



Universidad
Casa Grande



Facultad de
Ecología Humana,
Educación y Desarrollo

UNIVERSIDAD CASA GRANDE
FACULTAD DE ECOLOGÍA HUMANA, EDUCACIÓN Y
DESARROLLO

Impacto de una intervención en las interacciones educadora-niño en el nivel de desarrollo del lenguaje de niños de 12 a 24 meses en un centro infantil de un sector de pobreza de la ciudad de Guayaquil.

Elaborado por:

CRISTINA MARÍA SUÁREZ HUERTA

GRADO

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

Licenciada 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**

**Impacto de una intervención en las interacciones educadora-niño
en el nivel de desarrollo del lenguaje de niños de 12 a 24 meses en
un centro infantil de un sector de pobreza de la ciudad de
Guayaquil.**

Elaborado por:

CRISTINA MARÍA SUÁREZ HUERTA

GRADO

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

Licenciada en Educación Inicial con mención en psicopedagogía

DOCENTE INVESTIGADOR

Marcela Santos

CO-INVESTIGADOR

Sofía Mora

**Guayaquil, Ecuador
Noviembre 2016**

Resumen

El estudio que se presenta a continuación trata sobre la calidad de interacciones educadora-niño en un centro infantil en situación de pobreza en la ciudad de Guayaquil y su relación con el desarrollo del lenguaje. Mediante esta investigación se buscó el nivel de interacciones educadora-niño y el nivel de desarrollo del lenguaje de niños 12 a 24 meses de edad, en un centro infantil en un sector de pobreza de la ciudad. Teniendo en cuenta esto, se realizó una propuesta de intervención para reforzar las interacciones y el lenguaje y luego poder evaluar el impacto. Es una investigación-acción con un enfoque mixto que tuvo como resultados que sí hay una correlación entre las interacciones educadora-niños y el desarrollo del lenguaje.

Palabras clave

Interacciones, desarrollo del lenguaje, comunicación desarrollo socioemocional, intervención.

Abstract

The following study is about the quality of the interactions between the teacher and the children inside a child care facility with poverty conditions, located in Guayaquil; and how this affects the development of language as well. Throughout this investigation the level of interactions between the teacher and the children was searched and the level of the language development of children from 12 to 24 months old, inside a child care facility located in a poor area of the city. Having this in mind, it was proposed an intervention in order to reinforce the interactions and the language, and evaluate the impact of this. This is an action-investigation with a mixed focus that resulted in the existence of a correlation among the interactions between the teachers and the children and the development of the language.

Keywords

Interactions, language development, communication, social-emotional development, intervention.

Índice

<u>GLOSARIO DE ABREVIATURAS</u>	6
<u>INTRODUCCIÓN</u>	7
<u>REVISIÓN CONCEPTUAL</u>	10
<u>DESARROLLO INFANTIL</u>	10
<u>INTERACCIONES</u>	11
<u>DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL Y APEGO</u>	12
<u>DESARROLLO DEL LENGUAJE Y COMUNICACIÓN</u>	15
<u>OBJETIVOS</u>	19
<u>OBJETIVO GENERAL</u>	19
<u>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</u>	19
<u>DISEÑO DE INVESTIGACIÓN</u>	20
<u>METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN</u>	21
<u>ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN</u>	21
<u>ALCANCE DE LA INVESTIGACIÓN</u>	22
<u>MUESTRA</u>	22
<u>LUGAR Y TEMPORALIDAD</u>	23
<u>USO DE PRE Y POST TEST</u>	24
<u>INSTRUMENTOS Y TÉCNICAS UTILIZADAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS</u>	24
<u>PROPUESTA DE INTERVENCIÓN</u>	32
<u>OBJETIVO</u>	32
<u>SECUENCIA</u>	32
<u>IDEAS CLAVE O PRINCIPIOS</u>	33
<u>ESTRATEGIA GLOBAL:</u>	33
<u>ESTRATEGIAS ESPECÍFICAS</u>	34
<u>RESULTADOS</u>	36
<u>RESULTADOS CUANTITATIVOS</u>	36
<u>ANÁLISIS CUALITATIVO DE CATEGORÍAS POR INDICADORES</u>	41
<u>DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS</u>	51
<u>CONCLUSIONES</u>	55
<u>RECOMENDACIONES</u>	57
<u>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS</u>	58
<u>ANEXOS</u>	¡ERROR! MARCADOR NO DEFINIDO.

Índice tablas

Tabla 1.....	23
Tabla 2.....	24
Tabla 3.....	27
Tabla 4.....	29
Tabla 5.....	30
Tabla 6.....	34
Tabla 7.....	36
Tabla 8.....	36
Tabla 9.....	37
Tabla 10.....	37
Tabla 11.....	38
Tabla 12.....	40

Índice gráficos

Gráfico 1.....	37
Gráfico 2.....	38
Gráfico 3.....	39
Gráfico 4.....	40

Glosario de abreviaturas

ECI: Early Communication Indicator.

IGDI: Individual Growth and Development Indicators.

ObSes: Planificación con observaciones.

PICCOLO: Parenting Interactions with Children: Checklist of Observations Linked to Outcomes.

VOB: Visita de observación.

Introducción

Es importante conocer cómo la interacción de los educadores con los niños en edades tempranas puede influenciar en su desarrollo general y, en este caso específico, en el desarrollo del lenguaje. Como expresa Jump (2015), en su artículo *El desarrollo de la comunicación en tu bebé*: “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 tengan para interactuar” (p.1). Se conoce la importancia fundamental del desenvolvimiento emocional del niño en sus primeros años como un pilar fundamental del desarrollo integral (Armus, Duhalde, Oliver, Woscoboinik, 2012). Esta afirmación, tiene como autor referente y mayor exponente a John Bowlby (1969), quien define el desarrollo emocional del niño como una necesidad primaria del ser humano que requiere de la interacción con otro. Él sustenta que la relación del niño con un adulto empieza como una serie de señales innatas del bebé que llaman al adulto hacia el bebé y viceversa.

Es de conocimiento general que la pobreza es un factor que influye desfavorablemente en el desarrollo de los niños en comparación con aquellos que no viven en dicha situación (EACEA, 2009; UNICEF, 2014). Las familias que no tienen muchas posibilidades económicas se encuentran en una lucha constante por salir adelante y muchas veces olvidan o descuidan algunas necesidades de los niños priorizando la alimentación y la vivienda, cuando además resulta de suma importancia preocuparse de sus necesidades socio-emocionales y de la comunicación, elementos que si se dejan a un lado, pueden perjudicar el desarrollo de sus hijos.

Un estudio realizado por Schady (2011) en Ecuador, justifica la intervención en sectores desfavorecidos a la hora de analizar el desarrollo del lenguaje, ya que según afirma el autor, se 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 dicha situación. En la investigación sobre la calidad de los centros de desarrollo infantil públicos (Araujo, Lopez-Boo, Novella, Shodt, Tomé, 2015) se observa la predominancia de un nivel de calidad bajo en los que respecta a ambientes de aprendizaje, entre ellas las interacciones educador(a)-niños. Una investigación previa realizada por Vonda Jump (2014) en las parroquias más pobres de tres provincias del país, aplicando las escalas ITERS y PICCOLO, arrojó resultados desfavorables en cuanto a la calidad del ambiente y la pobre interacción que tenían las educadoras con sus niños.

Como método de evaluación se ha determinado, para efectos de esta investigación, una vez finalizada la intervención, determinar si efectivamente esta creó un impacto en el desarrollo de lenguaje de aquellos niños y evaluar si este impacto se encuentra correlacionado con una mejora en la calidad de interacciones con sus educadoras. Ha sido fundamental aplicar una Teoría del Cambio (TdC) en la intervención, con los siguientes fines: 1) desaprender y estar constantemente atentos a la revisión y actualización de los supuestos a partir de los cuales configuramos inicialmente nuestra TdC; 2) releer el contexto y sopesar si las condiciones de cambio establecidas inicialmente se mantienen o si el contexto, emergente y complejo, nos obliga a determinar nuevas condiciones; 3) redefinir nuevas estrategias que nos ayuden a encarar operativamente y de mejor manera lo mencionado en los puntos anteriores (Retolaza, 2010. p. 12-13).

Los centros estudiados están regulados mediante la “Norma Técnica” del Ministerio de Inclusión Económica y Social, como todos los centros del país, por la cual los centros deben asegurar el proceso de crecimiento, maduración, desarrollo de las capacidades y potencialidades de las niñas y los niños, dentro de un entorno familiar, educativo, social y comunitario, de modo que se satisfagan de esta manera sus necesidades afectivo-emocionales y culturales. Esta norma técnica tiene como propósito normalizar y estandarizar la prestación de servicios para el desarrollo integral de niñas y niños de 45 días a 36 meses de edad, en las modalidades de atención de carácter público y privado.

(Ministerio de Inclusión Económica y Social, 2014)

Revisión conceptual

Desarrollo infantil

El concepto de desarrollo infantil es crucial en esta investigación. Las experiencias a las que se ve expuesto el recién nacido influyen directamente sobre el desarrollo cerebral, viéndose que las experiencias no estimulantes y pobres del medio ambiente durante la temprana infancia pueden llevar tanto a un Coeficiente Intelectual (CI) menor, a habilidades verbales y matemáticas pobres, a conductas antisociales, así como a problemas físicos y mentales en la vida adulta (Mustard, 2012).

Entendiendo esto, queda claro que el entorno en el que el niño se desenvuelve es de suma importancia para su desarrollo, no solo en sus primeros años, sino durante toda su vida, pues como explica Mustard (2012), el desarrollo cerebral en la primera infancia tiene un papel fundamental en el aprendizaje, la conducta y la salud física y mental a lo largo de la vida.

La experiencia y los entornos (salubridad, alimentación, interacciones) en la etapa prenatal y primeros años diferencian las funciones de las neuronas e influyen sobre los canales sensoriales, las sinapsis y las vías cerebrales. El desarrollo neurológico sigue una ruta en la cual unas funciones se construyen sobre la base de las anteriores. Así, hasta los 3 años se han sentado las bases neurológicas del lenguaje y sobre esta base se desarrollan las funciones cognitivas superiores (Mustard, 2003).

Lera (2007) señala que para que los efectos de la educación sean positivos, se requiere de contextos suficientemente estimulantes y unas prácticas educativas basadas en el afecto, la autonomía, el conflicto y el juego. Será la calidad de esta estimulación la que tenga sus

consecuencias, positivas o negativas para la posterior evolución personal y escolar del niño. Ella misma afirma que los servicios de atención y educación a la primera infancia resultan relevantes en el desarrollo integral del niño.

