



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

UNIVERSIDAD CASA GRANDE

**FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO**

Influencia de las interacciones adulto- niño en el desarrollo del lenguaje de niños de 12 a 24 meses desarrollados en un contexto de pobreza de la ciudad de Guayaquil, año 2016

Elaborado por:

Silvana María Plaza Macías

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**

Influencia de las interacciones adulto- niño en el desarrollo del lenguaje de niños de 12 a 24 meses desarrollados en un contexto de pobreza de la ciudad de Guayaquil, año 2016

Elaborado por:

Silvana María Plaza Macías

GRADO

Trabajo de Investigación Formativa previo a la obtención del Título de:
Licenciado en educación inicial con mención en psicopedagogía

DOCENTE INVESTIGADOR

Marcela Santos Jara

CO-INVESTIGADOR

Sofía Hernández Mora

Guayaquil, Ecuador

Noviembre 2016

Resumen

En el siguiente estudio se analizará la relación entre el desarrollo de lenguaje y las interacciones adulto-niño. Para lograrlo se realizará una investigación de enfoque cuasi experimental en donde se aplicarán dos escalas para determinar el nivel de lenguaje en niños de 12 a 24 meses (escala ECI-IGDI) y el nivel de interacción de sus educadoras (escala PICCOLO); estas escalas se aplicaran en dos centros de desarrollo infantil (uno control y uno experimental) ubicados en un sector de pobreza en la ciudad de Guayaquil, sometiendo al grupo experimental a una intervención dirigida a sus educadoras con el fin de capacitarlas en relación a las interacciones como factor promotor del desarrollo y crear un entorno propicio para el desarrollo de lenguaje. Finalmente, se comparará el nivel de crecimiento en ambos, para así cumplir el objetivo principal de determinar si la intervención tuvo un impacto en las interacciones y desarrollo de lenguaje de los niños.

Palabras clave: interacciones, desarrollo de lenguaje, intervención, desarrollo infantil, centro infantil, ambiente.

Abstract

In the following study we will analyze the relation between interactions and language development. In order to accomplish this, we will evaluate the results of two scales, one that measures language development (ECI-IGDI), and another one that will describe the type of interactions between the children and their educator. This scales will be applied in two centers (one will be control group, and the other the experimental group) located in a working class section of the city of Guayaquil. The educators in the experimental group will undertake an intervention that will promote the importance of child interactions, and help them create a richer learning environment. After this period, we will compare the growing index in both centers, and establish if the experimental group experienced a bigger growth in the language skills of the kids and quality of interactions in the educators. With these results, we will be able to determine the power of the intervention over the interactions, and the language development of the children.

Key words: interactions, language development, intervention, child center, environment, child development,

Índice

Glosario de abreviaturas.....	pág.8
Introducción.....	pág. 9
Marco conceptual	
• Desarrollo infantil.....	pág.12
• Desarrollo del lenguaje.....	pág.12
• Entorno.....	pág.19
• Interacciones.....	pág.19
Objetivos.....	pág.25
Diseño de investigación.....	pág.26
Metodología de Investigación	
• Metodología de investigación.....	pág.27
• Conceptualización y operacionalización de las categorías analíticas...pág. 28	
• Sujetos de estudio y construcción de la muestra	pág. 28
• Lugar y temporalidad	pág.29
• Instrumentos y técnicas de recolección de datos.....	pág. 31
• Instrumentos y técnicas de recolección.....	pág.33
• Plan de trabajo de campo.....	pág.34
Intervención.....	pág.37
Resultados.....	pág. 39

Discusión de resultados.....	pág. 66
Conclusión.....	pág. 64.
Recomendaciones.....	pág. 66
Bibliografía.....	pág.69
Anexos.....	pág.73

Índice tablas

Tabla 1.....	28
Tabla 2.....	21
Tabla 3.....	33
Tabla 4.....	34
Tabla 5.....	41
Tabla 6.....	45
Tabla 7.....	45
Tabla 8.....	46
Tabla 9.....	46

Índice gráficos

Gráfico 1.....	39
Gráfico 2.....	40
Gráfico 3.....	42
Gráfico 4.....	43
Gráfico 5.....	43
Gráfico 6.....	44
Gráfico 6.....	44

Glosario de abreviaturas

- **ObS:** Observación
- **ObSes:** Observaciones durante intervención
- **CI:** Centro Infantil
- **CI002:** Centro de intervención
- **CC003:** Centro control
- **WTC:** Weighted Total Communications
- **IGDI:** Individual Growth Development Indicator
- **PICCOLO:** Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations
Linked to Outcomes.
- **MIES:** Ministerio de Inclusión Económica y Social
- **ECI:** Early Communication Indicator
- **IS:** Índice de Slope

Introducción

Al analizar los principales factores que determinan el desarrollo de un país y su sociedad, es común escuchar que la calidad de los sistemas relacionados al desarrollo infantil es uno de los más importantes. Una vez inmersos en la práctica, es fácil darse cuenta que el corazón de este sistema, y por ende el motor de todo el proceso de formación son los educadores, ya que son ellos quienes no solamente planifican y ejecutan planes pedagógicos, sino que forjan una relación con cada niño, que tiene el poder de marcar no solamente su desempeño académico, sino también su desarrollo personal.

En países en vías del desarrollo, como Ecuador, el sistema educativo está en un proceso de mejora en donde todavía existen ciertas falencias y además presenta dificultades en abordar problemáticas sociales como la pobreza, violencia, abuso de drogas, entre otros. Esto genera un contexto general de pobreza y condiciones no propicias para el desarrollo infantil, las cuales combinadas con características relacionadas a la calidad observadas en centros infantiles en Ecuador como: baja calidad en cuanto a la infraestructura de los centros, formación académica básica por parte de las educadoras, y una gran cantidad de niños por educador, tienen consecuencias directas en la calidad de interacciones que el educador establece con los niños, repercutiendo especialmente en su desarrollo socioemocional y de lenguaje (Araujo et al., 2015).

En el siguiente estudio se analizará la relación que existe entre las interacciones adulto-niño y el desarrollo de lenguaje de niños de 12 a 24 meses en un Centro Infantil (CI) dentro de un contexto de pobreza en la ciudad de Guayaquil, Ecuador, en el año 2016.

A nivel mundial se han realizado diversos estudios que analizan la relación entre un contexto de pobreza y las interacciones adulto-niño, categorizando a la pobreza como un factor de riesgo que pone al desarrollo infantil en una posición vulnerable (Paxson & Schady, 2011). Una de las principales áreas del desarrollo que se ven afectada por este factor de riesgo es la del lenguaje; Fitzgerald (2014) afirma que los niños de padres de clase obrera escuchan alrededor de 30 millones de palabras menos al día en comparación con los hijos de padres con educación superior, atribuyendo esta brecha principalmente a su nivel educativo como resultado de su posición socioeconómica. Fitzgerald (2014) añade que las diferencias en relación a la exposición temprana al lenguaje, y más que todo, la calidad de interacciones adulto-niño son la principal causa de la brecha que existe a nivel de desempeño académico escolar en los niños, dejando los bienes materiales en un segundo plano dentro del contexto socioeconómico.

Esta idea se ve secundada por Paxson y Schady (2011), quienes analizaron el nivel de influencia de la posición socioeconómica familiar frente al desarrollo cognitivo de niños de 0 a 5 años en Ecuador. Su estudio reveló que a pesar que factores como calidad de salud, nutrición y bienes materiales jugaban un rol en el desarrollo cognitivo, era la habilidad de crianza que los padres mostraban, y el tipo de interacciones que mantenían con los niños lo que marcaba la mayor diferencia (especialmente en el área del lenguaje). La teoría expuesta por Jump (2015) ayuda a sustentar este planteamiento; ella afirma que la exposición temprana al lenguaje mediante interacciones positivas con los adultos es la clave para un buen desarrollo, no únicamente a nivel de lenguaje, sino generalizado.

Teniendo en consideración la realidad que enfrentan muchos niños en situación de pobreza en Ecuador, este es un estudio de alta relevancia; en las familias de escasos

recursos por lo general ambos padres trabajan por largos periodos de tiempo, viéndose obligados a dejar a los niños en centros infantiles la mayor parte del día. Esto convierte a las educadoras de los centros en posibles figuras de apego influyentes en el desarrollo de los niños, por lo cual, se realizará una intervención dirigida a ellas con la intención de favorecer las interacciones adulto-niño para promover el desarrollo del lenguaje, con el fin de determinar si se logra un impacto que desemboque en una mejora en el desarrollo del lenguaje de los niños.

Marco conceptual

Desarrollo infantil

Jean Piaget define al desarrollo como “un progresivo equilibrarse, un paso perpetuo de un estado menos equilibrado a un estado superior de equilibrio” (1964, pág. 6). Otros autores describen al desarrollo como un “proceso multidimensional e integral, a través del cual el individuo va dominando progresivamente habilidades y respuestas cada vez más complejas, cuyo fin es la adquisición de la autonomía y capacidad de interactuar con el mundo y poder transformarlo” (Santelices, Greve, & Pereira, 2011)

Para que esto sea posible se establece que debe de existir una triple relación: la de la persona consigo mismo, con los otros y con su ambiente. El desarrollo es la consecuencia del bienestar de la persona en relación con estas tres funciones, lo cual hace que el desarrollo humano sea un complejo “proceso multidimensional, potencial, continuo, integral, y adaptativo” (Amar, Abello, & Tirado, 2004, P.4). Esto hace referencia a la necesidad de las interacciones dentro del desarrollo, posicionándolas en un alto nivel de importancia.

Desarrollo del lenguaje

Uno de los principales temas de investigación dentro de este trabajo es el desarrollo del lenguaje. Molina (1999) cita a Alexander Luria (1977) quien define al lenguaje como “un sistema de códigos con la ayuda de los cuales se designan los objetos del mundo exterior, sus acciones, cualidades y relaciones entre los mismos.” (J. Molina, 1999, p.2), o “un complejo sistema de códigos que designan objetos, características, acciones o relaciones; códigos que tienen la función de codificar y transmitir información e

introducirla en determinados sistemas” (Luria, 1984, pág. 26). Es importante aclarar la diferencia entre este concepto y el de comunicación, que por más que estén interrelacionados son distintos; Richard define a la comunicación como un intercambio que precede a la simple interacción entre sujetos (1974), el cual Fernández añade, es un proceso que implica mutualidad, reciprocidad e intersubjetividad (1992).

A pesar de que los niños no desarrollen el habla (la expresión del lenguaje verbal) hasta alrededor de los 18 meses, los niños entienden las palabras y su significado desde muy temprana edad, debido a que el área de Wernicke, el área del cerebro utilizada para decodificar el lenguaje verbal, se desarrolla mucho antes que el área de Broca, la que se encarga de codificar el lenguaje verbal en palabras. (Jump, 2015).

El lenguaje gestual es uno de los primeros sistemas de lenguaje en desarrollarse. “La importancia de estos gestos para el desarrollo del lenguaje ya no es un tema de discusión. Contribuyen en el desarrollo, tanto de un modo directo como indirecto, comunicando aspectos no hablados del estado cognitivo del niño, como de una manera directa en la cual ofrecen al niño una manera más simple de expresar y explorar ideas que serían difíciles de pensar en un formato verbal” (Farkas, 2007). Dentro del periodo de edad que se está estudiando existen dos tipos principales de gestos mediante los cuales los niños manifiestan sus deseos y necesidades:

- Gestos deícticos: aquellos desarrollados entre los 9 y 12 meses, en donde el niño se expresa a través de expresiones físicas sencillas, como apuntar, ofrecer o retirar un objeto. Esta primera fase es esencial para el posterior desarrollo del lenguaje gestual y verbal, y se desarrolla únicamente en respuesta a una interacción basada en

atención compartida con un adulto, es decir, que si este tipo de gestos son ignorados por un adulto y parecen no mostrar ninguna respuesta o resultado, el niño progresivamente cesará de hacerlos. (Farkas, 2007)

- Gestos simbólicos: estos gestos empiezan a aparecer entre los 12 y 15 meses de edad, funcionando como sustitutos para las palabras, aunque declinan en relación al incremento de la producción verbal. Estos gestos se diferencian de los anteriores en cuanto a su utilidad, ya que estos son utilizados para representar objetos y eventos (Farkas, 2007), por ejemplo: agitar los brazos de arriba abajo representando a un pájaro, abriendo y cerrando el puño para pedir su biberón, o golpeándose la frente con la mano para representar un accidente o caída.

