tiene implícito un perfil y expectativas sobre el niño y sobre la población objetivo.

También los actores tienen objetivos propios que no necesariamente coinciden. En este sentido, los objetivos y concepción sobre el servicio brindado en la cuna varía según se entienda como cuidado y protección o como educación preescolar.

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.

El programa constituye un modelo de control de movimientos, hábitos y rutina que resulta contrario ante posturas que consideran la autonomía, la libertad y la flexibilidad como ideales para el desarrollo de los niños. Sin embargo, esta lógica de disciplina escolar puede responder y ser una mejor preparación para una transición y continuación de la formación en la Educación Básica Regular tal como es planteada actualmente.

La organización auspiciadora realiza más acciones, pero también dirigidas y subordinadas a una sola meta: la prevención del abandono infantil, mientras que el aspecto educativo queda a cargo del Ministerio de Educación. Aunque es considerado un programa orientado por los objetivos y metas para la educación básica regular a nivel nacional, en la práctica termina limitado a ser parte de una respuesta a la demanda de atención y cuidado de preescolares.

La concepción de la población urbano–marginal como una comunidad homogénea a la que los padres pertenecerían por tener unas características similares es insuficiente para entender las diferentes opiniones, formas de participación y expectativas de los beneficiarios.

Los padres de familia reconocen al programa como confiable. Perciben que el programa presenta ventajas, como tener una atención diaria respetando un horario establecido, a un precio accesible y de buena calidad. Tanto así que, según lo conversado con varios de ellos, consideraban que el mejor sitio para que estén sus hijos dadas las circunstancias era la cuna.

La cuna ofrece otros tipos de interacciones e incluso mayores oportunidades de exploración que en los hogares, ya que la mayoría de beneficiarios viven en un cuarto o con servicios escasos y los niños se encuentra sin supervisión adulta o en donde el adulto se encuentra ocupado. Además, esta 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.

La falta de recursos y personal llevan a que en el programa se privilegie las actividades de cuidado diario, en desmedro de desarrollar las alternativas y potencialidades de los niños individualmente. Se privilegia el control del grupo.

Es importante destacar el uso del criterio propio de cada promotora y el papel de la docente coordinadora en trasladar la reglamentación a la práctica, por lo que son actores de gran importancia para el logro de resultados deseados en el desarrollo de los niños. En este sentido, la diferencia entre la reglamentación y la práctica pueden producir efectos contradictorios. La capacitación de las promotoras es necesaria para validar su trabajo diario, pero insuficiente cuando se requiere replantear las actividades educativas en marcha.

En conclusión, el programa SET, tal como está planteado en la reglamentación hecha por el Ministerio de Educación, no sería efectivo en cumplir con los objetivos educativos a largo plazo. En la práctica el programa termina siendo limitado a dar asistencia a una necesidad concreta y con recursos limitados. Esta conclusión, no obvia la idea de que no bastaría un programa asistencial de emergencia, ni una acción educativa, para abordar el desarrollo humano en la edad estudiada, como un problema de múltiples manifestaciones y determinaciones.

Finalmente, algunos temas que quedan pendientes para posteriores investigaciones son: el funcionamiento de programas no escolarizados en zonas rurales y su relación con el entorno, y realizar 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.





## BIBLIOGRAFÍA

ALTAMIRANO DELGADO, Laura Isabel

2004        “¿Se puede hablar de Estimulación Temprana en Perú?”. En: Revista de educación, cultura y sociedad, FACHSE (UNPRG). Vol. IV. No 6: p. 170 – 176

ARANGO DE NARVÁEZ, María Teresa y otros

1994        *Manual de Estimulación Temprana. Ser madre hoy.* Ediciones Gamma. Bogotá. Vol. 1 y 2

ANDERSON, Jeanine

1988        *Y ahora, ¿Quién cuida a los niños?: El cuidado diurno en Lima, 1981-1986.* SUMBI. Lima: 94 p.

1994        *La socialización infantil en comunidades andinas y de migrantes urbanos en el Perú.* Fundación Bernard Van Leer. Lima: 40 p

ALTAMIRANO, Carlos (Dir.)

2002 *Términos críticos de sociología de la cultura*. Editorial Paidós.  
Buenos Aires: 269 p.

BERGER, Kathleen

2007 *Psicología del desarrollo*. Séptima edición. Editorial Médica  
Panamericana. Buenos Aires: 638 p.

BRONFENBRENNER, Urie

1979 *La ecología del desarrollo humano: experimentos en entornos  
naturales y diseñados*. Primera edición. Editorial Paidós Ibérica.  
Barcelona: 346 p.

BONTE, Pierre y MICHEL Izard.

1996 *Diccionario de etnología y antropología*. Akal. Madrid: 758 p.

CASAS, Ferrán

1998 *Infancia: perspectivas psicosociales*. Primera edición. Editorial  
Paidós. Barcelona: 350 p.

CONGRESO DE LA REPÚBLICA DEL PERÚ

2003 *Ley general de educación (Ley N° 28044)*. 28 de Julio

CUETO, Santiago y otros

2009 *"Promoting Early Childhood Development through a Public Programme: Wawa Wasi in Peru"*. Young lives. Documento de trabajo N°51. 43 p.

FOUCAULT, Michel

1992 *Vigilar y castigar. El nacimiento de la prisión*. Vigésima edición. Siglo XXI editores. Madrid: 338 p.

GINER, Salvador (Ed.)

1998 *Diccionario de sociología*. Alianza Editorial. Madrid: 895 p.

GNEIMER, HERMANN

1953 *Las aldeas infantiles SOS*. Trigésima primera edición. SOS-KINDERDORF-VERLAG INNSBRUCK-MÜNCHEN. Austria: 132 p.

GOMEZ ARTIGA, Amparo (Coord.)

2003 *Intervención Temprana: desarrollo óptimo de 0 a 6 años*. Ediciones Pirámide. Madrid: 357 p.

GONZALES ZUÑIGA, Claudia Inés

2007 *"Los programas de Estimulación Temprana desde la perspectiva del maestro"*. En: Revista de psicología Liberabit. Vol. 13, No 13: p. 19 – 27

## GRUPO DE ATENCIÓN TEMPRANA

2000 *Libro blanco de Atención Temprana*. Primera edición. Real Patronato de Prevención y de Atención a Personas con Minusvalía. Madrid: 105 p.