Interacciones

Otro de los conceptos clave en este estudio es el de interacciones. Durante los primeros meses de vida, tocar y mirar son los modos de comunicación privilegiados entre el bebé y sus cuidadores primarios. La mirada mutua, la progresiva capacidad de prestar atención y el juego de expresiones afectivas transmitidas a través del rostro son modos de relacionarse y facilitan dos aspectos fundamentales del desarrollo infantil: la capacidad para la formación de símbolos (uso del lenguaje) y la capacidad de empatía (capacidad para comprender los estados emocionales del otro). Armus et al., (2012) presentan elementos que son importantes en el intercambio del niño con los cuidadores primarios:

- El contacto visual.
- El diálogo sonoro (el cuidador escucha al niño y le contesta).
- El diálogo tónico (alternancia de tensión-relajación durante el juego y la alimentación).
- El sostén físico.
- El contacto (caricias, manipulación).

Aunque el niño no hable, sí comunica y entiende las miradas, las sonrisas y los gestos del adulto que interactúa con él. La comunicación no verbal o preverbal es fundamental en la interacción entre el niño y los adultos. Se trata de gestos y vocalizaciones que pueden durar segundos, que el niño capta y a los que les da significado. Se apropia de ellos como modo de comunicación y va formando representaciones mentales y recuerdos de la

experiencia subjetiva de estar con otra persona, precursores necesarios para la organización del lenguaje verbal (Armus, et al., 2012).

Es importante recalcar que intervenir tempranamente con programas de estimulación y con buenas interacciones adulto-niño, es sumamente beneficioso en el período entre los 0 y 3 años. “Ello debido a que en esta etapa ocurren los principales desarrollos del niño a nivel físico, cognitivo y socioemocional; es el período de máxima conexión y plasticidad neuronal, aparece el lenguaje, se desarrollan funciones como la motricidad gruesa y fina, la coordinación, la percepción y la memoria, se establecen las primeras relaciones significativas con personas significativas (los padres, las educadoras) lo cual luego se constituye en un patrón de apego, se sientan las bases de la autoestima y la confianza en sí mismo”. (Farkas, 2007. P. 17).

Rogoff (2003) propone tomar en cuenta que los aspectos biológicos y sociales no se contraponen sino que interactúan entre sí. Los aspectos culturales de prácticas humanas y distintas dentro de los elementos que caracterizan el funcionamiento humano, inciden de manera sistémica en las actividades cotidianas de crianza.

El desarrollo del cerebro basado en la experiencia determina la salud, el aprendizaje y el comportamiento de los sujetos a lo largo de la vida (Mustard, 2003). La calidad de las experiencias tempranas determina –entre otros factores – las trayectorias de desarrollo en un sentido positivo o negativo (Tinajero, 2014).

Desarrollo socioemocional y apego

Un concepto que es imprescindible en la edad temprana y en este estudio es el de desarrollo socioemocional, el cual está ligado estrechamente con las interacciones y asimismo con el lenguaje. “Tanto las funciones cognitivas y motoras, como las

socioemocionales, emergen de la interacción mantenida con los cuidadores y educadoras durante los primeros años de vida, que estimulan las sinapsis entre neuronas en las diversas regiones cerebrales” (Vargas, 2014).

Por otro lado, la teoría del apego desarrollada por Bowlby (1990), resulta relevante para efectos de esta investigación. En ella el autor establece que existen distintos tipos de apego como el apego seguro, apego inseguro-evitativo y apego inseguro-ambivalente. Según Gómez (2005), citando a Bowlby, en el apego seguro el niño es capaz de desarrollar patrones de seguridad y confianza en sí mismo y en otros, aquí la madre o cuidador se involucra más con el niño, responde a sus señales, expresa más emociones positivas que negativas, conoce bien al niño y disfruta el contacto físico. En el apego inseguro-evitativo, el niño evita física o afectivamente a la madre/cuidador o ignora su presencia y sus palabras, está desvinculado de la madre, no la implica en sus juegos, no interactúa con personas extrañas y hay una escasa ansiedad por separaciones. En este caso, la madre o cuidador tiene conductas constantes de cólera, resentimiento y rechazo, constante oposición a los deseos del niño, lo regaña continuamente y hay poco contacto físico con él. Por último, en el apego inseguro ambivalente el niño tiene un comportamiento colérico, vigilante, indefenso y ambivalente, no tiene mucha autonomía, le cuesta aceptar reglas y límites fácilmente, es pasivo en su conducta exploratoria al medio, aquí la madre o cuidador tiene cierta insensibilidad ante las necesidades del niño, si logra interactuar depende de su estado de ánimo o deseo, muestra poco afecto positivo y poca respuesta al llanto del niño

El modelo propuesto por Bowlby se basaba en la existencia de cuatro sistemas de conductas relacionados entre sí: el sistema de conductas de apego, el sistema de exploración, el sistema de miedo a los extraños y el sistema afiliativo. El sistema de

conductas de apego se refiere a todas aquellas conductas que están al servicio del mantenimiento de la proximidad y el contacto con las figuras de apego.

El sistema de miedo a los extraños muestra también su relación con los anteriores, ya que su aparición supone la disminución de las conductas exploratorias y el aumento de las conductas de apego. Por último, y en cierta contradicción con el miedo a los extraños, el sistema afiliativo se refiere al interés que muestran los individuos, no solo de la especie humana, por mantener proximidad e interactuar con otros sujetos, incluso con aquellos con quienes no se han establecido vínculos afectivos.

Un elemento que se mencionará y se explicará en el siguiente concepto nos ayuda en la relación educadora-niño: Este elemento son los gestos. El uso de los gestos ayuda a que las educadoras sean más observadoras y responsivas. Tanto el acto de determinar los gestos como el de modelar gestos, influye en que los educadores ocupen más tiempo en observar a los niños, lo cual podría ayudar a su comprensión de otras claves de los niños, convirtiéndose en educadoras más responsivas y efectivas.

En su teoría Bowlby defiende tres postulados básicos:

1. Cuando un individuo confía en contar con la presencia o apoyo de la figura de apego siempre que la necesite, será mucho menos propenso a experimentar miedos intensos o crónicos que otra persona que no albergue tal grado de confianza.
2. La confianza se va adquiriendo gradualmente con los años de inmadurez y tiende a subsistir por el resto de la vida.
3. Las diferentes expectativas referentes a la accesibilidad y capacidad de respuesta de la figura de apego forjados por diferentes individuos durante sus años inmaduros constituyen un reflejo relativamente fiel de sus experiencias reales.

Desarrollo del lenguaje y comunicación

La capacidad de hablar es el elemento que nos distingue de los demás seres vivos. Gracias al habla se puede exteriorizar ideas, recuerdos, conocimientos y también deseos, por lo cual es el principal medio de comunicación. Se debe reflexionar sobre lo complejo que es el proceso de adquisición del habla, es decir el conjunto de habilidades que debe ponerse en marcha para dominarlo es amplio. Esto significa, aprender a utilizar un código de símbolos, que abarca la adquisición de un vocabulario, conocimiento del significado de las palabras y de una elaboración adecuada de frases, uso de conceptos, etc. y para ello hay que disponer de una serie de condiciones, tales como la maduración del sistema nervioso, el aparato fonador en buenas condiciones, un nivel suficiente de audición, un grado de inteligencia mínimo, una evolución psicoafectiva, estimulación del medio y relaciones interpersonales (Jaramillo, 2012). Antes de que este complejo sistema se ponga en marcha, los gestos y vocalizaciones tempranas juegan un rol fundamental al sentar las bases de la comunicación verbal futura.

El lenguaje cumple múltiples funciones: obtener y trasvasar información, ordenar y dirigir el pensamiento y la propia acción por lo que permite imaginar, planificar y regular. Es el recurso más complejo y completo que se aprende naturalmente, por una serie de intercambios con el medio ambiente, a través de otros interlocutores más competentes; esta asimilación se hace sobre un fondo madurativo complejo que interviene en la determinación de los distintos aspectos audio-fonatorio-lingüísticos (Pérez, 2006).

Vonda Jump (2015, P. 1), en su texto *“El desarrollo de la comunicación en tu bebé”* dice que desde que los bebés nacen, se comunican con las personas del mundo, pues están preparados para la interacción social y asimismo el idioma de su familia. Y para que ellos pasen de una comunicación no verbal a una verbal dependerá mucho del entorno en que se

encuentren, incluye absolutamente todas las oportunidades que tenga para interactuar con distintas personas.

Jump (2015) establece que en los bebés que se encuentran entre los 18 y 24 meses de edad, las conexiones cerebrales entre el área de Wernicke y Broca son más fuertes, lo que hace que los niños puedan poner en orden sus palabras. Asimismo, dice que el momento que los bebés y niños pequeños empiezan a utilizar palabras, se sienten entusiasmados por aprender más palabras, aprenden a expresar verbalmente lo que desean. También comenta que es bueno familiarizarlos con los libros, “ellos disfrutarán señalando las figuras en éstos de tal manera que puedan aprender las palabras. Ellos entienden más palabras de las que pueden decir (Jump, 2012). Es por esto que hay que motivar a los niños al desarrollo de su lenguaje y cuando sientan más esa emoción e incentivo aprovechar esos momentos para que vean lo capaces que son de cada vez desarrollar más su lenguaje.

El tipo de ambiente en el cual ha sido criado un niño está directamente relacionado con su capacidad de hablar y comunicarse con los demás. Ser expuestos al lenguaje a edades tempranas es fundamental porque existen períodos que son sensibles para el desarrollo del lenguaje; un lenguaje rico y un entorno receptivo son muy importantes para los niños pequeños. La capacidad para adquirir el lenguaje en un niño puede cambiar cuando él/ella tenga alrededor de 7 años de edad y su capacidad para aprender su lenguaje disminuye si hasta este punto el niño ha sido privado de interacciones (Jump, 2015).

Armus, Duhald, Oliver, Woscoboinik (2012), en el documento *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*, plantean que quienes se hagan cargo del cuidado de niños de 13 a 24 meses deben organizar tiempos para leer o mirar libros con el niño, imitar sonidos y voces diferentes para ganar su atención, usar un lenguaje claro y sencillo para

explicarle las cosas y compartir actividades con el niño comentando las cosas que realiza o puede hacer.

Un elemento importante dentro de este concepto es el desarrollo de gestos en el bebé que ocurre de manera natural. Estos suelen ser bastante comunes entre los 10 y 24 meses de edad, y se aprenden a través de las rutinas interactivas realizadas con los adultos, de la observación de modelos o se toman prestados de las acciones que se realizan con el objeto de referencia (Acredolo & Goodwyn, 1988 citado por Farkas, 2009). Los gestos se dan en el momento en el que el bebé encuentra una necesidad por comunicarse, los cuales vienen acompañados de un gran desarrollo cognitivo.

Farkas (2009) recoge el trabajo de varios autores que han realizado una clasificación, según la cual se va a guiar este trabajo: gestos deícticos, gestos simbólicos y los gestos icónicos.

Los gestos deícticos aparecen entre los 9 y 12 meses de edad y se refieren a los gestos como apuntar, mostrar, ofrecer, dar y realizar peticiones como extender la mano para recibir algo que el bebé desee.