Otro aspecto a estudiar son las vocalizaciones, que son “emisiones vocales muy abundantes que un bebé reproduce antes de la producción del lenguaje convencional. Estas vocalizaciones, carecen frecuentemente de formas fonológicas adultas (por ejemplo, de contenido segmental), lo que las hace difícil de explicar, de transcribir y de codificar. Pese a ello, se considera que tienen un alto valor comunicativo concediéndose una especial relevancia a la relación entre este desarrollo vocal y el desarrollo simbólico” (Pérez, Martínez & Zabala, 2014) , algunos ejemplos observados en los niños entre 12 y 24 meses entorno a vocalizaciones son: sonidos de animales (perro: “guau-guau”), sonidos de medios de transporte (carro: “prum-prum”), sonidos para representar acciones (caída: “pum!”), o emociones (tristeza: “ooh”); en otras palabras , son sonidos que carecen de significado en sí, y adquieren significado interpretando la situación dentro de la cual se desarrollan . Y finalmente se encuentran las palabras simples y compuestas, entendiéndose a las palabras simples como palabras sencillas para referirse a objetos o acciones (Ejemplo: gato), y las

palabras compuestas como la unión de dos o más palabras simples, sin importar si existe coherencia sintáctica o no (Ejemplo: se cayó el gato: “gato cayó”, o el niño quiere agua: “niño agua queye”).

Según Jump (2015), es de vital importancia que desde su nacimiento, el niño escuche una gran cantidad de palabras para futuramente desarrollar de manera apropiada el lenguaje verbal e incluso asevera que el tipo de lenguaje que un niño escuche durante sus primeros tres años de vida (palabras abundantes y positivas, o escasas y negativas), son factores determinantes para su futuro desempeño académico, e incluso a largo plazo su desempeño laboral. Brunner afirmaba también que el lenguaje es la principal herramienta para el aprendizaje, ya que basándose en éste se podrán establecer las relaciones necesarias para aprender destrezas nuevas y de complejidad superior a las capacidades presentes de cada persona (Vielma & Salas, 2000). Mustard (2012) aporta a esta idea afirmando que “las diferencias en vocabulario están sujetas a un efecto de dosificación, de manera que los niños que estuvieron más expuestos al lenguaje cuando eran pequeños obtuvieron la más alta puntuación en pruebas de vocabulario” (Mustard, 2012, p. 87).

Esta teoría es compatible con la expuesta por Fitzgerald (2014) quien en su exposición para Ted Talks “Mejorando el desarrollo infantil con las palabras” explica como la exposición temprana al lenguaje (durante los primeros tres años de vida) tienen un impacto directo en el desarrollo físico y funcional de cerebro, afectando específicamente la capacidad del ser humano para aprender; Fitzgerald expone la idea de que el lenguaje es la base de todo aprendizaje, ya que es exclusivamente mediante las experiencias relacionadas con éste que se pueden crear conexiones neuronales, las cuales repetidas constantemente y de manera positiva, permiten que las conexiones se solidifiquen y creen la posibilidad de

que se desarrolle el aprendizaje. Afirma también que esta situación funciona de manera inversa, es decir, que si una palabra no es repetida lo suficiente, las neuronas ubicadas en las áreas cerebrales encargadas del lenguaje no son utilizadas, pierden fortaleza a causa de su inactividad, debilitándose hasta el punto de encogerse y eventualmente morir, pudiendo crear así secuelas a largo plazo. Este dato es confirmado por Mustard (2012), quien afirma que el cableado neuronal (conexión entre neuronas) depende en gran medida de un buen desarrollo en relación al lenguaje y las interacciones, aseverando que puede repercutir en “la alfabetización y coeficiente intelectual de la persona “ (Mustard, 2012, p.86)

Fitzgerald (2014) explica que este proceso neuronal es el primer paso de lo que ella llama “la nutrición del lenguaje”, en este proceso, la cantidad de palabras que escuchan los niños y las experiencias que viven relacionadas con el lenguaje, los hacen directamente más o menos capaces de aprender a nivel general... lo cual determina su capacidad de aprender a leer, lo que afecta las probabilidades de que este se gradúe de secundaria y posteriormente de universidad, influyendo en las posibilidades de que éste logre obtener un puesto en la sociedad que le brinde salud y bienestar; en otras palabras, en el buen desarrollo del lenguaje durante los primeros tres años de vida se basa en gran medida la calidad de vida que el ser humano puede desarrollar a largo plazo (Fitzgerald, 2014).

En el estudio realizado por Paxson y Schady (2011) sobre la influencia de factores socioeconómicos dentro del desarrollo cognitivo de 3, 153 niños en situación de pobreza en Ecuador, se observó que los factores materiales influyen en el desarrollo biológico de los niños, especialmente en torno a su nutrición y salud, pero descubrieron que un factor que no se estaba tomando en cuenta lo suficiente era el de las habilidades de criar que tenían los padres, cómo esta estaba estrechamente vinculada a la situación socioeconómica de la

familia, y las consecuencias inmediatas que estos tenían en el desarrollo cognitivo de los hijos, especialmente en el área de lenguaje (Paxson & Schady, 2011). Fitzgerald (2014) analiza la misma situación: ella asocia el bajo nivel socioeconómico con el nivel educativo de los padres, conectándolo directamente con la cantidad y calidad de lenguaje a la que exponen a los niños, y ambos estudios llegan a la conclusión de que por más que los factores físicos (principalmente los que proporcionan salud) sean muy importantes, lo que determina el desarrollo cognitivo y del lenguaje no es el tamaño de la casa, cantidad de juguetes o tipo de barrio, sino la exposición al lenguaje lo que hace la diferencia, ya que los resultados observados en el nivel de desarrollo lingüístico al tercer año de edad es un pronóstico muy efectivo del nivel de aprendizaje que una persona tendrá más adelante en su vida.

En la conferencia realizada por Fitzgerald (2014) se menciona un segundo estudio dirigido por Hart y Risley (1968), donde se analiza el entorno familiar (a nivel socioeconómico) para determinar precisamente cuales factores de éste eran los que jugaban un mayor rol en el desarrollo lingüístico de los niños. Para su sorpresa, por más que existían variables económicas, materiales, comunitarias y sociales, eran las variables relacionadas a la educación de los padres las que más determinaban el desarrollo de lenguaje de los niños y la riqueza del entorno. Fitzgerald (2014) afirmó que los niños de padres profesionales (que han recibido formación universitaria) les dicen a sus hijos 30 millones de palabras más que los padres de clase obrera (Hart & Risley, 1968), vinculando esta cifra con su propia educación y riqueza lingüística, dejando los factores materiales y físicos del entorno en un segundo plano.

Esta idea es sostenida también por Jump (2015) “Para que pasen de la comunicación no verbal a la comunicación verbal depende casi en su totalidad de su entorno, incluyendo su familia, las personas que los cuidan y las oportunidades que tenga para interactuar” .El entorno es la fuente principal de estímulos, que a su vez es lo que causa y crea conexiones neuronales, las cuales al verse reforzadas de manera constante crean un aprendizaje.

Jump explica la importancia de la exposición temprana al lenguaje ya que “existen períodos que son sensibles para el desarrollo del lenguaje” (2015). Debido a la gran influencia que tiene este breve periodo de tres años en el futuro de la persona, el factor tiempo debe de ser aprovechado eficazmente para así obtener los mejores resultados. El cerebro se moldea fácilmente en los primeros años de vida, lo que significa que “al tener una gran cantidad de interacciones del lenguaje positivas, ayuda a que el cerebro se desarrolle óptimamente” (Jump, 2015). En el estudio expuesto por Fitzgerald (2014) , se pueden ver evidencias físicas del inicio de este periodo: la diferencia del tamaño y forma del cerebro de un niño de 34 semanas de gestación es muy diferente al de un niño de 39 semanas, en tan solo 5 semana de maduración de los sentidos, se puede ver como las nuevas conexiones neuronales (creadas gracias a una mejor recepción de estímulos de lenguaje, posible gracias a la maduración de sus órganos auditivos) afectan rápida y fuertemente a la estructura cerebral; el proceso alcanza su máximo nivel entre los 13 y 15 meses de edad, en donde el niño está en su mayor capacidad de aprender palabras: dentro de este periodo llamado la explosión del lenguaje es cuando los niños aprenden alrededor de 10 y 20 palabras semanalmente (Conesa, Ato, & Carranza, 2010), y de acuerdo con Jump (2015) , el lenguaje ya adquirido va madurando y perfeccionándose de ese punto en adelante, aunque el periodo sensible en sí culmina en el séptimo año de vida

Entorno

García Sánchez (2001) hace referencia a Bronfenbrenner y su llamado “modelo ecológico”, donde Bronfenbrenner ordenó el entorno del ser humano en distintos sistemas organizándolos de manera concéntrica, cada uno conteniendo al siguiente. Se sostiene la idea de que el niño no es un miembro pasivo del sistema, sino por el contrario activo, teniendo influencia en el desarrollo de éste (y viceversa) manteniendo un flujo e intercambio constante de energía e información. Los sistemas están concebidos de la siguiente manera:

- “Microsistema: corresponde al patrón de actividades, roles y relaciones interpersonales que la persona en desarrollo experimenta en un entorno determinado en el que participa.
- Mesosistema: comprende las interrelaciones de dos o más entornos (microsistemas) en los que la persona en desarrollo participa (por ejemplo, para un niño, las relaciones entre el hogar, la escuela y el grupo de pares del barrio; para un adulto, entre la familia, el trabajo y la vida social).
- Exosistema: se refiere a los propios entornos (uno o más) en los que la persona en desarrollo no está incluida directamente, pero en los que se producen hechos que afectan a lo que ocurre en los entornos en los que la persona si está incluida (para el niño, podría ser el lugar de trabajo de los padres, la clase del hermano mayor, el círculo de amigos de los padres, las propuestas del Consejo Escolar, etc.).
- Macrosistema: se refiere a los marcos culturales o ideológicos que afectan o

pueden afectar transversalmente a los sistemas de menor orden (micro-, meso y exo) y que les confiere a estos una cierta uniformidad, en forma y contenido, y a la vez una cierta diferencia con respecto a otros entornos influidos por otros marcos culturales o ideológicos diferentes” (García Sánchez, .F.A 2001, pág.2).

Bajo esta teoría, el desarrollo infantil es concebido como el resultado de “un proceso de diferenciación progresiva de las actividades que éste realiza, de su rol y de las interacciones que mantiene con el ambiente” (García Sánchez, .F.A 2001), donde se le da especial protagonismo a las interacciones y relaciones formadas entre el niño con sus padres, cuidadores, y pares.

Los centros en los que se realizará a investigación están regidos bajo los lineamientos propuestos por la Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral desarrollada por el MIES (Ministerio de Inclusión Económica y Social). En esta norma aplicada al sistema de desarrollo infantil (distinto al sistema educativo) se especifican parámetros de funcionamiento, plan curricular educativo, estándares de calidad entre otros, “asegurando a niñas y niños menores de 3 años el acceso, cobertura y calidad de los servicios de salud, educación e inclusión económica social, promoviendo la responsabilidad de la familia y comunidad” (Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014. Pág.7). Esto indica que en esencia, los centros deberían de trabajar hacia la formación de un entorno en donde no solamente las necesidades fisiológicas y socioemocionales estén cubiertas, sino que también se desarrolle un contexto favorable para el aprendizaje.