## GUERRERO ORTIZ, Luis (Coord.)

1996 *Problemas y posibilidades de la Educación Inicial en el Perú*. Foro Educativo, Lima: 177 p.

## GUILLÉN DE REZZANO, Clotilde

1966 *Los jardines de infantes. Origen, desarrollo y difusión, organización y métodos*. Editorial Kapelusz. Buenos Aires: 133 p.

## KAYE, Kenneth

1986 *La vida mental y social del bebé*. Editorial Paidós Ibérica. Primera edición. Barcelona: 324 p.

## LABEL, Clarissa

2005 “La tarea de las educadoras no docentes en las instituciones comunitarias” En *Intervenciones en primera infancia: prevención y asistencia en salud y educación*. Marcela Pereira (Coord.) Novedades Educativas. Buenos Aires: p. 69 - 102

LOBO, Susan B.

1984 *Tengo casa propia: organización social en las barriadas de Lima.*  
Instituto de Estudios Peruanos. Lima: 283 p.

MENDOZA, García y otros

1994a *Contexto y perfil del niño urbano marginal.* Instituto de Pedagogía  
Popular. Lima: 65 p.

1994b *Los niños y su realidad socioeducativa: El Agustino.* Instituto de  
Pedagogía Popular. Lima: 143 p.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN

2005 *Directiva N° 207 – DINEIP/2005.* Lima. 18 p.

2009 *Diseño curricular nacional de la Educación Básica Regular.* Lima: 484  
p.

MOROMIZATO IZU, Regina y otros

2004 *Propuesta de intervención educativa para niños y niñas menores de  
cuatro años en un contexto urbano – marginal.* Primera edición.  
Fondo Editorial PUCP. Serie: Cuadernos en educación. Lima: 121 p.

ORTIZ, Nelson

2001 *Escala abreviada de desarrollo psicosocial.* Ministerio de Educación,  
cultura y deporte. La Paz: 70 p.

PÉREZ PEREIRA, Miguel

1995 *Nuevas perspectivas en psicología del desarrollo. Un enfoque histórico crítico.* Alianza Editorial. Madrid: 280 p.

RAMÍREZ ALVA, Cecilia del Pilar

1993 *Origen y evolución de los jardines de infancia en Perú,* Lima, Tesis (Br.): Tesis de Bachillerato. Pontificia Universidad Católica del Perú. Facultad de Educación: 202 p.

ROGOFF, Barbara

2003 *The cultural nature of human development.* Oxford University Press. New York: 448 p.

SHAFFER, David R. y Katherine KIPP

2007 *Psicología del desarrollo. Infancia y adolescencia.* Séptima edición. Thomson. México D.F: 662 p.

TORREZ LÓPEZ, Fabiola

2009 *“Mi infancia en cuna ajena”* En: Diario El Comercio. Domingo 5 de julio de 2009. p. A16

VIDAL LUCINA, Margarita (Coord.)

2007 *Estimulación Temprana (de 0 a 6 años) Desarrollo de capacidades, valoración y programas de intervención.* CEPE. Madrid. Vol. 1, 2 y 3

WHITING, Beatrice y Carolyn EDWARDS

1988      *Children of different worlds: the formation of social behavior.* Harvard University Press. Cambridge (Massachusetts): 337 p.





## Anexo 2: Fichas trimestrales por edades

FICHA PARA NIÑOS DE 9 A 12 MESES – MAYO – JUNIO

### I. FICHA DE ACTIVIDADES N°1

1.1 Capacidades que fortalecerán las actividades:

ÁREAS:

RELACION CONSIGO MISMO		RELACION CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL		COMUNICACIÓN	
CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	CAPACIDADES
1.3.	Demuestra progresivamente control de su eje postural, equilibrio y coordinación en tareas de movimiento cotidiano: pararse, desplazarse gateando.	2.2. 4.3.	Participa en las diferentes actividades de aseo diario	1.1.	Comprende y responde mensaje sencillo que le comunica el adulto
1.4.	Explora y reconoce algunas partes de su cuerpo, señalándolos a solicitud del adulto		Explora el espacio gateando en diferentes direcciones	1.2.	Se comunica con las personas utilizando sílabas con sentido. Ejemplo: ma, ta, pa (refiriéndose a mamá y papá respectivamente)
1.1.6.	Experimenta con su cuerpo características del espacio al desplazarse arrastrándose, gateando o caminando			3.1.	Realiza movimientos con su cuerpo al son de la música
2.1.2.	Juega con su imagen reflejada en el espejo				
2.2.1.	Participa activamente en su cuidado corporal y su alimento				
2.2.2.	Reconoce rutinas de aseo y de necesidad básicas de higiene practicadas en su entorno familiar.				

FICHA PARA NIÑOS DE 1 A 2 AÑOS – MAYO – JUNIO

I. FICHA DE ACTIVIDADES N°1

1.1 Capacidades que fortalecerán las actividades:

ÁREAS:

RELACION CONSIGO MISMO CAPACIDADES		RELACION CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL CAPACIDADES		COMUNICACIÓN CAPACIDADES	
CÓDIGO		CÓDIGO		CÓDIGO	
1.4. 1.1. 2.6. 2.2.3.	Explora e identifica con diferentes movimientos y desplazamientos unas partes de su cuerpo  Coordina brazos y piernas al desplazarse  Participa activamente en las actividades de beneficio propio: alimentación, higiene y descanso  Controla sus esfínteres	1.3. 1.5. 2.1. 2.2. 2.3. 4.5.	Reconoce y acepta a las personas cercanas que lo cuidan Practica hábitos sociales sencillos de convivencia: salud, despedida Observa el efecto que producen sus acciones sobre si mismo Demuestra progresos en la práctica de hábitos alimenticios Realiza actividades de higiene personal con algunas partes de su cuerpo con ayuda del adulto: aseo de las manos. Explora el espacio desplazándose (se arrastra, gatea o camina) en diferentes direcciones (arriba, abajo, dentro de, fuera de)	1.1. 1.2. 3.1. 3.2. 3.3.	Comprende mensajes sencillos e indicaciones simples que le comunica el adulto Pronuncia frecuentemente palabras comprensibles de acuerdo a sus intereses y necesidades. Ejemplo: ojo, nariz, pie, etc. Se expresa con su cuerpo manteniendo el equilibrio en sus movimientos Muestra dominio de su cuerpo al caminar con equilibrio Mueve diferentes partes de su cuerpo al son de la música

