



**Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo**

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

Intervención en la interacción educadora-niño y su impacto en el desarrollo socioemocional en niños de 12 a 24 meses en situación de pobreza en la ciudad de Guayaquil

Elaborado por:

María de los Angeles Castro Quiroz

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

Guayaquil – Ecuador

Noviembre 2016



**Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo**

**UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

Intervención en la interacción educadora-niño y su impacto en el desarrollo socioemocional en niños de 12 a 24 meses en situación de pobreza en la ciudad de Guayaquil

Elaborado por:

María de los Angeles Castro Quiroz

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:

Licenciado en Educación Inicial, con mención en Psicopedagogía

DOCENTE INVESTIGADOR

Marcela Santos

CO-INVESTIGADOR

Sofía Mora

Guayaquil, Ecuador

Noviembre 2016

Resumen

El presente trabajo de investigación aborda el tema de la calidad en las interacciones educadora-niño en los centros infantiles en situación de pobreza, el cual es un factor que incide en el desarrollo socioemocional de los niños. Dada la importancia de estos elementos en el desarrollo temprano, se buscó conocer el nivel de interacciones educadora-niño existentes en un centro infantil de la ciudad de Guayaquil, así como el nivel de desarrollo socio emocional de los niños en las edades de 12 a 24 meses, a partir de lo cual se realizó una propuesta de intervención con ejes temáticos orientados a reforzar las áreas de interés para luego evaluar su impacto. La metodología utilizada corresponde a una investigación-acción con un enfoque mixto. Los resultados del estudio mostraron que la intervención realizada tuvo un impacto significativo en las interacciones educadora-niño en el nivel del desarrollo socioemocional de los niños.

Palabras clave: Interacciones, desarrollo temprano , apego, desarrollo socioemocional, desarrollo del lenguaje

Abstract

This research addresses the issue of quality in the interactions between educator-child in children's centers in a situation of poverty, which is a factor that affects the socio-emotional development of children. Given the importance of these elements in early development, it was sought to know the level of educator-child interactions existing in a children's center in the city of Guayaquil, as well as the level of socio-emotional development of children in the ages of 12 to 24 Months, from which a proposal of intervention was made with thematic axes oriented to reinforce the areas of interest and then evaluate the impact of it. The methodology used corresponds to an action research study with a mixed approach. The study's results showed that the intervention performed had a significant impact on the adult-child interactions at the level of children's social-emotional development.

Keywords: Interactions, early development, attachment, social-emotional development, language development.

Índice

Índice de tablas.....	5
Índice de gráficos.....	6
Glosario de abreviaturas.....	7
Introducción	8
Revisión Conceptual.....	12
• Desarrollo Infantil.....	12
• Teorías del apego.....	14
• Interacciones para el desarrollo.....	16
• Desarrollo socioemocional.....	19
Objetivos de investigación.....	22
Metodología de investigación.....	23
Intervención.....	35
Resultados.....	37
Discusión de Resultados.....	73
Conclusiones.....	78
Recomendaciones.....	80
Referencias.....	81
Anexos.....	85

Índice de Tablas

Tabla 1: Diseño y metodología de la investigación por fases.....	25
Tabla 2: Definición conceptual y operacional de las variables.....	27
Tabla 3: Categorías analíticas.....	28
Tabla 4: Distribución del centro infantil por niveles de enseñanza.....	31
Tabla 5: Cronograma de trabajo de campo.....	32
Tabla 6: Resultados iniciales evaluación PICCOLO CI002 (Pre- intervención).....	37
Tabla 7: Resultados finales evaluación PICCOLO CI002 (Post- intervención).....	38
Tabla 8: Resultados iniciales evaluación PICCOLO CC003.....	40
Tabla 9: Resultados finales evaluación PICCOLO CC003.....	40
Tabla 10: Resultados iniciales evaluación DECA CI002.....	42
Tabla 11: Resultados finales evaluación DECA CI002.....	43
Tabla 12: Resultados iniciales evaluación DECA CC003.....	45
Tabla 13: Resultados finales evaluación DECA CC003.....	46
Tabla 14: Resultados tabla de contingencia evaluación inicial y final PICCOLO CI002.....	48
Tabla 15: Prueba de Wilcoxon evaluación inicial y final PICCOLO CI002.....	49
Tabla 16: Prueba de Wilcoxon evaluación inicial y final PICCOLO CC003.....	49
Tabla 17: Resultados tabla de contingencia evaluación final DECA CI002 y CC003.....	50
Tabla 18: Resultados evaluación inicial DECA CI002.....	175
Tabla 19: Resultados evaluación final DECA CI002.....	176
Tabla 20: Resultado evaluación inicial DECA CC003.....	176
Tabla 21: Coeficiente de contingencia evaluación inicial y final PICCOLO CI002.....	177
Tabla 22: Coeficiente de contingencia evaluación final DECA CI002 y CC003.....	177

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Comparación PICCOLO inicial y final CI002.....	39
Gráfico 2: Comparación PICCOLO inicial y final CC003.....	41
Gráfico 3: Comparación DECA inicial y final CI002.....	44
Gráfico 4: Comparación DECA inicial y final CC003.....	47

Glosario de Abreviaturas

CIBV: Centro Infantil del Buen Vivir.

DECA: Evaluación de la Primera Infancia Elaborada por Devereux.

INEC: Instituto Nacional de Estadísticas y Censos.

OMS: Organización Mundial de la Salud.

PICCOLO: Interacción Entre Padres e Hijos: Lista de control de observaciones enlazadas con resultados.

SPSS: Paquete Estadístico para las Ciencias Sociales.

UNICEF: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia .

UNESCO: Organización especializada de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.

Introducción

El inicio de la vida de un ser humano es un período sensible y al desenvolverse en ambientes que no cubren sus necesidades básicas se dificulta el proceso de la adquisición de habilidades elementales. La pobreza es un factor de riesgo que afecta a la población de muchos países en vías de desarrollo. La población infantil es un sector de la población que se ve impactado de forma directa. Esta problemática ha sido estudiada por varios autores, entre esos Paul Leseman (2009), que en su trabajo ha demostrado el impacto que la pobreza y sus factores asociados tienen en la etapa del desarrollo temprano.

Ecuador no es la excepción y gran parte de su población vive en una situación socioeconómica inferior a lo necesario para cubrir gastos básicos. A partir del último censo de población y vivienda que realizó el INEC se obtuvieron porcentajes acerca de distintos indicadores de pobreza. Con respecto a la pobreza por necesidades básicas insatisfechas el 60,1% de la población nacional es pobre (INEC, 2010). Esta situación causa desigualdades en muchos ámbitos; acceso a vivienda, capacidad económica, acceso a servicios básicos y uno de los más notables es el del acceso a la educación.

Los niños provenientes de hogares con ingresos mínimos, probablemente vivan las discrepancias en la calidad de educación que reciban. Esto ocurre ya que se combinan varios factores, entre esos: ausencia de cuidados de salud básicos, inadecuada nutrición, falta de estimulación temprana, entornos inseguros, pero principalmente escasez de vínculos afectivos, ya sea en casa o en la escuela (Merizalde, Rosero, Ortiz y Muñoz, 2013). Es decir que debido a las múltiples situaciones conexas a la pobreza, aquella parte de la población se encuentra desde el principio en desventaja en comparación con las familias que tienen una mejor economía.

Esto conlleva a una educación temprana de baja calidad, con resultados negativos a largo plazo. Especialistas como Arango y Lumpkin (2001); Mustard, Young y Manrique (2003)

coinciden en que es en aquella etapa que se consolidan las bases para la adquisición de habilidades cognitivas, sociales y conductuales necesarias para el desarrollo del ser humano, con repercusiones a lo largo de la vida.

Para que el desarrollo y crecimiento del cerebro del infante sigan un ritmo normal, es necesario que el niño sea partícipe de experiencias significativas. Gran parte de estas vivencias son condicionadas por los vínculos afectivos estables y figuras de apego que tenga el niño. Por ende las interacciones tempranas tienen un impacto directo en la estructura cerebral (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012). Gracias a la existencia de evidencia científica, se conoce que es necesario proveer de ambientes y experiencias adecuados para que los niños tengan un desarrollo integral que empiece desde el inicio de la vida. Inclusive, se hace referencia a que la calidad de un centro infantil es proporcional con la calidad de las interacciones adulto-niño que haya en éste (Banco Interamericano de Desarrollo, 2014). Por lo tanto, se reconoce el efecto positivo que tienen las relaciones y vínculos tempranos en el desenvolvimiento del niño.

En relación con el factor de pobreza existente en el contexto social en que se desarrolla este estudio, se ha tomado en consideración la investigación de Schady (2011) llevada a cabo en áreas rurales de 3 provincias de la Sierra y 3 provincias de la Costa ecuatoriana. Ésta ha obtenido como resultado las desventajas de los niños en situación de pobreza a los 5 años frente a los niños que no están en situación de pobreza y que este obstáculo es resultado del desarrollo del niño en sus etapas más tempranas.

Por otra parte, la investigación de Araujo, López-Boo, Novella, Schodt y Tomé (2015) que se centró en la medición de la calidad de los centros infantiles públicos del país, CIBV, estudió los espacios y procesos del ambiente de aprendizaje. Los procesos se refieren, entre otros, a las relaciones que se establecen entre educadores y niños, incluyendo las interacciones que los adultos generan con los pequeños. Al incluir los procesos se describió la

calidad de interacciones, ya que son éstas las que tiene un efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños. Los resultados mostraron que existe un amplio margen de mejoras que se deben realizar ya que el nivel de calidad en las interacciones y ambientes de aprendizaje fue muy bajo.

A partir de la necesidad de proveer a la infancia de experiencias significativas, donde las relaciones adulto-niño sean de calidad y de los datos arrojados por los estudios más recientes en los centros infantiles públicos del Ecuador se decidió realizar la presente investigación. El estudio busca responder a la pregunta: ¿Cuál es el impacto de una intervención para mejorar el nivel de las interacciones educadora-niño, en el desarrollo socioemocional de niños de 12 a 24 meses en un centro infantil en situación de pobreza en la ciudad de Guayaquil en el año 2016?

El estudio que se propone corresponde a una investigación macro que se inscribe en las líneas de investigación de la Universidad. Es relevante pues se enfoca en dos aspectos cruciales del desarrollo infantil: las interacciones educadora-niño y el desarrollo socioemocional del niño. La investigación se ha adaptado al contexto local y la naturaleza de investigación-acción del trabajo permite que se realice una intervención a favor del desarrollo de estas dos variables. Por lo tanto, permitirá un análisis nuevo para el contexto de aplicación.

Este estudio va a aportar al campo del conocimiento del desarrollo emocional en los niños de 12 a 24 meses y va a incidir de manera favorable en las interacciones educadora-niño en uno de los centros que se presume es de baja calidad en sus ambientes de aprendizaje. Esto, a través de una propuesta de intervención elaborada a partir del presente trabajo de investigación. Inclusive se medirá el impacto de las interacciones educadora-niño en el desarrollo socioemocional de los niños, el cual comprende factores asociados a la resiliencia, factores protectores, fortalezas y capacidades que les permitan regular sus afectos, favoreciendo al desarrollo cognitivo y social (Armstrong et al., 2012).

El momento conveniente para realizar una intervención social en la infancia es en los primeros años de vida de los niños ya que es en esta etapa cuando los estímulos recibidos tendrán un impacto duradero y definitorio, más que en cualquier otro período (Arango y Lumpkin, 2001). Inclusive, estos autores señalan que la atención temprana de calidad para la infancia contribuye a disminuir factores promotores de la pobreza. Ya que a largo plazo, esta población será más competitiva. Adicionalmente, este trabajo continúa la línea que marcó el informe de Araujo et al., (2015) sobre los centros de desarrollo infantil nacionales en el que se hace referencia a la necesidad de fortalecer los procesos de calidad. Las interacciones educadora-niño son parte esencial de estos procesos. Por ende es importante para el país, ya que este estudio está orientado a influir en las interacciones adulto-niño en centros infantiles en zona de pobreza con el fin de que éstas sean de calidad y por lo tanto más significativas y estimulantes en el área socio emocional del niño.

Los beneficiarios del presente estudio son las educadoras de los centros infantiles y los niños a su cargo, la comunidad científica del campo de la primera infancia y los profesionales en el ejercicio de atención a la primera infancia, con posibilidad de extender la metodología utilizada a otros centros de la ciudad.

Revisión Conceptual

Con el propósito de demarcar las teorías y conceptos principales que sustentan esta investigación, se ha realizado una selección de las ideas más relevantes que diversos autores han aportado al campo de estudio. La finalidad, es que el lector comprenda la relación íntima que existe entre las interacciones educadora-niño y el desarrollo socioemocional así como la influencia de estos factores en el desarrollo infantil en general.

Desarrollo infantil

El desarrollo infantil temprano es un concepto que han definido algunos autores. Entre éstos se encuentran Merizalde, Rosero, Ortiz y Muñoz (2013), quienes lo conciben como un proceso que empieza desde antes del nacimiento del niño y que está relacionado con la adquisición de todas aquellas habilidades, conocimientos y características que va desarrollando a favor de su autonomía, su capacidad de responder al entorno, la formación de su personalidad y crecimiento físico. De la misma forma, UNICEF (2012) señala que el desarrollo infantil se refiere a la etapa de máximo aprendizaje durante la infancia, la cual se da de manera individual en cada persona ya que es influenciada por el temperamento, las interacciones e intereses de cada uno. Por ende, este proceso involucra a la serie de transformaciones que vive el niño desde su concepción, tanto a nivel físico como psicológico y cognitivo, las cuales se manifiestan en relación con el ambiente donde se da su desarrollo.

En la actualidad, al hablar de desarrollo infantil se hace alusión al campo de las neurociencias, ya que éste ha demostrado la relación que existe entre el desarrollo temprano y el crecimiento del cerebro. Éste es el órgano que cumple el papel principal dentro del proceso de desarrollo ya que la adquisición de habilidades, capacidad de aprendizaje y regulación de la conducta van a depender de las conexiones neuronales que construya el mismo (Mustard, 2003).

¿Cómo funciona el cerebro? El funcionamiento del cerebro depende del “cableado cerebral”, Mustard (2003) explica que las neuronas son las células del cerebro, altamente especializadas, que tienen como función transmitir información de una a otra formando circuitos y redes de conexión a través de las sinapsis. En relación con los estudios de Mustard, el National Scientific Council on The Developing Child de la Universidad de Harvard (2011) coincide en la importancia de los circuitos neuronales como estructura base del cerebro y añade que éstos se afianzan a partir del uso constante y repetido del mismo camino de información. Es decir, el recibir y responder frecuentemente a un mismo estímulo causa que el cerebro fortalezca dicho circuito neuronal. Por otra parte Oates, Karmiloff-Smith y Johnson (2012), señalan que aquellas conexiones que no se usen constantemente serán eliminadas. En otras palabras, se las pierde por falta de práctica o necesidad.

Esto significa que la estructura interna del cerebro está ligada a la experiencia, a lo que vive el individuo. Es por esto que Brick y Nelson (2015) relacionan el desarrollo cerebral con el contexto y el entorno del niño. Inclusive una de las características de este órgano, la plasticidad, corresponde a la capacidad del cerebro de amoldar su estructura acorde a las situaciones que vive el individuo. En el caso de un niño, se debe aprovechar que a menor edad existe mayor plasticidad cerebral y por lo tanto si vive experiencias significativas su desarrollo cerebral será mejor (Brick y Nelson, 2015).

Estos procesos característicos del cerebro permiten que trabaje de forma más eficiente y por ende exista mayor conexión en las distintas áreas de especialidades que incluyen las emociones, el lenguaje, el comportamiento, la visión, los movimientos, etc. (Center of the Developing Child Harvard University , 2011).

Tanto Mustard (2003) como el Center of the Developing Child of Harvard University (2011) coinciden en que la construcción de la estructura cerebral se ve afectada tanto por la parte genética como por el ambiente. Ciertamente, los genes marcan una parte importante del

camino que seguirá el desarrollo del cerebro, sin embargo las experiencias moldean esa ruta y le dan forma (Center of the Developing Child at Harvard University, 2011). Ya que las conexiones neuronales que servirán para los aprendizajes posteriores se fundamentan en la calidad de interacción del niño con un adulto que reciba sus mensajes y responda a ellos de forma constante.