El estudio por Araujo et. Al (2015) donde se analiza la calidad de servicio de los Centros del Buen Vivir (CIBV), revela que dentro del entorno hay dos variables principales que

determinan su calidad: las variables estructurales y las variables de proceso. Las variables estructurales hacen referencia las características relacionadas a la infraestructura del centro, “los salarios y perfil educativo del personal, y los coeficientes de atención. Los coeficientes de atención se definen como el número de niños a cargo de cada adulto que se encarga de ellos en el centro” (Araujo et al. 2015, p 4); mientras que las variables de proceso son aquellas “ que describen la calidad de las interacciones (entre los niños y los adultos, entre los niños, y entre los padres y el personal del centro) y las rutinas y actividades que se realizan. Las variables de proceso son las que la evidencia ha documentado que tienen un efecto sobre el desarrollo cognitivo y emocional de los niños” (Araujo et al. 2015, p 4). Esta idea se ve apoyada en la expuesta por Mustard, (2012) quien afirma que “el ambiente en donde se vive y se trabaja afectan y afectarán la salud tanto física como mental de la persona en cada una de las etapas del desarrollo” (Mustard, 2012, p. 90) estableciendo una relación directa entre el cortisol segregado por el estrés debido a estímulos extrínsecos o del entorno, y el desarrollo cognitivo de los niños, marcando una influencia negativa en su desarrollo a largo plazo.

Interacciones

La interacción humana es concebida como la “comunicación con otro distinto a uno mismo, un proceso donde los sujetos sociales adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea” (Rizo, M. 2006, pág.60). Su existencia condiciona de distintas formas el funcionamiento de otros aspectos fundamentales de la vida, como por ejemplo: el lenguaje, el desarrollo socioemocional, entre otros.

Según Oliva (2012), a pesar de que las teorías de apego planteadas por Bowlby y Ainsworth aluden a la relación establecida entre un niño y sus padres, existe un tipo de apego desarrollado con sus cuidadores (en guarderías, centros educativos, etc.) llamado apego alternativo. Algunos debates se han desarrollado al relacionar la existencia de este tipo de apego con el establecido con los padres, sugiriendo que éste puede afectar de manera negativa al segundo o incluso a la personalidad del niño, aunque se concluyó que la variable recaía más en las características de los padres quienes se veían en necesidad de acudir a este recurso (Oliva, 2012). El estudio realizado por Santélices, Greve, y Pereira (2011) sugiere incluso que las interacciones positivas desarrolladas con los cuidadores alternos podrían de cierta forma amortiguar el impacto negativo de interacciones familiares, y servir de sostén emocional para el desarrollo del niño, otorgando un rol de suma importancia y de alto impacto en la vida y desarrollo de los niños.

Jump (2015) explica que durante los primeros tres años de vida, las interacciones con el adulto son de vital importancia para el niño, ya que de ellos depende el equilibrio y seguridad de su vida (2014). Los niños vienen programados para establecer interacciones con sus cuidadores, es parte de su instinto, ya que mediante esta comunicación de sus necesidades y deseos dependen para sobrevivir (Fitzgerald, 2014).

En un experimento realizado por la Universidad de Harvard llamado “The still face experiment” (“El experimento de la cara inmóvil”), se observa a una madre interactuando activamente con su hija, y súbitamente pone una cara inmóvil, carente de ningún tipo de gesto o indicador de emoción. Se puede ver como a la niña de alrededor de un año de edad intenta desesperadamente reactivar esa interacción con su madre, empleando todas las herramientas que conoce, y finalmente colapsando al no lograr causar en ella ninguna

reacción (Fitzgerald, 2014). “Los bebés así de jóvenes son extremadamente reactivos a las emociones y reacciones causadas por las interacciones sociales del medio” (Tronick, 2007). Tronick, director del experimento de la cara inmóvil, expresa que en este experimento se puede percibir muy claramente los efectos de las interacciones en los niños pequeños, como por un breve momento intentará cambiar la situación, y al mismo tiempo cómo se derrumba emocionalmente al no lograrlo. Explica que en este caso se puede observar el lado agradable, al ver cómo la interacción madre-hija vuelve a la normalidad, aunque explica que en los casos donde esto no sucede, donde los padres no presentan conductas que favorezcan la interacción, los niños pueden permanecer en ese estado de frustración y desinterés de manera permanente, trayendo secuelas negativas en su desarrollo.

En una conferencia de Ted Talk: Education, Rita Pierson (2013) explica la importancia de las interacciones maestro-estudiante para lograr un nivel de educación profundo y eficaz, ella cita a James Domer diciendo “ningún aprendizaje significativo puede ocurrir sin una relación significativa” (Pierson, 2013). Fitzgerald (2014) corrobora este hecho afirmando que el aprendizaje del lenguaje no se da únicamente por escuchar las palabras, sino por la interacción... la conexión humana que acompaña a esa palabra, y la transforma de un simple sonido en una experiencia, en algo con un significado. Jump (2015) explica que a nivel neuronal, los estímulos tienen una mayor respuesta y crean una conexión más fuerte cuando se producen de manera simultánea; cuando una palabra se da en un contexto positivo, como por ejemplo cuando un padre se acurruca con su hijo a leerle un cuento, el cerebro del niño está procesando muchos estímulos al mismo tiempo: el calor, olor, imágenes del cuento, y más que todo, la interacción con su padre en un momento positivo y

agradable, hace que se segreguen hormonas como la serotonina, que muchas neuronas participen en esa experiencia y que el aprendizaje se vea reforzado. En el caso opuesto, cuando un niño es expuesto a poco lenguaje, y el escaso momento de interacción que tiene es principalmente de palabras negativas, hace que su cuerpo segregue cortisol, poniéndolo ansioso, causando que sus neuronas se encojan y no creen conexiones, evitando que se desarrollen oportunidades de aprendizaje y trayendo efectos adversos en el desarrollo mental, emocional y físico del niño (Jump, 2015). Muchos factores influyen el desarrollo del niño (principalmente factores genéticos y de entorno), y dentro del entorno es el tipo de interacciones al que está expuesto uno de los factores de mayor influencia para su desarrollo de lenguaje, adquiriendo un papel preponderante y de insustituible valor.

Objetivos

Objetivo General

Determinar el impacto de la intervención en las interacciones adulto-niño dentro del desarrollo de lenguaje de niños de 12 a 24 meses, en centros infantiles ubicados en un contexto de pobreza en la ciudad de Guayaquil en el año 2016.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel del desarrollo de lenguaje en los niños de 12 a 24 meses anterior y posteriormente a la intervención.
- Determinar el nivel de interacciones adulto-niño entre las educadoras del CI y los niños de 12 a 24 meses anterior y posteriormente a la intervención.
- Analizar el impacto de la intervención en el desarrollo de lenguaje y nivel de interacciones adulto-niño en los niños de 12 a 24 meses.

Diseño de la investigación

El diseño de la investigación es cuasi experimental debido a que manipula una variable dependiente y una independiente. Además de que “los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, sino que dichos grupos están formados antes del experimento” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010, p.148), por lo que se seleccionó al grupo conformado que respondía a las necesidades de la investigación; adicionalmente, este diseño es compatible y complementa el alcance correlacional del estudio.

Metodología de la investigación

La investigación a desarrollar es de enfoque mixto; su análisis cuantitativo se refleja en los objetivos específicos, que son analizar y establecer relaciones entre resultados cuantificables y medibles (nivel de desarrollo lingüístico y de interacciones). El análisis cualitativo se debe principalmente al hecho de que se está realizando observaciones a los participantes con el fin de analizar y entender mejor la información recolectada dentro del proceso durante la intervención.

El alcance del estudio es correlacional, ya que “tiene como finalidad conocer la relación o grado de asociación que existe entre dos o más conceptos” (Hernández, Fernández & Baptista, 2010. Pág. 81), en este caso la interacción adulto-niño y el desarrollo del lenguaje en niños de 12 a 24 meses de edad.

Para la comparación y análisis de los resultados se utilizará un grupo control que será evaluado simultáneamente al grupo experimental, antes y después de la intervención, utilizando los mismos instrumentos; Este grupo poseerá las mismas características que el grupo experimental (niños de 12 a 24 meses, centro infantil, contexto de pobreza, etc.) con el fin de reducir variables diferentes y lograr determinar si la intervención tuvo un impacto en el desarrollo de lenguaje de los niños, o si éste es simplemente el resultado de un proceso natural de madurez. La muestra del centro experimental o centro de intervención (CI002) es de siete niños y cinco educadoras.. En el centro de control (CC003) la muestra está conformada por seis niños y dos educadoras.

- **Conceptualización y operacionalización de categorías analíticas**

Tabla 1

Variables de estudio

Variable	Tipo de variable	Definición conceptual	Definición operacional	Indicadores	Escala de valor
Lenguaje	Dependiente	“un complejo sistema de códigos que designan objetos, características, acciones o relaciones; códigos que tienen la función de codificar y transmitir información e introducirla en determinados sistemas” (Luria, 1984, pág. 26)	Escala ECI-IGDI	<ul style="list-style-type: none"> • Gestos • Vocalizaciones • Palabras simples o sencillas • Palabras compuestas 	Curva de logro: Bajo: 0-0,51 Medio: 0,52-2,48 Alto: 2,49 - 7,95
Nivel de interacciones	Independiente	“comunicación con otro distinto a uno mismo, un proceso donde los sujetos sociales adquieren capacidad reflexiva para verse a sí mismos y para instituir o dar forma y sentido a la realidad social que los rodea” (Rizo, M. 2006, pág.60).	Escala PICCOLO	<ul style="list-style-type: none"> • Afecto • Respuesta • Estímulo • Enseñanza 	Alto: 10 a 14 Medio: 5 a 9 Bajo: 0 a 4

Elaborado por S. Plaza

- **Sujetos estudiados, criterios de selección y construcción de la muestra**

Para la selección de la muestra de CI, tanto para el grupo experimental como para el grupo control, los criterios a seguir fueron:

- a- Que el CI acoja niños entre los 12 y 24 meses de edad.
- b- Que esté ubicado en un sector de pobreza de la ciudad de Guayaquil.
- c- Que acceda a los términos y condiciones del estudio.

Los sujetos estudiados en el grupo experimental para el análisis de la variable de interacciones son cinco educadoras del CI entre 30 y 60 años de edad, quienes llevan entre cinco y siete años trabajando en el centro y sólo una de las cuatro posee licenciatura en educación inicial. Para el análisis de la variable de lenguaje, se estudiaron siete niños entre 12 y 24 meses de edad (divididos en dos salones), todos provenientes de familias de estatus socioeconómico bajo. Los criterios de selección de estos sujetos fueron las características planteadas dentro de los objetivos de interacción (niños de 12-24 meses y sus educadoras), y la muestra fue seleccionada por conveniencia, seleccionando al grupo que responda a nuestras necesidades de investigación, que en este caso correspondía al salón de niños de uno a dos años de edad.

- **Lugar y temporalidad**

El CI con el que se trabajó como grupo experimental, ubicado en una zona de pobreza de la ciudad de Guayaquil, es regulado por el Ministerio de inclusión Económica y Social (MIES) y tiene una población de 40 niños entre tres meses y cuatro años de edad, y 10 educadoras. La duración del estudio es de cinco meses (junio a octubre del 2016) en total, incluyendo los periodos de evaluación e intervención

- **Instrumentos y técnicas de recolección de datos**

Tabla 2

Instrumentos/ técnicas de recolección de datos, descripción y desarrollo

Instrumentos/técnicas para recolección de datos	Descripción	Desarrollo
Escala ECI-IGDI	IGDI (Individual Growth and Development Indicator) es una escala diseñada para monitorear el desarrollo en niños de 0 a 3 años de edad. La sub-escala ECI se focaliza en el desarrollo de lenguaje, analizando en breves experiencias de 6 minutos la cantidad de gestos, verbalizaciones, palabras sencillas y palabras múltiples que los niños expresan, con el fin de obtener un resultado final que indique su nivel de desarrollo lingüístico en relación a su edad (Infant & Toddler IGDI's, 2016)	La escala se aplicó en los siete niños alrededor de las tres de la tarde. Una de las investigadoras se dedicaba a jugar con el material establecido por la escala (una granja de la marca "Fisher-Price") durante seis minutos, mientras la otra investigadora filmaba el suceso. Cabe mencionar que para lograr una reacción natural y positiva en los niños, se interactuó con ellos antes de la filmación para que se familiaricen con la investigadora y el material.
Escala PICCOLO	Esta escala observa a los cuidadores del niño, en donde dentro de una situación interactiva de 30 minutos de	Se aplicó esta escala a las educadoras durante un momento interactivo, en donde se les pidió que

duración se observan cuatro categorías (afecto, receptividad, aliento y enseñanza) conformadas por siete u ocho comportamientos cada una.

realicen cualquier actividad de manera natural junto a los niños.