1.2 Características que tienen los niños

NIÑOS DE 1 – 1 ½		NIÑOS DE 1 ½ - 2	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camina apoyándose (puede soltar una mano)</li> <li>• Se agacha a recoger un objeto del suelo</li> <li>• Come con cuchara algunos bocados</li> <li>• Emplea la jerga infantil (“ma” por mamá)</li> <li>• Obedece ordenes sencillas que le comunica el adulto</li> <li>• Nombra por lo menos una parte de su cuerpo</li> <li>• Se mueve cuando escucha la música</li> <li>• Sonríe cuando se integra al grupo</li> <li>• Coloca la carita para que le den el beso de saludo o despedida</li> <li>• Martilla objetos</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Controla y domina por completo el proceso de marcha</li> <li>• Puede desplazarse llevando un objeto en ambas manos</li> <li>• Sube escaleras cogido de una mano</li> <li>• Da patadas a la pelota</li> <li>• Alza alternadamente brazos y pies iniciando la marcha</li> <li>• Coopera durante el lavado de manos</li> <li>• Toma líquidos de un vaso</li> <li>• Inicia control de esfínteres durante el día</li> <li>• Come solo, en parte derrama</li> <li>• Sube escaleras gateando</li> <li>• Obedece ordenes como “dame la pelota” y “dásela a mamá”</li> <li>• Dice cuántos años tiene con el dedo</li> <li>• Nombra algunas partes de su cuerpo</li> <li>• Baila cuando escucha música</li> </ul>		

**FICHA PARA NIÑOS DE 2 A 3 AÑOS – MAYO – JUNIO**

**I. FICHA DE ACTIVIDADES N°1**

**1.1 Capacidades que fortalecerán las actividades:**

RELACION CONSIGO MISMO		RELACION CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL		COMUNICACIÓN	
CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	CAPACIDADES	CÓDIGO	CAPACIDADES
1.4. 1.7. 2.2.2. 1.3. 2.1.2.	Identifica partes de su cuerpo nombrando y señalando Realiza rutinas de alimentación, higiene y aseo Participa en su propio cuidado en actividades de alimentación, higiene y descanso (come solo, se la va y seca las manos según sus posibilidades) Demuestra equilibrio de su eje postural al moverse y desplazarse Reconoce su imagen en el espejo y fotos y las de los padres y adultos que están a su cargo	1.3. 2.1. 2.3.	Practica hábitos sociales sencillas de convivencia, salud, despedida y agradece por lo que recibe. Practica hábitos alimentarios para el buen aprovechamiento de los alimentos que ingiere: se esfuerza por terminar su ración alimenticia, mastica bien, cumple horarios. Realiza las actividades de higiene personal con ayuda del adulto: aseo de las manos, cepillado de dientes.	1.1. 1.3. 1.6. 2.1 3.1 3.3	Comprende mensajes sencillos e indicaciones simples que le comunica cumpliendo dos consignas Expresa un acontecimiento, unas acciones o un deseo: utilizando frases de dos palabras Responde a preguntas sencillas, acompañando su respuesta oral con gestos y movimientos. Observa y expresa de forma oral el contenido de los diferentes textos: laminas, afiches Se expresa con su cuerpo manteniendo el equilibrio Representa con su cuerpo diferentes animales: salta como conejo, sapo, camina como enanito, como gigante.

**1.2. Características que tienen los niños**

- Desarrollo de la marcha con seguridad
- Sube y baja escaleras
- Se pone sus zapatos pero fácilmente se equivoca de pie
- Agarra su cuchara y taza
- Lleva un vaso de agua sin que se derrame
- Se cepilla los dientes aunque no respetando la técnica
- Patea la pelota con seguridad
- Reconoce imágenes familiares y los nombra
- Enriquece su vocabulario
- Se llama por su nombre
- Se limpia la nariz y guarda los juguetes cuando termina de jugar
- Modela con plastilina

Fuente: Carpeta técnico - pedagógica (docente coordinadora UGEL N°4)

Anexo 3: Lista de cotejo con resultados

LISTA DE COTEJO DE 1 AÑO

FECHA	ÁREA/CÓDIGO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN					
				Margarita	Paco	Rómulo	Pepito	Miguel	Ariel
30 - 03 - 10	1.1 RCM	Camina libremente	-	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.1 RMNG	Nombra mamá/papá		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.1 C	Imita sonidos de entorno (onomatopéyicos)		SI	NO	NO	SI	NO	SI
31 - 03 - 10	1.2 RCM	Introduce objetos utilizando dedos índice y pulgar		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.2 RMNS	Dice hola y adiós		SI	NO	NO	SI	NO	SI
05 - 04 - 10	1.3 RCM	Patea la pelota		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	2.1 RMNS	Utiliza vasos para tomar agua		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.2 C	Dice 5 palabras diferentes		SI	SI	SI	SI	SI	SI
06 - 04 - 10	1.4 RCM	Arma y desarma torres		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	2.2 RMNS	Colabora con aseo personal		SI	NO	NO	NO	NO	SI
	1.3 C	Comunica sus deseos		SI	SI	SI	SI	SI	SI
07 - 04 - 10	1.5 RCM	Sortea obstáculos al desplazarse		SI	NO	NO	NO	SI	SI
	3.1 RMNS	Imita sonidos de animales		SI	NO	NO	SI	NO	SI
08 - 04 - 10	1.5 RCM	Lanza pelotas		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	3.2 RMNS	Lanza objetos y disfruta de los sonidos que produce		SI	SI	SI	SI	SI	SI
12 - 04 - 10	1.6 RCM	Lanza pelotas		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	4.1 RMNS	Arma y desarma torres		SI	SI	SI	SI	SI	SI
13 - 04 - 10	1.7 RCM	Empuja y traslada objetos de un lugar a otro		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	4.2 RMNS	Entra y sale de clase		SI	SI	SI	SI	SI	SI
14 - 04 - 10	1.8 RCM	Baila al compás de la música		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.4 C	Comprende mensajes sencillos		SI	SI	SI	SI	SI	SI
15 - 04 - 10	2.1 RCM	Voltea al escuchar su nombre		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.5 C	Responde preguntas sencillas		SI	SI	SI	SI	SI	SI
19 - 04 - 10	2.2 RCM	Se reconoce en el espejo		SI	SI	NO	SI	SI	SI
	1.6 C	Dice SI/NO ante preguntas de un adulto		SI	-	NO	SI	SI	SI
20 - 04 - 10	2.3 RCM	Manifiesta confianza ante personas conocidas		SI	-	NO	SI	SI	SI
	2.1 C	Observa y relaciona imágenes		SI	SI	SI	SI	SI	SI
21 - 04 - 10	2.4 RCM	Persiste en el juego con iniciativa propia		NO	NO	NO	NO	NO	NO
	2.2 C	Escucha cuentos, observando imágenes		SI	SI	SI	SI	SI	SI
22 - 04 - 10	2.5 RCM	Colabora en la limpieza de su ambiente		SI	SI	SI	SI	SI	SI
	3.1 C	Se mueve espontáneamente al compás de la música		SI	SI	SI	SI	SI	SI