Los gestos simbólicos, según el estudio del mismo autor, surgen entre los 12 y 15 meses de edad, estos representan acciones físicas simples que pueden ser usadas para representar objetos, expresar deseos, necesidades, pensamientos y emociones. Estos gestos tienen una función comunicativa y nominativa, sustituyen el habla y tienen una función utilitaria hasta que el niño pueda verbalizar estas acciones.

Los estudios de la autora acotan que en el momento en que el niño ya ha adquirido el lenguaje verbal, los gestos simbólicos o representacionales evolucionan hacia los gestos icónicos, estos gestos surgen alrededor de los 3 años de edad, pero este estudio se delimita a niños de entre 12 y 24 meses de edad.

Farkas (2007), además formula que la importancia del estudio de los gestos en el desarrollo del niño radica en cómo estos van encaminando a los infantes en la transición de gestos simples al uso de las relaciones de las palabras con un referente en un sentido más complejo y abstracto. Confirmación de ello lo da una investigación propuesta por el autor en la cual se determinó que los niños de 16 meses empleaban mayormente la gestualidad, mientras que cuatro meses más tarde se comenzaba a observar el uso de expresiones verbales, casi eliminando por completo gestos antes utilizados. Como dice Farkas (2007), “dentro del desarrollo del lenguaje, entenderemos la comunicación gestual como una etapa ‘prelingüística’. Así, el gestualizar será al hablar, lo mismo que el gatear al caminar” (pg. 20).

Objetivos

Objetivo general

Determinar el impacto de la intervención para mejorar el nivel de las interacciones educadora-niño en el nivel del desarrollo del lenguaje de niños de 12 a 24 meses en dos centros infantiles en sectores de pobreza de la ciudad de Guayaquil, en el año 2016.

Objetivos específicos

- Determinar el nivel de las interacciones educadora-niño en las salas de 12 a 24 meses de edad de acuerdo a la escala PICCOLO al inicio y al final de la intervención.
- Determinar el nivel de lenguaje de los niños en las salas de 12 a 24 meses de edad de acuerdo a la escala de lenguaje ECI de la evaluación de desarrollo IGDI al inicio y al final de la intervención.
- Establecer las necesidades de intervención en los centros infantiles de acuerdo a los resultados de ambos instrumentos, en el contexto cultural de los centros infantiles.

Diseño de investigación

El diseño de investigación es de tipo experimental, dentro de la categoría cuasiexperimento, puesto que existe una fase inicial de evaluación, media de intervención y final de evaluación y se manipulan variables dependientes e independientes. El término experimento, en un sentido científico se refiere a: “un estudio de investigación en el que se manipulan deliberadamente una o más variables independientes para medir sus efectos en una variable dependiente (supuestos efectos), dentro de una situación de control para el investigador” (Sampieri, 1999). El estudio es cuasiexperimental por cuanto los centros y niños a intervenir no han sido seleccionados de manera aleatoria sino siguiendo criterios de conveniencia de la investigación.

Metodología de Investigación

Enfoque de la investigación

El enfoque de esta investigación es mixto por el tipo de información que provee.

Es cuantitativo porque en la etapa inicial y final se aplicó la escala PICCOLO y la evaluación IGDI en los centros infantiles para poder obtener resultados numéricos que ubiquen los resultados en un rango.

Es cualitativo porque durante la fase de intervención se provee información cualitativa, esta proviene de cuadernos de observación, reflexiones sobre las acciones, logros y expectativas en relación con los aprendizajes de los niños y aplicación de los compromisos de la intervención. Luego de la intervención de tres meses se analizó si existen mejoras en el desarrollo del lenguaje de los niños, con la aplicación nuevamente de las escalas y en esta fase final se obtiene información cuantitativa.

El estudio responde a un enfoque cualitativo de investigación, pues se pretende conocer percepciones y comportamientos de los sujetos de estudio durante las intervenciones en espacios no ajenos a su naturaleza, como son los centros escogidos. Además se trata de un proceso inductivo (de lo particular a lo general), en el que a través del estudio de las interacciones en los dos centros elegidos se llegó a una aproximación de los comportamientos ahí observados, generando hallazgos comprensibles en su contexto. La ventaja del enfoque cualitativo como afirman Hernández R., Fernández C., Baptista P., (2006) se da debido a la flexibilidad que este permite, lo que da paso a que se generen nuevos planteamientos y preguntas a medida que se dan las intervenciones respectivas, dependiendo de la respuesta de los sujetos de estudio. Por lo tanto, este enfoque resultó

concerniente a la investigación debido a que, con los resultados de las escalas y la intervención se pudo hacer cambios y mejoras al proceso durante la intervención.

Alcance de la investigación

Se optó por un estudio correlacional, ya que se pretende conocer cómo se daría la relación entre las variables interacción y desarrollo del lenguaje -de acuerdo a las escalas predeterminadas- al inicio y al final de la intervención, aportando evidencia a las teorías que plantean que el contexto y las interacciones tienen un papel fundamental en los logros del lenguaje en niños de 12 a 24 meses. Los resultados podrían permitir en un futuro ahondar en una explicación causa-efecto del fenómeno. Los resultados del estudio no son generalizables, pues no se puede afirmar que los resultados que se obtengan de esta investigación, se puedan aplicar a otros contextos, pero sí se puede aplicar la misma metodología e intervención en contextos similares a partir de los hallazgos del presente estudio.

Muestra

La muestra la constituyen un grupo de 11 niños y tres (3) educadoras del centro infantil con intervención (CI001). El centro control (CC003) no recibió la intervención, en él se tiene una muestra de 9 niños y dos educadoras; todos ellos fueron evaluados al inicio y al final.

La selección de la muestra fue por conveniencia, es decir los sujetos de este estudio no fueron elegidos al azar, se dio atendiendo a criterios de las investigadoras, que responden sobre todo a la existencia del grupo de edad establecido para el estudio, es decir que los niños tengan las edades entre 12 y 24 meses, la apertura de los centros para la investigación y que se encuentren en un sector de pobreza.

Lugar y temporalidad

El centro infantil donde se realizó la intervención (CI001) está ubicado en el sector norte de la ciudad de Guayaquil. Este atiende a niños desde los 3 meses hasta los 4 años. Los servicios que ofrece son: cuidado, alimentación y atención al niño. Los horarios de atención son desde las 7h30 hasta las 16h30. Hay 5 salones para uso exclusivo de los niños, además de la cocina, el comedor, un salón de psicomotricidad, el cuarto de camas y una bodega en la que se observan implementos didácticos para el aula en malas condiciones. El número total de niños alcanza los 110, dividiéndose en cuatro (4) sesiones por edades de la siguiente manera:

Tabla 1

Información de niños por salón del CI001

NIVEL	EDAD	APACIDAD MÁXIMA	CANTIDAD DE NIÑOS	NÚMERO DE EDUCADORAS
Lactante 1	3 meses- 1 año	10 niños	7 niños	1 educadora.
Lactante 2	1-2 años	30 niños	26 niños	3 educadoras
Maternal	2-3 años	30 niños	32 niños	3 educadoras.
Nivel 2	3 años	30 niños	26 niños	2 educadoras.
Nivel 2	3 años	35 niños	26 niños	2 educadoras.

Elaborado por C. Suárez

El centro infantil que se utilizó como grupo control (CC003) para la investigación, está ubicado en el sector oeste de la ciudad y tiene las mismas características del centro de intervención. El centro atiende a niños desde los 3 meses hasta los 4 años. Los servicios que ofrece son: cuidado diario, alimentación/nutrición, higiene, estimulación temprana, técnicas grafo-plásticas y talleres a padres. Los horarios de atención son desde las 7h30 hasta las 16h30. Hay 5 salones solo para los niños, aparte está la cocina, el comedor, un salón de psicomotricidad, baños y la oficina de la directora.

En todo el centro se encuentran 83 niños que se agrupan de la siguiente manera:

Tabla 2
Información de niños por salón del CC003

NIVEL	EDAD	APACIDAD MÁXIMA	CANTIDAD DE NIÑOS	NÚMERO DE EDUCADORAS
Lactante 1	3 meses- 1 año	8 niños	7 niños	1 educadora.
Lactante 2	1-2 años	25 niños	18 niños	2 educadoras
Maternal A	2-3 años	30 niños	15 niños	2 educadoras.
Maternal B	2-3 años	30 niños	17 niños	2 educadoras.
Nivel 2	3 años	35 niños	26 niños	2 educadoras.

Elaborado por C. Suárez

Este estudio se realiza en tiempo presente desde la fase inicial hasta la fase final, durante cinco meses.

Uso de pre y post test

En la fase inicial se tomaron dos evaluaciones (ECI y PICCOLO) y una entrevista junto a una observación del lugar. Luego, durante 3 meses se realizó una intervención en la sala lactantes II del CI001, con el propósito de mejorar las interacciones educadora-niño y así favorecer el desarrollo de lenguaje de los niños. Finalmente, para comprobar si el propósito se cumplió o no, se realizaron nuevamente las evaluaciones PICCOLO y ECI al término de la intervención.

Instrumentos y técnicas utilizadas de recolección de datos

Para estudiar la variable interacciones se utilizó el instrumento PICCOLO que establece cuatro (4) categorías: Afecto, Receptividad, Aliento y Enseñanza. Cada uno de estas tiene ítems mediante los cuales se puede evaluar los comportamientos entre cero y dos, siendo cero (0) “Ausente”, uno (1) “Brevemente” y dos (2) “Claramente”.

Cada categoría determina siete u ocho comportamientos entre los que se destacan si el adulto sonríe al menor, si utiliza expresiones positivas al menor, cambia el ritmo de una actividad para satisfacer intereses del menor, si reacciona antes las emociones del menor, si

lo alienta a tomar iniciativas o si explica características de objetos y secuencias de pasos en actividades al menor. Esta escala se calificó a partir de la observación de la interacción de las educadoras con los niños del salón “Lactantes II” en un ambiente natural, sin instrucciones específicas para que no exista una posible alteración en los resultados al imponer o sugerir una forma de interactuar con los niños. La escala PICCOLO fue creada en Utah y por Vonda Jump, Lori A. Roggman, Gina Cook, Mark Innocenti y Katie Chriatiansen. Ha sido utilizada en el Ecuador en el año 2014 por Vonda Jump. El puntaje máximo es de 58 y el mínimo es de 0. Para aplicar la escala se pasó por un proceso previo de entrenamiento, se aplicó la escala PICCOLO a un niño junto a su mamá y se filmó, luego se analizaron este video y uno adicional para comparar respuestas entre las participantes del estudio mayor y así practicar el uso de la herramienta de evaluación.

Para evaluar el desarrollo de lenguaje se utilizó la escala de lenguaje ECI (Early Communication Indicator) de la evaluación IGDI (Individual Growth and Development Indicators). La evaluación inicial se la realizó individualmente a cada niño junto a una de las educadoras, puesto que existía una relación entre ellos; la evaluación final la realizo la investigadora, puesto que se creó una relación con los niños durante las visitas de observación. La escala IGDI consiste en una herramienta que proporciona información útil sobre el desarrollo del lenguaje de los niños que nos dirigen hacia resultados socialmente valiosos que pueden guiar las decisiones de intervención. La escala ECI concretamente evalúa la comunicación y el nivel de desarrollo de lenguaje que el niño posee.