Entrevista abierta	Entrevista realizada a sujetos claves para el estudio (administrador del CI y educadoras), siguiendo un cuestionario de entrevista con los temas a estudiar referente al entorno y contexto del centro	Se realizaron entrevistas iniciales y durante la realización de la intervención con el propósito de conocer más acerca del CI
Observación	Siguiendo un registro de observación (como un cuaderno de campo) se observaron características del CDI consideradas importantes para el estudio: ambiente físico, estructura de los salones, interacciones entre educadoras y niños, etc.	Se ha llevado un registro de observaciones, en donde se ha documentado información observada relevante a las interacciones y desarrollo del lenguaje dentro del CI, categorizada en logros, expectativas y acciones.

Elaborado por S. Plaza

Tabla 3

Categorías e indicadores

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. -Uso de materiales solos o con otros. -Uso del lenguaje. -Pedidos de los niños con gestos, vocalizaciones y palabras. -Respuestas de las educadoras. -Iniciativas de las educadoras con los niños.
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 el uso del lenguaje en relación con la evaluación inicial. -Avances en las interacciones en relación con la evaluación inicial. -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.

Elaborado por S. Plaza

- **Plan de trabajo de campo**

Tabla 4

Calendario de trabajo de campo

Fechas	Actividades	Descripción
06 – 11 junio 2016	Primera Visita formal al CI experimental	Presentarnos, presentar la investigación, explicar el contexto e importancia, observar el centro, firmar documentos de acceso.
13-18 junio 2016	Aplicación de escalas IGDI y PICCOIO	Una vez terminada la jornada del CI se aplicaron las escalas a los niños y sus educadoras.
20-25 junio 2016	Aplicación DECA a educadoras	En apoyo a una investigación complementaria, se asistió en la aplicación del cuestionario DECA para analizar el desarrollo socioemocional de los niños.
Julio 2016 Agosto 2016 Septiembre 2016	Intervenciones dirigidas a las educadoras, con el fin de mejorar las interacciones con los niños	Una vez a la semana se visitó el centro, donde se expuso una temática a las educadoras referente a las

interacciones, luego se realizarán actividades de reflexión, representación, y se cerró la sesión estableciendo acuerdos y compromisos para aplicar lo revisado a lo largo de la semana.

03 octubre 2016	Aplicación final de las escalas	Se volvió a aplicar las escalas seleccionadas para analizar las variables, con el fin de obtener resultados finales que demuestren el impacto de la intervención en el desarrollo.
-----------------	---------------------------------	--

Elaborado por S. Plaza

- **Tipo de procedimiento de análisis de datos**

Para el análisis de datos cuantitativos, se comparará los resultados iniciales y finales recolectados a través de las escalas ECI-IGDI y PICCOLO; luego, se utilizará el programa SPSS para establecer la relación entre los resultados obtenidos, y poder analizar el impacto de la variable intervención en el CI001.

Para el análisis de datos cualitativos, se identificará dentro de las observaciones realizadas en las visitas de observación (Vob) y las sesiones de intervención (ObSes) las acciones, logros y expectativas que mostradas los actores en base a indicadores

relacionados a el desarrollo de lenguaje interacciones. En la etapa final, se comparará los datos recolectados con el fin de identificar progresos en el transcurso del proceso.

Intervención

Elaborado por Marcela Santos

Dirigido a Tesisistas Intervención en Interacciones

Fecha: 22 de junio 2016 –21 de agosto de 2016

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

- **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 UCG hacia las estudiantes
- de las estudiantes hacia las educadoras de los CI
- de las educadoras CI hacia los niños

Principios para el diseño del programa de intervención

- Los niños siempre pueden aprender.
- Los ambientes deben ser limpios, ordenados y estimulantes .
- 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

Estrategias específicas:

- **“Contar cuentos”** como práctica rutinaria en el centro y en el hogar; incluye cantos y rimas.
- **“Escuchar y hablar”** para comunicarse respetuosamente con los niños
- **“Nombrar y cantar”** en las acciones cotidianas que se realizan los niños
- **“Jugar adentro y afuera”**

Secuencia de intervención

- Dos semanas para conocer el centro y los niños:
 - ¿Cómo son los ambientes? Qué hay, cómo usan lo que hay, quiénes usan lo que hay, en qué momentos. En este ambiente qué aprenden los niños. (ITERS - Marcela)
 - ¿Cómo interactúa la educadora con los niños? En afecto, en respuesta, en aliento, en enseñanza. (PICCOLO - Estudiantes)
 - ¿Qué nivel de lenguaje tienen los niños? En gestos, en vocalización, en palabras simples, en palabras combinadas. (IGDI-ECI - Estudiantes)
 - ¿Qué nivel de desarrollo socioemocional tienen los niños? (DECA - Estudiantes, Sofía)

Resultados

Cuantitativos

A continuación se expondrán los resultados cuantitativos obtenidos a partir de las escalas aplicadas en dos momentos de la intervención, en la fase inicial previa a la intervención, y la fase final posterior a la intervención; Se podrá comparar estos resultados a través de las distintas tablas y gráficos, con el fin de poder establecer una relación entre las variables y determinar si la intervención tuvo un impacto en el CI002.

En los gráficos 1 y 2 se puede observar los valores totales de comunicación o WTC (Weighted Total Communication), que indican el valor total de desarrollo de lenguaje de cada niño en el momento que se tomó la prueba. El gráfico de barras nos permite evaluar el WTC inicial y final de los niños de ambos centros, mostrando un crecimiento mayor en los niños del CI002.

Gráfico 1

IGDI comparación CI002

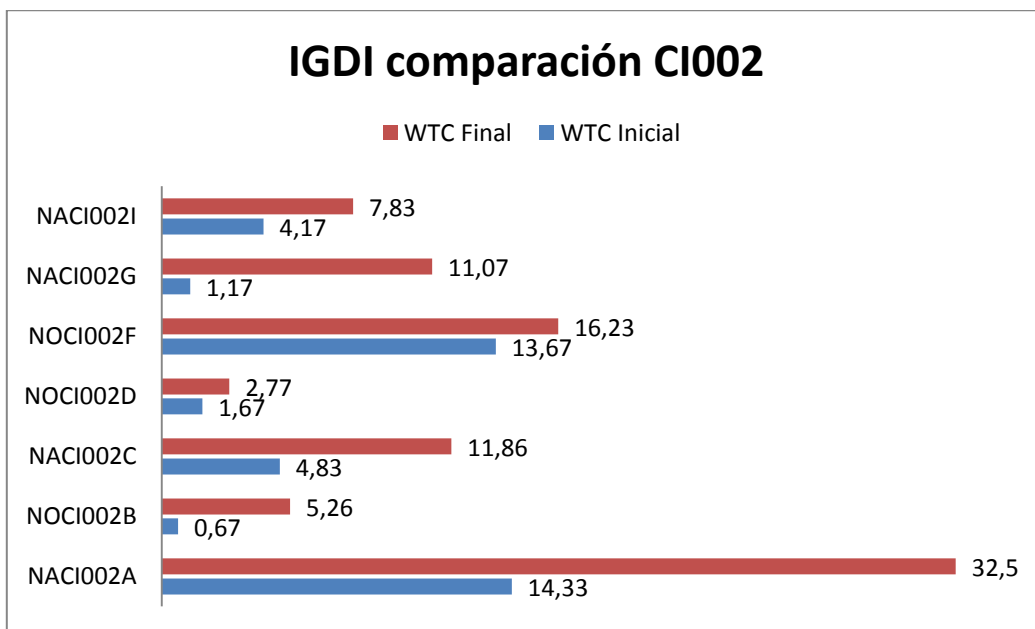
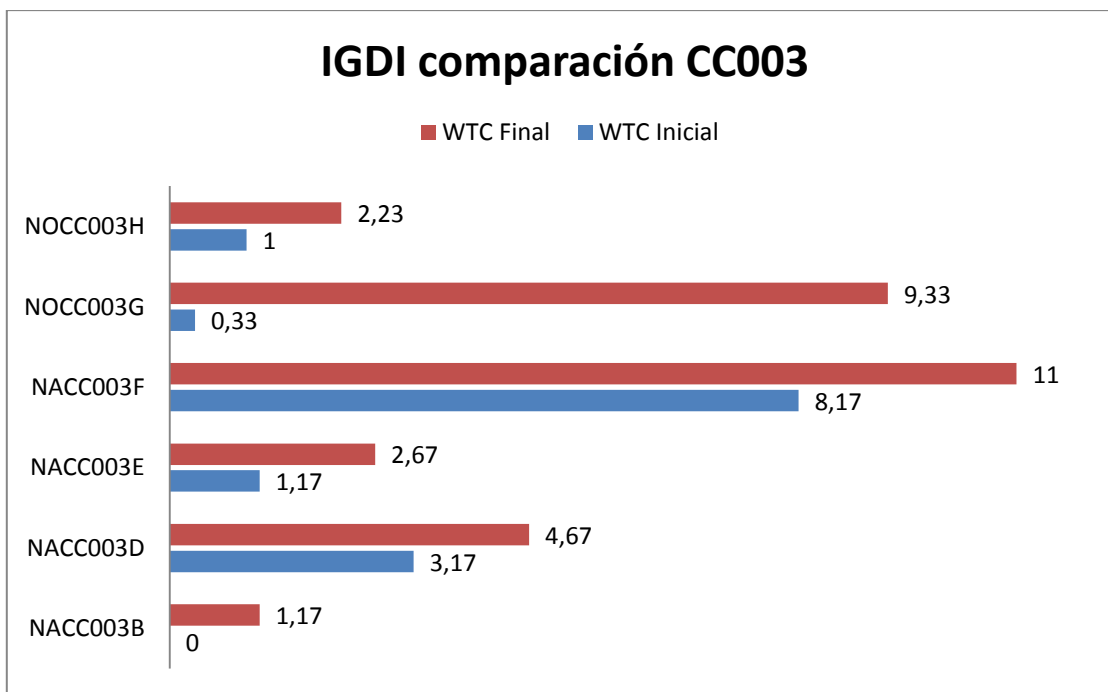


Gráfico 2

IGDI comparación CC003



En la tabla expuesta a continuación puede apreciarse distintos índices de crecimiento (slope, en inglés) observados en los grupos control e intervención a lo largo de los cuatro meses de investigación; Este índice se obtuvo comparando los resultados iniciales y finales de los niños, y según su magnitud será categorizado en los niveles BAJO (0 – 0.51), MEDIO (0,52-2,48) y ALTO (2,49-7,95).