				SI	SI	NO	NO	SI	SI	NO	NO	SI	SI
26 - 04 - 10	2.6 RCM	Colabora con la higiene personal											
	3.2 C	Intenta cantar		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
27 - 04 - 10	2.7 RCM	Utiliza la cuchara		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
28 - 04 - 10	2.8 RCM	Inicia el control de sus esfínteres		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
29 - 04 - 10	3.1 RCM	Imita gestos de acciones y amor hacia Jesús a través de canciones		-	-	-	-	-	-	-	-	-	-



LISTA DE COTEJO DE 2 AÑOS

FECHA	ÁREA/ CÓDIGO	ACTIVIDADES	RECURSOS	EVALUACIÓN												
				Remo	Luis	Alejandro	Bartolomé	Anastasia	Alicia	Martin	Dora	Rosa	Hugo			
30 - 03 - 04	1.1 RCM	Camina en puntillas	-	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
31 - 03 - 04	1.1 RMNS	Da las gracias		NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	1.2 RCM	Se para en un pie		NO	SI	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
05 - 04 - 10	1.2 RMNS	Saluda y se despide		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.3 RCM	Corre libremente		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
06 - 04 - 10	2.1 RMNS	Se lava y seca las manos con iniciativa		NO	SI	SI	SI	NO	NO	SI	SI	SI	SI	SI	SI	NO
	1.4 RCM	Señala y nombra partes de su cuerpo		NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
07 - 04 - 10	2.2 RMNS	Mastica sus alimentos		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	1.1 C	Nombra personas conocidas		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
08 - 04 - 10	1.5 RCM	Baila al compas de la música		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	3.1 RMNS	Colabora en el cuidado de las plantas		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
12 - 04 - 10	1.6 RCM	Rasga y arruga papeles		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	3.2 RMNS	Amasa plastilina		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
22 - 04 - 10	1.7 RCM	Juego a entrar y salir de cajas		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	4.1 RMN	Construye torres de 4 a 5 piezas		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
26 - 04 - 10	4.2 RMN	Se ubica en diferentes posiciones		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
	2.5 RCM	Se lava y seca las manos		SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI	SI
26 - 04 - 10	2.2 C	Describe y relaciona imágenes		NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO
	2.6 RCM	Controla sus esfinteres		NO	NO	SI	SI	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO	NO







**Anexo 4: Resultado de la escala de desarrollo de Nelson Ortiz**

	1era EVALUACION										R
	MG	R	MF	R	AL	R	PS	R	T	R	
Dora	23		19		19		22			83	
Hugo	25		20		18		19			82	
Margarita	25		19		17		18			79	
Paco	19		18		16		16			69	
Luis	28		22		22		24			96	
Remo	25		19		22		23			89	
Rómulo	21		18		15		18			72	
Pepito	23		19		17		21			80	
Anastasia	19		18		15		16			68	
Alicia	27		21		22		23			93	
Miguel	21		18		15		16			70	
Martin	25		19		19		18			81	
Bartolomé	25		22		23		26			96	
Alejandro	29		22		22		26			99	
Rosa	25		19		18		23			85	
Ariel	25		19		16		16			76	

*Fuente: Carpeta técnico – pedagógica. Evaluación y resultados por la promotora de cuna IIA*

## ANEXOS

### Anexo 1: Programa curricular y competencias por edades (ciclo I)

<b>ÁREA: RELACIÓN CONSIGO MISMO</b>	
<b>DESARROLLO DE LA PSICOMOTRICIDAD</b>	Explora de manera autónoma el espacio y los objetos e interactúa con las personas en situaciones de juego y de la vida cotidiana, demostrando coordinación motora
<b>CONSTRUCCIÓN DE LA IDENTIDAD PERSONAL Y AUTONOMÍA</b>	1) Se reconoce a sí mismo, demostrando placer y confianza al realizar movimientos y al relacionarse con los adultos, expresando con libertad sus necesidades, preferencias, intereses y emociones. 2) Demuestra seguridad y confianza en sí mismo y en los demás desarrollando progresivamente su autonomía al participar espontáneamente en juegos y rutinas diarias según las prácticas de crianza de su entorno. Establece vínculos de confianza y primeras manifestaciones de amor con sus seres queridos como primeras experiencias de vivencia de la fe.
<b>TESTIMONIO DE VIDA</b>	Establece vínculos de confianza y primeras manifestaciones de amor con sus seres queridos como primeras experiencias de vivencia de la fe.
<b>ÁREA: RELACIÓN CON EL MEDIO NATURAL Y SOCIAL</b>	
<b>DESARROLLO DE LAS RELACIONES DE CONVIVENCIA DEMOCRÁTICA</b>	Participa con interés en actividades de su entorno, familia, centro o programa, expresando sus sentimientos y emociones e iniciándose en responsabilidades sencillas.
<b>CUERPO HUMANO Y CONSERVACIÓN DE LA SALUD</b>	Participa en el cuidado de su salud, tomando iniciativa y disfrutando de hábitos que el adulto fomenta para su conservación.
<b>SERES VIVIENTES, MUNDO FÍSICO Y CONSERVACIÓN DEL AMBIENTE</b>	Identifica a los animales y plantas como seres vivos, que merecen cuidados, demostrando interés por relacionarse con ellos.
<b>NÚMERO Y RELACIONES</b>	Explora de manera libre y espontánea los entornos físicos, los objetos e interactúa con ellos y las personas estableciendo relaciones
<b>ÁREA: COMUNICACIÓN</b>	
<b>EXPRESIÓN Y COMPRENSIÓN ORAL</b>	Expresa espontáneamente y con claridad sus necesidades, sentimientos y deseos, comprendiendo los mensajes que le comunican otras personas.
<b>COMPRENSIÓN DE IMÁGENES Y SÍMBOLOS</b>	Interpreta las imágenes y símbolos de textos a su alcance, disfrutando al compartirlos.
<b>EXPRESIÓN Y APRECIACIÓN ARTÍSTICA</b>	Expresa espontáneamente y con placer sus emociones y sentimientos a través de diferentes lenguajes artísticos como forma de comunicación.