Por eso, a partir de los diversos estudios contemporáneos del desarrollo infantil temprano, instituciones como la UNESCO han adoptado una visión integral del desarrollo del niño, donde se deben atender todas las áreas que comprenden al individuo. Siguiendo la misma línea, UNICEF ha apoyado las ideas que afirman que el desarrollo empieza desde las edades más tempranas, lo cual se publica en el estudio *Experiencias Significativas para el Desarrollo Infantil Temprano en América Latina y el Caribe*, se establece :

Ahora es claro que las experiencias tempranas y la estimulación positiva en la interacción con adultos es más importante para el desarrollo del cerebro, de lo que antes se creía, y que los años iniciales, desde la concepción hasta los seis, tienen la más importante influencia en el ciclo de vida del cerebro, en el aprendizaje, en la conducta y en la salud (Arango, 2001, p. 14).

Teorías del Apego

Cuando se hace referencia al término apego es inevitable dejar de mencionar a Bowlby, psicoanalista de origen británico que dedicó su vida a la ciencia e investigación. Él describió al apego como “cualquier forma de conducta que tiene como resultado el logro o la conservación de la proximidad con otro individuo claramente identificado al que se considera mejor capacitado para enfrentarse al mundo” (Bowlby, 1983, citado por Repeteur y Quezada, 2005, p.4). Esta acción es principalmente visible en momentos de inseguridad, cuando la persona necesita la cercanía de alguien que le brinde estabilidad.

La teoría del apego se basa en la existencia de cuatro sistemas de conductas vinculadas unas con otras que se manifiestan según el contexto de cada niño. En uno de los estudios más contemporáneos, Oliva (2004) describe los cuatro sistemas conductuales del modelo original

de Bolwby, que corresponden a: las *conductas de apego* que buscan mantener la cercanía con la figura que les brinda seguridad, el *sistema de exploración* que se ve limitado siempre que el niño activa sus conductas de apego y por ende disminuye su actividad en el entorno, el sistema de *miedo a los extraños* que genera un incremento en las conductas de apego e igualmente causa disminución en la exploración y por último el sistema *afiliativo* que se refiere al deseo innato de las personas de relacionarse y crear vínculos afectivos con otros (Oliva, 2004). Estas conductas se interrelacionan ya que la aparición de una afecta a la otra, pero siempre en sintonía con el deseo máximo del niño que es mantener su seguridad y por ende proximidad con la figura de apego (Repeteur y Quezada, 2005).

La importancia de todas aquellas conductas de apego, es que su manifestación es símbolo del afianzamiento de una relación de apego entre el niño y su figura más cercana. Repetur y Quezada (2005) explican que cuando existe una relación como ésta la interacción adulto-niño es muy frecuente por lo que es posible establecer vínculos afectivos y fortalecer el sentimiento de seguridad en el infante.

Continuando con las observaciones sobre el apego, Ainsworth diseñó una situación experimental a la que se la conoce como la Situación del Extraño (Ainsworth y Bell, 1970 citado en Oliva, 2004). El estudio tenía como fin analizar la relación entre las conductas de apego y de exploración de los niños en situaciones agobiantes. A partir de esto, describió tres patrones conductuales que hacían referencia a los distintos tipos de apego observados.

- Apego seguro: Tipo de apego en que los niños utilizan a la madre como apoyo para empezar a explorar pero inmediatamente lo hacen por su cuenta. Cuando la madre se va, se ven un poco afectados pero cuando ella regresa se alegran, buscan contacto físico y continúan en lo que estaban.

- Apego inseguro- evitativo: Apego en que los niños se muestran seguros para explorar, incluso sin utilizar a su madre como referencia, la ignoraban. Cuando ésta abandonaba la

habitación no se los veía afectados, ni tampoco cuando ella regresaba. Incluso se considera un comportamiento defensivo (Repeteur y Quezada, 2005). Es decir, evitan el contacto con su figura de apego.

- Inseguro ambivalente: Pasan un mal momento cuando su figura de apego no se encuentra cerca, sin embargo cuando éstas retornaban se mostraban vacilantes entre la irritación, el acercamiento o contacto. Niño con falta de autonomía y notable inmadurez.

Estudios más recientes han considerado incluir dentro de los tipos de apego una cuarta categoría que ha recibido el nombre de inseguro desorganizado/ desorientado. Se caracteriza por mostrar conductas muy inseguras e incoherentes con diversas expresiones como tristeza o perturbación (Main y Salomon, 1986, citado en Oliva, 2004). En definitiva sus expresiones son contradictorias al esperarse que se genere una activación en la conducta de apego y en vez de eso obtener conductas sin orientación.

Esta clasificación ayuda a reconocer cuáles son los vínculos que tiene el niño y hacia donde se dirige su desarrollo emocional. El tipo de apego que el niño desarrolle con sus cuidadores va a influir en el modelo representacional que éste elabore. Es decir, en su propia representación mental, de su persona y la de sus relaciones con otros (Oliva, 2004). En consecuencia, los primeros vínculos de apego serán la base para las posteriores relaciones y conductas sociales que genere el niño: “El vínculo es un proceso psicológico fundamental que afecta el desarrollo humano a lo largo de la vida” (Fonagy, 1993 citado en Repeteur y Quezada, 2005, p.6).

Interacciones para el desarrollo

Como se pudo revisar en los temas anteriores, el desarrollo del niño se ve ligado al desarrollo cerebral y este último depende en gran medida de las experiencias significativas que vive el individuo. De allí, la trascendencia de revisar la teoría del apego, que explica la evolución del individuo social que busca relacionarse con su entorno y crear vínculos

afectivos. Sin embargo, para que esto suceda es necesario que existan interacciones de calidad entre adulto y niño.

Entonces cuando surge la pregunta ¿Qué es una interacción de calidad?, Fontaine (2000) la describe como una relación cariñosa, empática y lúdica en la que se da un intercambio de ida y vuelta, es decir que responde la demanda del otro y viceversa. Esta idea genera contraste con la creencia común de que la interacción significa satisfacer necesidades de higiene y nutrición (Moneta, 2014). Por lo tanto, lo relevante es fomentar vínculos estables a través de figuras de apego constantes y atentas que motiven a los niños.

Cuando un adulto muestra una actitud como la descrita antes, provoca que el niño responda a sus atenciones y esto, a su vez, motiva al adulto a seguir contestando. Esto es lo que se considera una interacción, la cual va a resultar en una relación emocional para ambos (Fontaine, 2000). En consecuencia, se fomentará y estimulará el desarrollo mental y socioemocional del niño; La OMS en una de sus publicaciones manifiesta que “las interacciones tempranas adulto-niño juegan un rol profundo en el desarrollo de la autorregulación, desarrollo cognitivo, adquisición del lenguaje y ajuste socioemocional (Child and Adolescent Health and Development, 2004, p. 36). Lo que quiere decir que las interacciones adulto-niño de calidad afectan al individuo en un nivel integral y es allí donde se fundamenta su importancia.

En el contexto institucional, cuando una educadora se involucra con sus alumnos y muestra interés por sus curiosidades, por sus juegos, por sus preguntas consigue que sus alumnos se comprometan y se mantengan interesados. Esta idea se ve reafirmada en el estudio de Teachstone (2014), en el cual se destaca la importancia de las interacciones educadora-niño como base del desarrollo cognitivo y socioemocional, inclusive aseguran que “las interacciones entre educadoras y niños son las que guían fundamentalmente el aprendizaje” (Teachstone, 2014). Por lo tanto surge la pregunta, ¿Qué involucra ser una

educadora que tenga interacciones de calidad con sus niños?. Algunas de las características se relacionan con la sensibilidad que muestre la educadora a las necesidades de sus alumnos, la capacidad de respuesta a los mismos, la estimulación del aprendizaje y la exploración, así como los refuerzos positivos y afectuosos (Mortensen y Barnett, 2015).

¿De qué depende que esto suceda? Existen varios factores que influyen en las interacciones educadora-niño, Mortensen y Barnett (2015) establecen 3 puntos: características del niño, características de la educadora y características de la familia. Éstos se encuentran íntimamente vinculados, debido a que el primero tiene relación con la personalidad y temperamento del niño; el segundo, involucra las características personales de la maestra pero además su formación profesional y comprensión de las etapas de desarrollo del niño; y la última, abarca todo el entorno familiar, el cual influye en el tipo de educación que recibe el niño, qué estilo de vida lleva, condición socioeconómica y satisfacción de necesidades. En condiciones familiares desfavorables, una interacción educadora-niño de calidad puede ayudar a reparar la falta o carencia que sufra ese niño (Mortensen y Barnett, 2015).

Debido al gran impacto de las interacciones adulto-niño de calidad en el desarrollo y bienestar de éstos es importante tomar conciencia de que todo adulto puede trabajar para mejorar en las aptitudes que conllevan las interacciones de calidad. Esta idea es respaldada por el Center on the Developing Child, que afirma que los adultos pueden cultivar sus capacidades para ser cuidadores y educadores afectuosos que establezcan relaciones reales con los niños y que así éstos logren desarrollarse integralmente al máximo (Center on the Developing Child at Harvard University, 2013).

Desarrollo socioemocional

Al contemplar el desarrollo integral temprano del niño se analizan varias áreas, pero sin duda una de las áreas con más importancia es la del desarrollo socioemocional, la cual al ser estimulada podrá alcanzar un estado óptimo y estable para el individuo. Esto es fundamental para la vida del niño ya que según Fontaine (2000), es la base del desarrollo mental de todo ser humano. En la medida en que el niño tenga experiencias significativas a través de interacciones de calidad con los adultos de su entorno próximo, su área emocional y social empezarán a madurar. En relación con la naturaleza social del individuo se establece que “La necesidad de ser sostenido emocionalmente por otro y la búsqueda e interés en la relación humana son rasgos de salud mental que el niño manifiesta desde el comienzo de su vida” (Armus et al., 2012, p.11). Es decir que lo innato en la persona es ser afectiva y entablar relaciones con otros, pero para poder desarrollar las habilidades que le permitan manejar dichas áreas deberá haberse relacionado con su entorno y establecido relaciones tempranas.

El desarrollo socio emocional se inicia desde que el niño nace mediante la atención que un adulto le da a sus necesidades, generando en él: seguridad, confianza y amor. En uno de los textos consultados se afirma que, “Una relación positiva de un niño con un adulto que le inspire confianza y seguridad, es la clave para el desarrollo socio- emocional exitoso”(Mid-State Early Childhood Direction Center, 2009). Es decir, que los niños no nacen con estas habilidades, sino que las van desarrollando y promoviendo poco a poco mediante la interacción con otros. A continuación se revisarán ciertas características de este proceso.

A medida que el niño enfrenta los continuos cambios que debe atravesar el ser humano desde su nacimiento y a partir de sus primeras experiencias de socialización, el niño empieza a tomar conciencia del significado del yo. Stern (1991), señala que este concepto se manifiesta en la medida en que el niño explora sus emociones y añade “no se puede ser nada

si no se es yo primero; esto hace que posteriormente se siga siendo un yo único e irrepetible”(Marín, 2009, p. 1). Esto es producto de las emociones positivas que genera la interacción adulto-niño y la atención de sus necesidades, ya que estos actos le permiten identificarse y reconocer que es alguien.

En la medida en que el niño va tomando conciencia de sí mismo aprenderá a percibir sus sensaciones, a conocer sus capacidades, sus gustos y así logrará, más adelante, establecer relaciones con los demás (Fontaine, 2000). Todo esto será construido sobre las primeras experiencias y relaciones del niño, que le permitirán o no, desarrollar su área socioemocional a profundidad con habilidades interpersonales como la empatía o capacidad de ponerse en el lugar del otro.

Así mismo, una de las capacidades que el niño perfecciona en el proceso de desarrollo emocional es la regulación afectiva. Autores como, Boyd, Steven, Bodrava, Leong y Gomby (2005), afirman que es una de las habilidades que el niño debe adquirir durante la infancia, ya que establece una base equilibrada para muchas conductas. Inclusive tiene un impacto en áreas relacionadas a la lectura, la concentración, la atención y la relación con otros.

Para que una persona pueda regular sus emociones o afectos, es necesario entrar en un estado de correulación afectiva en relación con un adulto que se haya mostrado empático ante sus necesidades (Armus et al, 2012). Esto permite que el niño se dé cuenta que hay alguien que se preocupa por él por lo que el malestar emocional disminuye y se promueve la autorregulación afectiva (Henaó, 2009). Es decir que él mismo será capaz de pasar del malestar al bienestar, de la tristeza a la alegría y así alcanzará estabilidad en el manejo de sus emociones.

Este proceso es único en cada individuo. Sin embargo, hay ciertas características generales que comparten acorde a la etapa vital en que se encuentra el niño. Según la revista del centro Mid State de Cyracuse University (2009), los infantes de los 12 a los 24 meses se

proyectan como el centro del mundo por lo que las emociones pueden ser muy intensas. Ordóñez y Tinajero (2005), expresan que el niño tendrá un deseo innato por socializar y relacionarse con sus pares pero se verá limitado por su pensamiento egocéntrico. Esto acompaña la afirmación acerca de las emociones intensas del niño, que involucran sentimientos absolutos y extremos.

Otro aspecto a considerar en estas edades es que “es importante promover la independencia en su niño, pero también deben guiarle fijando límites y disciplina”(Mid- State Early Childhood Direction Center, 2009). Esto quiere decir que son los cuidadores o padres que deben marcar la ruta de estabilidad para que el niño explore, si no saldría al mundo como un auto sin frenos. También será un período en el que su aprendizaje se va a basar en la observación y en la búsqueda constante de la autonomía, afecto y atención por parte de sus cuidadores (Ordóñez y Tinajero, 2005). Esto confirma que si bien los niños deben explorar y realizar sus propias construcciones, la relación que tenga con un adulto cercano va a ser estratégica para la dirección que tome el desarrollo del niño. Es en la interrelación de estos factores que el niño podrá alcanzar madurez y estabilidad en su desarrollo socioemocional.

Para lograr que el niño se desarrolle de manera integral, hay que tener presente que lo fundamental nace de lo que parece más simple: relaciones afectuosas e interacciones de calidad que marcarán un camino sólido para que el resto de habilidades que el niño debe desarrollar se desplieguen. En los primeros meses y años va a encontrarse en un período sensible apto para ser estimulado y así construir bases sólidas para el resto de la vida. Al brindarle la confianza básica en sí mismo y en sus capacidades a través del desarrollo socioemocional efectivo, el individuo podrá obtener el máximo provecho de todas sus capacidades y contribuir a la sociedad.

Objetivos de Investigación

Objetivo general:

Determinar el impacto de la intervención para mejorar el nivel de las interacciones educadora-niño y favorecer el desarrollo socioemocional en niños de 12 a 24 meses de edad en un centro infantil en sector de pobreza de la ciudad de Guayaquil en el año 2016.

Objetivos específicos:

- Describir el nivel de las interacciones educadora-niño y del desarrollo socioemocional de los niños de 12 a 24 meses.
- Establecer las necesidades de intervención en el centro infantil de acuerdo a los resultados de ambos instrumentos, en el contexto cultural del centro infantil.
- Analizar la correlación entre el nivel de interacciones educadora-niño y el nivel de desarrollo socioemocional de los niños de 12 a 24 meses.

Metodología de Investigación

Diseño de investigación

El diseño de investigación corresponde a un estudio experimental en la subclase de cuasi experimental, de acuerdo con las categorías de Campbell y Stanley (1996) citado por Hernández et al., (2010). Bajo este estudio cuasi experimental los participantes no son elegidos de manera aleatoria (Creswell, 2009), por el contrario, implica la selección de un grupo intacto. Con la finalidad de responder a los objetivos de investigación, se escogió este tipo de diseño que permite observar las consecuencias de una determinada acción sobre un grupo (Hernández et al., 2010, p. 514). En el trabajo se utilizó la variable independiente de interacciones adulto-niño para estudiar el impacto de una intervención en el nivel de interacciones sobre la variable dependiente que es el desarrollo socio emocional, dentro del contexto que el investigador estableció. El grado de manipulación de la variable independiente se trabajó mediante la presencia de un grupo control al que no se le aplicó la intervención y un grupo experimental en el que sí se puso en práctica dicho estímulo. Sin embargo en los dos grupos se aplicó una evaluación inicial y evaluación final con los instrumentos seleccionados.

Metodología

En concordancia con los objetivos de la investigación, este trabajo corresponde a una investigación-acción. En esta clasificación los investigadores asumen un rol específico, dado a que dentro de sus principales características se menciona que son “agentes de cambio, en conjunto con las personas hacia las cuales iban dirigidas las propuestas de intervención...ciertos rasgos característicos de la investigación acción, tales como el conocimiento, la intervención, la mejora y la colaboración” (Ana Mercedes Colmenares, 2008). Así mismo Sandín (2003) citado por (Hernández et al., 2010, p. 509) señala que la investigación acción tiene como finalidad la transformación de las comunidades y que los

individuos que son parte de esos contextos se empoderen de la oportunidad de ser participantes activos en el cambio.