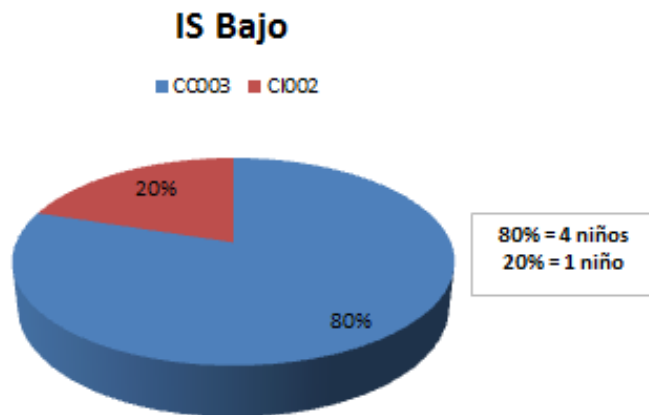
Tabla 5

Índice de crecimiento: Centro de control vs. Centro de intervención

Índices de SLOPE	BAJO	Recuento % dentro de VAR0000 2	Grupos		Total
			CONTROL	INTERVENCION	
			4	1	5
			80,0%	20,0%	100,0%
	MEDIO	Recuento % dentro de VAR0000 2	1	5	6
			16,7%	83,3%	100,0%
	ALTO	Recuento % dentro de VAR0000 2	1	1	2
			50,0%	50,0%	100,0%
Total		Recuento % dentro de VAR0000 2	6	7	13
			46,2%	53,8%	100,0%

Elaborado por S. Plaza

En los gráficos 3, 4 y 5 mostrados a continuación se puede observar gráficamente los resultados obtenidos en la tabla 6; esto permite comparar la distribución inicial y final de estas categorías, mostrando un cambio significativo, en donde el grupo intervención ocupa el mayor porcentaje dentro de la categoría MEDIA, y el grupo control predomina en la categoría BAJO. Se puede observar como después de la intervención, la categoría baja está conformada por un 80% en los niños del CC03, y un 20% por los niños del CI002.

Gráfico 3*Índice de Slope categoría baja***Gráfico 4***Índice de Slope categoría media*

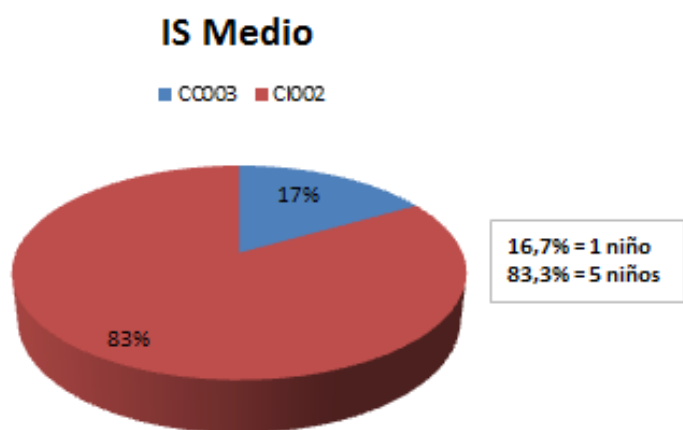
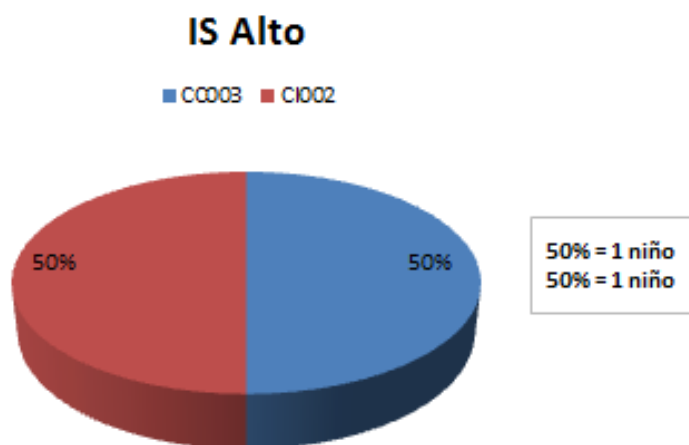


Gráfico 5
Índice de Slope categoría alta



A continuación, se puede observar a través de los gráficos 6 y 7 el crecimiento en cuanto a resultados obtenidos por las educadoras basadas en la puntuación inicial y final de la escala PICCOLO, donde se analizará el nivel de interacciones; Estos resultados se

categorizarán más adelante según su puntaje, siendo la categoría ALTA de 39-58, la media de 20-38, y la baja de 0-1

Gráfico 6

PICCOLO comparación CI002

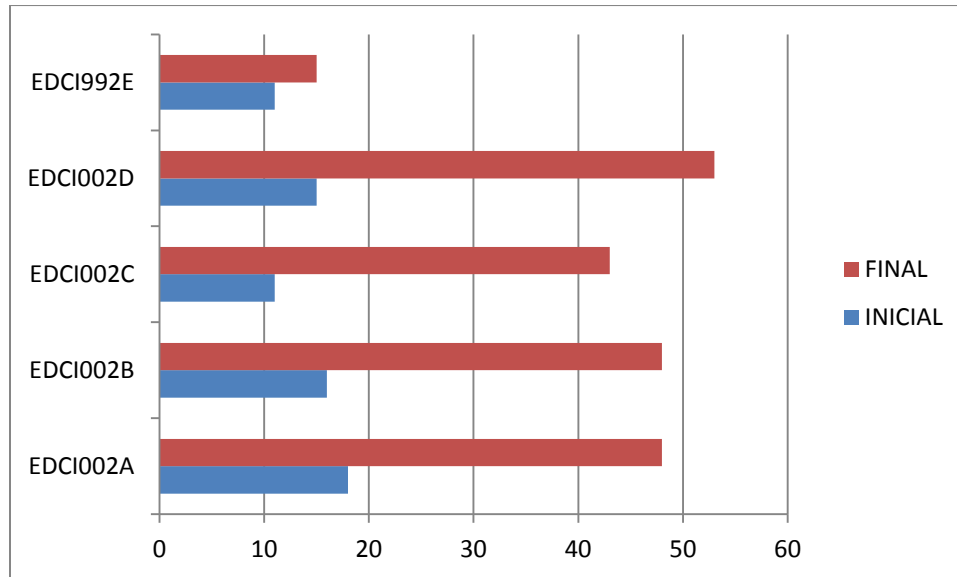
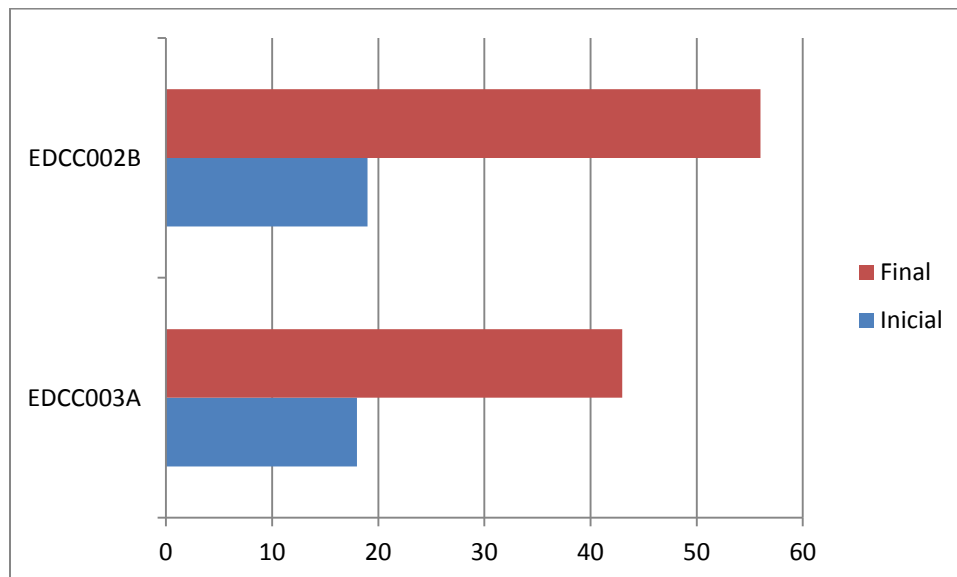


Gráfico 7

PICCOLO comparación CC003



Los gráficos indican que ambos grupo de educadoras presentan mejoras en cuanto a su nivel de observaciones, ya que se puede observar una diferencia significativa en sus resultados iniciales y finales. Cabe señalar que los datos muestran un crecimiento muy similar en el CC03 a pesar de que no fue sometido a la intervención, más adelante se plantearán posibles explicaciones de esto.

Sin embargo en la tabla 6, la prueba de Wilcoxon muestra que hubo una incidencia en los resultados del PICCOLO del CI002 .Esta prueba indica que si la significante asintótica es menor a 0.05 los resultados revelan la existencia de un cambio significativo, en el caso del CI002 el valor obtenido es de 0.043, confirmando así que la variable intervención causó un cambio significativo. La misma prueba fue aplicada a los resultados del CC003, aunque el valor de significante observado en la tabla 7 dio 0.180, superando el 0.5 establecido por la prueba, revelando que no que existe incidencia en sus resultados.

Tabla 6

Prueba de Wilcoxon CI002

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

Elaborado por S.Plaza

Tabla 7

Prueba de Wilcoxon CC003

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

Elaborado por S.Plaza

Adicionalmente, puede observarse en la tabla 8 como los resultados obtenidos por las cinco educadoras se subdividen en las categorías BAJO y ALTO, en la etapa inicial, antes de la intervención el 83 % de las educadoras del CI002 estaba en la categoría BAJO, mientras que al finalizar la intervención

Tabla 8
Resultados iniciales y finales PICCOLO CI002

		Nivel*Intervención tabulación cruzada			
		Intervención		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%	83.3%	100,0%
Total		Recuento	5	5	10
		% dentro de Nivel	50,0%	50,0%	100,0%

Elaborado por S.Plaza

Tabla 9

Medidas simétricas en base a Chi cuadrado

Medidas simétricas		Valor	Aprox. Sig.
Nominal por Nominal	Coefficiente de contingencia	,632	,010
N de casos válidos		10	

Elaborado por S.Plaza

Cualitativos

A continuación se analizará la información cualitativa recolectada durante la intervención, en base a acciones, logros y expectativas observadas en las educadoras y los niños.

Análisis de categorías

Acciones:

En el siguiente apartado se exponen las acciones observadas en relación a los indicadores influyentes en el desarrollo del lenguaje de los niños, observados en las educadoras y los niños durante el periodo de intervención.

-Interacciones entre niños con y sin materiales.

En la visita 1 realizada a poco tiempo de iniciar la intervención, se observaban comportamientos que indicaban pocas interacciones entre los niños, en donde a pesar de estar juntos dentro de un mismo entorno, no jugaban mucho entre sí ni con el material:

“NOCI002D estaba trepando y saltando de los juegos de colchoneta, nos sonrió al vernos entrar. NOCI002B estaba sentado en el piso con la mirada perdida y la boca entre abierta, me acerqué a saludarlo y hacerle gracias, me miró a los ojos y observaba mis manos mientras le hacía cosquillas, pero no emitía sonidos. NACI002C estaba sentada apartada del grupo, viendo el panorama sin emitir sonidos....Una vez que los limpiaron (EDCI002C tenía una expresión de molestia) nos sentamos con ellos en el piso, les pusimos al alcance algunos juguetes, y empezamos a cantarles e interactuar con ellos. Los niños reaccionaron con sonrisas y balbuceos. NOCI002D corrió a tomar uno de los juguetes de madera, se lo puso entre las piernas y empezó a jugar. NACI002C se tomó su tiempo en acercarse a jugar, vino despacio, tomó un juguete, y jugó en silencio. NOCI002B no se acercó a jugar, así que le acerqué uno de los juguetes a donde él estaba sentado.

Inicialmente solo lo observó y me observaba a mí manipularlo, y después empezó a manipularlo él, pero de manera lenta y pausada (VOB1, sala 12 meses)

En las visitas posteriores, se fueron observando pequeños cambios que indicaban un cambio de comportamiento en los niños en relación a las interacciones con su entorno, especialmente en los niños que inicialmente tenían presentaban tener conductas menos interactivas: Mientras tanto los niños jugaban libremente en los juegos de esponja sobre las colchonetas.

“NACI002G trepaba y saltaba de los juegos junto a NOCI002D estaba NOCI002B estaba sentado en el filo de la colchoneta observando y sonriendo al observar a NACI002G y NOCI002D, alzaba los brazos eventualmente cuando uno de los dos se caía o hacia algo gracioso. Me acerque a él y tenía la cara mojada y ojos un poco rojos. Parecía haber estado llorando (VOB3, sala 24 meses)

En este caso las dos observaciones registraron que los niños no tenían juguetes a su alcance, y solo contaban con los juegos de colchoneta para entretenerse. Pero se puede observar cómo la dinámica cambio y en la visita 3 se desarrolló un ambiente de juego interactivo entre los niños.