Fuente: Ministerio de Educación (2009) p. 66

## Área: Relación consigo mismo

### Capacidades y actitudes (1 a 2 años)

#### Desarrollo de la psicomotricidad

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coordina brazos y piernas al desplazarse caminando.</li> <li>• Realiza movimientos de coordinación óculo manual, con mayor precisión: prensión de pinza para introducir objetos en botellas, sacar el objeto deseado.</li> <li>• Explora formas de desplazamiento y movimiento, controlando su eje postural, equilibrio y coordinación, al pararse, dar sus primeros pasos, caer sentado y volver a levantarse.</li> <li>• Explora e identifica con diferentes movimientos y desplazamientos, algunas partes de su cuerpo.</li> <li>• Coge y sujeta objetos utilizando alternativamente ambas manos.</li> <li>• Percibe características del espacio al realizar actividades cotidianas: jugar a cargar, arrastrar, trasladar de un lugar a otros objetos grandes de poco peso.</li> <li>• Realiza rutinas de alimentación, higiene y sueño.</li> <li>• Se mueve al compás de la música que escucha.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfruta al desplazarse por el espacio.</li> <li>• Muestra disposición a realizar rutinas.</li> <li>• Disfruta al moverse al compás de la música.</li> </ul>

#### Construcción de la identidad personal y autonomía

1)

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Dice su nombre cuando se lo solicitan.</li> <li>• Reconoce su imagen en fotos, álbumes, etc.</li> <li>• Expresa su confianza a los adultos a través de la expresión gestual.</li> <li>• Reconoce y reacciona ante las muestras de afecto y otras expresiones emocionales de las personas cercanas.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra agrado al escuchar su nombre y reconocerse en fotos y espejos.</li> <li>• Demuestra aceptación o rechazo ante diversas situaciones.</li> <li>• Se muestra confiado y seguro ante los miembros de su familia, y desconfiado con las personas desconocidas.</li> <li>• Persevera en las actividades de juego que realiza por iniciativa propia.</li> </ul>

2)

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa en actividades de cuidado y en tareas domésticas sencillas del ámbito familiar.</li> <li>• Participa activamente en actividades de beneficio propio: alimentación, higiene y descanso.</li> <li>• Controla sus esfínteres.</li> <li>• Reconoce situaciones de peligro.</li> </ul>

- Reconoce objetos y juegos de su agrado, en su entorno inmediato.

**ACTITUDES**

- Solicita apoyo cuando lo necesita para llevar a cabo una iniciativa individual específica.
- Participa activamente en diferentes actividades de rutina diaria o de su ámbito cotidiano.

**Testimonio de vida**

**CAPACIDADES**

- Asocia la palabra niño Jesús a expresiones amorosas.

**ACTITUDES**

- Disfruta de melodías que mencionan a Jesús.

**Capacidades y actitudes (2 años)**

**Desarrollo de la psicomotricidad**

**CAPACIDADES**

- Coordina brazos y piernas al desplazarse caminando y corriendo.
- Demuestra precisión en movimientos de coordinación óculo manual y óculo podal.
- Demuestra equilibrio de su eje postural al moverse y desplazarse.
- Identifica partes de su cuerpo nombrándolas y señalándolas.
- Identifica la ubicación de los objetos respecto a sí mismo.
- Vivencia la sensación del tiempo en actividades cotidianas de alimentación, higiene y juego: antes de, después de.
- Baila al compás de la música que escucha.

**ACTITUDES**

- Muestra iniciativa al desplazarse y moverse.
- Manifiesta iniciativa al explorar el espacio.
- Muestra disposición al realizar rutinas.
- Disfruta al moverse al compás de la música.

**Construcción de la identidad personal y la autonomía**

1)

**CAPACIDADES**

- Responde su nombre cuando se lo solicitan.
- Reconoce su imagen en el espejo y fotos y la de los padres o adultos que están a su cargo.
- Reacciona ante determinadas situaciones dando a conocer sus deseos.

**ACTITUDES**

- Muestra curiosidad al descubrir su sexo.
- Es espontáneo para comunicar sus emociones y sentimientos.
- Se muestra confiado y seguro ante los miembros de su familia y cauto o desconfiado con las
  - personas desconocidas.
- Persevera en mejorar las actividades que realiza.

2)

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Participa activamente en actividades en el ámbito familiar y en el aula: guardando juguetes, llevando y trayendo algún objeto que se le solicita.</li> <li>• Participa en su propio cuidado en actividades de alimentación, higiene y descanso: come solo, se lava y seca las manos según sus posibilidades, etc.</li> <li>• Reconoce situaciones de peligro en sus movimientos y desplazamientos.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Toma iniciativa por emprender algunos juegos y escoge juguetes de su agrado.</li> <li>• Muestra disposición para realizar diferentes actividades.</li> <li>• Asume responsabilidades sencillas: guardar sus juguetes.</li> <li>• Tiene iniciativa para la práctica de los hábitos de higiene y el uso de los servicios higiénicos</li> </ul>

**Testimonio de vida**

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Reconoce al niño Jesús en imágenes de material concreto de su entorno familiar.</li> <li>• Asocia la imagen de Jesús a expresiones de cariño y ternura.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfruta cuando recibe afecto y le mencionan que Jesús era niño como él.</li> </ul>

*Fuente: Ministerio de Educación (2009) pp. 76 – 79*

**Área: Relación con el medio natural y social****Capacidades y actitudes (1 a 2 años)****Desarrollo de relaciones para la convivencia democrática**