Debido a la orientación que tiene un estudio de investigación-acción y los múltiples aspectos que abarca, el enfoque del trabajo es mixto ya que “recolectan datos cuantitativos y cualitativos, y se mueven de manera simultánea entre el esquema inductivo y el deductivo” (Hernández et al., 2010, p. 514). Las técnicas cualitativas que se utilizaron fueron entrevistas semi estructuradas y observaciones registradas mediante las planificaciones con observaciones de las visitas al centro infantil. La intervención de carácter reflexivo y participativo es también una estrategia que permitió hacer un análisis de las características más subjetivas de los participantes. Por otra parte las mediciones realizadas al inicio y final de la investigación arrojaron datos cuantitativos, a través de las escalas PICCOLO y DECA. La información cuantitativa fue registrada en hojas de cálculo en Excel y posteriormente se realizaron algunos análisis en el programa SPSS.

El alcance de la investigación es correlacional ya que busca determinar la relación entre dos variables: las interacciones adulto-niño y el desarrollo socioemocional de los niños de 12 a 24 meses, en dos momentos. Hernández, Fernández y Baptista (2010) señalan que; “al evaluar el grado de asociación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (presuntamente relacionadas) y, después, cuantifican y analizan la vinculación”(p.81). Además las características en su diseño coinciden con un estudio de caso ya que a partir de lo que establecen Hernández Sampiere y Mendoza (2008) “(...)analizan profundamente una unidad para responder al planteamiento del problema..” (Hernández et al., 2010). Por este motivo los resultados no son generalizables, aunque la metodología utilizada podría ser aplicada en otras investigaciones. En la Tabla 1 se muestra el diseño y metodología de la investigación en sus distintas fases.

Tabla 1

Diseño y metodología de la investigación por fase

Fase	Enfoque	Acciones	Actores
Fase inicial	• Cuantitativa	Se aplican los pre test: PICCOLO Interacciones adulto-niño DECA Desarrollo socioemocional	• Grupo experimental • Grupo control
	• Cualitativa	Entrevista y observación inicial. Se planifica la intervención en base a las necesidades del centro infantil.	• Grupo experimental
Intervención	• Cualitativa	Intervención- acción, se recogen pensamientos y reflexiones de los participantes.	• Grupo experimental
Fase final	• Cuantitativa	Se aplican los post test: PICCOLO Interacciones adulto-niño DECA Desarrollo socioemocional	• Grupo experimental • Grupo Control
	• Cualitativa	Se realizan 4 visitas de observación en jornada completa.	• Grupo experimental

La tabla muestra las estrategias de trabajo de forma global.

Variables de Investigación

Las variables del estudio son las interacciones educadora-niño y el desarrollo socioemocional de los niños de 12 a 24 meses, en relación con los dos instrumentos a utilizarse; Escala PICCOLO y la evaluación de la primera infancia DECA. El primer instrumento se compone por 4 categorías con 7 u 8 comportamientos a observar en cada una de ellas. Éstas conforman las sub variables de investigación en interacciones adulto-niño y son; afecto, receptividad, aliento y enseñanza (Roggman, Cook, Innocenti, Jump y Christiansen, 2009). El segundo instrumento está compuesto por una lista con 36 enunciados que son calificados bajo 5 distintos parámetros; nunca, casi nunca, a veces, frecuentemente y muy frecuentemente (Mackrain, 2007). Es decir que la escala estudia la frecuencia de las conductas, ya que según el sitio oficial de Kaplan (2016), ésta busca identificar los factores protectores y de resiliencia de cada niño, sus fortalezas y cualquier aspecto que salga de la norma. El objetivo del instrumento es contar con resultados que sirvan de orientación para estimular el desarrollo socioemocional de los niños (Kaplan, 2016).

En la Tabla 2 se expone la información que describe la definición conceptual y operacional de las variables de la investigación.

Tabla 2

Definición conceptual y operacional de las variables

Variable	Tipo de variable	Conceptualización	Operacionalización	Indicadores	Escala de valor
Interacciones	Independiente	Conductas que muestran proximidad entre el adulto y el niño. Es una relación cariñosa, empática y lúdica en la que se da un intercambio de ida y vuelta, es decir que responde la demanda del otro y viceversa (Fontaine, 2000).	Escala PICCOLO. -Afecto -Respuesta -Aliento -Enseñanza	Ausente Brevemente Claramente	0 1 2
Desarrollo socio-emocional	Dependiente	Capacidad del ser humano de construir su estructura psíquica, o mundo interno, a partir de la relación social. Involucra la conciencia del yo, la autorregulación afectiva, confianza básica, resiliencia y las relaciones interpersonales significativas (Armus et al., 2012)	Evaluación de la primera infancia DECA. -Apego -Iniciativa -Autorregulación -Factores protectores	Nunca Casi nunca A veces Frecuentemente Muy frecuentemente	0 1 2 3 4

La tabla contiene la conceptualización y operacionalización de las variables dependiente e independiente, al igual que los indicadores y escaladas de valor de las mismas.

Categorías Analíticas

La intervención desarrollada en este estudio permitió recopilar ciertas fuentes de información cualitativa. Para el análisis de estos datos se escogieron tres categorías que posibilitan analizar todo el material recabado. Debido a que la intervención es el medio que se utilizó para trabajar en los temas de interés de la investigación se definieron las categorías acciones, logros y expectativas. Estas categorías permitieron analizar el proceso en su

totalidad: lo que ocurrió a través de acciones, los logros o compromisos cumplidos y lo más subjetivo, que son las expresiones y sentimientos de las educadoras frente al proceso, es decir las expectativas. A continuación se exponen las categorías, sus conceptos e indicadores .

Tabla 3

Categorías analíticas

Categorías e indicadores a observar			
Categorías	Participantes	Descripción	Indicadores
Acciones	De los niños De las educadoras De las autoridades	Son los comportamientos observables en los participantes en relación con los aspectos centrales trabajados en las sesiones de intervención.	-Interacciones entre niños con y sin materiales. -Respuestas de las educadoras. -Iniciativas de las educadoras con los niños. -Iniciativa para explorar y realizar actividades por parte de los niños. -Demostración de conductas de apego. -Expresión de variedad de emociones y regulación de las mismas.
Logros	De los niños De las educadoras	Son los avances observables en los participantes en relación con el inicio de la intervención o en relación con las observaciones anteriores, de acuerdo a los indicadores de las escalas y los compromisos establecidos.	-Avances en expresiones de apego. -Avances en autorregulación. -Avances en iniciativas. -Avances en las interacciones. -Cumplimiento de compromisos de las educadoras. -Iniciativas de las educadoras fuera de compromiso.
Expectativas	De las educadoras	Son las expresiones de los participantes adultos en relación con las posibilidades o limitaciones de los niños y de las educadoras.	-Expresiones frente al aprendizaje, logros o limitaciones de los niños. -Expresiones de sentimientos y emociones frente a los niños.

La tabla muestra las categorías analíticas utilizadas para exponer los resultados cualitativos de la investigación.

Instrumentos de medición/ Técnicas de recolección de datos

Al continuar en el proceso de investigación y luego de tener claro el plan de trabajo y las variables que se iban a estudiar, fue necesario escoger instrumentos de medición que permitan obtener datos cuantitativos. En este caso, el valor numérico se otorga a las interacciones educadora-niño y al desarrollo socioemocional. Las evaluaciones PICCOLO y DECA fueron seleccionadas para medir las variables debido a que responden a las necesidades de la investigación, basado en la revisión teórica y marco conceptual que la sostienen y además porque se consideró que satisfacían los requisitos establecidos por Hernández et al., (2010) de confiabilidad, validez y objetividad.

La evaluación PICCOLO y la escala DECA fueron seleccionadas como instrumentos de medición luego de haber realizado varias sesiones de entrenamiento a través de medios electrónicos con especialistas en la implementación de las pruebas. El entrenamiento para conocer y aplicar DECA consistió en 4 sesiones de video llamadas en las que se explicó el contenido de la escala, cómo aplicarla, cómo evaluarla y respuesta de preguntas varias. Además, una de las autoras de la escala PICCOLO guió el proceso de evaluación en el que se utilizó dicha herramienta. Para esto se realizaron prácticas grupales en forma de pruebas piloto analizando videos de manera conjunta. Al igual que con la evaluación anterior, las video llamadas permitieron que se realizaran las simulaciones en vivo, con explicaciones detalladas sobre el protocolo de evaluación.

Así mismo, se seleccionaron técnicas de recolección de información cualitativa como la entrevista y la observación. La entrevista sirvió para recolectar datos sociodemográficos y realizar un primer acercamiento con los participantes de la investigación. Mientras que la segunda fue utilizada para describir lo que sucedió en cada sesión de intervención y en las cuatro sesiones de observación que se realizaron en el transcurso del estudio.

Población y muestra

La selección de los centros infantiles se hizo atendiendo a criterios de las investigadoras que responden, sobre todo, a la existencia del grupo de edad establecido para el estudio, situación de pobreza y consentimiento de los posibles participantes para ser parte del estudio. Es indispensable contar con la aprobación de éstos para realizar la investigación. La población seleccionada para este estudio es conformada por niños y niñas entre 12 y 24 meses y sus educadoras, inscritos en centros infantiles durante el año 2016 en la ciudad de Guayaquil.

La muestra es no probabilística o dirigida ya que la selección de los participantes respondió a los criterios y propósitos de la investigación, sin esperar que los casos reproduzcan la población total (Hernández et al., 2010). El tamaño de la muestra fue determinado por la totalidad de niños en la sección de 12 a 24 meses. El grupo experimental lo constituyen 9 niños y niñas de un Centro Infantil en la zona de Guasmo Norte de Guayaquil y 4 educadoras del establecimiento. Además una educadora adicional que participó como reemplazo en cierta etapa de la investigación. La muestra del grupo control son 8 niños y niñas y 2 educadoras de un Centro Infantil en la zona del Suburbio Los Cisnes II de la misma ciudad.

Descripción del lugar y la temporalidad

La investigación fue efectuada en el año 2016 en un tiempo de 3 meses desde el inicio de la intervención. El lugar donde se llevó a cabo la intervención fue en un centro infantil en el sector sur de la ciudad de Guayaquil. Su contexto social es de pobreza con familias irregulares, madres solteras, madres mayores y casos de negligencia intra familiar. Éste ofrece un servicio gratuito que consiste en atención a niños desde los 3 meses hasta los 4 años e implica: guardería, alimentación completa, aseo y estimulación del desarrollo. El horario de

atención es de 7:30 am hasta las 4:00 pm de lunes a viernes. A continuación, se pueden observar los niveles de enseñanza del centro infantil en la Tabla 4.

Tabla 4

Distribución del centro infantil por niveles de enseñanza

Nivel	Edad	Número de educadoras
Lactante 1	3 meses-1 año	2
Lactante 2	1-2 años	2
Maternal	2-3 años	2
Nivel 2	3 años	2

La tabla especifica las edades que corresponden a cada nivel de atención del centro infantil y el número de educadoras en cada sección.

Por otra parte, el centro infantil que corresponde al grupo control, está ubicado en el sector oeste de Guayaquil y su contexto social es similar al anterior. Los servicios que ofrece son: cuidado diario, alimentación y nutrición, higiene, estimulación temprana, técnicas grafo-plásticas y talleres a padres. El horario de atención es de 7:30 am a 4:30 pm y tiene 5 salones en donde atienden a un total de 83 niños.

En la Tabla 5 se presenta el cronograma elaborado para la aplicación de los instrumentos y técnicas en los centros infantiles mencionados anteriormente.

Tabla 5

Cronograma de trabajo de campo

Calendario Trabajo de Campo	
Fechas	Tareas Realizadas
8 de Junio	Primera visita formal CI002: Se informó sobre el estudio, se observó, registró y se recogieron datos de educadoras.
15 de Junio	Primera visita formal CC003: Se informó sobre el estudio, se observó, registró y se recogieron datos de educadoras.
16 de Junio	Se aplicó la Escala PICCOLO en el CI002 en horas de actividad no rutinaria, mediante filmación.
29 de Junio	Se aplicó DECA en el CI002 mediante las respuestas de la educadoras a cargo de los niños hasta 24 meses. Se aplicó la Escala PICCOLO en el salón de Maternal. Sesión 0: Se presentó el proyecto
6 de Julio	Sesión 1: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
13 de Julio	Sesión 2: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
19 de Julio	Se aplicó la Escala PICCOLO en el CC003 en horas de actividad no rutinaria, mediante filmación.
20 de Julio	Se aplicó DECA CC003 mediante las respuestas de la educadoras a cargo de los niños hasta 24 meses. Sesión 3: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
29 de Julio	Sesión 4: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
30 de Julio	Se aplicó la Escala PICCOLO y DECA a los niños que se integraron al CI002 y a la intervención Se realizó la primera visita de observación CI002.
2 de Agosto	Se llevó a cabo la reunión de las estudiantes y directoras de tesis con el jefe de los centros infantiles.
3 de Agosto	Sesión 5: Intervención para favorecer interacciones promotoras del

	desarrollo socioemocional y lenguaje.
10 de Agosto	Sesión 6: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
15 de Agosto	Sesión 7: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
17 de Agosto	Se realizó el Taller #1 en la UCG con las directoras y educadoras de los Centros Infantiles CI001 Y CI002.
24 de Agosto	Sesión 8: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
7 de Septiembre	Sesión 9: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
14 de Septiembre	Sesión 10: Se realizó el Taller #2 en la UCG con todo el personal de los Centros Infantiles CI001 y CI002.
26 de Septiembre	Sesión 11: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
	Se realizó la segunda visita de observación CI002.
3 de Octubre	Sesión 12: Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo socioemocional y lenguaje.
	Se realizó la tercera visita de observación.
6 de Octubre	Se realizó la cuarta visita de observación CI002 Se aplicó DECA en el CI002 en horario acordado con las educadoras.
10 de Octubre	Se aplicó la Escala PICCOLO en el CI002 en horas de actividad no rutinaria, mediante filmación.
	Se aplicó DECA en el CI002 en horario acordado con las educadoras.
24 de Octubre	Se aplicó la Escala PICCOLO en el CC003 en horas de actividad no rutinaria, mediante filmación.
	Se volvió a aplicar la Escala PICCOLO a la EDCI002A y EDCI002D debido a problemas técnicos con la primera ocasión.

El cronograma señala las fechas en que se aplicaron las escalas PICCOLO Y DECA. Muestra los períodos de intervención , talleres y las visitas de observación.

Procedimientos para el análisis de los datos

Los datos cuantitativos se registraron en tablas de Excel para poder verificar que no haya equivocaciones y proceder a analizarlos. En primer lugar se hizo un análisis descriptivo de los datos, el cual se realizó mediante tablas y gráficos del programa. Luego de este primer estudio se realizó un análisis estadístico ingresando los datos al programa SPSS, donde a través de tablas de contingencia, se logró describir las variables simultáneamente (Hernández et al., 2010). Adicionalmente se aplicó la prueba de Wilcoxon, para evaluar la incidencia de la intervención en los resultados.

Por otra parte, el análisis de los datos cualitativos empezó por la estructuración de la información a través de la clasificación de los datos en categorías de análisis. A partir de este paso se analizó cada dato y se interpretó el contexto. Así se lograron establecer similitudes y diferencias entre los datos, se describieron y finalmente se tuvo un resultado global.

Intervención

Esta sección está dirigida a describir el proceso de intervención llevado a cabo en el centro infantil como parte de la investigación en curso. La modalidad de la intervención consiste en una reunión semanal de las investigadoras con las educadoras en el centro infantil seleccionado durante 12 semanas. Cada encuentro tiene una duración de 2 a 3 horas y las actividades que se realizan siguen una planificación que es elaborada semanalmente para cubrir al máximo las necesidades tanto de la investigación como del contexto. Además se establecen compromisos de trabajo para los días siguientes, los cuales deben ser cumplidos por las educadoras como parte del proceso. Al finalizar cada reunión se realiza la parte práctica de lo expuesto. Los lineamientos de la propuesta de intervención que se aplicó son los siguientes:

Propuesta de Intervención

Elaborado por Marcela Santos

- **Objetivo:**

El propósito de la intervención es orientar a las educadoras en interacciones afectuosas favorecedoras del desarrollo socioemocional y del lenguaje en niños de 12 a 24 meses.