-Uso de materiales solos o con otros.

En las visitas iniciales, la mayoría de los niños no se veían muy interesados en manipular los materiales individualmente o con otros. En la siguiente cita, se puede ver cómo los niños de la sala de 12 a 24 meses jugaban con el material expuesto por la educadora:

EDCI002E entonces se puso de pie, coloco a los niños en un semicírculo, y empezó a lanzarles la pelota uno a uno. Esta dinámica no parecía divertir mucho a

todos los niños, unos incluso seguían con la mirada perdida (NOCI002B), sin ganas de participar. EDCI002E llamaba su atención por medio de órdenes como: “oye tu”, “ya siéntate”, “lanza la pelota”, etc. Se realizó otra actividad aparte de esta, que consistía básicamente en lo mismo, y mientras tanto EDCI002C iba bañando a los niños uno a uno (VOB 1, sala 12 meses)

En las visitas siguientes, se observó cómo los niños fueron interesándose más en el material, y en compartirlo con sus compañeros o educadoras. Cuando estaba a su alcance lo tomaban independientemente, y cuando no lo estaba, lo solicitaban con claridad:

EDCI002D les bajó los juguetes de madera. A pesar de que alcanzaban uno para cada uno, NOCI002D cogió uno y lo cargó para llevárselo a NACI002G. Ella inicialmente quiso jugar sola, NOCI002D reclamo con un chillido. EDCI002C le dijo a la niña que comparta “con el ñaño” o le quitaba el juguete, y ella lo hizo. Los niños jugaron armónicamente realizando sonidos como “chuc”, “pum” y exclamaciones (VOB 4, sala 12 meses)

Sugerí ofrecerles a los niños los juguetes de madera que estaban encima de las repisas, EDCI002B accedió contenta, y los niños se emocionaron. NACI002I me jaló la camiseta para pedirme un juguete, aunque no me lo pidió con palabras. Luego se fue a sentar y compartió el material con otra niña, quien pasivamente jugó con ella. (VOB 4, sala 24 meses)

-Pedidos de los niños con gestos, vocalizaciones y palabras

El lenguaje que tenían los niños en el inicio del proyecto se basaba altamente en lenguaje gestual, llanto y gritos. Esa era su principal forma de manifestar sus deseos y necesidades:

Luego se me acercó NACI002I. Señaló mi bolso sin decir nada. Se lo enseñé y agarró la manecilla del cierre, pero no la abrió. Le pregunté que si quería algo y asintió con la cabeza casi imperceptiblemente. Le pregunté qué quería y empezó a hacer una mímica llevándose la mano a la boca. No la entendí y pasamos en eso aproximadamente un minuto. Empecé a adivinar preguntándole opciones y cuando le pregunté si quería comida asintió con la cabeza y sonrió. Abrí mi bolso y me acordé que tenía una funda de galletas que suelo tener para darle a los niños al final de las intervenciones. Le pregunté si quería una y asintió enérgicamente. Sonrió y se fue con la galleta en la mano. Los demás niños observaron y reclamaron una galleta también, algunos mediante palabras otros solamente llorando. EDCI002A aplaudió fuertemente y dijo que suficiente. Que ya mismo era hora de comer (VOB 1, sala 24 meses)

Más adelante en la misma sala, se puede observar cómo los niños empiezan a expresarse cada vez más con palabras, teniendo menos la necesidad de llorar.

NACI002I me jaló la camiseta para pedirme un juguete. Me dijo “la vaca lola” entre palabras y balbuceos. Le pregunté para confirmar si quería el títere de vaca que suelo tener en mi bolso y me dijo que sí. Luego se fue a sentar y compartió el material con otra niña, quien pasivamente jugó con ella. (VOB 4, sala 24 meses).

La niña NACI002I refleja el tipo de interacciones que tienen la mayoría de niños más tímidos del centro. Tanto en ella como en el resto de los niños se han ido observando comportamientos que indican una mejora, que poco a poco se ha hecho más notoria.

-Uso del lenguaje.

La utilización del lenguaje para comunicarse en los niños progresó lentamente, en cada niño de forma distinta:

NACI002A por medio de balbuceos y vocalizaciones que describían el sonido de los animales (guau, “caallo”, miau) me preguntó por la granja (de las evaluaciones) y le dije que hoy no la traía conmigo. Que otro día volvíamos a jugar. Me miró inexpresivamente, le hice cosquillas, se rio y se fue corriendo (VOB 1, sala 24 meses)

Con el paso del tiempo, los que no hablaban empezaron a mostrar balbuceos, y luego palabras. Se ha observado que los niños cada vez utilizan más palabras, y las emplean en distintos contextos:

NACI002A, NACI002I y otros niños se acercaron a ver mi bolso, buscando algún juguete, pedirme que cante. NACI002A me señalaba sus zapatos crocs, y me decía “Peppa Pig”, señalando a un dibujo en los zapatos. NACI002I no decía nada, pero me miraba fijamente mientras sonreía, y estaba atenta a mis movimientos.

NOCI002F me sonrió desde su asiento, y estaba jugando e interactuando con el niño que se sienta al lado suyo (Visita 3, sala 24 meses)

Se pudo observar un cambio en el comportamiento de los niños en esta área. En el caso de NACI002A se puede observar como su lenguaje ha cambiado, pasando de una utilización principalmente basada en gestos y vocalizaciones, a una basada en palabras.

-Respuestas de las educadoras

Este indicador responde a uno de los puntos a observar en la escala PICCOLO, en donde se busca analizar la receptividad de las educadoras frente a las necesidades de los niños.

En esta área en particular no se observaron acciones que indiquen un cambio de comportamiento en las educadoras del salón de 24 meses. Tanto durante la fase inicial como final se observó un bajo índice de respuesta ante los deseos y necesidades expresadas por los niños.

EDCI002E parecía no estar contenta con el juego libre, retirándoles los juguetes a los niños sin razón aparente. Los niños abrían y alzaban los brazos en forma de reclamo. Unos lloraron, ella los ignoró y continuó retirándole los juguetes al azar. Le pregunté si pasaba algo, y porqué les quitaba los juguetes a ciertos niños, no respondió nada y se los devolvió (VOB 4, sala 24 meses).

Apenas ingresamos ES001 y yo notamos un fuerte olor a popó, que indicaba que más de un niño estaba sin cambiar, los niños estaban agripados (con muchos mocos), el ambiente estaba frío por el aire acondicionado, y la televisión estaba prendida (las educadoras habían puesto el programa “Combate”, no apto para niños) conversando en el escritorio mientras los 8 niños estaban acostados en la colchoneta, sin juguetes a su alcance. (VOB 1, salón 12 meses)

Un niño (que comentaron era nuevo) lloraba mucho. Pregunté sobre él, y EDCI002C me dijo que no lo cargaban porque” no querían malacostumbrarlo a los brazos”. EDCI002D coincidió con ella. Les pregunté por qué creían que cargar a un niño en adaptación era malcriarlo; intercambiamos opiniones y después de unos segundos coincidimos y cargué al niño, lo cual lo calmó inmediatamente. (VOB 4, salón 12 meses)

Las educadoras en general han expresado que responder a ciertas necesidades de los niños es malcriarlos, y que dejarlos llorando, con hambre o sucios es parte de su formación. Se considera que esto pudo haber sido un factor que influyó en su receptividad y criterio de atención ante las necesidades y deseos de los niños.

-Iniciativas de las educadoras con los niños.

A continuación se observaran distintos momentos observados en donde se puede apreciar el tipo de iniciativas que presentaron las educadoras durante el periodo de intervención:

Después de unos minutos fui al salón de 2 a 3 años y encontré un panorama similar: sala con luces apagadas, aire en baja temperatura, televisión prendida en un canal no educativo, niños recién bañados (muchos corriendo mojados y descalzos sobre la baldosa) y a EDCI002B y EDCI002A sentadas alrededor del escritorio, conversando y con sus celulares en mano. Cuando pregunté qué estaban haciendo EDCI002A me comentó que esperando a la hora de almuerzo, y por eso tenían el televisor prendido (VOB 1, sala 24 meses)

EDCI002B sienta a un niño que estaba llorando en su regazo, y lo alimenta mientras hace contacto visual, y le dice palabras cariñosas. (VOB 4, salón 24 meses)

EDCI002B sacó un cuento de blanca nieves de la cajonera (uno de los cajones altos), y empezó a contarle mientras los niños estaban en sus sillas. Utilizó distintas entonaciones, gestos exagerados, y hacia contacto visual con los niños eventualmente (VOB 4, salón 24 meses)

A pesar que se registraron comportamientos aislados que denotaban una mejora en cuando a la iniciativa en algunas áreas, como por ejemplo, las relacionadas al mejoramiento de la infraestructura (como por ejemplo, crearon un patio “de llantas” en los exteriores del CP) y ambientes de aprendizaje, la iniciativa relacionada a los temas de interés revisados durante la intervención (interacciones y desarrollo de lenguaje) fueron escasos, aislados e

inconsistentes. Debido a eso, no se pudo registrar cambios en el comportamiento deseado en este indicador.

Logros: niños

-Avances en el uso del lenguaje en relación con la evaluación inicial.

Durante el periodo de intervención se pudo observar cómo cada niño iba mejorando a su ritmo poco a poco:

NACI002A por medio de balbuceos y vocalizaciones que describían el sonido de los animales (guau, caallo, miau) me preguntó por la granja (de las evaluaciones) y le dije que hoy no la traía conmigo. Que otro día volvíamos a jugar. Me miró inexpresivamente, le hice cosquillas, se rió y se fue corriendo (VOB1, sala 24 meses)

NACI002I me jaló la camiseta para pedirme un juguete. Me dijo “la vaca lola” entre palabras y balbuceos. Le pregunté para confirmar si quería el títere de vaca que suelo tener en mi bolso y me dijo que sí. Luego se fue a sentar y compartió el material con otra niña, quien pasivamente jugó con ella. (VOB 4, sala 24 meses).

En el caso de la niña NACI002A, se observó un cambio en su lenguaje en relación a la evaluación inicial: la cita de la primera visita, próxima a la fecha de evaluación inicial, muestra cómo la niña expresaba muchas vocalizaciones, y respondía a las preguntas que se le hacían con gestos. En la segunda cita, realizada más adelante en la intervención, se ve cómo utiliza palabras compuestas, responde con palabras a la preguntas que se le hace, y depende menos de las vocalizaciones y gestos.

-Avances en las interacciones en relación con la evaluación inicial.

A lo largo del periodo de intervención se pudieron observar avances en cuanto a las interacciones en los niños en relación a la evaluación inicial. Se observó principalmente avances en las interacciones entre ellos y con nosotras, aunque la interacción con las educadoras no se pudo observar cambios consistentes.

Sugerí ofrecerles a los niños los juguetes de madera que estaban encima de las repisas, EDCI002B accedió contenta, y los niños se emocionaron. NACI002I me jaló la camiseta para pedirme un juguete. Me dijo “la vaca lola” entre palabras y balbuceos. Le pregunte para confirmar si quería el títere de vaca que suelo tener en mi bolso y me dijo que sí. Luego se fue a sentar y compartió el material con otra niña, quien pasivamente jugó con ella (VOB 4, salón 24 meses)

Un niño empieza a llorar fuertemente, le pregunto a las educadoras que pasó y dijeron que llora porque es nuevo, y él llora por todo. Me acerqué a consolarlo y noté que tenía marcas de dientes en el cachete. Le pregunté qué pasó, me señaló a otro niño y me dijo “me pegó”. Lo cargué y llevé donde las educadoras quienes lo revisaron. Le preguntaron qué había pasado y el niño estiró los brazos hacia mí. Se quedó conmigo el resto del día. Si se separaba de mi lloraba desconsoladamente, y rechazaba a las educadoras cuando querían cargarlo (VOB 4, salón 24 meses).