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Nombra a su papá, mamá y adultos cercanos.</li> <li>• Interactúa con su entorno en relación a las posibilidades y límites en su exploración.</li> <li>• Reconoce y acepta a las personas cercanas que lo cuidan.</li> <li>• Participa en actividades familiares y sociales en las que es atendido e involucrado.</li> <li>• Practica hábitos sociales sencillos de convivencia: saludo, despedida.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa libremente sus emociones y sentimientos: alegría, miedo, enojo, sorpresa.</li> <li>• Acepta con agrado a las personas que lo cuidan.</li> <li>• Muestra interés y seguridad en diferentes actividades familiares y sociales.</li> </ul>

**Cuerpo humano y conservación de la salud**

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa el efecto que producen sus acciones sobre sí mismo.</li> <li>• Demuestra progresos en la práctica de hábitos alimenticios: toma líquido en taza en pequeñas cantidades, come con cuchara, mastica.</li> <li>• Realiza actividades de higiene personal con algunas partes de su cuerpo con la ayuda del adulto: aseo de sus manos.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>

- Muestra agrado por la variedad de alimentos que se le ofrecen.
- Disfruta con agrado actividades de aseo.

### Seres vivos, mundo físico y conservación del medio ambiente

#### CAPACIDADES

- Interactúa con animales de su entorno inmediato y los llama usando los sonidos onomatopéyicos.
- Asocia la noche con las estrellas, el día, con el sol.
- Observa el efecto que producen sus acciones, sobre los seres vivos, elementos de su entorno y los repite: arroja comida a las palomas para que se acerquen.
- Experimenta con diversos elementos del mundo físico: tira objetos reiteradamente, juega con el agua, con arena, etc.

#### ACTITUDES

- Manifiesta curiosidad por los animales de su entorno y los sonidos onomatopéyicos que emiten.
- Demuestra curiosidad por experimentar con diferentes elementos.
- Muestra interés por el efecto que producen sus acciones.

### Número y relaciones

#### CAPACIDADES

- Observa y explora con todos sus sentidos los objetos que están a su alcance descubriendo algunas características y utilidad de algunos objetos de uso cotidiano, en su entorno inmediato.
- Relaciona objetos de acuerdo a características similares: coge dos objetos iguales y los coloca juntos, los compara, observa, etc.
- Observa los efectos de sus acciones sobre los objetos y las repite: construye torres de cubos colocando uno encima del otro, los derriba a voluntad y los vuelve a construir.
- Busca soluciones a situaciones problemáticas cotidianas que se le presentan.
- Explora el espacio desplazándose (se arrastra, gatea o camina) en diferentes direcciones (arriba, abajo, dentro de, fuera de, cerca, lejos).
- Observa y descubre que los objetos permanecen en la misma posición, aunque varíe el lugar desde donde los observa.

#### ACTITUDES

- Disfruta explorando los cambios que se producen en los objetos.
- Muestra interés por el efecto que producen sus acciones.
- Demuestra satisfacción al dar solución por sí mismo a un problema.
- Disfruta al explorar el espacio.

### Capacidades y actitudes (2 años)

#### Desarrollo de relaciones para la convivencia democrática

#### CAPACIDADES

- Llama por su nombre a los miembros de su familia y adultos cercanos.
- Participa en actividades del ámbito familiar y comunal.
- Practica hábitos sociales sencillos de convivencia, saludo, despedida y agradece por lo que recibe.
- Cumple normas sencillas de convivencia.



**ACTITUDES**

- Expresa sus emociones y sentimientos: alegría, miedo, enojo, sorpresa, tristeza, aversión, vergüenza, empatía, celos, con los adultos y/o pares.
- Participa con interés y seguridad en actividades grupales demostrando iniciativa.
- Acepta la ayuda y protección de la familia y otros adultos en situaciones de higiene, enfermedad, etc.

**Cuerpo humano y conservación de la salud****CAPACIDADES**

- Practica hábitos alimentarios para el buen aprovechamiento de los alimentos que ingiere: se esfuerza por terminar su ración alimenticia, mastica bien, cumple horarios, etc.
- Se alimenta por sí solo con monitoreo del adulto participando de la hora de la alimentación familiar.
- Realiza actividades de higiene personal con la ayuda del adulto: aseo de las manos, cepillado de los dientes.

**ACTITUDES**

- Disfruta al comer por sí solo.
- Asume con iniciativa actividades de higiene personal.
- Acepta la atención del adulto: acciones de vacunación y control de su crecimiento, otros.

**Seres vivientes, mundo físico y conservación del medio ambiente****CAPACIDADES**

- Participa con el adulto en el cuidado de los animales de su entorno, los reconoce y llama por su nombre.
- Observa el cuidado que le presta el adulto a las plantas y animales de su entorno y colabora de acuerdo a sus posibilidades: riego de las plantas, dar alimento a animales.
- Experimenta con diversos elementos del mundo físico: mezcla agua con diversos elementos.
- Diferencia las sensaciones térmicas del mundo físico: calor, frío: solicita abrigo cuando hace frío.
- Diferencia el día y la noche relacionándolo con actividades cotidianas: relaciona el día con el sol, la noche con las estrellas o la luna.
- Produce acciones sobre sí mismo, sobre otros seres y elementos de su entorno, repite y acepta variaciones.

**ACTITUDES**

- Muestra interés por el cuidado de las plantas y animales de su entorno.
- Muestra placer al explorar el mundo que lo rodea.
- Demuestra iniciativa y curiosidad por jugar con elementos del mundo físico.