- **Secuencia**

La intervención se desarrolla con un acompañamiento:

- De las docentes de la Universidad Casa Grande (UCG) hacia las estudiantes
- De las estudiantes hacia las educadoras de los CI
- De las educadoras CI hacia los niños

Ideas clave o principios

- Los niños siempre pueden aprender.
- Los ambientes deben ser ordenados y estimulantes (UNO)
- Las experiencias deben ser significativas y oportunas.

- Los adultos debemos ser cariñosos y comunicativos.

Estrategia global:

- “Educadoras cariñosas” como una práctica constante en el centro: Permitir que las educadoras sean conscientes de la importancia de las expresiones de afecto, respuesta y aliento que son necesarias para que el niño comprenda su mundo.

Estrategias específicas:

-“Contar cuentos” como práctica rutinaria en el centro y en el hogar; incluye cantos y rimas: Permitir que los niños tengan contacto con el lenguaje, con las letras, que se comuniquen.

Estimular su vocabulario a través del uso, día a día, de cuentos y canciones en distintos momentos de la rutina.

-“Escuchar y hablar” para comunicarse respetuosamente con los niños: Aprender a conocer los gestos, vocalizaciones y palabras de los niños. Responder a sus preguntas y ayudarlos a responder frente a sentimientos negativos y positivos.

-“Nombrar y cantar” en las acciones cotidianas que realizan los niños: Implica mirar a los niños y llamarlos por su nombre en cada actividad del día. Mientras juegan libremente, en actividades dirigidas y en los momentos de alimentación y aseo. Pedirles cosas a los niños de forma específica y nombrar lo que hace.

-“Jugar adentro y afuera” : Organizar los ambientes a favor del aprendizaje. Eso implica que el material se encuentre al alcance de los niños en estantes apropiados y ordenados según algún criterio. Así mismo permitirles el juego al aire libre al menos una vez al día para que puedan jugar con su cuerpo, correr y saltar, sentir el aire, el sol.

Resultados

Los resultados de la investigación, comprenden los datos obtenidos a través de la aplicación de instrumentos y técnicas seleccionados para cumplir con los objetivos de este estudio. La exposición de los datos sigue un orden específico que fue descrito en la parte de metodología. En síntesis, se describirán los resultados de acuerdo con las tres fases del estudio: inicial, intervención y final. Los datos cuantitativos hacen referencia a la fase inicial y final de aplicación de las evaluaciones. Los resultados cualitativos corresponden a la fase de intervención y recoge la información más relevantes del proceso a través de la descripción de las observaciones en el trabajo de campo y su debida categorización.

Datos cuantitativos

A continuación se van a describir los resultados que se obtuvieron en las evaluaciones iniciales y finales de las escalas PICCOLO y DECA tanto en el CI002 como en el CC003. En las Tablas 6 y 7 se pueden observar los datos correspondientes a la evaluación PICCOLO inicial y final en el CI002.

Tabla 6

Resultados iniciales evaluación PICCOLO CI002 (Pre- Intervención)

Participante	Afecto	Receptividad	Aliento	Enseñanza	Total	Nivel
EDCI002A	7	4	4	3	18	Bajo
EDCI002B	6	4	4	2	16	Bajo
EDCI002C	2	3	4	2	11	Bajo
EDCI002D	7	3	4	1	15	Bajo
EDCI002E	5	2	3	1	11	Bajo
Promedio					14,2	Bajo

Tabla 7

Resultados finales evaluación PICCOLO CI002 (Post- Intervención)

Participante	Afecto	Receptividad	Aliento	Enseñanza	Total	Nivel
EDCI002A	11	12	12	13	48	Alto
EDCI002B	14	11	11	12	48	Alto
EDCI002C	13	12	9	9	43	Alto
EDCI002D	14	12	12	15	53	Alto
EDCI002E	4	5	6	0	15	Bajo
Promedio					41,4	Alto

En los resultados iniciales, antes de la intervención, expuestos en la Tabla 5, todas las educadoras obtuvieron puntajes totales categorizados como bajos. Esto hace referencia a un nivel general de interacciones bajo. Al describir los puntajes obtenidos en las áreas que componen la evaluación se obtuvo lo siguiente: el 80 % de las educadoras obtuvo un puntaje categorizado como medio en el área de afecto. Por otra parte, el 100% de las educadoras obtuvo un puntaje categorizado como bajo en enseñanza. Al igual que en aliento y receptividad. El promedio general en el nivel de interacciones fue 14,2, que ubica al grupo de educadoras en un nivel bajo de interacciones.

En contraste, en la Tabla 6 se pueden observar los puntajes de las educadoras en la evaluación final. Los resultados muestran que el 80% de las educadoras obtuvieron una puntuación total que las ubica en un nivel de interacciones categorizado como alto. De igual forma, el 80% de las educadoras obtuvo un puntaje alto en afecto y receptividad y un 20% obtuvo un puntaje bajo. En aliento el 60% obtuvo una calificación alta y el 40 % un nivel medio. En enseñanza 60% se encuentra en un nivel alto, 20% en un nivel medio y 20% en un

nivel bajo. El promedio general en el nivel de interacciones es 41,4 lo cual ubica al conjunto de educadoras en un nivel de interacciones alto.

Los datos expuestos en ambas tablas permiten observar que ha habido un incremento en los puntajes obtenidos por las educadoras en PICCOLO en relación con la prueba inicial que se llevo a cabo. Además se mantiene el nivel más alto de puntaje en afecto, en relación con las otras áreas. En el Gráfico 1 se muestra la comparación entre la evaluación inicial y la evaluación final del PICCOLO aplicada en el CI002.

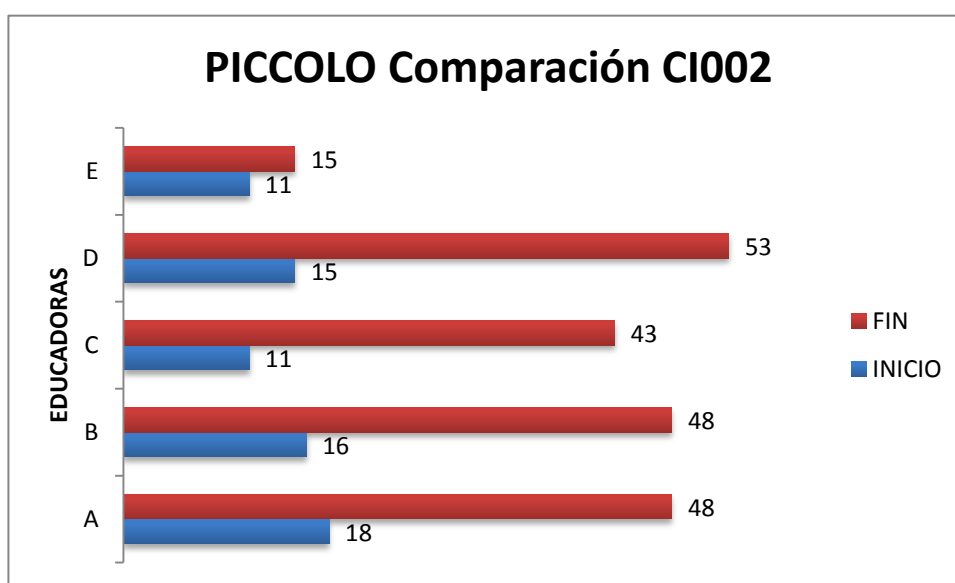


Gráfico 1: Comparación PICCOLO inicial y final CI002.

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 1 muestra que hubo un incremento global en el nivel de interacciones de las educadoras según los datos obtenidos al comparar la evaluación inicial y final de la Escala PICCOLO en el CI002. Según los resultados expuestos, el 80% de las educadoras aumentó en más del 100% su nivel de interacciones, en comparación con los resultados iniciales. Sólo un 20% obtuvo un puntaje similar al de la evaluación de inicio, sin embargo corresponde a una educadora que participó de manera parcial en la intervención.

En el centro de control CC003 se aplicaron las mismas evaluaciones, sin embargo no participaron en la intervención. Los datos que se obtuvieron se exponen en las Tablas 8 y 9.

Tabla 8

Resultados iniciales evaluación PICCOLO CC003

Participante	Afecto	Receptividad	Aliento	Enseñanza	Total	Nivel
EDCC003A	5	4	6	3	18	Bajo
EDCC003B	5	5	5	4	19	Bajo
Promedio					18,5	Bajo

Tabla 9

Resultados finales evaluación PICCOLO CC003

Participante	Afecto	Receptividad	Aliento	Enseñanza	Total	Nivel
EDCC003A	12	10	13	11	46	Alto
EDCC003B	14	10	14	15	53	Alto
Promedio					49,5	Alto

En las Tablas 8 y 9 se muestran los resultados obtenidos en la evaluación inicial y final PICCOLO del CC003, respectivamente. La Tabla 8 muestra que el 100% de las educadoras evaluadas obtuvieron un nivel bajo de interacciones. De igual forma, la totalidad de la muestra obtuvo un nivel medio en afecto y aliento. Por otra parte, en receptividad 50% se ubicó en un nivel bajo y el restante en un nivel medio. En cuanto a enseñanza el 100% obtuvo puntajes bajos.

En la Tabla 9 se observa que el 100% de las educadoras se posiciona en un nivel alto de interacciones. Tanto en afecto, como en receptividad y aliento el total de la muestra obtuvo un puntaje alto. Únicamente en enseñanza 50% se ubica en un nivel alto y 50% en un nivel medio.

En el Gráfico 2 se muestran los datos comparativos de la evaluación inicial y final aplicada en el CC003.

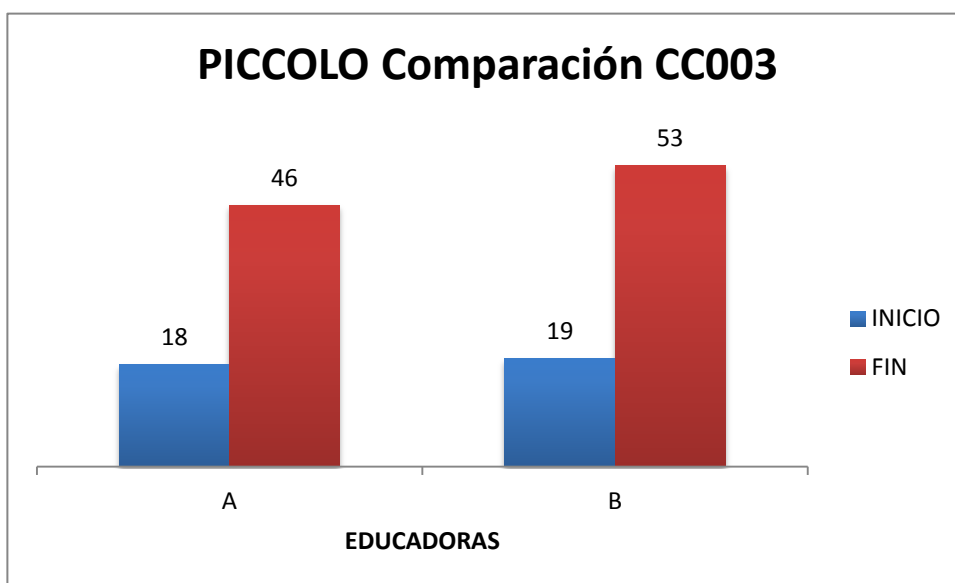


Gráfico 2. Comparación PICCOLO inicial y final CC003.

Fuente: Elaboración propia.

El Gráfico 2 expone los datos comparativos de la evaluación inicial y final de la Escala PICCOLO en el CC003. Se observa que ha existido un incremento en el nivel de interacciones de las educadoras en un valor superior al 100% en relación con los datos iniciales. Es decir que se muestra un aumento en el resultado final, similar al del CI002.

Continuando con la exposición de resultados, la Tabla 10 muestra los datos obtenidos en la evaluación inicial DECA en el CI002.

Tabla 10

Resultados iniciales evaluación DECA CI002

INICIAL DECA					
Código Participante	Rango de edad	Total Factores Protectores	Puntaje-T	Percentil	Descripción
NACI002A	18-36 meses	137	45	31	TÍPICO
NOCI002B	18-36 meses	58	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACI002C	18-36 meses	94	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCI002D	18-36 meses	132	44	27	TÍPICO
NACI002E	18-36 meses	73	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCI002F	18-36 meses	72	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACI002G	18-36 meses	145	48	42	TÍPICO
NOCI002H	18-36 meses	80	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACI002I	18-36 meses	91	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
Promedio factores protectores CI002:	18-36 meses	98	30	2	ÁREA DE NECESIDAD

En esta tabla se adaptaron los resultados del rango de edad 3-18 meses para que puedan ser comparados con los resultados de los niños de 18-36 meses. Tabla original Anexo I.

Esta tabla muestra que seis de los nueve participantes obtuvieron un total de factores protectores que los ubicó en el nivel categorizado como área de necesidad con respecto al desarrollo socioemocional. Solamente tres participantes obtuvieron un total de factores protectores que los categorizó dentro del área típica. En general, al obtener la media de los resultados de las evaluaciones, se expuso que el grupo de niños tuvo un desarrollo sociemocional inicial con un valor de 98, que corresponde al área de necesidad. Como grupo,

se ubican en el percentil 2 de acuerdo de nivel de desarrollo socioemocional según la evaluación DECA.

Por otra parte, en la Tabla 11 se muestran los resultados de las evaluaciones finales DECA del CI002.

Tabla 11

Resultados finales evaluación DECA CI002

Código Participante	Rango de edad	Total Factores Protectores	Puntaje-T	Percentil	Descripción
NACI002A	18-36 meses	120	38	12	ÁREA DE NECESIDAD
NOCI002B	18-36 meses	117	37	10	ÁREA DE NECESIDAD
NACI002C	18-36 meses	129	42	21	TÍPICO
NOCI002D	18-36 meses	163	55	69	TÍPICO
NACI002E	18-36 meses	97	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCI002F	18-36 meses	81	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACI002G	18-36 meses	105	32	4	ÁREA DE NECESIDAD
NOCI002H	18-36 meses	133	44	27	TÍPICO
NACI002I	18-36 meses	104	32	4	ÁREA DE NECESIDAD
Promedio factores protectores CI002:	18-36 meses	116,55	37	10	ÁREA DE NECESIDAD

En esta tabla se adaptaron los resultados del rango de edad 3-18 meses para que puedan ser comparados con los resultados de los niños de 18-36 meses. Tabla original Anexo I.

La Tabla 11 expone que seis de los nueve participantes obtuvieron un total de factores protectores que los ubicó en el área de necesidad, mientras que tres participantes se ubicaron en la categoría de puntaje típico. Según la aplicación de la media aritmética, el grupo tuvo un total de factores protectores de 116,55 que los ubica en el percentil 10 del área de necesidad.

El Gráfico 3 muestra la comparación entre los resultados iniciales y los resultados finales de la evaluación DECA aplicada en el CI002.

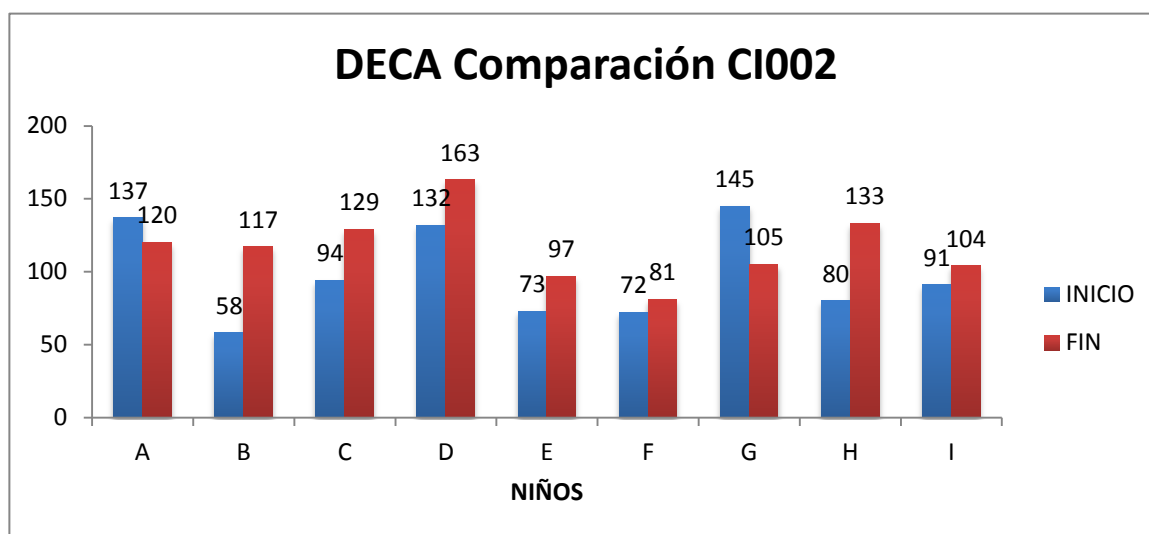


Gráfico 3. Comparación resultados DECA inicial y final CI002.