Logros: educadoras

Cumplimiento de compromisos

A continuación se mostraran los logros en cuanto al cumplimiento de compromisos por parte de las educadoras a lo largo de este periodo. No se observaron cambios en cuanto a

este indicador, ya que el cumplimiento de los compromisos fue complicado, y según lo observado durante las visitas, no duradero:

Ellas responden que no les permiten poner los materiales y una vez más comentan que los juguetes que se encuentran en la bodega son peligrosos y prefieren no usarlos. ES001 las escucha y les pregunta por qué no hay cambios con respecto al ambiente, en ese momento se escribe en el cartel de mejoras de la semana 3 y las razones que se atribuyen son principalmente falta de material. Se conversa acerca del tema y se les vuelve a pedir que pongan material para que los niños jueguen, las estudiantes se comprometen a hablar con la directora. (ObSes 4) EDCI002A da golpecitos en la mejilla a los niños que mastican más lento y los apresura; a los que ya han terminado los levanta de la silla jalándolos del brazo y les dice que vayan a la clase. Un niño todavía no se acaba la colada, y EDCI002A le dice que se tome la colada, que es más rico que el jugo que le prepara su mamá. (VOB 3, salón 24 meses)

En esta categoría, los comportamientos observados indican que los compromisos fueron cumplidos parcialmente: por ejemplo, al inicio de la intervención se comprometieron a sacar los materiales de la bodega, y aparte de cumplirlo construyeron un salón de rincones con ellos; sin embargo, no cumplieron el compromiso de poner los juguetes al alcance de los niños dentro del salón de clases, ni tampoco el utilizar su voz cariñosa con los niños durante la hora de comer, de descanso, aseo, o trabajo. Mencionaron haberlo cumplido durante las sesiones de intervención en las tardes, pero eso no pudo evidenciarse durante las observaciones matutinas.

Iniciativas frente al compromiso

Durante el periodo de intervención, las iniciativas de las educadoras frente al compromiso variaron en cuanto a su disposición, teniendo momentos altos y bajos. Sin embargo, se podría decir que la falta de iniciativa frente a los compromisos propuestos fue la postura observada con mayor predominancia.

EDCI002A dijo que los niños se alocan a veces y empiezan a tirarse los juguetes.

Comentó que esto le preocupa ya que son juguetes de madera, pesado, que podrían hacerle daño a alguien, y por eso opta por tenerlos en la clase pero alzados en la repisa, y ella se los ofrece por momentos donde estén bajo supervisión. (ObSes 8)

Hemos tenido cambios, ahora está el rincón de juego en la parte trasera del salón de 24 a 36 meses, que es un espacio para que el niño juegue libremente. (ObSes 8)

EDCI002B sacó un cuento de blanca nieves de la cajonera (uno de los cajones altos), y empezó a contarle mientras los niños estaban en sus sillas. Utilizó distintas entonaciones, gestos exagerados, y hacia contacto visual con los niños eventualmente. (Visita 4) .

Expectativas:

-Expresiones frente al aprendizaje, logros o limitaciones de los niños.

Al inicio de la intervención se pudo observar en las visitas ciertos comportamientos que denotaban una limitación en cuanto a la comprensión del desarrollo infantil en las educadoras.

A las 12:02 terminaron de cambiar y asear a los niños, y pusieron 6 juguetes sobre las mesas al alcance de los niños. Un niño trata de comunicarse con EDCI002A, y ella le dijo: no me digas “Ah Ah” dime tía. (Visita 3, salón 24 meses)

NOCI002F estaba interactuando con otro niño y riendo desde su silla, EDCI002E se acercó a él, acomodó la silla junto a la mesa y le jaló el pelo para que pare de

reírse junto al otro niño. Unos segundos después me dirigí a ella para indicarle que lo sucedido no fue correcto, y ella lo negó. NOCI002F no lloró, pero permaneció triste y cohibido el resto del día, a pesar de que me acerqué a él a animarlo y sobarle la cabeza (VOB 4, salón 24 meses)

En las visitas posteriores se observó la misma postura frente a el aprendizaje, logros o limitaciones de los niños. Se observó que las educadoras no responden de una manera alentadora o receptiva frente a estos cambios, y mantienen una actitud directiva y correctiva.

-Expresiones de sentimientos y emociones frente a los niños.

En el periodo inicial de la intervención, se pudieron observar las distintas expresiones y emociones de las educadoras frente a sus niños y su tarea de educarlos. Surgieron aspectos que ellas decían influían mucho en su tarea, siendo la relación que tienen con la familia una de las más nombradas:

Viendo un video en la intervención, EDCI002B comenta que esos niños tienen familias que los apoyan y que por eso se los ve más desarrollados que a sus niños. EDCI002A expresa algo parecido y añade 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. EDCI002C también dice que la situación de los niños que ellas atienden es difícil y que ellas luchan con los papás (ObSes 4).

Más adelante, se puede observar cómo las educadoras demuestran cada una a su manera distintas expresiones de afecto hacia los niños:

EDCI002A y EDCI002B mostraron fotos en conjunto donde contaban cuentos a los niños. EDCI002A dijo que también había trabajado con los títeres y nos mostró

una foto y que los había elogiado con frases como : “ Muy bien Emily. Lo haces excelente Victoria” EDCI002B comentó que se sentía feliz de haber adoptado esta actividad en su rutina, porque le da placer el compartir ese momento con los niños..

(Sesión 6, 10 de agosto)

EDCI002B los arrulla y soba cariñosamente (Vob 4, salón 12 meses)

Discusión de resultados

Durante esta investigación, se ha buscado establecer la influencia de las interacciones adulto niño sobre el desarrollo de lenguaje dentro de un grupo de niños de 12 a 24 meses ubicados en un entorno de pobreza en el sector de Guayaquil, proporcionando una intervención dirigida a las educadoras de los niños en el área de interacciones. Los resultados revelaron los siguientes datos:

Comparando los resultados iniciales y finales de las pruebas PICCOLO, se pudo observar que tanto el grupo control como el grupo experimental sufrieron cambios en cuanto a su nivel de interacciones con los niños; sin embargo, el índice significativo en la prueba de Wilcoxon indica que el factor que detonó el cambio en el CI002 fue de hecho la intervención a la que fue sometido el grupo de educadoras, mientras que el cambio experimentado por el grupo control no obtuvo el valor requerido por la prueba para ser considerado producto de la variable intervención, motivo por el que se infiere que pudo ser causado por otras variables, como por ejemplo: el hecho de que es el centro más joven, cuenta con una cantidad y calidad significativamente superior en cuanto a materiales, que la prueba inicial fue tomada en un salón que no era el suyo (pudiendo causar un efecto negativo en las interacciones iniciales), las clases están decoradas y en mejor estado, etc. Como mencionaron Araujo et.al, (2015) las variables que definen la calidad un entorno de trabajo son muchas y tienen un alto nivel de influencia sobre los educadores, Mustard hace alusión a esto afirmando “el ambiente en donde se vive y se trabaja afectan y afectarán la salud tanto física como mental de la persona en cada una de las etapas del desarrollo” (Mustard, 2012, p. 90) lo cual influye directamente en la calidad de interacciones en los educadores ; en el caso del CC003 no se analizó a profundidad el entorno laboral para

identificar estas variables, dejando la puerta abierta a nuevas preguntas de investigación para el futuro.

Dentro de los resultados cualitativos observados dentro de esta área, pudo observarse un abanico de distintos comportamientos:

En las ObSes realizadas durante las primeras semanas, se observaban acciones desfavorecedoras para las interacciones en ambas clases, y una actitud general que expresaba rechazo ante las sugerencias realizadas por parte de las estudiantes, resultando en un número bajo de logros relacionados a la intervención, y expectativas daban mucho que esperar. Esto se evidenció en los comportamientos observados durante este periodo que coincidían con los observados en relación al afecto, enseñanza, aliento y receptividad en los resultados del PICCOLO inicial. Estos comportamientos coinciden con lo que Retolaza (2010) describe en su teoría de cambio como la fase # 1, la fase de satisfacción o competencia inconsciente; Retolaza explica que en esta fase, los participantes no reconocen la necesidad de un cambio porque ya existe un equilibrio en sus dinámicas y costumbres, por ende, “las personas tienen naturalizados e integrados una serie de modelos mentales, comportamientos, practicas institucionales, hábitos culturales, dinámicas de relacionamiento, competencias etc.” (Retolaza, 2010, p.10). Esto es compatible con las observaciones realizadas en los CIBV en torno a la calidad de servicio, en donde al inicio de su estudio evidenciaron problemas similares relacionados al entorno laboral y físico de los centros (Araujo et. al, 2015).

Adentrándose en la quinta semana, se puede observar en las acciones observadas en las planificaciones, cómo las educadoras de a poco fueron aceptando que ciertas cosas debían de cambiar por el bien de los niños, aunque se mantenían en la postura de que lo que debía de cambiar eran las actitudes de los padres, la cultura administrativa, la infraestructura, etc.;

se observaron pequeños logros en cuanto al cumplimiento de compromisos realizados con el ambiente del salón, aunque las expectativas revelaban que todavía no aceptan que ellas deben de cambiar sus dinámicas de interacción con los niños para generar un verdadero cambio. Esto se puede asociar con la segunda etapa del cambio, la fase de negación, en donde los actores intuyen “que algo no está funcionando bien y ya se denota un desfase entre el deber ser y el ser. Sin embargo, existe resistencia a cambiar el estatus quo por miedo” (Retolaza, 2010, p.10).

Alrededor de la octava semana se empezaron a observar cambios en las dinámicas de los salones y en el centro en general. Las educadoras empezaron a mostrar iniciativa frente al cambio, cada una centrándose en áreas distintas, por ejemplo: EDCI002A y EDCI002C mostraron iniciativa en cambiar el ambiente del salón, mientras que EDCI002B y EDCI002C mostraron mayor interés por mejorar su interacción con los niños. En este periodo empezaron a surgir expectativas que denotaban miedo a la decepción por parte de ellas, en donde en las intervenciones empezaron revelar el temor a que ellas intenten y las cosas no cambien. Todavía se notaba cierta confusión sobre qué hacer exactamente, resultando en una falta de unidad en el camino al cambio por parte de las educadoras. En las sesiones de intervención las educadoras ya estaban conscientes que sus dinámicas anteriores estaban equivocadas, al igual que algunas de sus creencias, aceptando la información brindada por las estudiantes con mayor curiosidad y apertura. Dentro de esta fase se observaron ciertos rasgos explicados en la fase #3 de la teoría del cambio, la fase de confusión, en donde “los actores están motivados a entrar en una dinámica de cambio una vez superada la resistencia inicial. Sin embargo, no se sabe muy bien cómo avanzar o que dirección tomar por lo emergente e incierto de todo el cambio” (Retolaza, 2010, p.11).

Entrando a la fase final, después de la décima semana en donde se realizó el segundo taller en la Universidad Casa Grande, se observó como el grupo de educadoras pasó de mostrarse homogéneo a heterogéneo en cuanto a sus avances, logros y expectativas. Algunas de las educadoras se mantuvieron en la fase #3, no llegando a concretar sus mayores compromisos relacionados a las interacciones con los niños, mientras que otras lograron superar la fase #3 y avanzar hacia la fase #4 del cambio: la fase de renovación; en esta fase la necesidad del cambio está completamente aceptada, y las acciones son dirigidas hacia un mismo objetivo: mejorar; “se entra en procesos de mutación, transformación y renovación que logran consolidar las bases del cambio. El sistema logra reconfigurar las dinámicas de equilibrio y paulatinamente se avanza hacia un nuevo equilibrio dinámico-caórdico” (Retolaza, 2010, p.11-12).