Dentro de la escala, ECI (Early Communication Indicators) se observan y registran los gestos, vocalización, palabras simples y palabras múltiples. No se ha usado previamente en el país. Para su aplicación fue preciso pasar por un proceso de capacitación para su uso con

Susan Higgins, una de sus creadoras, vía Skype, que consistió en analizar videos de niños con adultos para practicar la puntuación a partir de los criterios establecidos.

En cuanto a la fase de intervención, se aplicaron técnicas cualitativas consistentes en observación participante en las sesiones de intervención y cuatro visitas de observación de las rutinas y actividades realizadas en el salón lactantes II del CI001. Las visitas fueron de 8:30 a 12:30 por cuatro semanas, un día a la semana. En estas observaciones se realizó una codificación de categorías: *acciones* de las educadoras y niños, *logros* de las educadoras y niños y *expectativas* de las educadoras; cada categoría con sus respectivos indicadores.

Tipos de procedimiento de análisis de datos

Se utilizó el programa SPSS en el análisis de datos cuantitativos para poder observar si hay relación entre las interacciones educadora niño y el desarrollo de lenguaje de los niños. Conjuntamente se analizó el impacto de la intervención que se realizó en el CI001 en cuanto a las variables.

Tabla 3
Conceptualización y operacionalización de las variables

Variable	Tipo de variable	Definición Conceptual	Definición Operacional	Indicadores	Escala de valor
Interacciones	Independiente	“La interacción es actitud permanente de acogida, de fomento del desarrollo social, de la expresión de sentimientos, del interés por el mundo y por aprender, más que la sola realización de un conjunto de actividades o la entrega de diferentes materiales de juego.” (UNICEF, 2004).	Escala PICCOLO	Afecto	Alto: 10 a 14 Medio: 5 a 9 Bajo: 0 a 4
				Respuesta	Alto: 10 a 14 Medio: 5 a 9 Bajo: 0 a 4
				Aliento	Alto: 10 a 14 Medio: 5 a 9 Bajo: 0 a 4
				Enseñanza	Alto: 12 a 16 Medio: 6 a 11 Bajo: 0 a 5
				Indicador general	Alto: 39-58 Medio: 20-38 Bajo: 0-19

Desarrollo del lenguaje	Dependiente	“El lenguaje es el instrumento de comunicación exclusivo del ser humano y cumple múltiples funciones: obtener y trasvasar información, ordenar y dirigir el pensamiento y la propia acción, permite imaginar, planificar, regular.” (P. Pérez, 2006)	Escala ECI de la evaluación de desarrollo IGDI	Gestos Vocalización Palabras Simples Palabras Múltiples	Curva de logro Bajo 0-0,51 Medio 0,52-2,48 Alto 2,49-7,95
--------------------------------	-------------	--	--	--	---

Elaborado por C. Suárez

Tabla 4
Categorías e indicadores

Categorías	Participantes	Descripción	Indicadores
Acciones	De los niños	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.
	De las educadoras		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	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.
	De las educadoras		-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 C. Suárez

Tabla 5
El plan de trabajo de campo

FECHA	ACTIVIDADES REALIZADAS
25 al 30 de abril	Práctica de aplicación de la escala PICCOLO mediante videos y revisión.
02 de abril al 07 mayo 09 al 14 de mayo	Reunión con Vonda Jump vía Skype para explicación y aclaración de dudas sobre la escala PICCOLO. Selección de centros. Hacer plan de visitas para selección de centros. Elaborar ficha de datos de: educadora, sala, centro
16 al 21 mayo	Revisar entrevista elaboradas para el centro sobre estructura, horarios, sistema de atención, etc... y ajustarla. Primera visita formal: informar estudio, observar y registrar, recoger datos de educadoras.
25 de mayo al 8 junio	Reunión con Vonda Jump y Susan Higgins vía Skype para entrenamiento de IGDI. Aplicar Escala PICCOLO en horas de actividad no rutinaria, durante media hora, mediante filmación.
13 de junio al 1 de julio	Revisar puntuación de la Escala PICCOLO. Aplicar IGDI a los niños en horario previamente acordado con las educadoras.
Julio	Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo del lenguaje.
Agosto	Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo del lenguaje.
Septiembre	Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo del lenguaje.

**3 de octubre al 14 de
octubre**

Intervención para favorecer interacciones promotoras del desarrollo del lenguaje.
Aplicar Escala PICCOLO en horas de actividad no rutinaria, durante media hora y registrar filmación.
Aplicar IGDI a los niños en horario previamente acordado con las educadoras; posteriormente registrar filmación.

Elaborado por C. Suárez

Propuesta De Intervención

Elaborada por Marcela Santos. Documento sin publicar.

Objetivo

Orientar a las educadoras en interacciones afectuosas favorecedoras del desarrollo socioemocional y del lenguaje en niños de 12 a 24 meses.

Intervención

La intervención en este estudio es entendida como “un conjunto de actividades que contribuyen a dar solución a determinados problemas, prevenir la aparición de otros, colaborar con las instituciones para que las labores de enseñanza y educación sean cada vez más dirigidas a las necesidades de los alumnos y la sociedad en general” (Henao, Ramírez, & Ramírez, 2006).

La intervención a realizar responde justamente a esta definición de Ramírez, pues se busca proporcionar nuevas actividades, tácticas y estrategias, concepciones para solucionar los problemas en las interacciones que mantienen las educadoras con los niños, en el proceso de desarrollo de lenguaje de los infantes.

Teniendo esto en cuenta, es importante realizar un verdadero cambio, “una Teoría de Cambio nos permite ordenar nuestro pensamiento y configurar de manera abstracta, y a partir de nuestro cuerpo de conocimiento y experiencia, aquellas condiciones necesarias para lograr el cambio deseado en un contexto determinado” (Retolaza, 2010, P. 12

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

Ideas clave o principios

- 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

Tabla 6*Explicación de las ideas clave y estrategias de la intervención*

Estrategias específicas	Lo que se quiere lograr	Cómo lograrlo
“Contar cuentos” como práctica rutinaria en el centro y en el hogar; incluye cantos y rimas.	<p>Ambientes limpios, ordenados y estimulantes</p> <p>El objetivo es organizar los ambientes a favor del aprendizaje. Eso implica poner material al alcance de los niños, que esté en los estantes apropiados, que esté organizado con algún criterio y que siempre se mantenga igual para que los niños se ubiquen. Especial atención a: a) muñecos suaves para niños y niñas (que los niños sean dueños de sus muñecos) y b) libros y otro material de contacto con el lenguaje escrito.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Un ambiente limpio, ordenado y estimulante (adentro). • Jugar con el cuerpo. Cantar. Mirar a los niños. Nombrarlos. • Estudiantes y docentes: hacer lista de canciones, rimas y juegos con los más chiquitos. • Juguetes, recursos y materiales didácticos. • Cajas, cestas, cajones, petates, mantas, cojines. • Jugar con lo que hemos hecho. Mirar a los niños. Nombrarlos. • Libros, carteles, imágenes y palabras para aprender desde chiquitos. •
“Escuchar y hablar” para comunicarse respetuosamente con los niños	<p>Los adultos debemos ser cariñosos y comunicativos</p> <p>El objetivo es que las educadoras sean conscientes de la importancia de las expresiones de afecto, respuesta y aliento que los niños necesitan para comprender su mundo.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Saludar, abrazar. No dejar llorar a los niños. • Un momento para cada niño. Dos o tres niños a la vez. • Mirar a los ojos y hablar. • Responder las preguntas. • Aprender a conocer los gestos, vocalizaciones y palabras.

		<ul style="list-style-type: none"> • Reaccionar a los sentimientos positivos y negativos. • Decir afectuosamente lo que hace el niño.
<p>“Nombrar y cantar” en las acciones cotidianas que se realizan los niños</p>	<p>Las experiencias deben ser significativas y oportunas El objetivo es que las educadoras conviertan en una práctica cotidiana ser observadoras, sensibles, cariñosas y estimuladoras de sus niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar con el cuerpo. Cantar. Mirar a los niños. Nombrarlos. • Permitir a los niños hacer un esfuerzo y lograr lo que quieren. • Dejar que los niños elijan sus juguetes. • Festejar los logros de los niños. • Ampliar el vocabulario de los niños. • Observar a los niños. • Observarme a mí. • Observarme a mí con mis niños
<p>“Jugar adentro y afuera”</p>	<p>Las experiencias deben ser significativas y oportunas El objetivo es que las educadoras conviertan en una práctica cotidiana ser observadoras, sensibles, cariñosas y estimuladoras de sus niños.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Jugar adentro y afuera. Llamar por el nombre. Pedir cosas al niño. Nombrar lo que se hace y lo que se da al niño. Repetir palabras. • Jugar el juego de los niños. • Contará con letreros recordatorios de qué hacer y cómo interactuar con los niños durante el día. • Contará con una pizarra de texturas a la altura de los niños.

Resultados

A continuación se presentan gráficos y tablas de los datos recolectados de los instrumentos de evaluación ECI y PICCOLO iniciales y finales y luego los resultados cualitativos obtenidos de las visitas de observación y de las intervenciones.

Resultados cuantitativos

Tabla 7

Resultados de la evaluación inicial PICCOLO del CI001

INICIO CI001					
Máxima puntuación posible: 58					
	AFECTO	RECEPTIVIDAD	ALIENTO	ENSEÑANZA	TOTAL
EDCI001A	5	5	4	4	18
EDCI001B	10	7	4	4	25
EDCI001C	8	3	4	6	21

Elaborado por C. Suárez

En la tabla 8 del centro CI001 se presentan los resultados iniciales de la evaluación PICCOLO. Se evidencia que la educadora EDCI001A tuvo un total de 18 sobre 58, lo que la ubica, según la tabla 4 en un nivel bajo de interacción. La educadora EDCI001B obtuvo un total de 25 sobre 58 y la EDCI001C tuvo un total de 21 sobre 58, lo que las ubica a ambas en un nivel medio de interacción.

Tabla 8

Resultados de la evaluación final PICCOLO del CI001

FINAL CI001					
Máxima puntuación posible: 58					
	AFECTO	RECEPTIVIDAD	ALIENTO	ENSEÑANZA	TOTAL
EDCI001A	12	12	11	10	45
EDCI001B	10	11	13	11	45
EDCI001C	10	10	12	10	42

Elabora por C. Suárez

En la tabla anterior se muestran los resultados finales de la evaluación PICCOLO aplicada a las educadoras. Se puede constatar que concluida la intervención, EDCI001A obtuvo un total

de 45, EDCI001B alcanzó un valor de 45 y EDCI001C tuvo un total de 42. Por lo tanto las tres educadoras se ubican ahora en un nivel alto de interacciones.