Fuente: Elaboración propia.

El gráfico permite observar que aproximadamente el 78% de los niños obtuvo mejores resultados en la evaluación final DECA. Únicamente dos de los nueve niños obtuvieron un puntaje inicial mayor al puntaje obtenido en la evaluación final.

En las Tablas 12 y 13 se exponen los resultados, por niño, de la evaluación inicial y final DECA del CC003, respectivamente.

Tabla 12

Resultados iniciales evaluación DECA CC003

Código Participante	Rango de edad	Total Factores Protectores	Puntaje-T	Percentil	Descripción
NACC003A	18-36 meses	141	47	38	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003B	18-36 meses	66	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCC003C	18-36 meses	111	35	7	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003D	18-36 meses	97	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003E	18-36 meses	114	36	8	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003F	18-36 meses	98	30	2	ÁREA DE NECESIDAD
NOCC003G	18-36 meses	164	56	73	TÍPICO
NOCC003H	18-36 meses	102	31	3	ÁREA DE NECESIDAD
Promedio factores protectores CC003:	18-36 meses	111	35	7	ÁREA DE NECESIDAD

En esta tabla se adaptaron los resultados del rango de edad 3-18 meses para que puedan ser comparados con los resultados de los niños de 18-36 meses. Tabla original Anexo I.

Esta tabla muestra que siete de los ocho niños del CC003 obtuvieron un total de factores protectores que los ubicaron en la categoría de área de necesidad. Un niño obtuvo un puntaje típico. La media aritmética ubicó al grupo en área de necesidad con un total de factores protectores de 111. El percentil correspondientes es 7.

Por otra parte, la Tabla 13 expone los valores de obtenidos en las evaluaciones finales DECA del CC003.

Tabla 13

Resultados finales evaluación DECA CC003

Código Participante	Rango de edad	Total Factores Protectores	Puntaje-T	Percentil	Descripción
NACC003A	18-36 meses	105	32	4	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003B	18-36 meses	81	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCC003C	18-36 meses	92	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003D	18-36 meses	113	35	7	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003E	18-36 meses	101	31	3	ÁREA DE NECESIDAD
NACC003F	18-36 meses	94	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCC003G	18-36 meses	95	28	1	ÁREA DE NECESIDAD
NOCC003H	18-36 meses	108	34	6	ÁREA DE NECESIDAD
Promedio factores protectores CC003:	18-36 meses	98	30	2	ÁREA DE NECESIDAD

En esta tabla los resultados corresponden al rango de edad especificado.

Todos los niños evaluados obtuvieron un total de factores protectores que los ubicó en el área de necesidad. Al aplicar la media se obtuvo un puntaje de 98 en total de factores protectores que corresponde al percentil 2 del área de necesidad.

En el Gráfico 4 se expone la comparación entre la evaluación inicial y final DECA del CC003.

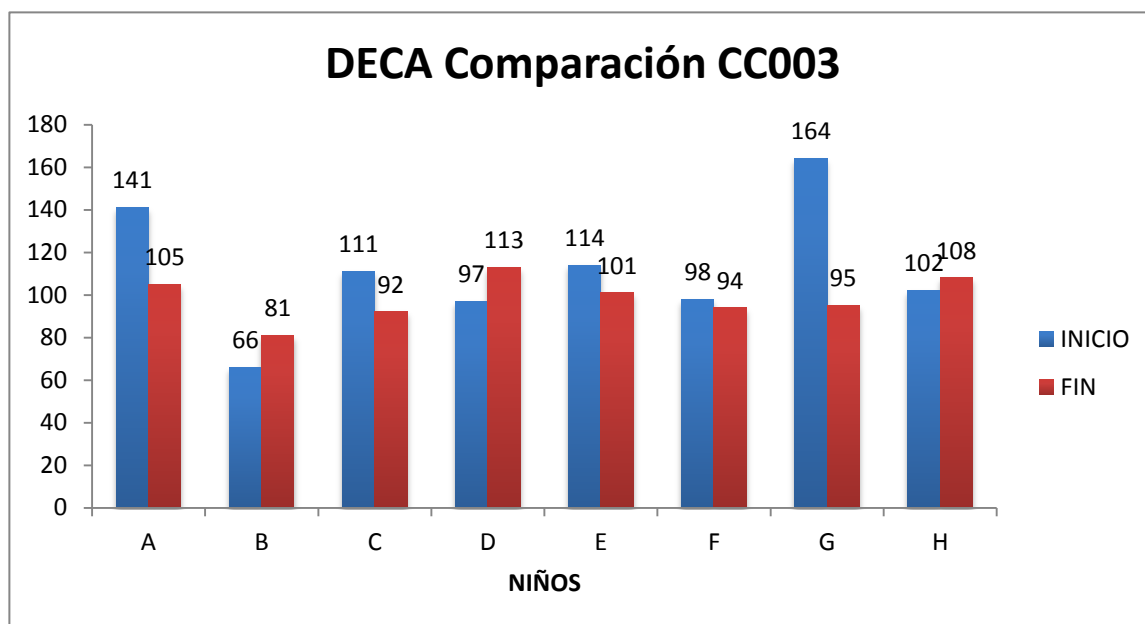


Gráfico 4. Comparación resultados DECA inicial y final CC003.

Fuente: Elaboración propia.

En el Gráfico 4 se puede observar que cinco de los ocho participantes obtuvieron un puntaje mayor en la prueba inicial DECA. Los dos puntajes más altos reflejados en el gráfico se obtuvieron en la evaluación inicial, uno con un valor de 140 y el otro más de 160 en el total de factores protectores. Sin embargo en la evaluación final nadie supera la cantidad de 120 en este factor. Lo que quiere decir que en la evaluación final se obtuvieron puntajes menores y disminuyó el total de factores protectores.

Adicionalmente, se realizaron pruebas estadísticas de tabulación cruzada y contingencia que permitieron conocer el impacto de la intervención en relación con los datos que se obtuvieron de las evaluaciones iniciales y finales del CI002. En relación con la evaluación PICCOLO, se observan los siguientes resultados:

Tabla 14

Resultados tabla de contingencia evaluación inicial y final PICCOLO CI002.

		Nivel Interacciones CI002 tabulación cruzada			
		CI002		Total	
		INICIAL	FINAL		
Nivel	bajo	Recuento	5	1	6
		% dentro de Nivel	83,3%	16,7%	100,0%
	alto	Recuento	0	4	4
		% dentro de Nivel	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	5	5	10
		% dentro de Nivel	50,0%	50,0%	100,0%

La Tabla 14 permite observar la realización de la tabla de contingencia para registrar y analizar las relaciones entre los resultados del PICCOLO inicial y final del CI002. Este análisis muestra que el 100% de los resultados asociados a la categoría alta en nivel de interacciones ocurrieron en la fase de post intervención, es decir en la evaluación final. Mientras que el 83,8% de los datos asociados a un nivel bajo de interacciones corresponde con la evaluación inicial. Además se realizó la prueba de coeficiente de contingencia (Anexo I), a través de la cual se comprobó que el impacto positivo de los resultados está relacionado con la intervención realizada.

Para complementar estos resultados, la prueba de Wilcoxon mostró que hubo incidencia de la intervención en los resultados de PICCOLO del CI002. La Tabla 15 expone los resultados de la prueba.

Tabla 15

Prueba de Wilcoxon evaluación inicial y final PICCOLO CI002

Estadísticos de prueba^a	
	Pretest - Postest
Z	-2,023 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,043

La Tabla 15 expone que el resultado de la significativa asintótica es 0,043 lo cual indica que la intervención tuvo un efecto positivo en los resultados del CI002 ya que es un valor menor a 0,05. De igual forma se realizó esta prueba con los resultados iniciales y finales PICCOLO del CC003.

Tabla 16

Prueba de Wilcoxon evaluación inicial y final PICCOLO CC003

Estadísticos de prueba^a	
	Pretest - Postest
Z	-1,342 ^b
Sig. asintótica (bilateral)	,180

En la Tabla 16 se observa que el valor de la significancia fue $p = 0,180$; es decir es mayor a 0,05. Se puede concluir que no hay evidencia estadística para indicar que existen variaciones de puntajes entre la evaluación inicial y la evaluación final en el CC003.

Con respecto a la evaluación DECA, se realizó un análisis estadístico de comparación entre los datos de la evaluación final del CI002 y el CC003. En la Tabla 17 se exponen los datos correspondientes a la tabla de contingencia.

Tabla 17

Resultados tabla de contingencia evaluación final DECA CI002 y CC003.

			Tabulación cruzada		
			Evaluación Final		Total
			CC003	CI002	
VAR00001	Necesidad	Recuento	8	6	14
		% dentro de VAR00001	57,1%	42,9%	100,0%
	Típico	Recuento	0	3	3
		% dentro de VAR00001	0,0%	100,0%	100,0%
Total		Recuento	8	9	17
		% dentro de VAR00001	47,1%	52,9%	100,0%

El análisis comparativo en la medición final entre el CI002 y el CC003 permite observar que sí existe una incidencia de la intervención en los resultados de la evaluación DECA. El 100% de los casos asociados a un nivel típico de desarrollo socioemocional pertenecen al CI002 mientras que en el nivel de necesidad, el 57,1% de los casos corresponden al CC003. Este análisis permite relacionar la intervención con un menor número de niños en área de necesidad en comparación con el centro control. Por lo tanto se comprueba que la intervención tuvo un impacto positivo en los resultados. Adicionalmente se realizó la prueba de coeficientes de contingencia , a través de la cual también se comprobó el impacto positivo de la intervención en los resultados (Anexo I).

Datos cualitativos

La intervención en el CI002 permitió que se atravesase por un proceso de cambio desde el inicio hasta el fin de la misma. Los datos obtenidos a través de las sesiones y visitas de observación permiten describir el desarrollo de la intervención y los logros o limitaciones de la misma.

Acciones

En esta sección se van a describir las acciones, lo cual corresponde a los comportamientos observables en los participantes con relación a los aspectos centrales trabajados en las sesiones de intervención: interacciones, desarrollo socioemocional y ambiente de aprendizaje.

Uno de los indicadores que permite identificar comportamientos relacionados a los temas de interés de la investigación corresponde a la *iniciativa* que tienen las educadoras, los niños y los directivos para realizar actividades con los niños, explorar y permitir que se explore. Al inicio de la intervención se observaron pocas acciones que demuestren iniciativa relacionadas a la interacción de calidad, expresiones de apego o creación de ambientes de aprendizaje por parte de los participantes. Es por esto que semana a semana se trataron temas específicos orientados a estimular estas áreas.

En las 2 primeras sesiones de intervención, una vez que los niños se habían levantado de su siesta, se observó lo siguiente:

EDCI002A les dijo a los niños que se sienten que les iba a dar una hoja para colorear mientras esperaban que lleguen los papás. (ObSes1)

EDCI002B se sentó en sus piernas a NACI002A y NACI002Z y les hizo juegos con el conejo, preguntándole ¿cómo están?. (ObSes2)

La educadora los proveyó de hojas y un crayon, sin embargo no guió la actividad ni se quedó con los niños. De igual forma, en el segundo ejemplo, en un lapso de hora y media y con 20 niños en el salón la educadora utilizó el títere para interactuar, únicamente, con dos de ellos y en un corto período de tiempo. Estas descripciones mostraron una interacción leve.

Desde el inicio, fue clara la ausencia de materiales que faciliten y estimulen las interacciones adulto-niño y que permitan al niño explorar y jugar. Por esa razón se trabajó todo ese primer mes en mejorar el ambiente de aprendizaje, sin embargo cuando se hizo una sesión de observación al finalizar ese primer período se registró lo siguiente:

En la clase (Lactantes 2) habían 3 educadoras sentadas cada una en su silla conversando y observé 6 niños en las colchonetas sentados. No había ningún juguete, ningún material de exploración. Estaba prendida una radio y el ambiente se sentía ruidoso ya que era un programa radial donde se reían, gritaban y el volumen estaba alto. (VOb1)

Saludamos (9:00) y enseguida preguntamos qué hacían, ellas dijeron que esperaban para asearlos en un rato y luego comer ya que a las 12:00 era el almuerzo y ya habían realizado la actividad. (VOb1)

Había transcurrido casi un mes de intervención y de hablar acerca de la importancia de tener materiales al alcance de los niños. Sin embargo no se observaron cambios en esa etapa. Se llevó a cabo una estrategia diferente para el resto de la intervención. Se establecieron compromisos semana a semana y se les pidió que pongan alguna de las estrategias aprendidas en práctica al finalizar cada sesión de intervención. Se observó lo siguiente a partir del segundo mes:

A medida que los niños se levantaban les iban enseñando las imágenes y ellos se ponían felices. EDCI002A se sentó en la parte de atrás del salón y les enseñó las imágenes de las emociones a los niños. Ellos arremedaban ciertas caras y señalaban lo que veían (Maternal). (ObSes5)

Inclusive la directora del CI002 demostró iniciativa para permitir que existieran ambientes más estimulantes que propicien exploración y aprendizaje:

La ES002 fue con la directora a ver cómo podrían ponerse los materiales en las clases y cómo adecuar una antigua sala de rincones que habían dejado a un lado. (ObSes5)

Las iniciativas de las educadoras fueron aumentando progresivamente y pudo evidenciarse, al complementar las observaciones post-intervención semanal con

observaciones de jornada completa. En la semana de intervención 8 se registró que las educadoras estaban incorporando más contenido a las interacciones con los niños, es decir, existía más iniciativa :

Se despertaron algunos niños, les ofrecieron jugar y ellos decidieron jugar con plastilina. Empezaron a hacer distintas formas, y las educadoras los elogiaron por sus logros, aunque fueron un poco directivas al decirles que no jueguen cerca del filo de la mesa para evitar ensuciar el piso (ObSes8).

EDCI002C se paró, sin que yo dijera nada, y dijo “a ver, vamos a hacer ” y ordenó el circuito de psicomotricidad que es un cubo del que salen resbaladeras a sus 4 lados y en la parte superior tiene un arco. (VOB1)

En el período inicial de la intervención, a pesar de que la investigadora hubiera estado presente en el salón, nunca se observó que las educadoras inicien una actividad por su cuenta. Aún menos probable, que cambien de ambiente ya que siempre se mostraron contrarias a salir del salón, sin embargo cuando se visitó el CI002 en el tercer mes de intervención se describió lo siguiente:

Cuando estuvieron todos listos, EDCI002C dijo que podían ir al parque interno un momento. Me sorprendí ya que nunca lo había hecho, pero salimos y los niños se treparon a todo lo que podían. (VOB3)

EDCI002B junto con EDCI002E estaban en el patio central con todos sus niños. Estaban acompañándolos mientras jugaban y bailaban. Así los recibieron ese día. Habían puesto unos parlantes en el patio y se escuchaba música infantil. Las educadoras les decían a sus chicos que bailen con los amigos y que jueguen. (VOB3)

A lo largo de intervención se hizo énfasis en la importancia de utilizar canciones e incorporar distintas expresiones del lenguaje en las actividades diarias con los niños, utilizando materiales. Ya que son herramientas que pueden utilizarse en cualquier momento

del día y aportan al desarrollo de la comunicación del niño. Sin embargo las iniciativas de las educadoras, inclusive después de 2 meses de intervención fueron de la siguiente forma:

Entonces ECI002C dijo “ya, ya vamos a cantar” ... Entonces vinieron las educadoras en medio de la canción y se sentaron en el piso. EDCI002C puso la canción del sol en su celular junto con el video y acomodó el teléfono de tal forma que los niños pudieran ver la pantalla. (VOB2)

Este tipo de comportamiento demostraba interés en hacer algo, tener actividad, sin embargo no en establecer interacciones de calidad ni tampoco en favorecer las áreas de interés. En las dos últimas semanas de intervención se hizo énfasis en observar qué cambios habían ocurrido y qué cambios no, con el fin de que haya un mejor cumplimiento de compromisos. En la cuarta sesión de observación que fue al finalizar la intervención se identificaron acciones menos enfocadas a lo motriz y más orientadas al uso del lenguaje para interactuar con los niños:

Eran las 9:30, me senté y EDCI002C le dijo a EDCI002D que iban a cantar.