Al establecer distintas fases de cambio se pueden observar resultados más claros, que indican que el cambio se ha dado en distintos niveles en cada educadora. Por ende, se puede decir que los datos cuantitativos y cualitativos concuerdan en que de las cinco educadoras, la mayoría llegó a la cuarta fase del cambio y pasó de un nivel bajo a alto en sus resultados obtenidos en la escala PICCOLO

Este cambio observado en las interacciones de las educadoras se reflejó en el desarrollo de lenguaje de los niños. Al inicio de la investigación tanto los niños del grupo control como los del grupo experimental se encontraban en un rango de desarrollo bajo en cuanto a el lenguaje. Al finalizar la intervención, los resultados mostraron que la categoría baja estaba conformada por el 80% de los niños del centro control, y un 20% de los niños del grupo experimental; el grupo medio por un 16% de niños del grupo control, y un 83% de niños del grupo experimental, mostrando así que los niños del grupo experimental tuvieron el mayor porcentaje de crecimiento durante el periodo de intervención. Esto se vio reflejado

durante las observaciones realizadas, en donde se mostró un cambio en el comportamiento de los niños en todos los indicadores cualitativos; demostrando un notorio cambio en cuanto a sus interacciones y desarrollo de lenguaje.

Estos resultados permiten cumplir con el objetivo de correlacionar la influencia entre las dos variables, determinando que el cambio causado por la intervención en las interacciones de las educadoras tuvo un impacto positivo en el desarrollo de lenguaje de los niños del centro de intervención en relación a los indicadores observados en la tabla ECI-IGDI (gestos, vocalizaciones, palabras simples, y palabras compuestas) posicionándolos por encima del índice de crecimiento observado en los niños del grupo control. Este resultado concuerda con uno de los obtenidos en la investigación conducida por Araujo, en donde se llegó a la conclusión de que “la medida que más consistentemente se relaciona a los resultados de los niños es la calidad de las interacciones” (2015) .

Se pudo confirmar que los cambios realizados en el ambiente del CI002 no fueron la raíz del cambio en el desarrollo de los niños, sino los distintos cambios de comportamiento de las educadoras que se pudo observar por momentos; Duarte afirma esto explicando que “de nada serviría si un espacio se modifica introduciendo innovaciones en sus materiales, si se mantienen inalterables unas acciones y prácticas educativas cerradas, verticales, meramente instruccionales. Por ello el papel real transformador del aula está en manos del maestro” (Duarte, 2003). Esto se ve sustentado por el análisis realizado por Fitzgerald (2014), quien afirma que la diferencia marcada en el desarrollo infantil no recae en los bienes materiales o en una infraestructura estéticamente más agradable, sino en la calidad de conexión y experiencias que se vive con los niños.

Estos resultados son de alta importancia, ya que permitieron entender con mayor profundidad la realidad que se vive dentro de estos CI, coincidiendo con Araujo et al.

(2010) en sus observaciones realizadas en los CIBV; esto cual ayuda a percibir un poco mejor una grave problemática social (las bajas interacciones en zonas de pobreza), nos reafirman el hecho de que los tres primeros años son un periodo muy sensible al aprendizaje del lenguaje bajo el entorno adecuado (Jump, 2015), y confirma una vez más el poder de las interacciones adulto niño dentro de una comunidad educativa, especialmente en los niños.

Conclusiones

A lo largo de la investigación se comprobó que existe una fuerte relación entre las interacciones y el desarrollo de lenguaje; las interacciones adulto-niño son la base de cualquier aprendizaje y el motor del desarrollo en general. En el caso de niños en situación de riesgo las interacciones y vínculo establecido con los cuidadores alternos es de particular importancia, ya que éstas funcionan como un factor protector que amortigua el impacto de posibles interacciones familiares dañinas u otros factores en el desarrollo de los niños (Santelices, Greve, & Pereira, 2011). Se observó también que existen periodos sensibles para la adquisición de cada destreza, y que los tres primeros años de vida son el periodo en donde el ser humano desarrolla mayormente su lenguaje si este es estimulado apropiadamente y puede desenvolverse en un ambiente enriquecedor (Jump, 2015).

Una vez que se cumplieron los objetivos específicos que buscaban determinar el nivel de desarrollo del lenguaje en los niños de 12 a 24 meses anterior y posteriormente a la intervención, así como determinar el nivel de interacciones adulto-niño entre las educadoras del CI y los niños de 12 a 24 meses antes y después de la intervención, fue posible cumplir el tercer objetivo, en donde se propuso analizar el impacto de la intervención tanto en el nivel de interacciones adulto-niño, como en el desarrollo de lenguaje de los niños

En base a los resultados iniciales y finales obtenidos de la aplicación de la escala ECI-IGDI y PICCOLO en dos centros (uno control y uno intervención) en zonas pobres de la ciudad de Guayaquil, fue posible establecer que existió un alto impacto por parte de la intervención sobre el desarrollo de lenguaje de los niños y el nivel de interacciones en las educadoras. Los resultados obtenidos en el centro de intervención mostraron cambios significativos en el desarrollo de lenguaje de los niños en comparación con los resultados del centro de control, como un mayor nivel de expresión verbal, mayor nivel de

interacciones entre los niños, mayor interés y manipulación del material lúdico, etc.; Estos indicadores demuestran un cambio obtenido a través de la intervención, marcando un antes y un después en el desarrollo de los niños, gracias al aprendizaje y aplicación de mejores dinámicas de interacción en las educadoras.

En base al aporte realizado por la teoría del cambio se pudo establecer que existen distintos niveles de cambio, dándole un enfoque más amplio al análisis de los resultados cualitativos, y permitiendo evidenciar que en efecto, las educadoras aprendieron durante la intervención y tienen la capacidad de demostrar interacciones positivas, validando los resultados cuantitativos obtenidos.

Recomendaciones

A partir de esta investigación donde se obtuvieron resultados positivos, surgieron también una serie de recomendaciones de carácter investigativo que podrían guiar a futuros proyectos relacionados con el trabajo de educadoras como agente de cambio sobre el desarrollo infantil:

En primer lugar, se sugiere replicar estudios como éste, con el fin de poder crear una red investigativa que esclarezca cada vez más la importancia de las interacciones en el desarrollo infantil, y cuyos resultados puedan brindar nuevas formas de favorecerlas.

En segundo lugar, se recomienda que investigaciones como esta tengan un plazo de tiempo mayor a cuatro meses, ya que un proceso investigativo analítico como éste se ve favorecido con los resultados observados a través del tiempo.

En tercer lugar, se recomienda trabajar con muestras grandes de niños y educadoras, puesto que trabajar con muestras pequeñas causa dificultades para en análisis cuantitativo de los resultados.

En cuarto lugar, se recomienda altamente recolectar material audiovisual, ya que éste facilita el proceso de recolección de datos y enriquece los análisis realizados en base a estos.

En quinto y último lugar, se recomienda que se establezcan convenios entre universidades y centros infantiles ubicados en zonas de pobreza, ya que esto puede traer beneficios para ambas partes y crear un bien invaluable para la comunidad.

Bibliografía

Amar, J., Abello, R., & Tirado, D. (2004). *Desarrollo Infantil y Construcción del Mundo Social*. Barranquilla, Colombia: Uninorte.

Araujo et al. (2015) *La calidad de los Centros Infantiles del Buen Vivir en Ecuador*.

Obtenido de: <https://publications.iadb.org/bitstream/handle/11319/7251/La-calidad-de-los-Centros-Infantiles-del-Buen-Vivir-en-Ecuador.pdf?sequence=1>

Conesa, M. D., Ato, E., & Carranza, J. A. (2010). Explosión del vocabulario infantil y primer lenguaje: una revisión. *Anales de psicología: Universidad de Murcia*, 341-347.

Duarte, J. (2003) *Ambientes de aprendizaje: una aproximación conceptual*.

Estudios Pedagógicos, N° 29, 2003, pp. 97-113. Obtenido de:

http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S071807052003000100007&script=sci_arttext&tlng=pt

Farkas, C. (2007) Comunicación Gestual en la Infancia Temprana: Una Revisión de su Desarrollo, Relación con el Lenguaje e Implicancias de su Intervención, *Psyke*, v.16 n.2 Santiago Recuperado de: http://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0718-22282007000200009&script=sci_arttext&tlng=pt

Fernández, M. (1992). Interacción Social y Comunicación Preverbal en Bebés .

Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación Universidad de

Barcelona.

- Fitzgerald, B. [TEDxAtlanta] (2014, junio 3) Improving early child development with words. Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=y8qc8Aa3weE>
- Hart, B & Risley, T. (1968) Developing Correspondence Between the Non-verbal and Verbal Behavior of Preschool Children *Journal of Applied Behavior Analysis*, DOI: 10.1901/jaba.1968.1-267. Recuperado de: <http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1901/jaba.1968.1-267/abstract>
- Hernández R, Fernández C & Baptista M (2010) *Metodología de la Investigación*. México D.F: McGraw Hill
- Infant & Toddler IGDI's (2016) ¿What are IGDI's? Obtenido de: <http://igdi.ku.edu/>
- J. Molina, M. A. (s.f.). *Desarrollo del Lenguaje*. Obtenido de http://www.centrelondres94.com/files/desarrollo_del_lenguaje_2.pdf
- Jump, V. (2015). *El desarrollo de la comunicación en tu bebé(s/p)*. Utah.
- Luria, A.R (1984) *Conciencia y Lenguaje*. Madrid, España: Visor Libros
- Ministerio de Inclusión Económica y Social. (2014). *Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral: Servicios en Centros de Desarrollo Infantil*. Obtenido de <http://www.inclusion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2014/03/Vista-Previa-Norma-Te%CC%81cnica-CIBV-15x21-32-pag-Final-05-03-142.pdf>
- Mustard, F (2012). *Desarrollo infantil inicial: Salud. Aprendizaje y comportamiento a lo largo de la vida. ¿Qué es el desarrollo infantil?* Obtenido de: <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollocerebroinfantil.pdf>

- García Sánchez, Francisco A. (2001), Conceptualización del desarrollo y la Atención Temprana desde las diferentes escuelas psicológicas: Modelo Ecológico / Modelo Integral de Intervención en Atención Temprana. Real Patronato sobre Discapacidad, Madrid. Obtenido de:
http://www.sld.cu/galerias/pdf/sitios/rehabilitaciontemprana/modelo_ecologico_y_modelo_integral_de_intervencion.pdf
- Oliva, A. (2012). *ESTADO ACTUAL DE LA TEORÍA DEL APEGO*. Obtenido de <http://chitita.uta.cl/cursos/2012-1/0000636/recursos/r-9.pdf>
- Paxson, C., & Schady, N. (2011). Cognitive Development among Young Children in Ecuador: The Roles of Wealth, Health, and. *The Journal of Human Resources*, 49-84.
- Perez, A. Martínez, M & Zabala, C (2014) Variables que inciden en el desarrollo de las vocalizaciones tempranas: su importancia para la evolución, *Revista de Investigación en Logopedia*, vol. 4, núm. 2, 2014, pp. 151-17. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=350833943004>
- Pierson, R. [Ted Talks] (2013, mayo 3) Every kid needs a champion . Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=SFnMTHhKdkw>
- Retolaza, I. (2010). *Teoría del cambio: Un enfoque de pensamiento-acción para navegar en la complejidad de los procesos de cambio social* . Sergráfica, S.A Litografía. Guatemala
- Rizo García, M. (2006) La interacción y la comunicación desde los enfoques de la psicología social y la sociología fenomenológica: Breve exploración teórica

Academia de Comunicación y Cultura: Universidad Autónoma de la Ciudad de México 45-62. Obtenido de:

<https://ddd.uab.cat/pub/analisi/02112175n33/02112175n33p45.pdf>

Santelices, M. P., Greve, C. G., & Pereira, X. (2011). *Relación entre la interacción del preescolar con el personal educativo y su desarrollo psicomotor: Un estudio longitudinal chileno*. Obtenido de Universidad Católica de Chile:

<http://www.scielo.org.co/pdf/rups/v14n1/v14n1a26.pdf>

Tronick, Edward (2007) [UMassBoston] Still Face Experiment Harvard University.

Obtenido de: <https://www.youtube.com/watch?v=apzXGEbZht0>

Vielma, E., & Salas, M. L. (2000). APORTES DE LAS TEORÍAS DE VYGOTSKY, PIAGET, BANDURA Y BRUNER: PARALELISMO EN SUS POSICIONES EN RELACIÓN CON EL DESARROLLO. *EDUCERE: Universidad de los Andes*.

Anexos