**Número y relaciones****CAPACIDADES**

- Explora objetos, los relaciona y describe algunas de sus características: olor, sabor,



<p>tamaño, uso, forma, consistencia, semejanza entre sí. Utilizándolos en actividades cotidianas y de juego.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Diferencia los tamaños: grande y pequeño por comparación, en situaciones cotidianas.</li> <li>• Observa el efecto de sus acciones sobre los objetos y las repite: construye torres de cubos, colocando uno encima del otro, los derriba a voluntad y los vuelve a construir.</li> <li>• Busca solucionar situaciones problemáticas cotidianas que se le presentan.</li> <li>• Relaciona objetos según su ubicación en el espacio teniendo como referencia su propio cuerpo.</li> <li>• Explora diferentes espacios y direcciones de su entorno, vivenciando y reconociendo algunas nociones espaciales: arriba - abajo, dentro de - fuera de, cerca - lejos.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Disfruta al explorar el espacio y los objetos de su entorno.</li> <li>• Demuestra autonomía en la realización de sus actividades.</li> <li>• Muestra interés por el efecto que producen sus acciones.</li> <li>• Muestra perseverancia por solucionar situaciones problemáticas cotidianas.</li> </ul>

*Fuente: Ministerio de Educación (2009) pp. 89 - 94*

**Área: Comunicación**  
**Capacidades y actitudes (1 a 2 años)**  
**Expresión y comprensión oral**

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende mensajes sencillos e indicaciones simples que le comunica el adulto, cumpliendo una consigna.</li> <li>• Pronuncia frecuentemente palabras comprensibles de acuerdo a sus intereses y necesidades; papá, mamá, taita, teta, mamitai, entre otros.</li> <li>• Se comunica encadenando entre dos o tres palabras reconocibles con una intención definida.</li> <li>• Nombra personas, objetos y animales de su entorno que le son significativos.</li> <li>• Responde a preguntas sencillas acompañando su respuesta oral con gestos y movimientos.</li> <li>• Imita sonidos de su entorno familiar y natural según sus necesidades e intereses.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es espontáneo para expresarse.</li> <li>• Manifiesta interés por comunicarse.</li> <li>• Demuestra sus gustos y disgustos.</li> <li>• Da a conocer sus necesidades e intereses.</li> </ul>

**Comprensión de imágenes y símbolos**

<b>CAPACIDADES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Escucha, observa y relaciona las imágenes de un cuento que le es conocido con la narración oral del adulto.</li> <li>• Observa y asocia la imagen conocida: personas, animales y objetos con el sonido onomatopéyico que producen.</li> </ul>
<b>ACTITUDES</b>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Muestra interés y disfruta observando imágenes.</li> <li>• Disfruta emitiendo sonidos.</li> </ul>

## Expresión y apreciación artística

CAPACIDADES
<p><b>Expresión corporal</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Se expresa con su cuerpo manteniendo el equilibrio en sus movimientos.</li> <li>• Muestra dominio de su cuerpo al caminar con equilibrio.</li> <li>• Mueve diferentes partes de su cuerpo al son de la música.</li> </ul> <p><b>Expresión plástica</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa sus emociones, vivencias utilizando diversos materiales y otros recursos del medio.</li> </ul> <p><b>Expresión musical</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Expresa algunas palabras al seguir canciones sencillas.</li> </ul> <p><b>Expresión dramática</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Imita acciones y situaciones utilizando como recurso su cuerpo.</li> </ul>
ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Demuestra agrado e interés por caminar y tener mayor libertad para realizar movimientos.</li> <li>• Explora libremente diferentes objetos y disfruta manipulándolos.</li> <li>• Demuestra las diversas emociones y sensaciones en las actividades que realiza</li> </ul>

### Capacidades y actitudes (2 años) Expresión y comprensión oral

CAPACIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Comprende mensajes sencillos e indicaciones simples que le comunica cumpliendo dos consignas.</li> <li>• Comunica sus deseos y emociones positivas o negativas, utilizando palabras y frases simples.</li> <li>• Expresa un acontecimiento, una acción o un deseo: utilizando frases de dos palabras.</li> <li>• Expresa un acontecimiento, acción o deseo: utilizando nombres, pronombres, sustantivos.</li> <li>• Nombra objetos, animales y personas de su entorno, incrementando su vocabulario de 10 a 20 palabras por semana: inicio de la etapa llamada explosión léxica.</li> <li>• Responde a preguntas sencillas acompañando su respuesta oral con gestos y movimientos.</li> <li>• Produce sonidos onomatopéyicos y los introduce en sus melodías.</li> </ul>
ACTITUDES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Es espontáneo para expresarse.</li> <li>• Manifiesta interés por comunicarse.</li> <li>• Demuestra sus gustos y disgustos.</li> <li>• Da a conocer sus necesidades e intereses.</li> </ul>

### Comprensión de imágenes y símbolos

CAPACIDADES
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Observa y expresa de forma oral el contenido de diferentes textos: una foto, cuento, lámina, afiche, mantas, mates burilados, arpilleras, esculturas en piedras, retablos,</li> </ul>

imágenes sobre corteza de árbol, yanchama, etc.

- Relaciona la imagen de los animales con el sonido onomatopéyico que producen y lo imita.
- Comprende y contesta algunas preguntas sencillas sobre el contenido del texto que se le muestra.
- Reconoce que en los libros y revistas hay mensajes que pueden ser leídos.
- Solicita que se le lea diferentes textos.

#### ACTITUDES

- Disfruta observando imágenes.
- Disfruta emitiendo palabras nuevas de su vocabulario.
- Muestra interés por algunos textos.

### Expresión y apreciación artística

#### CAPACIDADES

##### Expresión corporal

- Se expresa con su cuerpo manteniendo el equilibrio, la velocidad y la dirección en sus movimientos.
- Participa activamente en las actividades de expresión corporal.
- Representa con su cuerpo diferentes situaciones, experiencias de la vida cotidiana, personajes y animales: salta como conejo, como sapo, como venado, como vizcacha, camina como enanito, como gigante, etc.
- Baila al son de la música.

##### Expresión plástica

- Expresa sus sensaciones, emociones, vivencias explorando y haciendo uso de diversos materiales.
- Realiza garabatos desordenados: trazos largos y amplios, sin sentido ni orden, desarrollados a partir de movimientos kinestésicos.

##### Expresión musical

- Se expresa mediante canciones sencillas con variaciones de melodías intensidad y velocidad.

##### Expresión dramática

- Juega imitando roles y situaciones de su vida cotidiana haciendo uso de materiales de su entorno.