Entonces EDCI002C preguntó a los niños ¿Quién quiere cantar? y a pesar de que nadie respondió, insistió ¿qué canción quieren?. (VOB4)

Durante unos 10 minutos hizo juego con los títeres tocando a los niños (EDCI002D), preguntándoles por las canciones y haciendo voces distintas. (VOB4)

EDCI002C se paró rápido a ver el cuento de los animales y empezó a contarlos sentándose en el piso en la ronda que tenían. Los chicos se acercaron más a ella y les mostraba cada imagen. Eran animales salvajes así que hacía el sonido de cada uno. (VOB4)

En la mitad del segundo mes y el último período de intervención los comportamientos de las educadoras con relación a la iniciativa fueron incrementando en lo que se refiere a actividades y exploración de ambiente. También en el uso de lenguaje como medio para

comunicarse y responder a cada chico individualmente. Sin embargo no se observó mayor evidencia de que las educadoras tengan la iniciativa para decir palabras cariñosas o tener apego físico con los niños.

Al igual que se describieron las acciones de las educadoras, también se registraron aquellas provenientes de los niños. En el comienzo de la intervención se tenía conocimiento de las pocas interacciones y actividades estimulantes a las que estaban expuestos los niños, esto se confirmó al observarlos :

Algunos niños se sentaban en sus sillas sin hacer nada, otros pedían comida y se acercaban donde EDCI002B pero no le hablaban, solo veían la bandeja del lunch y tocaban a la educadora. Ella atendía su celular por lo que no se daba cuenta qué quería decirle el niño. NOCI002F le jaló el pantalón a la educadora para que lo atendiera, sin embargo ella solo respondió “ya voy espérate”.(ObSes1)

Al finalizar la sesión las educadoras compartieron con los niños que se levantaban y les mostraron los títeres (maternal). Los niños estaban muy entusiasmados, NACI002A quería coger el títere y decía “yo, yo” pero la educadora no se lo daba diciendo “lo vas a dañar”. .. le prestaron uno a NACI002I que lo cogió y lo empezó a tocar por lo que se le arrancó un ojo, pero enseguida lo arreglamos (ObSes2)

Las observaciones demuestran que los niños buscaban comunicar y satisfacer sus deseos de explorar, sin embargo no recibían una respuesta positiva de las educadoras , al menos no una que permita continuar con la interacción ni que responda sus curiosidades. En la primera sesión de observación que se realizó al mes de comenzar la intervención se registraron pocas iniciativas:

Los chicos no hacían nada, 4 estaban deambulando de aquí allá (Lactantes 2). Se paraban caminaban un poco y se volvían a sentar. Se le acercaban a un amigo y volvían. NACI002G se acercaba a todos, veía qué hacían y se sentaba un momento.

Todos nos miraban a ver a nosotras y luego seguían en su mundo. Explorando la colchoneta sin llorar ni hacer mayores gestos. (VOb1)

ES002 y yo nos acercamos a donde estaban los niños que habían hecho mayor contacto visual y que habían demostrado más actividad (lactantes 2). Estuvimos con 4 niños que no mostraron alegría pero sin embargo se quedaron interesados en la actividad y no se pararon. (VOb1)

Se observó que no había material a su alcance ni tampoco interacción con las educadoras, los niños mostraban bajo interés. Sin un ambiente estimulante, la naturaleza exploradora puede decrecer. En las ocasiones en que se introdujeron estímulos nuevos las iniciativas de los niños aumentaron, en la sexta y novena semana de intervención se observó lo siguiente:

NACI002Z suele ser la primera en despertarse, sale emocionada a vernos en la sala y nos pide que le cantemos la canción del pollito amarillito. La cantamos, ella, NACI002A y NOCI002F bailan y cantan emocionados(maternal). (ObSes6)

Cuando los chicos nos ven, buscan que les pongamos atención. NACI002A y NACI002I se acercan junto a otras niñas y nos dicen “vaca lola” o “sapo” ya que saben que tenemos las canciones en el celular. Respondimos ¿Quieren que las pongamos? y NACI002A respondió “”sí”, así que cantamos esas dos canciones y los demás niños se unieron (maternal). (ObSes9)

Estos datos muestran que los niños buscaban interactuar y comunicarse de forma natural. En las sesiones de observación inicial se mantenían patrones en que la iniciativa infantil era mínima al igual que la iniciativa del adulto. Esto solo variaba cuando un adulto interactuaba con ellos, ya que tampoco habían materiales. Al mes y medio de intervención, aproximadamente, se logró que cada salón disponga de cierta cantidad de materiales y que los niños puedan utilizar ese recurso:

Los niños no decían nada (lactantes 2), estaban en posiciones inmóviles y había mucho silencio. Enseguida vinieron todos a donde yo me había sentado y sin decir nada, cada uno cogió un juguete y me miraban. (VOB2)

NOCI002B estaba alejado pero no sacaba los ojos de encima, me veía fijamente y se movía cerca de donde estábamos y se sentaba a ver (lactantes 2) . (SO2)

Ellos cogían algunos de los materiales del suelo para jugar y se acercaban a mí. En especial NACI002G, NOCI002D y NOCI002B, que al principio no se me acercaba, venían y me sonreían o me enseñaban algo, ya sea la pelota o el juguete de madera que tenían cerca (lactantes 2). (VOB2)

Las observaciones describen como los niños buscaron relacionarse con el adulto y propiciaron el inicio de mayores actividades. La presencia de materiales y juguetes en el salón de clase, permitió que los niños de Lactantes 2 tuvieran una herramienta con la cual iniciar interacciones y con la cual jugar. La mejoría del ambiente de aprendizaje generó un aumento en estímulos y respuestas que generen interacciones, en contraste con los niños inmóviles de las primeras ocasiones. En el tercer mes de intervención, cuando la educadora proponía una actividad las respuestas de los niños eran como las siguientes.

Frente al circuito de psicomotricidad:

Los niños fueron hacia donde ella estaba (EDCI002C) y todos empezaron a subirse.

Unos atrás del otro, se reían, se empujaban, se lanzaban de todas las formas. (VOB2)

En el momento del baño:

Entonces empezamos a escuchar alguien que cantaba las vocales, nos volteamos y

era NOCI002B... empezó a decir “a,e,i,o,u” con un ritmo melódico. (VOB2)

Ante un cuento:

Todos los niños se rieron, sonrieron o imitaron a la educadora pero ninguno estuvo totalmente callado. NACI002G y NOCI002H repetían los sonidos y los exageraban. (VOb4)

Los cuentos y canciones eran actividades nuevas para los niños y por ende despertaban su interés e iniciativa. Un ejemplo de iniciativa es el que se describió arriba; en el salón de lactantes 2 los niños hablan poco y según lo que las educadoras comentaron, NOCI002B tenía un nivel bajo de lenguaje. Su iniciativa de cantar las vocales en el momento del baño, fue algo que inclusive sorprendió a las educadoras que están con él a diario:

DCI002D dijo “ Ha sido NOCI002B que se sabe las vocales ” y EDCI002C añadió”es por la canción que les pongo de las vocales” . (VOb2)

Por otra parte, se pudo observar la existencia de algunas características de autonomía, la cual se relaciona con la iniciativa y la independencia en el área del desarrollo socioemocional. En el centro infantil se identificaron ciertos momentos específicos dentro de la rutina en que se se mostraba este factor. En las sesiones de observación finales se registró lo siguiente:

Eran, aproximadamente, las 9:30 cuando regresamos al salón (Lactantes 2) cada cual caminando solo, los niños entraron se arrimaron a una esquina, o simplemente se acostaron en la colchoneta. (VOb2)

Fuimos al comedor y en una mesa se sentaron a comer una empanada. Fue algo fácil de manipular así que no hubo problema en que los chicos coman y estaban contentos mientras lo hacían, sonreían y hacían gestos de emoción alzando la empanada o enseñándomela. (VOb3)

Cuando acabaron con todos los llevaron al cunero y los acostaron, les dijeron que era hora de dormir y los dejaron en sus camas. A los cinco minutos salimos del cunero con todos dormidos. (VOb3)

En aquellas actividades no existe una interacción fuerte, sin embargo, el que las educadoras permitieran que los niños hicieran cosas solos desarrolló en ellos un nivel de autonomía. A pesar de que no sea total, es un dato interesante porque aporta al desarrollo socioemocional del niño, sobre todo a su desempeño en el entorno.

Continuando con el análisis de datos, otro de los indicadores que se incluye dentro de la información a describir en la categoría de acciones es la *respuesta* de las educadoras; frente a la intervención, frente a los niños, frente a la situación que se presente en el CI o simplemente al cambio. La respuesta hace referencia al efecto que causa algún estímulo en una persona y su forma de actuar en consecuencia del mismo. La observación de esta característica es similar a las demás, en cuanto a que el nivel de respuesta de las educadoras va de menos a más. La respuesta de las educadoras en un inicio se mostraba escasa, En la primera semana de intervención y pasado el primer mes se observó:

A pesar de que vieron la función de los títeres no se mostraron tan complacidas con el proceso para hacerlos(las educadoras). Nosotras cocimos y pegamos y ellas querían que les demos todo hecho porque nos decían que allí no tenían material ni tiempo para hacerlos. (ObSes2)

NOCI002B y NOCI002H tenían mocos en toda la cara... les dije que los limpien ya que los mocos ya estaban por llegar a la ropa y EDCI002C dijo que no había pañitos (VOB1).

Se muestra un interés bajo tanto en la preparación de materiales para sus niños como en el aseo de los mismos. En la intervención se propusieron temas que buscaron despertar la sensibilidad de la educadora para ser más responsivas con los niños. La capacidad de dar respuesta al cambio y a sus actores fue creciendo lentamente. Para el segundo mes de intervención se registraban los siguientes comportamientos.

Les permitieron jugar libremente con plastilina, sin embargo:

las educadoras EDCI002A y EDCI002B elogiaron a los niños por sus logros, aunque fueron un poco directivas al decirles que no jueguen cerca del filo de la mesa para evitar ensuciar el piso (que ya está limpio). (ObSes8)

En este momento, los niños querían realizar una actividad y las educadoras les dieron el material solicitado pero no responden al tipo de juego que el niño quiere hacer si no que se preocupan por el orden y la limpieza. En la sesión de observación #3, la presencia de las investigadoras causó las siguientes respuestas positivas:

La televisión estaba prendida en las noticias pero la EDCI002D la apagó en el momento que entramos sin que yo dijera nada. (VOB2)

El efecto que causó la visita de las investigadoras es positiva, ya que muestra mayor respuesta al plan de intervención y a los ejes del mismo. Se había recomendado que se evite el uso del televisor mientras se encontraban los niños en el centro infantil y muy pocas lo cumplieron. Al continuar la descripción del proceso, en la última etapa de la intervención se encuentran acciones que muestran respuesta a la imaginación del niño y a los estados de ánimo del mismo:

ECI002C dijo “llegó el pajarito” y me explicó que unos pajaritos se paran en la ventana y que a los chicos les gusta verlos cuando llegan y ella les habla sobre los pajaritos. (VOB3)

NOCI002H empieza a decir algo como “me peine” que yo no comprendí pero EDCI002C me dijo “¿oíste lo que dijo?, es porque yo le canto una canción para peinarlo y ahora la está repitiendo” (VOB3)

Se observó mayor sensibilidad al juego simbólico del niño y respuesta a sus construcciones verbales. Sin embargo la parte otorgar seguridad emocional no se vio totalmente cubierta, ante situaciones de llanto y descontrol no se observaron respuestas afectivas:

NOCI002Z lloraba desconsoladamente, nadie lo miraba ni lo tomaba en cuenta. Las educadoras hacían como si no existiera. Preguntamos qué le pasaba, ellas dijeron que era nuevo y se estaba adaptando. EDCI002D dijo que no lo iban a cargar porque estaba muy engreído y luego se mal acostumbraba. (VOb3)

Luego, volvió a intentar calmar al bebé que seguía inquieto y con ciertos llanto, lo llamó y le dio una galleta y finalmente logró tranquilizarlo junto a ella. (VOb3)

La respuesta de las educadoras es importante, ya que va a determinar la importancia que se le da o no a cada situación. Por ende el niño crea el concepto de su importancia personal. Pero, por otra parte, la respuesta a la iniciativa e imaginación infantil fue una acción que se observó en el final de la intervención, aunque no se observó con mucha fuerza. Únicamente al final, en las sesiones de observación post intervención EDIC002C mostró algo nuevo al calmar a un niño con refuerzos positivos.

Al seguir con la exposición de las acciones favorecedoras para el desarrollo observadas a lo largo de la intervención, se estudia el indicador de *interacciones* entre niños, con y sin materiales. Esto aporta al desarrollo social del niño y su relación con pares. Al comenzar el trabajo de investigación se conocía que no habían mayores interacciones favorecedoras del desarrollo, en las observaciones que se realizaron en las primeras tres sesiones de intervención se registró lo siguiente :

Nos impresionaba que a pesar de ser las últimas horas del día los niños no se mostraban tan activos. Se quedaban bastante tiempo tranquilos sin buscar jugar o estar con otro compañero (maternal). Más buscaban la atención de los adultos, es decir las educadoras y nosotras acercándose a pedir comida o alguna cosa..(ObSes1)

Algunos chicos se amontonaban para también poder ver el títere. Incluso cuando EDCI002B le prestó el títere a NOCI002Z vino un compañero y empezó a jalarla

para quitárselo. EDCI002B le dijo a la niña que no sea mezquina y que comparta.(ObSes2)

EDCI002A se tuvo que parar e ir al área de las camas ya que NOCI002Z estaba despertando a sus compañeros que estaban dormidos. Las demás se quedaron en el salón para culminar la sesión.(ObSes3)

Los datos descritos reflejan una interacción entre pares escasa. No hubo ejemplos de juegos paralelos ni sociales o preferencia por ciertos compañeros. A pesar de esto, el escenario no era violento, cada niño hacía su actividad y permanecía en el grupo. Finalizado este primer período de intervención, al realizar la primera visita de observación jornada completa se describió:

Eran aproximadamente las 10:30 y los niños quedaron en el piso como estatuas (Lactantes 2) , sentados y acostados sin emitir sonidos, se los veía aburridos. Nadie hacía nada.

En aquella observación se registró falta de material, falta de interacciones de calidad adulto-niño/niño-niño y muestras de iniciativa. En el último mes de intervención se volvieron a realizar sesiones de observación y a pesar de que no existió una interacción específica entre los niños, se describieron momentos en que compartían y se relacionaban mostrando conductas positivas:

EDCI002C les acercó los tableros de madera y pelotas y cada uno jugaba a algo. (VOb3)

Los niños estaban realmente contentos y las educadoras igual, se veían sonrisas, se veía un momento de distensión caras alegres en un momento divertido.Los chicos estaban en grupo espontáneos, algunos corriendo, otros bailaban. (VOb4)

A lo largo de todas las acciones descritas se han evidenciado momentos de interacción, de respuesta y de iniciativa. Los últimos indicadores a analizar de la categoría corresponden a

los comportamientos que demuestren apego y que expresen distintas emociones, así como el manejo de las mismas. Es una parte fundamental de la intervención que las educadoras sean cariñosas con los niños, ya que al establecer un apego con ellos se crea un vínculo afectivo que genera interacciones de calidad. Gran parte del segundo mes de intervención fue orientado a esta temática. Sin embargo, es un aspecto que en la práctica ha sido escaso. En los dos primeros meses de intervención, las mayores muestras de apego y emociones registradas fueron las siguientes:

EDCI002B se sentó encima a una niña que vino a pedirle la fruta y se la dio mientras aprovechó para peinarla. (ObSes2)

EDCI002C mostró una foto de ella con NOCI002B abrazándolo y jugando con los tucos de tela. (ObSes6)

Además de lo descrito, no se observó a las educadoras tener expresiones como besos, abrazos o cercanía corporal con sus niños. Tampoco mostraban variedad de emociones. Los niños, en cambio, se expresaban un poco más, en las observaciones realizadas al finalizar el proceso de intervención se registró:

Se acercaron más y pude ver sonrisas por parte de NACI002G y NOCI002H. Tanto así que pregunté “¿Cómo ha estado NOCI002H, lo veo muy contento y sociable?”