Tabla 9

Resultados de la evaluación inicial PICCOLO del CC003

INICIO CC003					
Máxima puntuación posible: 58					
	AFECTO	RECEPTIVIDAD	ALIENTO	ENSEÑANZA	TOTAL
EDCC003A	5	4	6	3	18
EDCC003B	5	5	5	4	19

Elabora por C. Suárez

En la tabla 10 del centro CC003 de la evaluación inicial de PICCOLO se puede observar que la educadora EDCC003A obtuvo un valor total de 18 y la educadora EDCC003B obtuvo un valor total de 19, lo que las ubica en un nivel bajo de interacción.

Tabla 10

Resultados de la evaluación final PICCOLO del CC003

FINAL CC003					
Máxima puntuación posible: 58					
	AFECTO	RECEPTIVIDAD	ALIENTO	ENSEÑANZA	TOTAL
EDCC003A	10	13	11	11	46
EDCC003B	14	10	14	15	53

Elabora por C. Suárez

En la tabla anterior del centro CC003 de la evaluación final de PICCOLO se puede evidenciar que la educadora EDCC003A y EDCC003B obtuvieron un total de 46 y 53 respectivamente sobre 58, lo que las ubica en un nivel alto de interacción.

Gráfico 1

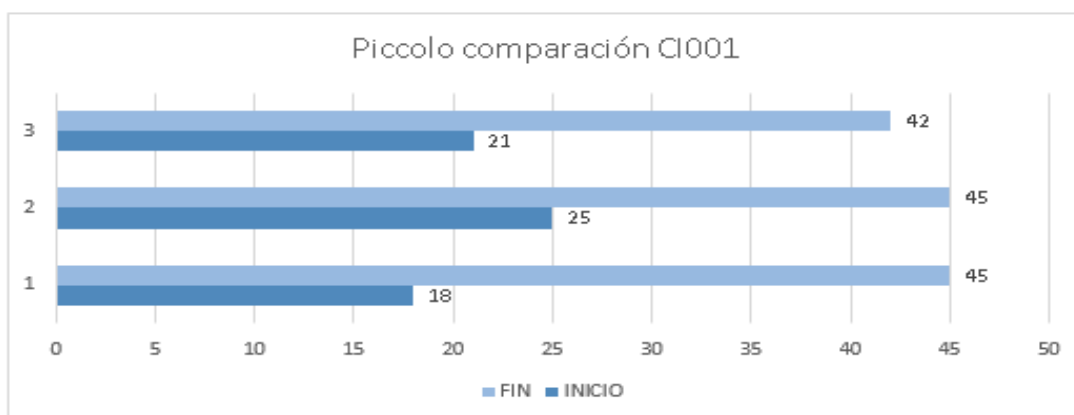
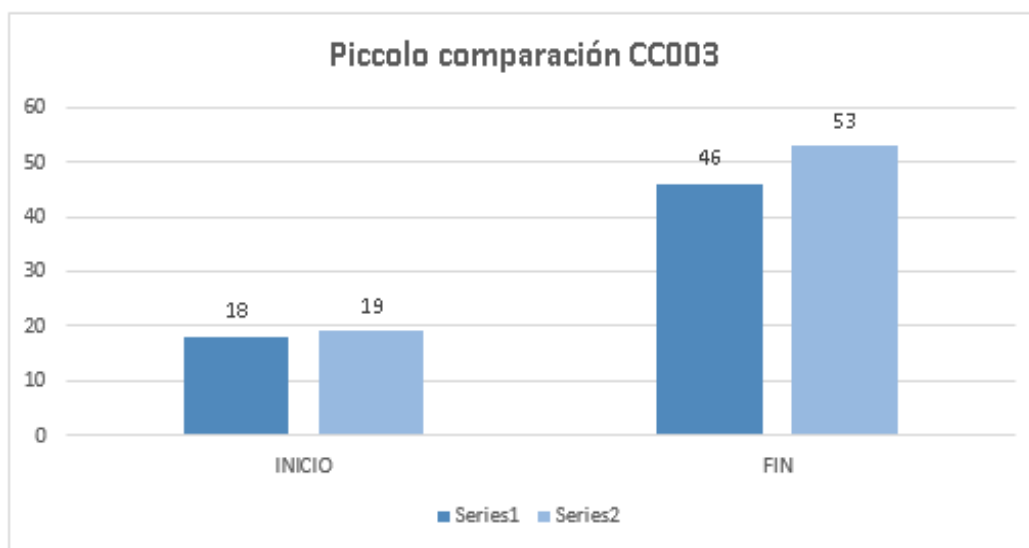


Gráfico 2*Resultado general PICCOLO CC003*

Elaborado por C. Suárez

Tomando en cuenta el PICCOLO inicial con el PICCOLO final (Gráfico 1), se evidencia un incremento en el valor total del nivel de interacciones, los valores van desde 18, 21 y 25 hasta 45, 45 y 42 respectivamente en el CI001, el centro en el que se realizó la intervención durante tres meses. En el centro CC003 también hubo un aumento en el valor total, desde 18 y 19 en el PICCOLO inicial hasta 46 y 53 en el PICCOLO final (gráfico 2) respectivamente.

Tabla 11*Tabla de contingencia de los resultados PICCOLO CI001 y CC003*

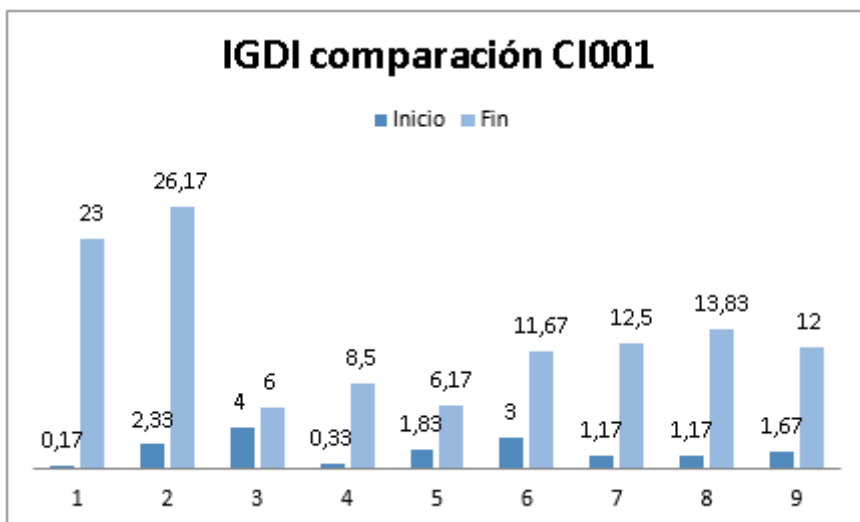
			VAR00001		Total
			CONTROL	INTERVENCIÓN	
V	BAJO	Recuento	2	1	3
A		% dentro de VAR00002	66,7%	33,3%	100,0%
R	MEDIO	Recuento	0	2	2
0		% dentro de VAR00002	0,0%	100,0%	100,0%
0	ALTO	Recuento	2	3	5
0		% dentro de VAR00002	40,0%	60,0%	100,0%
2	Total	Recuento	4	6	10
		% dentro de VAR00002	40,0%	60,0%	100,0%

Elaborado por C. Suárez

La tabla 12 muestra que antes de la intervención las educadoras del CC003 se encontraban ambas en el nivel bajo de interacciones y las educadoras del CI001, 1 se encontraba en el

nivel bajo y dos en nivel medio. Luego de la intervención se volvió a evaluar y el 100% de las educadoras del CI001 se encuentran en nivel alto y en el CC003 el 100% de las educadoras se encuentran en nivel alto también. Estos datos de inicio y fin similares entre el centro de intervención y el centro de control, ameritan que más adelante se analicen para plantear posibles razones por las cuales el CC003 también elevó su calificación como si hubiera tenido una intervención.

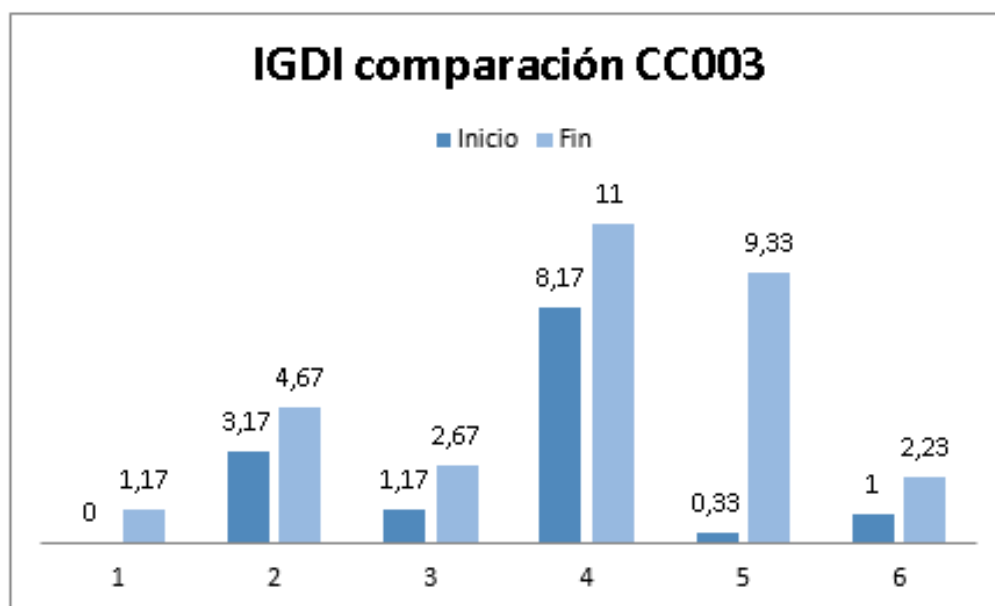
Gráfico 3



Elaborado por C. Suárez

En el gráfico 3 se observa el incremento en la calificación de todos los niños del estudio del CI001, algunos más significativos que otros, por ejemplo los primeros dos niños que van de una puntuación 0.17 y 2.33 hasta 23 y 26.17 respectivamente en su total de desarrollo de lenguaje según la escala IGDl. En cambio hay niños como el 3 que va de una puntuación 4 a 6, un cambio no tan significativo.

Gráfico 4



Elaborado por C. Suárez

En el gráfico 2 se evidencia que también hubo un incremento en el puntaje de desarrollo de lenguaje en los niños del CC003. Estos puntajes no llegan a ser tan altos en comparación con la evaluación inicial como pasa con el CI001.