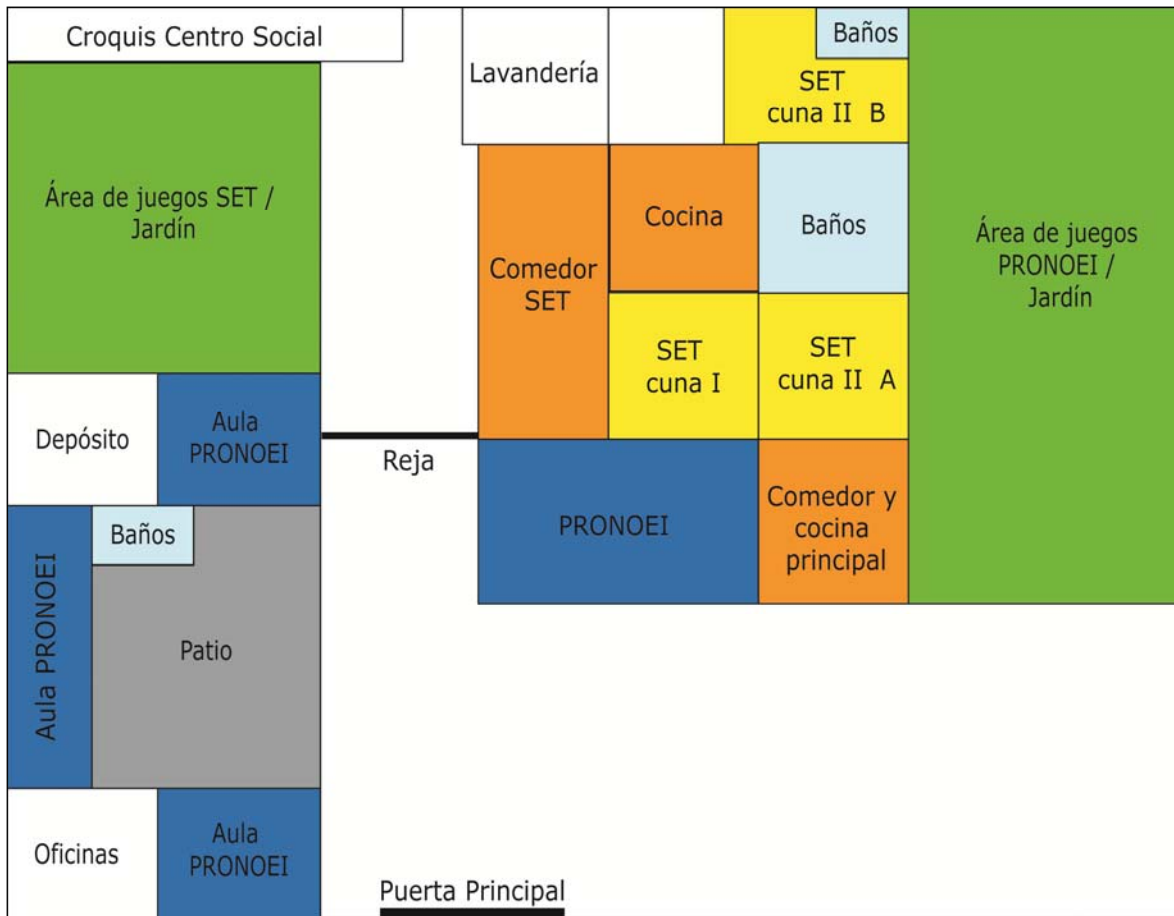
#### ACTITUDES

- Demuestra agrado al controlar y mover su cuerpo.
- Participa activamente en la realización de actividades de expresión corporal.
- Demuestra diversas emociones y sensaciones en las actividades que realiza.
- Se interesa por el uso de los colores.

*Fuente: Ministerio de Educación (2009) pp. 102 - 105*



Anexo 6: Croquis del centro social



Fuente: Elaboración propia



## Anexo 7: Fotografías



Área de juegos



Área de juegos



Puerta del aula de cuna IIA



Aula de cuna IIA





Ambientación "Cuido a mi naturaleza"



Ambientación "Aprendo jugando"



Ambientación alusiva al día de la educación inicial



Ambientación "¿Quién vino hoy?"



Ambientación “Ángel de la guarda”



Ambientación “¡Lo hice yo...!”



Ambientación "Mis datos"



Ambientación "Feliz cumpleaños"





Ambientación “Llego la hora de dormir”



Espejo y piezas de lego



Móvil de cara de niña



Móvil de cara de niño





**Estante con álbumes de figuras, folders de cada niño y guías con figuras**



**Estante con juguetes (teléfonos, peluches, pandereta, latas musicales y botellas para insertar cuentas)**



**Estante con juguetes (cubos, figuras geométricas, figuras de animales, rompecabezas y pelotas de colores)**



**Ambientación del baño "Hora del aseo"**



Ambientación del baño “Niña lavándose los dientes”



Ambientación “Sanos y limpios”



Ambientación del baño “El aseo”





**Comedor (niños de cuna I en sillas individuales y niños de cuna II en mesas)**



**Niño atado a la silla luego de pararse repetidas veces**



**Primer momento: Juego libre con piezas de lego**



**Segundo momento: La promotora les pregunta a los niños si salió el sol y canta "Sal solcito"**





**Segundo momento: La promotora le dice a los niños que junten sus manos para rezar**



**Tercer momento: Lección sobre prendas de vestir, en concreto sobre las medias. La promotora trae una muñeca, les dice a los niños que es una bebe que tiene frio y que para eso le va a poner medias, luego les pregunta si ellos tienen medias**





**Tercer momento: La promotora pega una hoja con un dibujo de media en la pared. Les explica a los niños que van a rasgar papeles.**



**Tercer momento: La promotora les explica que deben pegar los papeles dentro del dibujo y que no deben comer o arrugar los papeles**



**Tercer momento: La promotora y auxiliar reparten tiras de papel lustre a cada uno de los niños para que rasguen**



**Tercer momento: La promotora y la auxiliar reparten hojas con goma a los niños y ellos pegan los pedacitos de papel. El niño que esta encima del estante está castigado**



**Tercer momento: La promotora y auxiliar sientan a los niños en filas a los costados del salón**



**Tercer momento: La promotora coloca las guías en forma de pirámide**



**Tercer momento: La promotora llama a cada uno de los niños para que caminen encima de las guías**





**Tercer momento: La promotora le pide a los niños que guarden las guías**



**Tercer momento: Niña alcanzando la guía a la auxiliar**



La promotora acomoda a los niños en fila



Niños en el área de juego





**Niño castigado durante la hora de juegos**



**Niños durmiendo en colchonetas luego del almuerzo**

*Fuente: Elaboración propia*