EDCI002D respondió que “él estaba hablando mucho más y que les decía cuando quería comer y cuando quería dormir”. (VOb3)

Ellos (los niños lactante 2) inmediatamente venían a mí, sin que yo haga mucho esfuerzo buscaban que los coja, los abrace y se me trepaban por todos lados. (VOb3)

Se paró y cogió un oso de la repisa, se sentó y les hizo jueguitos a los niños conversándoles con el oso y dándoles besitos. (VOb3)

Cuando terminaron, las educadoras dijeron bravo, aplaudieron y se pudo ver una sonrisa en todos los niños menos en NACI002C que no dijo ni hizo nada pero estaba siguiendo todo con la mirada. (VOb4)

Tanto educadoras como niños estaban integrados, nadie apartó la mirada, no cogieron los celulares y en sus caras se expresaba emoción, sorpresa y felicidad. (VOb4)

EDCI002B recibía a sus niños que se iban levantando y mostraba mucho cariño. Los abrazaba, les preguntaba cómo estaban y con qué querían jugar (ObSes12)

Fue posible observar momentos de emoción, de expresión de sentimientos. Eso era algo que en el comienzo del estudio no se veía por parte ni de las educadoras ni de los niños. Siempre que ellas iniciaban momentos para jugar o para compartir, las emociones de los niños se podían identificar más e inclusive las de las educadoras también.

Logros

La segunda categoría que se va a describir es la que corresponde a los *logros* del proceso de intervención, orientados hacia los niños y los educadores. Éstos hacen referencia a los avances observables en los participantes en relación con el inicio de la intervención o en relación con las observaciones anteriores, de acuerdo a los indicadores de las escalas y los compromisos establecidos.

En el primer mes de intervención, que se orientó a crear espacios para el aprendizaje y material que provea de estímulos positivos a los niños, no se observaron logros. Fue a partir de la quinta sesión, en adelante, que empezaron a verse diferencias con el ambiente y el uso de materiales para que estén al alcance de los niños.

Logros en ambientes de aprendizaje:

EDCI003B comentó que estaba muy emocionada porque ya estaba listo el arenero y que apenas vuelva el agua iban a poder llevarlos a jugar. (ObSes11)

DCI002C me preguntó qué opinaba de que querían hacer un rincón de cuentos para poner los libros que habíamos elaborado. Yo le respondí que me parecía muy buena idea porque así se acordarían de usarlos y además se vería bonito en la clase.

Enseguida recortó unos pedazos de fomix y los puso en la pared de tal forma que sostenían los dos cuentos que tenían y se quedaban estáticos. Encima puso un letrero que decía “rincón de lectura”. (VOb2)

EDCI002C se paró y cogió un oso de la repisa, se sentó y les hizo jueguitos a los niños conversándoles con el oso y dándoles besitos. Me contó que el oso era un peluche pero que ellas le habían hecho un hueco para poder meter la mano y que sea títere para jugar con los niños.(VOb3)

Habían 3 niños sentados en el piso con EDCI002D, que observaba mientras ellos jugaban: uno con una pelotita, otro con unos tucos y el último estaba sentado sin hacer nada. La televisión no estaba prendida.(VOb4)

EDCI002C dijo que hoy iban a poner en práctica la planificación que habíamos elaborado en el último taller y me preguntó qué me parecía que habían colgado dos títeres en una esquina del salón para poder usarlos siempre y no depender de que alguien vaya a verlos.(VOb4)

Los cambios fueron evidentes al realizar las observaciones de jornada completa. Clases con imágenes, materiales, juguetes y sin la televisión prendida. Este era un aspecto que se intentó lograr desde el principio y sólo al final se pudo ver que no se la esté utilizando en horarios con los niños. Adicionalmente se crearon espacios como un salón de rincones y un arenero.

De igual forma, en un inicio no se observaron iniciativas por parte de las educadoras en cuanto al cambio en las rutinas y mantenían a los niños dentro de la clase la mayor parte del día. Sin embargo, al final de la intervención sí se registraron logros de momentos espontáneos

en que permitieron que los niños cambien de ambiente y se desenvuelvan en escenarios distintos:

Las educadoras responden que sí los han sacado a jugar con la manguera con agua (juego al aire libre). (ObSes5)

Cuando estuvieron todos listos, EDCI002C dijo que podían ir al parque interno un momento. Me sorprendí ya que nunca lo había hecho, pero salimos y los niños se treparon a todo lo que podían. (VOB3)

EDCI002B junto con EDCI002E en el patio central con todos sus niños. Estaban acompañándolos mientras jugaban y bailaban. Así los recibieron ese día. Habían puesto unos parlantes en el patio y se escuchaba música infantil. (VOB4)

El ambiente físico en la clase y en el CI002 fue lo primero que cambió ya que en cada clase se repartió cierta cantidad de juguetes y se realizó material didáctico para el uso interno como por ejemplo los cuentos. Esto favoreció a las interacciones ya que permitió que la educadora tenga herramientas de trabajo. Se constató el uso de los mismos con los niños al realizar las observaciones en la etapa final de la intervención:

EDCI002A pegó el cuento a la pared con tape y dijo que todos los días lo iba a ver y se iba a acordar de contárselo a los niños.

Entonces EDCI002C se sentó a un niño encima, otro alado y los demás enfrente.

Empezó a leer las frases (del cuento) en un tono de voz cambiante, cada imagen la hacía como si fuera una historia distinta y nombró a cada niño: “Este niño es como NOCI002B”, “esta es la abuelita, así como NACI002G viene con su abuelita” y así relacionaba a cada niño con los personajes. Los chicos estuvieron atentos, señalaban las imágenes y seguían a la educadora con la mirada.

Cuando acabaron esa canción EDCI002D se paró por iniciativa propia y trajo dos títeres, el del peluche y el del duende que estaban colgados en el salón. Dijo que iba a

usarlos para hablar con ellos. Empezó a hacer preguntas con distintas voces ¿Cómo están los niños?, vamos a jugar y a cantar con los ñaños .

Todos los logros descritos son muestras de cambio, cosas que antes no sucedían y que incluso el primer mes y medio de intervención no pudieron observarse. Fue un cambio que tomó tiempo pero que permitió que se observen momentos de conversación educadora-niño e interacciones de calidad, con respecto a lo que en un principio había.

Logros en interacciones, uso del lenguaje y expresiones cariñosas:

EDCI002D al bañar a NOCI002D: no entablaron conversaciones pero sí les hacía preguntas “¿Qué pasó aquí?” y señalaba una roncha o “¿ya tiene hambre?” “vamos a bañarlos y dejarlos limpios”. (VOB2)

EDCI002B recibía a sus niños que se iban levantando y mostraba mucho cariño. Los abrazaba, les preguntaba cómo estaban y con qué querían jugar. EDCI002C Y D esperaron a que sus niños se levanten pero durmieron casi hasta que los recogieron. De todas formas los despertaron con un abrazo y les decían que ya casi era hora de irse a casa. Los niños estaban súper adormitados. (ObSes11)

(Lactantes 2) Luego se quedaron jugando libre con las colchonetas un tiempo hasta que todos se pararon frente a la ventana y NACI002G señalaba hacia arriba. Yo no entendía qué pasaba pero ECI002C dijo “llegó el pajarito” y me explicó que unos pajaritos se paran en la ventana y que a los chicos les gusta verlos cuando llegan y ella les habla sobre los pajaritos. (VOB3)

Eran las 9:30, me senté y EDCI002C le dijo a EDCI002D que iban a cantar.

Entonces EDCI002C preguntó a los niños ¿Quién quiere cantar? y a pesar de que nadie respondió, insistió ¿qué canción quieren?. (VOB4)

Los sentó en las colchonetas (EDCI002C) y le dio una galleta a cada uno (Lactantes 2), les pidió que se sentaran y como nadie se había peleado les dijo que les iba a dar una galletita de animales. (VOB4)

Al igual que hubo cambios y logros en relación a las educadoras, también los hubo con los niños. En las primeras sesiones de intervención y la primera observación realizada al mes de estudio, el comportamiento de los niños no mostraba cambios. Como se ha descrito anteriormente, su estado era monótono, había poca iniciativa e interacción. Sin embargo en las observaciones finales se registraron las siguientes conductas:

ACI002C, NOCI002D, NACI002G y NOCI002H me pasaban la bola, decían palabras sueltas como “yo, mía, a mí, bola” y realizaban gestos para que les dé la bola a ellos alzando los brazos, saltando un poco o cogiéndome el pantalón. (VOB2)

Ellos cogían algunos de los materiales del suelo para jugar y se acercaban a mí. En especial NACI002G, NOCI002D y NOCI002B, que al principio no se me acercaba, venían y me sonreían o me enseñaban algo, ya sea la pelota o el juguete de madera que tenían cerca. Yo jugué un ratito con cada uno, recibiendo sonrisas de vuelta. (VOB2)

Con el que más tiempo estuve fue NOCI002H, que venía a donde mí y me sonreía, yo le preguntaba cómo estaba y se reía y me enseñaba el juguete que tenía en la mano. Le dije a EDCI002D que cada día me impresionaba más de él, que yo tenía la imagen de un niño triste y ella me contestó que éste había mejorado bastante, que desde que entró al CI002 se había vuelto más sociable. (VOB4)

Le pregunté (a EDCI002D) por NOCI002B, ¿Cómo está él, lo veo más integrado? y ella me respondió “él pasa muy contento aquí solo que cuando no conoce a alguien le cuesta o cuando no le gusta lo que hacemos, pero se ríe más nos busca y le gusta que le demos atención” (VOB4)

Los comportamientos descritos anteriormente muestran logros en el área de iniciativa, de interacción y un manejo de las emociones. Un gran ejemplo son NOCI002B y NOCI002H, dos niños que en un principio no socializaban, no mostraban emoción de ningún tipo ni participaban de actividades. Un aspecto en el que no se han observado mayores logros es en las expresiones de afecto de los niños. Ellos tienen mirada social, sonrisa y buscan interactuar con sus educadoras, sin embargo los niños observados no tienen expresiones espontáneas como besos, abrazos ni mayor cercanía corporal.

Expectativas

La última categoría que se va a describir es la de *expectativas*. Éstas son las expresiones de los participantes adultos, es decir de las educadoras, en relación con las posibilidades o limitaciones de los niños, de ellas mismas y de la intervención. La dinámica del estudio permitió que las educadoras tengan espacios para expresarse y comunicar su perspectiva sobre los temas que se trataban .

En las primeras sesiones todas las expectativas que compartieron estaban relacionadas con justificar limitaciones del CI002, de sus actividades y acciones :

Ellas (educadoras) concluyeron que sus problemas radican en que tienen poco apoyo de los padres y de los representantes de cargos superiores y que quisieran alguien que sea un intermediario entre ellas y estas personas para poder hacer un mejor trabajo. (ObSes2)

Las educadoras vieron lo sencillo del material y el impacto que causó. EDCI002C dijo que esos títeres le encantaban para las canciones con los niños pero que se dañan muy pronto y por eso no los hacen. Sesión 2

EDCI002B dijo que ella cree que deberían arreglar el patio del CI porque así los niños podrían explorar más. (ObSes3)

EDCI002A expresa que es difícil trabajar con papás que no les importa lo que pase en la educación de sus hijos, lo único que quieren es que estén bien cuidados en el CI pero no se preocupan de la parte de educación. EDCI002B también comenta que los niños son unas esponjitas y que aprenden todo lo que ven de los adultos por eso había que darles más estimulación. (ObSes4)

Fue recién a partir del primer mes que estás expectativas empiezan a relacionarse con el aprendizaje de los niños, su desarrollo y el papel que ellas pueden desempeñar:

EDCI002C comenta que NACI002G quiere decir palabras, hace un montón de sonidos pero que ella no sabe cómo entender lo que le quiere decir. (ObSes4)

EDCI002B, ella dijo que observaba que al hablarle más a los niños ellos se interesaban, que ellos quieren aprender todo de los adultos. EDCI002A decía que así los iban a ayudar a que digan palabras y sean más seguros de si mismos.(ObSes5)

EDCI002B: Yo les hablo y ellos me cuentan cosas. Hasta pueden notar cuando algo me pasa a mí, y se acercan a darme un abrazo. (ObSes6)

EDCI002C dice que : NOCI002B se apega a mí e incluso me dice mami, yo le doy cariño. A veces me da risa cuando me dice mamá, pero pasamos tanto tiempo juntos que ya ni lo corrijo. (ObSes7)

EDCI002D : NACI002C es bien tímida, pero desde que me acerco cuando intenta hablar algo se ve un poco más suelta. Hasta un abrazo me dio el otro día, y eso que ella no es de mucho cariñito. (ObSes7)

En el último mes las educadoras compartieron experiencias que ellas tenían con sus niños y lo que esto les hacía pensar.

EDSI002C: Veo que NOCI002B responde a mis intentos de consolarlo y su conducta es más sociable, a su manera, obviamente, pero con sus ojitos más que sea siento que está diciendo algo. Sesión 9

EDSI002D: Veo que los niños juegan más con sus compañeros, uno al lado del otro.

NOCI002H se integra y puede estar en actividades con los demás. (ObSes9)

Luego le pregunté a EDCI002C que cómo veía a los niños y ella respondió “los niños hablan más, se los ve más contentos pero eso sí lo que más les gusta es jugar aquí con el arco y las colchonetas”(VOb3)

EDCI002D dijo que no iba a cargar al NOCI002Z que era nuevo (estaba llorando) porque estaba malacostumbrado al brazo. (VOb3)

Las educadoras también expresaban sus preocupaciones frente a los cambios que percibían o por el contrario las cosas positivas de los mismos:

Hay que vigilarlos porque pueden dañar o golpear al compañero con la madera del juguete. EDCI002A dijo que los niños se alocan a veces y empiezan a tirarse los juguetes. (ObSes8)

EDCI002B: El salón de rincones les permite jugar más y hacer actividades diferentes. Hemos tenido cambios, ahora está el rincón de juego en la parte trasera del salón de maternal, que es un espacio para que el niño juegue libremente. (ObSes8)

La educadora dijo (sobre la pared de texturas realizada) “uy esto no va a durar mucho cuando lo peguemos a la pared”, le dije que lo importante era que los chicos iban a poder explorar y divertirse tocando todas esas texturas y que eran materiales reciclados con costos mínimos. (VOb2)

Las expresiones descritas han permitido conocer qué cambios sucedieron en la forma de pensar e inclusive sentir de las educadoras en relación con su papel en el CI002. Se puede observar que en un principio se caracterizaban por expresar por qué no podían hacer las cosas y todo lo que tenían en su contra. Pero desde la mitad de la intervención en adelante empezaron a ver muestras de su trabajo y por ende del efecto que causaban en los niños.

Identificaron la importancia del afecto, el apoyo y la sensibilidad con cada niño. Pero sin embargo hasta el final persistieron sus miedos con respecto al uso de materiales porque éstos se dañen o exponer a los niños a actividades peligrosas.

Discusión de Resultados

A partir de la evidencia mostrada por los resultados cuantitativos de esta investigación se puede analizar lo siguiente. Tanto el CI002 como el CC003 empezaron con un nivel de interacciones educadora-niño bajo, al igual que el nivel de desarrollo socioemocional de los niños catalogado como un área de necesidad. Esta situación puede haber sido producto de factores culturales, incluidos factores institucionales que no se van a profundizar ya que no son el eje del estudio. Sin embargo, lo que es una realidad es que el contexto en que se desarrollaban los niños y sus actores no brindaban las interacciones de calidad que se necesitan en la etapa temprana ya que son éstas las que tienen un gran impacto en la estructura cerebral determinante para el desarrollo del niño (Armus, Duhalde, Oliver y Woscoboinik, 2012). La situación inicial de los centros infantiles estudiados coincide con lo expuesto en la investigación de Araujo, López-Boo, Novella, Schodt y Tomé (2015), en la que se concluyó que el nivel de interacciones y ambientes de aprendizaje en los CIBV del Ecuador eran muy bajos.

Las necesidades de intervención que se establecieron fueron producto de los datos cuantitativos que se obtuvieron en las pruebas iniciales y de la información cualitativa que ayudó a complementar y darle contenido a los datos numéricos. En el CI002 había ausencia de material didáctico, de juguetes, los salones tenían un ambiente descolorido, sin imágenes, decoraciones u otro tipo de material que pueda estimular a un niño. Inclusive el recurso humano tenía poco claro su papel y se encontraba insatisfecho con el apoyo que los padres de familia y los directivos daban a su rol. Los niños se veían afectados por aquella postura ya que lo único que podían hacer era acostarse o sentarse a esperar que el día pase, con muy poco juego y contacto social.