Tabla 12
Contingencia de resultados IGDI CI001 CC003

			VAR00002		Total
			CONTROL	INTERVENCIÓN	
VA	BAJO	Recuento	4	0	4
R00		% dentro de VAR00001	100,0%	0,0%	100,0%
001	MEDIO	Recuento	1	2	3
		% dentro de VAR00001	33,3%	66,7%	100,0%
	ALTO	Recuento	1	7	8
		% dentro de VAR00001	12,5%	87,5%	100,0%
Total		Recuento	6	9	15
		% dentro de VAR00001	40,0%	60,0%	100,0%

Elaborado por C. Suárez

Se muestra de manera más detallada la comparación entre el CI001 y el CC003 en la tabla 12. Luego de 3 meses, se evaluó a los niños nuevamente y se obtuvieron estos resultados: en

el centro de control, que no hubo intervención, 4 niños se mantuvieron en el nivel bajo, 1 niño en el nivel medio y 1 niño en el nivel alto, en cambio en el CI001, centro en el que sí hubo intervención, 0 niños se encuentran en nivel bajo, 2 niños en nivel medio y 7 niños en nivel alto. Esto da como resultado que del total de niños del CI001 más el CC003, fue el 57.1% de mejora en los niños del CI001 mientras que en el C003 fue un 42.9%.

Análisis cualitativo de categorías por indicadores

Aquí se detallan los principales resultados de la investigación cualitativa, producto de las cuatro visitas de observación, entrevistas e intervenciones realizadas durante los 3 meses del estudio. Se han tomado tres categorías principales cada una con sus respectivos indicadores, detallados en la tabla 5.

Acciones

En esta categoría se incluyen las acciones observables de los participantes de este estudio que son los niños, las educadoras e investigadoras. Esto lo hemos obtenido en relación con los aspectos centrales trabajados en las sesiones de intervención.

Interacciones entre niños con y sin materiales

En las visitas de observación hubo una mínima interacción entre los niños, ellos jugaban o permanecían sentados sin hablar o interactuar con otros, más allá de cuando las educadoras les pedían que una niña o niño vaya a traer a otro.

“NACI001 tráeme a NOCI001C para cambiarle el pañal” (VOB4)

Los niños están sentados en las colchonetas viendo televisión. (VOB2)

Cada uno se sienta separado del otro viendo televisión, la mayoría de veces todos en silencio, esto se observó desde las primeras visitas cuando se aplicaron las escalas de evaluación. Igual, producto de la intervención que se realizó se pudo observar situaciones favorecedoras, por ejemplo cuando en la tercera visita las educadoras cumplían la planificación elaborada previamente, llevaron a los niños al patio y les dieron algunas

pelotas.

EDCI001B los incentiva a que corran atrás de la pelota, todos los niños juegan con la pelota, solo uno está sentado cerca de EDCI001C. Ahora se levanta y juega también. EDCI001A les saca más pelotas a los niños, las tres se ponen a jugar con los niños en el patio. (VOB3)

La tía EDCI001C sigue jugando con las torres y solo dos niños están viendo televisión mientras todos juegan con ella. (VOB1)

Los llaman a todos "vengan a hacer una torre grande" y cada vez se unen más niños. Algunos le dicen "ten" y ella responde "dame" "¡gracias!" (VOB1)

Aquí los niños se prestaban las pelotas dándole al otro en sus manos o pateándolas para que ellos se las devuelvan, algunos se reían con otros e imitaban lo que hacía, por el ejemplo si uno empezaba a gatear, unos 3 niños más también lo hacían.

A veces las educadoras los incentivan a jugar entre ellos, pero no les dan material, como por ejemplo en la tercera observación.

“(las educadoras) les dicen a los niños que corran y jueguen pero no tienen con qué jugar. EDCI001C se sienta en el escalón, cinco niños están sentados en el escalón y no saben qué hacer, ocho niños están corriendo en el patio” (VOB3)

En algunas ocasiones en las que los niños estaban viendo televisión y las educadoras entrando y saliendo del salón o sentadas en las sillas, lejos de los niños, la investigadora realizando la observación intervino para que los niños jueguen

Me senté arrimada a la pared en las colchonetas, algunos niños (5 aproximadamente) se acercan a mí y se sientan conmigo. (VOB1)

Las otras dos tías entran después de un rato y se sientan en las sillas, entonces saqué el iPad para ver con los niños los animales, medios de transporte, instrumentos y sus sonidos. Todos escuchan atentos y algunos repiten palabras y sonidos. (VOB3)

“les pasé unos cubos de madera que son para apilar de grande a pequeño o uno adentro del otro, al principio solo querían coger para tener uno cada uno, pero algunos niños sí empezaron a hacer torres imitando lo que yo hacía y se ayudaban entre ellos a poner las cubos y hacer torres más grandes”. (VOB2)

Pedidos de los niños con gestos, vocalizaciones y palabras con las educadoras.

Se pudo constatar que sí hay un esfuerzo por parte de los niños de hacerse notar, que los escuchen, de comunicar lo que necesitan o lo que quieren y también hay, en ciertas ocasiones, una buena respuesta de parte de las educadoras, en la visita tres, en la que se observó la aplicación de la planificación realizada días antes:

NOCI001Z se acerca a EDCI001B y le da un beso, ella le canta "buenos días, buenos días, buenos días, muy buenos días" y el niño se mueve bailando. (VOB3)

En otro momento, también en la visita tres, en la que la investigadora estaba sentada en las colchonetas anotando:

“algunos niños se acercaron a mí y se sentaron al frente de mí, cogieron legos y los golpeaban como tambor, como les había enseñado la visita pasada y uno dice "etó" (stop) y alza los brazos”. (VOB3)

“Una niña que está sentada hace varias vocalizaciones y la tía EDCI001C sonrío y dice "¡ve! Está hablando". La niña vuelve a hacer vocalizaciones, EDCI001B y EDCI001A le dicen "¡ajo! Ha venido sonriente, relajosa" (con tono de voz emocionado)”. (VOB3)

La niña sonrió cuando le dijeron eso y siguió haciendo vocalizaciones y sonidos durante todo el día, esto es un avance que mejora mucho la interacción educadora-niño y el desarrollo

de lenguaje de ellos, la niña hace sonidos y hay una respuesta positiva de parte de las educadoras, eso efectivamente responde a la intervención y a las variables de investigación.

Respuestas e iniciativas de las educadoras con los niños

Se observó avances en las respuestas de las educadoras con los niños, aunque también ciertos elementos que se pueden mejorar. En algunas ocasiones las educadoras pierden oportunidades de enseñanza.

Las tías EDCI001C y EDCI001B están sentadas en las sillas lejos de los niños y EDCI001B está usando la tablet. (VOB2)

Un niño se acerca a las tías y la tía EDCI001C dice "¡a ver! No quiero ver a nadie aquí (donde están ellas) vaya a jugar allá que yo dije que no quiero que esté nadie al lado de la tía" lo cogió al niño, lo dejó en la colchoneta y se fue a sentar. EDCI001B dijo "¡vaya para allá que no quiero a nadie aquí a mi lado!" (VOB1)

Las sillas no están cerca de los niños y muchas veces los niños se acercan a ellas a pedir o decir algo y ellas se limitan a decirles que vayan a las colchonetas y no se comunican con ellos, esto es algo que no favorece a las variables con las que estamos trabajando, no hay una buena interacción en el momento que la educadora lo aleja de ella sin ninguna razón, pues ella no estaba ocupada en ese momento.

NACI001Z está tocando el "espejo" (cartulina espejo) y EDCI001C le dice "deja NACI001Z, tas tas". (Vob3)

Esta última cita nos refleja que hubiese sido un momento enriquecedor para la niña y los demás, si ellas se hubieran acercado a ella y enseñado las partes del cuerpo en el espejo, a esto me refiero con que se pierden en ciertas ocasiones oportunidades de enseñanza y aprendizaje.

Pero también hay respuestas e iniciativas muy importantes que las educadoras han tenido y que se han podido observar en las visitas.

*EDCI001B se sienta en la silla a decirles que les pasen los bloques para hacer torres.
(VOb1)*

La tía EDCI001C se levanta y cambia las noticias por videos infantiles con canciones de las vocales. (VOb2)

NOCI001Z camina hacia la puerta y le digo "¿ya te vas?" Y la tía EDCI001C sonrío y le dice "¿ya te vas? ¡Chao!", lo mira y le dice "dame un abrazo" "él no lo hace y le dice a otra niña "dame un abrazo" (para que el entienda lo que le está pidiendo) y le dice "mira NOCI001Z, así" pero igual NOCI001Z no le da el abrazo y se va caminado más allá. (VOb2)

NACI001D se acerca a EDCI001B y señala su teta, EDCI001B le dice "tía quiero mi tetita" ella dice "tetita", la tía le dice "muy bien" y se la da. (VOb3)

La educadora le enseña a NACI001D a ampliar su vocabulario con voz cariñosa, sonriente, algo que no se había observado en las otras dos observaciones realizadas anteriormente.

Otra iniciativa que tuvo una educadora fue la de colocar un video con imágenes de objetos, animales, acciones y sus sonidos, las anterior visita informal, lo que se veía en la televisión eran novelas, noticias o videos infantiles con canciones, pero estos videos que comento sí los utilizaban como recurso educativo y para el desarrollo de lenguaje específicamente. Probablemente este cambio estuvo relacionado a la intervención, en la que hablamos sobre el uso adecuado de la televisión, solo para recursos educativos, bailes, canciones con mímicas o que desarrollen su lenguaje.

La tía EDCI001C se sienta en la silla diagonal a ellos a repetir el nombre de los animales y su sonido. Los niños están muy atentos al video y unos sí repiten lo que la tía dice y ella los felicita cuando lo hacen bien. (VOb1)

Sale video de animales con sus sonidos onomatopéyicos, EDCI001B y yo decimos el nombre de los animales y algunos niños repiten. (VOB2)

Logros

En esta categoría incluyen los avances observables en los participantes que son las educadoras y los niños, 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 de los niños

Se observó en las últimas dos visitas un incremento en el uso del lenguaje de los niños, específicamente se escuchaban más vocalizaciones y palabras simples.

Una niña que está sentada hace varias vocalizaciones y la tía EDCI001C sonrío y dice "¡ve! Está hablando". NAI001Z vuelve a hacer vocalizaciones, EDCI001B y EDCI001A le dicen "¡ajo! Ha venido sonriente, relajosa" (con tono de voz emocionado). La educadora me ve y asienta la cabeza y hace una expresión de "ve, están hablando más". (VOB2)

Casi todos los niños se acercaron a él (señor de la comida) a saludar y él les hacía juego moviéndose de forma divertida mientras decía: "holaaa! Hoolaa!" Los niños reían y repetían hola. (VOB1)

Las educadoras se alegran por estos avances y hacen caras sorprendidas. Los niños se están comunicando más con las educadoras en comparación con la primera observación, por ejemplo en la tercera y cuarta visita.

La EDCI001A le dice "tome la coladita ñami, está rica", sonriendo (con voz dulce). El niño dice dame, EDCI001A y EDCI001C le repiten la misma palabra, dame y le dicen "¡muy bien!" (VOB4)

Interacciones en relación con la evaluación inicial

En las interacciones también ha habido un cambio de parte de las educadoras, hay más respuestas, los toman más en cuenta, por ejemplo cuando un niño pide algo ellas están más atentas y reaccionan antes sus pedidos, por ejemplo

NACI001D se acerca a la tía EDCI001B y le dice la tía "¿qué hiciste mamita?" (Con voz cariñosa) y le dice "ah, hundiste el chupón de la teta", se lo arregló y le dijo que vaya a sentarse. (VOB2)

Esto es un cambio, puesto que antes se pudo observar que cuando un niño se acercaba a pedir o decir algo, las educadoras no escuchaban y les decían:

"Vayan a jugar allá" (VOB1)

En esta misma línea otro avance que han tenido es en las reacciones y respuesta ante los niños que lloran, anteriormente en las primeras dos visitas formales y una informal los niños lloraban por largos ratos sin que les tome en cuenta ni un minuto, ahora sí responden más frecuentemente o intentan hacer que el niño se tranquilice.

EDCI001C tiene a una niña en sus piernas abrazándola porque está llorando. (VOB2)

Una niña se tropezó y lloró, la tía EDCI001C la cogió y la abrazó diciendo que no llore y luego la sentó en la colchoneta y se tranquilizó segundos después. (VOB2)

EDCI001B mira el niño que llora con cara de extrañada y le estira los brazos.

(VOB3)

NOCI001Z sigue llorando, EDCI001B lo coge de los brazos y le canta "tortillita, tortillitas", le acaricia la cabeza pero el niño no deja de llorar. (VOB3)

Cumplimiento de compromisos de las educadoras

Fue difícil lograr que las educadoras cumplan los acuerdos, no se notaba en las visitas un compromiso con cumplir los acuerdos planteados luego de cada intervención. Cuando se les preguntaba si lo están cumpliendo se contradecían unas a otras, una decía que sí, otra que no,

cuando decían que sí, se les preguntaba cuánto tiempo lo están haciendo y se contradecían nuevamente, una decía que 15 minutos al día, otras que tres veces a la semana.

En las cuatro visitas de observación en las que la investigadora permaneció de 8:30am a 12:30pm se cumplió un mínimo de compromisos que fueron: enseñar el cuento que se llevó ese mismo día y el cumplimiento parcial de la planificación del día realizada en conjunto educadoras-investigadoras días antes.

EDCI001C se sienta en las colchonetas y les cuenta el cuento que entregué, seis niños están con ella y repetían lo que ella decía mientras enseñaba las ilustraciones.

Decían palabras simples con tono normal y tono de pregunta (ej. ¿Mamá?),

NACI001A es la niña que más repetía. La tía EDCI001C le deja coger el cuento a una niña, a NACI001D, la niña señala y dice "mamá", los otros niños también repetían. (VOb1)

EDCI001C entra al salón con una funda negra con pelotas y les dice "afuera vamos a jugar", (VOb3)

EDCI001C y EDCI001A preparan para hacer una obra de títere. (VOb3)

EDCI001A los sienta a todos en la colchoneta en un círculo para que vean los títeres,

EDCI001B se sienta cerca de ellos en un módulo de colchoneta. Cantan varias canciones con los títeres y los niños se ven divertidos y están concentrados. (VOb3)

Iniciativas de las educadoras fuera de compromiso

Un recurso nuevo que utilizaron las educadoras de forma educativa, fue la de poner videos en la televisión en los que salen imágenes de objetos, animales, acciones, letras etc., con sus sonidos o nombres correspondientes.

EDCI001B pone el video de "aprende a hablar". (VOb1) (VOb2) (VOb3)

Sale un video de los animales y una voz diciendo el nombre de cada uno, EDCI001B repite las palabras y algunos niños repiten con ella. (VOb1), (VOb2), (VOb3).

Ellas imitaban lo que el video decía, por ejemplo “gu-sa-no” y esperaban la respuesta de los niños, ellos repetían y ellas los felicitaban, en ciertas partes del video ellas les daban más características de los animales y objetos y salían, por ejemplo: “elefante, si grande, con orejotas” (y hacían el sonido) o “¡mira! El plato, para comer ñam, ñam. Este tipo de interacción y comunicación con los niños los ayudaba a desarrollar más sus palabras simples y múltiples, pues ellos repetían las palabras y frases de las educadoras y ellas los felicitaban.

Expectativas

Expresiones de las educadoras frente al aprendizaje, logros o limitaciones de los niños

“Los niños captan con más facilidad a esta edad, son como esponjitas y hay que enseñarles bastante sobre lo que pueden hacer a esta edad” (EDCI001A) ObSes5

La educadora, desde los comienzos ya refleja su concepción sobre el aprendizaje de los niños, sabe que siempre pueden aprender y captan todo muy rápidamente y es consciente que ella es parte responsable de su desarrollo y que debe enseñarle.

EDCI001B entró al salón moviéndose bailando y la tía EDCI001C le dice "estaba hablando la enana", la tía EDCI001B la mira a la niña y dice "está cantando mija!" (Con tono de voz emocionada) Y la niña hacía vocalizaciones y sonreía. (VOB2)

Las educadoras se alegran y comentan entre ellas los avances de los niños, eso las ayuda a incentivarse y querer dar más de ellas, se empiezan a dar cuenta que los niños tienen avances grandes cuando ellas los motivan y ayudan en su desarrollo.

EDCI001B dijo: "aww, hemos aprendido bastante de ustedes, así como ustedes de nosotros" y EDCI001A dijo "ha sido bueno porque hemos logrado cosas que antes no se podían por la directora". (VOB2)

En la cita anterior, la investigadora les estaba comentando que solo faltaba dos semanas para concluir las visitas e intervenciones, ellas se mostraron agradecidas porque en este

tiempo se pudo hacer cambios beneficiosos para los niños y para ellas.

Expresiones de las educadoras frente a los sentimientos y emociones de los niños

Una de las educadoras se conmovió pensando en las distintas realidades de los niños, otra terminó diciendo que le había ayudado esta actividad porque se había relajado, había podido sacar muchas cosas que necesitaba sacar y hablar, y que hasta el hambre se le había ido. (ObSes0)

Desde la primera intervención ellas son conscientes y comentan sobre las realidades muchas veces difíciles de los niños que tienen a su cargo, ellas se autodenominan madres de esos niños y saben que si ellas no los estimulan y no les dan el afecto necesario, probablemente en su casa tampoco lo harán.

La tía_EDCI001C tira la torre todos se ríen y ella le dice a un niño dame un beso y le dice "no me vayas a pegar" (riéndose) y comenta con la otra tía que así ha de ser en su casa (pega a todos), el niño sí le da un beso. (VOb1)

Discusión de los resultados

El material recolectado a partir de las técnicas e instrumentos aplicados durante los meses de la investigación evidencia cambios positivos en las interacciones del CI001, el 100% de las educadoras del CI001 pasaron de niveles bajo y medio a nivel alto de acuerdo a la escala PICCOLO; resultados que se evidenciaron también en términos cualitativos en las visitas de observación. Las educadoras pasaron de situaciones como:

Un niño se acerca a las tías y la tía EDCI001C dice "¡a ver! No quiero ver a nadie aquí (donde están ellas) vaya a jugar allá que yo dije que no quiero que esté nadie al lado de la tía" lo cogió al niño, lo dejó en la colchoneta y se fue a sentar. (VOB1)

A situaciones como

NACI001D se acerca a la tía EDCI001B y ella le dice "¿qué hiciste mamita?" (Con voz cariñosa) la niña le enseña su biberón y luego la tía dice "ah, hundiste el chupón de la teta", se lo arregló y le dijo que vaya a sentarse. (VOB2).

Un cambio muy positivo en la respuesta que le da la educadora a la niña en comparación al comentario anterior y justamente la receptividad es uno de los indicadores que evalúa PICCOLO, valores que subieron en su evaluación final. Otro cambio positivo se da en el aliento, otro indicador de PICCOLO, las educadoras se mostraron con más iniciativa a alentar a los niños a hacer más, a jugar, a hablar. Este indicador también tuvo un incremento en la calificación final a las educadoras, pasaron de 4, 4, 4 a 11, 13, 12 sobre 14.

En el indicador de afecto, como lo muestran los resultados cuantitativos, las educadoras subieron de 5, 10, 8 a 12, 10, 10 sobre 14. Una educadora se mantuvo en el mismo nivel pero en las otras dos sí se elevó la calificación, cosa que también se evidencia en los resultados cualitativos, ellas abrazan más a los niños, les sonríen y les ofrecen afecto emocional cuando

lloran en la mayoría de situaciones. Gómez (2005), hace referencia a las acciones y actitudes que debe tener una madre o cuidadora para que el niño tenga un apego seguro y estos son que se involucra más con el niño, responde a sus señales, expresa más emociones positivas que negativas, conoce bien al niño y disfruta el contacto físico. Estos son elementos en los que las educadoras han ido trabajando y se refleja más adelante en los resultados de los niños.

Por último, en enseñanza las educadoras del CI001 subieron su calificación de 4, 4, 6, en la evaluación inicial a 10, 11, 10, sobre 14 en la evaluación final. Los resultados cualitativos de este indicador nos muestran estos avances, por ejemplo cuando las tías amplían el vocabulario de los niños repitiendo palabras o las frases que ellos intentan decir, ellas esperan una respuesta de los niños y los felicitan con un “¡bravo!” o “¡muy bien!”

En cuanto a este punto de las interacciones, el CC003 también tuvo un incremento en el valor final de la evaluación PICCOLO en todos los indicadores, como si hubiese habido una intervención. Se considera que esto pudo haber ocurrido debido a que la evaluación inicial se realizó en un ambiente que no era el acostumbrado de las educadoras y niños (salón de motricidad); el día de la evaluación inicial ellas evidenciaban cierto nerviosismo, estrés y preocupación de que los niños se golpeen con los módulos de madera o de plástico que habían en la salón y que se golpeen entre ellos también, pues saltaban y corrían de una colchoneta a otra. Según Herrera (2008), un ambiente que no sea adecuado puede perjudicar el desenvolvimiento de los niños y así también puede afectar, aunque no el caso de este ambiente de no ser adecuado, la seguridad y desenvolvimiento de las educadoras. Se las calificó en ese ambiente y es por eso que se especula que esa es la razón por la que obtuvieron un resultado bajo en la evaluación inicial. Cuando se tomó la evaluación final (en el salón de ellos) y se observaron estos incrementos en los puntajes, se tomó la decisión de realizar una segunda evaluación para confirmar datos e igualmente realizada la segunda observación tuvieron ese incremento en su calificación. Sin embargo, más adelante se verá

que, aunque los puntajes de PICCOLO subieron, la calificación ECI-IGDI de los niños muestra que no hubo un gran incremento como en el CI001, centro con intervención.