Estas creencias influenciaron el actuar cotidiano de las educadoras, quienes tenían una visión de que su papel consistía en cuidar a los niños y ver que no se lastimen, en contraste

con la interacción de calidad cariñosa y lúdica (Fontaine, 2000). El comienzo de la intervención corresponde a la primera etapa del proceso de cambio, la fase de satisfacción en la cual es más cómodo conservar antiguas formas de pensamiento para no romper el equilibrio (Retolaza, 2010). Ante las *expectativas* iniciales, la planificación semanal tenía como objetivo que sesión a sesión las educadoras realicen y practiquen diversas *acciones* favorecedoras del desarrollo como son : elaboración de material didáctico, contar cuentos, cantar, ser cariñosas, hablarle a los niños, llamarlos por el nombre, atender sus necesidades, entre otras. Con la finalidad de que se conviertan en *logros* que favorezcan tanto su nivel de interacciones como el desarrollo socioemocional de los niños.

El proceso de intervención permitió que se siga de cerca la evolución de las educadoras y los niños en relación con las categorías mencionadas. En un principio las expectativas y las acciones frente a los temas de interés eran escasas, por lo que no hubo cambios en el nivel de interacciones y por ende tampoco lo hubo en las conductas relacionadas al desarrollo socioemocional de los niños. El primer mes de intervención coincide con la segunda fase del cambio, la negación, donde existía un “desfase entre el deber ser y el ser” (Retolaza, 2010). Las educadoras mostraban poco interés, no cumplían los compromisos ni objetivos que se proponían y todo lo justificaban con la situación de pobreza del lugar y la falta de apoyo. Querían encontrar motivos externos para su falta de acción y cumplimiento de compromisos. Aquel mes no hubo logros, ya que la resistencia al cambio era evidente.

El segundo mes persistió con acciones básicas por parte de educadoras pero sin embargo se podía observar más iniciativa en los niños: “*A medida que los niños se levantaban les iban enseñando las imágenes y ellos se ponían felices. EDCI002A se sentó en la parte de atrás del salón y les enseñó las imágenes de las emociones a los niños. Ellos arremedaban ciertas caras y señalaban lo que veían*” (ObSes5). En contraparte con su nivel de acciones, las expectativas de las educadoras mostraron un nivel de profundidad y reflexión mayor. Ellas

empezaron a realizar asociaciones entre lo que se trataba en las sesiones y su día de trabajo así como el impacto que ellas tenían en los niños. Por ejemplo EDCI002D comentó :
“NACI002C es bien tímida, pero desde que me acerco cuando intenta hablar algo se ve un poco más suelta. Hasta un abrazo me dio el otro día, y eso que ella no es de mucho cariñito. (ObSes7)”. Mientras que EDCI002B añadió “observo que al hablarle más a los niños ellos se interesaban, que ellos quieren aprender todo de los adultos.(ObSes5)”. Estas expresiones de las educadoras demuestran que se encontraban en la tercera etapa del proceso, la incompetencia consciente. Pasaron la negación pero aún no sabían cómo generar los cambios deseados y necesarios

Fue en el tercer mes de intervención donde se pudieron observar los cambios más significativos a favor de las interacciones de calidad y del desarrollo socioemocional de los niños. En este mes se realizaron la mayor parte de las visitas de observación, ya que se buscaba dar fortaleza al trabajo escaso de las educadoras. En poco tiempo, las acciones favorecedoras del proceso aumentaron y se convirtieron en logros porque a pesar de no haber sido muchas, las educadoras lograron hacer suyas las estrategias. Ejemplos de esto incluyen la incorporación de materiales al uso diario de la clase como el rincón de cuentos, títeres hechos por ellas, canciones cantadas por ellas y conversaciones espontáneas con sus niños (VOB2, VOB3,VOB4). Estos pequeños cambios permitieron que se relacionen más con los niños y que éstos tengan más iniciativa, como expone Fontaine (2000), se inicia un círculo en que el adulto empático provoca que el niño responda a sus atenciones y éste lo estimula al adulto a seguir contestando. Fue así como en la última etapa de la intervención alcanzaron la fase final del cambio que es la renovación: “A partir de la necesidad explícita y consciente de desarrollar nuevos campos de posibilidades se entra en una dinámica virtuosa”(Retolaza, 2010).

De esta forma, al finalizar el proceso, las evaluaciones PICCOLO y DECA mostraron un evidente crecimiento en sus resultados. A pesar de que el cambio fue lento, las acciones, logros y expectativas del último mes permitieron que incrementen las interacciones de calidad educadora-niño y a su vez el nivel de desarrollo socioemocional de los niños, confirmando los estudios del Center on the Developing Child de Harvard University (2013) que afirman que existe un gran impacto de las interacciones adulto-niño de calidad en el desarrollo y bienestar del niño. Inclusive, esta misma entidad sostiene la idea de que los adultos pueden aprender a ser cuidadores de calidad y así generar un gran cambio en los niños que necesitan experiencias significativas para desarrollarse integralmente (Center on the Developing Child at Harvard University, 2013). Eso explica el proceso llevado a cabo en esta investigación, que a través de los resultados de las pruebas estadísticas confirma que la intervención con las educadoras generó un impacto positivo en las interacciones y en el desarrollo socioemocional.

Sin embargo, no se puede asegurar que los cambios observados y registrados se vayan a mantener, ya que son incipientes.

Por otra parte, los resultados de las evaluaciones finales del CC003 mostraron que el nivel de interacciones de las educadoras había aumentado pero que sin embargo el nivel de desarrollo emocional de los niños no. Debido a que este grupo no estuvo expuesto a la intervención y ya que se ha confirmado el impacto de ésta en el CI002, se puede concluir que a pesar de que aumentaron las interacciones las educadoras no participaron del proceso y las estrategias didácticas de la intervención, las cuales estaban dirigidas a aumentar la calidad de las interacciones y el desarrollo socioemocional de los niños. Por tal motivo el nivel de desarrollo socioemocional de los niños del CI003 no aumentó. Se concluye, además, que el crecimiento del nivel de las interacciones mostrado por la evaluación final PICCOLO del CC003 en comparación con la evaluación inicial, es resultado de que la prueba inicial tomada

en ese Centro se realizó en un ambiente fuera de lo habitual para las educadoras, lo cual afectó su desempeño y causó disminución en su puntaje.

Sin duda, es necesario seguir realizando investigaciones en este campo ya que las interacciones de calidad adulto-niño/ educadora-niño influyen sobre una amplia gama de factores que guían el aprendizaje (Teachstone, 2014). Así como se demostró la relación existente con el desarrollo emocional, se podrían realizar estudios que vinculen este factor con otras áreas y explorar formas de estimularlas.

Conclusiones

Al finalizar el proceso de investigación se ha logrado responder los objetivos propuestos y como consecuencia se llegó a la conclusión de que: Existe una relación significativa entre el nivel de interacciones de calidad y el nivel de desarrollo socioemocional de los niños ya que al realizar una intervención para mejorar el nivel de interacciones educadora-niño se logró aumentar el nivel de esa área y favorecer el desarrollo socioemocional de los niños de 12 a 24 meses del CI002.

Este trabajo de investigación surgió de la necesidad de proveer a la infancia ecuatoriana de experiencias significativas que involucren interacciones de calidad entre las educadoras y los niños para así favorecer áreas relacionadas. En este caso se favoreció el desarrollo socioemocional ya que es base en el desarrollo mental del ser humano.

Se comprobó que la infancia temprana es un período sensible que responde ante cualquier estímulo externo, ya sea positivo o negativo. Cuando los niños estaban expuestos a interacciones de bajo nivel, su capacidad de respuesta y los factores socioemocionales vinculados permanecían inhibidos. Sin embargo, al realizar la intervención con las educadoras y potencializar al personal del centro infantil se alcanzaron resultados positivos para los niños, las educadoras y para la comunidad del CI002 en el corto período que duró la investigación.

La relación que se confirmó, entre interacciones de calidad y desarrollo socioemocional es importante porque es en los primeros años cuando el niño desarrolla esta área y lo hace a través de las relaciones con los adultos en su entorno más cercano. Del correcto desempeño del área socioemocional dependerá la capacidad del niño de conocerse, regular sus emociones, desarrollar factores protectores ante situaciones de peligro, relacionarse con los demás y desenvolverse con autonomía en el ambiente.

Adicionalmente, este trabajo permitió comprobar que las educadoras pueden desarrollar habilidades, mediante la práctica, para ser cuidadoras empáticas. Se pudo observar que un pequeño cambio en su comportamiento causó un impacto visible en los niños bajo su cuidado. Por lo tanto sería interesante que se desarrollen más estudios que involucren estas áreas de interés ya que, a pesar de que sea un cliché, trabajar para la infancia es trabajar para el futuro, por lo que toda acción a favor de este grupo de la sociedad es una contribución inmensa.

Recomendaciones

A partir de los resultados que se obtuvieron con el presente trabajo de investigación y las conclusiones a las que se llegaron al realizar un análisis global del estudio se considera pertinente realizar algunas recomendaciones.

En primer lugar, se recomienda que se continúe estudiando el campo del desarrollo infantil temprano y la influencia de las interacciones adulto-niño en el desarrollo integral positivo del niño ya que éste es un aspecto que afecta diversas áreas del desarrollo.

También se considera factible realizar un estudio con una propuesta similar pero a mayor escala en diversos centros infantiles en situación de pobreza de la ciudad. Inclusive se podrían incorporar más variables como por ejemplo el lenguaje, para así continuar aportando conocimiento a la comunidad científica del campo de la primera infancia y a los profesionales que trabajan en el área.

Adicionalmente, se estima factible implementar propuestas de intervención en los centros infantiles de la ciudad en que se ha detectado problemas de baja calidad en las interacciones, adaptándose a cada contexto y a las necesidades específicas. Es necesario potencializar al personal con que cuentan las instituciones educativas de la ciudad y del país. El sector educativo además de involucrar a los niños involucra a las y los educadores, por lo tanto deben ser apoyados para que puedan otorgar un mejor servicio.

Finalmente, se recomienda que al realizarse investigaciones e intervenciones similares a las de este estudio se estructure el proceso con una mayor amplitud en el tiempo para poder afianzar conocimientos y cambios.

Referencias

- Alkon, A. (2006). Desarrollo Social y Emocional de los Niños. *California Childcare Health Program* .
- Ana Mercedes Colmenares, M. L. (2008). La investigación acción. Una herramienta metodológica heurística para la comprensión y transformación de realidades y prácticas socio-educativas . *Laurus* , 14 (27), 96-114.
- Araujo, M., López-Boo, F., Novella, R., Schodt, S. y Tomé, T. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. Quito: Banco Interamericano de Desarrollo.
- Banco Interamericano de Desarrollo. (2014). *Documento de Marco Sectorial de Protección Social y Pobreza*. División de Protección Social y Salud.
- Center of the Developing Child at Harvard University. (29 de Septiembre de 2011). 2. Serve & Return Interaction Shapes Brain Circuitry. *Three Core Concepts in Early Development* . Estados Unidos.
- Center of the Developing Child Harvard University . (29 de septiembre de 2011). 1. Experiences Build Brain Architecture. *Three Core Concepts in Early Development* .
- Center on the Developing Child at Harvard University. (2013, mayo 14). Building Adult Capabilities to Improve Child Outcomes: A theory of change.
- Child and Adolescent Health and Development. (2004). *The importance of caregiver-child interactions for the survival and healthy development of young children*. World Health Organization.
- Creswell, J. W. (2009). *Research Design: Qualitative, Quatitative, and Mixed Methods Approaches* (3ra edición ed.). Nebraska, Estados Unidos: SAGE.
- Fontaine, I. (2000). Experiencia emocional, factor determinante en el desarrollo cerebral del niño/a pequeño/a. *Estudios Pedagógicos* (26), 119-126.

- Fraser Mustard, M. E. (2003). ¿Qué es el desarrollo infantil? *Primera Infancia y Desarrollo. El desafío de la década* .
- Gloria Cecilia Henao López, M. C. (2009). Interacción familiar y desarrollo emocional en niños y niñas. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud* , 7 (2).
- Jennifer A. Mortensen y Melissa A. Barnett, J. A. (2015). Teacher-Child Interactions in Infant/Toddler Child Care and Socioemotional Development. *Early Education and Development* , 209-229.
- John Oates, A. K.-S. (2012). El cerebro en desarrollo. In J. O. Martin Woodhead, *La Primera Infancia en Perspectiva* (pp. 1-28). Reino Unido: The Open University.
- Judi Boyd, W. S. (2005). Promoting Children's Social and Emotional Development Through Preschool Education. In N. I. Reserach, *Preschool Policy Brief* (pp. 1-21). New Brunswick: RUTGERS.
- Kaplan. (2016). *The Devereux Early Childhood Assessment (DECA)* . 5 de Junio de 2016
Recuperado de Kaplan : <https://www.kaplanco.com/product/41009/the-devereux-early-childhood-assessment-deca-kit-1st-edition?c=17%7CEA1000>
- Karen Repetur, A. Q. (10 de noviembre de 2005). Vínculo y Desarrollo psicológico: la importancia de las relaciones tempranas. *Revista Digital Universitaria* , 6 (11).
- Leseman, P. P. (2009). *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa: un medio para reducir las desigualdades sociales y culturales*. Agencia Ejecutiva en el Ámbito Educativo, Audiovisual y Cultural. Bruselas: EACEA.
- Ma. del Carmen Ordóñez, A. T. (2005). *Estimulación Temprana Inteligencia Emocional y Cognitiva* (Vol. 2). Madrid, España: CULTURAL, S.A.
- Marcela Armus, C. D. (2012). *Desarrollo Emocional Clave para la Primera Infancia*. (G. Rodríguez, Ed.) Argentina: UNICEF, Fundación Kaleidos.

- María Caridad Araujo, F. L.-B. (2015). *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*. Banco Interamericano de Desarrollo.
- Marta Arango, G. L. (2001). *Experiencias significativas de desarrollo infantil temprano en América Latina y Caribe. Seis estudios de casos*. Panamá: UNICEF.
- Mary Mackrain, P. L. (2007). DECA. *Evaluación de la primera infancia para niños pequeños*. Estados Unidos: Devereux Foundation.
- Mid- State Early Childhood Direction Center. (2009). Comprendiendo el Desarrollo Socio Emocional de los Niños de Edad Temprana. *Boletín del Centro Mid-State de Orientación para los Primeros Años de la Infancia*.
- Moneta, M. E. (2014). Apego y pérdida: redescubriendo a John Bowlby. *Revista Chile Pediátrica*, 85 (3), 265-268.
- National Scientific Council on the Developing Child. (2007). *The Science of Early Childhood Development*. Center on The Developing Child Harvard University . National Scientific Council on the Developing Child.
- Nelson, J. B. (2015). Experiencias negativas tempranas: ¿Qué hemos aprendido con las últimas investigaciones sobre el cerebro? In F. B. Leer, & T. Moreno (Ed.), *Un buen inicio: avances en el desarrollo de la primera infancia*. Países Bajos: Fundación Bernard van Leer.
- Oliva, A. (2004). ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 65-81.
- Roberto Hernández, C. F. (2010). *Metodología de la Investigación* (5ta edición ed.). Ciudad de Mexico, Mexico : Mc Graw Hill.
- Roggman, L. A. (2009). PICCOLO. *Interacción entre padres e hijos: Lista de control de observaciones enlazadas con resultados*. Utah, Estados Unidos: Logan, Utah State University.

- Retolaza, I. (2010). *Teoría del cambio*. Guatemala , Guatemala: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo.
- Schady, N. (2011) . Parents´education, mothers´vocabulary, and cognitive development in early childhood: Longitudinal evidence from Ecuador. *American Journal of public Health*, 101, 2299-2307.
- Tamara Merizalde, T. R. (2013). *Política Pública Desarrollo Infantil Integral*. Ecuador: Ministerio de Inclusión Económica y Social .
- Teachstone. (2014, Julio). Teacher-Child Interactions in Early Childhood. *Research Summary* , 1-11.
- UNICEF. (2012). Desarrollo infantil y el aprendizaje temprano . In UNICEF, *Para la vida*. New York: UNICEF.

Anexos

Anexo A: Códigos utilizados en la investigación

Anexo B: Cuestionario visita inicial al CI002 y CC003

Anexo C: Formato Escala PICCOLO

Anexo D: Formato Evaluación DECA

Anexo E: Formato de consentimiento informado

Anexo F: Planificaciones de las sesiones de intervención

Anexo G: Ficha de registro de compromisos

Anexo H: Transcripción de las sesiones de observación

Anexo I: Tablas resultados

Anexo J: Folleto final de intervención entregado en el CI002