Los datos recogidos de la evaluación ECI-IGDI nos muestran un cambio significativo positivo en el uso de gestos, vocalizaciones, palabras simples y palabras múltiples de todos los niños del estudio del CI001. Se muestran resultados atípicos como los niños 1 y 2 que van de una puntuación 0.17 y 2.33 a una puntuación de 23 y 26.17 respectivamente, esto se especula que pudo ocurrir por timidez en la prueba inicial, puesto que los niños no estaban familiarizados con la evaluadora, que, aunque no fue quien tomó la prueba, estuvo presente mientras la educadora la tomaba, los niños se mostraban inhibidos y no se comportaban naturalmente, por eso se cree que en la evaluación inicial obtuvieron tan bajos resultados aunque son los que obtuvieron nivel más alto en las evaluaciones finales. Este avance en todos los niños del CI001 se evidenció también en las visitas de observación en donde la mayoría de los niños repetían palabras y sonidos, pronunciaban más vocalizaciones, empezaban a llamar más la atención de las educadoras e investigadoras con gestos y palabras, las educadoras se notaban sorprendidas en varias ocasiones en que los niños hablaban o simplemente hacían sonidos y comentaban entre ellas sobre eso, por ejemplo cuando una niña estaba sentada y hacía vocalizaciones mientras movía las manos

EDCI001B entró al salón moviéndose, bailando y la tía EDCI001C le dice "estaba hablando la enana", la tía EDCI001B la mira a la niña y dice "está cantando mija!" (Con tono de voz emocionada) y la niña hacía más vocalizaciones y sonreía. (VOB3)

Como dice Farkas (2007), “dentro del desarrollo del lenguaje, entenderemos la comunicación gestual como una etapa ‘prelingüística’. Así, el gestualizar será al hablar, lo mismo que el gatear al caminar” (pg. 20).

En cuanto al CC003, los niños sí aumentaron sus niveles pero aun así 4 niños se

mantuvieron en nivel bajo, 1 en nivel medio y 1 en nivel alto, en cambio en el centro en el que hubo intervención, 7 niños están en el nivel alto, 2 en nivel medio y ninguno en nivel bajo. Esto nos demuestra que, aunque las educadoras del CC003 tienen un nivel alto de interacciones, no hubo un cambio significativo en sus niños con respecto a las evaluaciones iniciales, en cambio en el centro de intervención, el CI001 sí hubo un incremento significativo del puntaje en los niños.

Como plantean Da Costa, Ramírez y Grimberg, (2010) en su investigación, la relación que se establece entre el lenguaje y el apego es circular, cada uno influye en el otro, “en tanto el lenguaje al ser una interacción permanente con un otro, facilita el apego que a su vez también depende de la interacción que se establezca con este otro significativo, la cual va a depender la construcción de un apego seguro” (Da Costa, 2010, p.126). Todos los niños de la sala Lactantes II del centro CI001 se vieron beneficiados por la intervención realizada y el esfuerzo de las educadoras; aunque todavía hace falta trabajar más con ellas en las interacciones sí hubo un cambio visible y la intervención marcó una diferencia como se lo ve en las tablas de contingencia que cruzan PICCOLO con IGDI. Como dice Jump (2015), en su artículo *El desarrollo de la comunicación en tu bebé*: “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 tengan para interactuar” (p.1).

Conclusiones

A partir de los resultados cualitativos y cuantitativos se pudo determinar que la intervención realizada durante tres meses mejoró el nivel de las interacciones educadora-niño en el nivel del desarrollo del lenguaje de los niños de 12 a 24 meses en el centro CI001 y no mejoró significativamente en el CC003, centro en el que no hubo intervención.

Los resultados muestran el incremento en el desarrollo de lenguaje en todos los indicadores de la evaluación ECI-IGDI (gestos, vocalizaciones, palabras simples, palabras múltiples) de los niños de 12 a 24 meses del CI001 en comparación con la evaluación inicial y final, y asimismo en la escala PICCOLO se muestra un incremento en todos los indicadores (afecto, receptividad, aliento y enseñanza) de las tres educadoras en comparación con la evaluación inicial y final.

“Ser expuestos al lenguaje a edades tempranas es fundamental porque existen períodos que son sensibles para el desarrollo del lenguaje; un lenguaje rico y un entorno receptivo son muy importantes para los niños pequeños. La capacidad para adquirir el lenguaje en un niño puede cambiar cuando él/ella tenga alrededor de 7 años de edad y su capacidad para aprender su lenguaje disminuye si hasta este punto el niño ha sido privado de interacciones” (Jump, 2015, p. 23).

En esta cita de Jump se puede reflejar la importancia de este estudio y sus resultados. Es fundamental que los niños desde estén expuestos a buenas interacciones y así enriquecer su lenguaje.

Como se mencionó anteriormente, el CC003 también tuvo un incremento en las interacciones en el resultado PICCOLO, por las posibles razones antes presentadas: centro relativamente nuevo y cambio de ambiente al realizar la evaluación inicial, lo que pudo

haber afectado el resultado, más no hubo grandes incrementos en el resultado ECI-GDI de los niños del estudio.

Se concluye que es fundamental que exista una buena interacción entre las educadoras y sus niños para que ellos así desarrollen mejor su lenguaje, “tanto las funciones cognitivas y motoras, como las socioemocionales, emergen de la interacción mantenida con los cuidadores y educadoras durante los primeros años de vida, que estimulan las sinapsis entre neuronas en las diversas regiones cerebrales” (Vargas, 2014, p.173).

Recomendaciones

A partir de esta investigación, en la que se confirma la importancia de las interacciones educadora-niños para un mejor desarrollo de lenguaje, a la vez que se corrobora la posibilidad de lograr un impacto significativo con intervenciones orientadas a las interacciones de las educadoras con los niños, se recomienda seguir ahondando en el tema aplicando esta intervención en distintas partes del país en diferentes estratos socioeconómicos y así descubrir nuevos factores que influyen en las interacciones y el desarrollo de lenguaje de los niños.

También se recomienda, si se dieran nuevas intervenciones de este tipo, realizar visitas de observaciones antes, durante y después de aplicar la intervención y también en el centro de control, para así tener más datos cualitativos que ayuden a comprender mejor el impacto generado.

Se sugiere también utilizar los instrumentos IGDI y PICCOLO como medios de evaluación en distintos contextos y no solo con educadoras sino también con padres y otros cuidadores.

Referencias Bibliográficas

- Armus, M., Duhalde, C., Oliver, M., Woscoboinik, N., (2012). Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia. UNICEF Recuperado de http://www.unicef.org/ecuador/Desarrollo_emocional_0a3_simple.pdf.
- Amar, J., Llanos, R., García, D., & Sotomayor, Z. (2004). *Desarrollo infantil y construcción del mundo social*. Universidad del Norte.
- Barba Téllez, M. N., Cuenca Díaz, M., & Rosa Gómez, A. (5 de mayo de 2007). Piaget y L. S. Vygotsky (O. Iberoamericanos, Ed.) *Revista Iberoamericana de Educación*, 10. Revista obtenida de Google Académico Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2304264>
- Da Costa, M., Teresa, M., Ramírez, H., Marlene, S., & Adlerstein Grimberg, C. (2010). *Experiencias de aprendizajes del lenguaje verbal como facilitadoras de un apego seguro en párvulos institucionalizados: estudio de caso en casa de acogida para lactantes grada y sala cuna cárcel* (Doctoral dissertation, Universidad Academia de Humanismo Cristiano). Recuperado <http://bibliotecadigital.academia.cl/bitstream/handle/123456789/2504/tparv22.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- EACEA 2009. *Educación y Atención a la Primera Infancia en Europa. Un medio para reducir las inequidades sociales y culturales*. EURIDICE. Recuperado de http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/098ES.pdf
- Farkas, C. (2009). *Gestos que hablan: Aprendiendo a comunicarse con nuestros niños*. Ediciones UC. Recuperado de <https://es.scribd.com/document/187863896/Gestos-Que-Hablan>
- Gómez-Jiménez M. (2005) Apego: estrategia para la prevención primaria del maltrato infantil. *Acta Pediatr Mex.*; 26(6):325-30. Recuperado de <http://www.revista.spp.org.py/index.php/ped/article/view/16>
- Hernández R., Fernández C., Baptista P., 2006, *Metodología de la Investigación*, México, McGraw Hill.

- Herrera, M. O., De, M. E. M., Domínguez, P., & Merino, J. M. (2008). Calidad educativa en Educación Parvularia para niños y niñas menores de tres años de edad en la provincia de Concepción, Chile. *PAIDEIA, REVISTA DE EDUCACIÓN*, (44).
- Hueso, A. Cascant, J. (2012) *Metodología y Técnicas Cuantitativas de Investigación*. Primera edición Pg.2-3 Editorial Universitat Politècnica de Valencia
- Izencang, N. (2011). Eficacia en la crianza. Recuperado de http://m.kidshealth.org/parent/en_espanol/padres/nine_steps_esp.html
- Izzedin, B. (2009), “*Pautas, Prácticas Y Creencias Acerca De Crianza... Ayer Y Hoy*”. Recuperado de <http://www.scielo.org.pe/pdf/liber/v15n2/a05v15n2.pdf>
- Jaramillo, R. (2012). La metodología de enseñanza-aprendizaje y el desarrollo del lenguaje oral en los niños de primer año de educación básica, del centro educativo “el tesoro del saber” de la ciudad de Loja, periodo 2009- 2010. Recuperado de <http://dspace.unl.edu.ec/jspui/bitstream/123456789/3897/1/JARAMILLO%20ROSA%20LBA%20-%20HIDALGO%20JULIA.pdf>
- Jump, V. (2015). El desarrollo de la comunicación en tu bebé. (Documento no publicado.)
- Ministerio de Inclusión Económica y Social (2014). Norma Técnica de Desarrollo Infantil Integral Servicios en Centros de Desarrollo Infantil. Extraído el 16 de agosto del 2016 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? Extraído el 16 de agosto del 2016 de* <http://educamosjuntos.univalle.edu.co/descargables/Desarrollocerebroinfantil.pdf>
- Pedraza, P. P., & López, T. S. (2006). Desarrollo de la comunicación y del lenguaje: indicadores de preocupación. *Revista pediatría de atención primaria*, 8 (32), 111-125.
- Piaget, J. (1964). *SEIS ESTUDIOS DE PSICOLOGÍA*. Barcelona: Labor S.A Arago. Libro descargado de: http://dinterrondonia2010.pbworks.com/f/Jean_Piaget_-_Seis_estudios_de_Psicologia.pdf
- Rogoff, B. (2003). *The cultural nature of human development*. Oxford University Press. <https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=HSkaQ3FTsLIC&oi=fnd&pg=PR9&d>

[q=+++++Rogoff+\(2003\)+&ots=HyguEnSmut&sig=jtX8q5RpvdWGyCqWpLmaZV
YdQw#v=onepage&q=Rogoff%20\(2003\)&f=false](#)

Vargas-Rubilar, J. & Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. En *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 12 (1), pp. 171-186
http://revistalatinamericanaumanizales.cinde.org.co/wp-content/uploads/2014/03/Vol_12_n_1/articulo9.pdf