



12º ENCUESTRO INTERNACIONAL DE EDUCACIÓN INFANTIL

*Ambientes que habilitan la experiencia de aprender
¿Cómo enseñar a las infancias hoy?*

3, 4 y 5 de Mayo 2019 - Ciudad Autónoma de Buenos Aires

encuentro@omep.org.ar www.omep.org.ar



La educación infantil como factor protector del desarrollo cognitivo infantil ante la vulnerabilidad social de América Latina

Lucas G. Gago Galvagno¹²³, Adriana Gak⁴ Susana Stoisa⁴ & Ángel M. Elgier¹²³

¹Facultad de Psicología y Relaciones Humanas - Universidad Abierta Interamericana.

²Instituto de Investigaciones en Psicología. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires.

³Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET).

⁴Coordinadora General y Coordinadora de Capacitación y Proyectos Programa CAF (Centros de Acción Familiar).

Ejes temáticos:

“Ambientes que habilitan la experiencia de aprender”

“Los aportes a las Políticas Públicas de Atención y Educación para la Primera Infancia”.

El desarrollo infantil temprano es un proceso por demás complejo que puede ser analizado desde múltiples perspectivas disciplinares y desde una gran variedad de marcos teóricos. El mismo se encuentra modulado por numerosas variables tanto de índole ambiental (nutrición, estilos de crianza, nivel socio-económico, presencia de trastorno parental, etc.) como individuales (predisposición genética, temperamento, presencia de trastorno, etc.).

Para evaluar el desarrollo cognitivo en estos primeros años de vida, se piensa al niño no como una pizarra en blanco que pasivamente y sin ningún tipo de selección copia todo lo que el ambiente le presenta, si no que construye su realidad en un proceso activo de interacción con el medio (Bruner, 1995; Luria, 1959). Además, se piensa la realidad como co- construida en un proceso de interacción permanente entre el sujeto epistémico y el objeto, que lleva a generar niveles más altos de conocimiento (Piaget & Buey, 1972).

Teniendo en cuenta esto, abordamos el desarrollo desde la perspectiva de la psicología cognitiva, en donde el infante busca conocer la realidad que lo rodea a través de su propia cognición y apoyándose en otros significativos que generan un andamiaje en sus procesos de aprendizaje, en un proceso mediado por la cultura y en donde aquello que primero es externo (signos y presencia de los adultos e instrumentos culturales) luego se interioriza y pasa a formar parte del repertorio del niño en un proceso de doble formación (Vigotsky, 1962).

Con respecto a la vulnerabilidad social, según los informes de la CEPAL (2017), esta afecta a 186 millones de personas en América Latina, es decir, el 30,7% de la población, mientras que la pobreza extrema afecta al 10% de la población. Este concepto se define como una variable multidimensional que incluye no solo el ingreso económico, sino también el tipo de vivienda, nivel educativo, hacinamiento, acceso a servicios, estímulo a la educación en el hogar y la presencia de necesidades básicas. Se ha encontrado que los ambientes vulnerables afectan el desarrollo cognitivo de los niños desde los primeros años de vida, y se ha estudiado la importancia de la intervención temprana para prevenir estas dificultades (Campbell & Ramey, 1994; Burchinal, Roberts, Hooper & Zeisel, 2000). Dentro de esta área, diferentes estudios muestran que SES modula el desempeño en tareas que requieren comunicación protoverbal, receptiva, expresiva y capacidades ejecutivas en los años preescolares (Arán Phillipetti & Richaud de Minzi, 2012; Deanda, Arias-Trejo, Poulin-Dubois, Zesiger, & Friend, 2016; O'meagher, Kemp, Norris, Anderson, & Skilbeck, 2017).

En los últimos años muchos estudios en otros países han analizado el impacto de los centros socio educativos para infantes en el desarrollo cognitivo (Felfe & Zireow, 2018; Fort, Ichino, & Zanella, 2016). Estas instituciones han visto, desde el siglo pasado y hasta la actualidad, incrementadas sus matrículas debido al acceso sistemático y continuo de las mujeres al mercado laboral. Se ha encontrado en numerosas investigaciones que algunos de los centros donde se asiste a

la primera infancia modulan el desarrollo en contextos vulnerables, sin embargo, otros no muestran esta influencia, siendo que sus influencias en el desarrollo cognitivo son nulas (Berry et al., 2016; Cadime, Silva, Ribeiro, & Viana, 2018; Melhuish, Lloyd, Martin, & Mooney, 1990). Varios investigadores fundamentan estas diferencias basados en la calidad de los centros socio educativos a los que los infantes asisten (Cadime, Silva, Ribeiro, & Viana, 2018).

Se debe destacar que no hay estudios previos que realicen un análisis simultáneo de los centros donde se asiste a la primera infancia y entornos vulnerables utilizando un enfoque descriptivo y comparativo. La mayoría de las investigaciones que indagan sobre estas capacidades cognitivas se centran en estudios con preescolares y no infantes (Arán-Filippeti & Richaud, 2012), y se realizan en Norteamérica y Europa, habiendo muy pocas que trabajan con los primeros años de vida y dentro de Latinoamérica.

Por ende, presentamos en esta oportunidad una experiencia de investigación realizada con díadas madre-infantes de 18 a 24 meses de edad, asistentes a los Centros de Acción Familiar, (CAF) dependiente de GODII- DGNyA- MHyDH y de otras no asistentes a ellos, de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Se evaluó la influencia de la socio educación infantil temprana y la vulnerabilidad social en las funciones ejecutivas (FE) y la comunicación temprana (CT).

Las funciones ejecutivas (FE) son de vital importancia en el funcionamiento neuropsicológico global del niño en desarrollo y desempeñan un papel fundamental en el desarrollo cognitivo, conductual y social-emocional del niño. El término general "función ejecutiva" es un constructo complejo que se define como el control, supervisión, o funciones de autorregulación que organizan y dirigen toda la actividad cognitiva, la respuesta emocional, y la conducta manifiesta (Miller & Marcovitch, 2015).

Por otro lado, la atención conjunta es un componente esencial de la cognición social, la comunicación, la teoría de la mente y la adquisición del lenguaje (Bruner, 1995; Tomasello et al., 2005). El episodio prototípico de atención conjunta se da cuando el niño alterna la mirada entre un juguete y el rostro de un adulto (Mundy & Jarrold, 2010). En este sentido, la mirada y el señalamiento son dos habilidades comunicativas que toman relevancia en la interacción interpersonal. La dirección de la mirada y el señalamiento brinda información sobre el foco de interés de un individuo en algún aspecto de su ambiente (Emery, 2000; Tomasello, Call & Hare, 1998) y aumentan sus probabilidades de adquirir aprendizajes acerca del mundo a través de los otros (Posner, Rothbart, Sheese, & Voelker, 2012).

Hay dos categorías principales de las conductas de atención conjunta en la infancia. Una es la "respuesta a la atención conjunta" (en inglés, responding to joint attention - RJA), que se refiere a las medidas de capacidad de los bebés para seguir la dirección de la mirada y los gestos de los demás

con el fin de compartir un punto de referencia común. Alternativamente, se encuentra la categoría “iniciando la atención conjunta” (en inglés, initiation of joint attention - IJT) que implica generar gestos y contacto visual por parte de los infantes para dirigir a la atención de los otros hacia objetos, eventos y ellos mismos. La función prototípica del IJT es “mostrar” o de forma espontánea tratar de compartir intereses o experiencias placenteras con otros (Mundy & Jarrold, 2010).

Para cumplimentar los objetivos de la mencionada experiencia, los infantes completaron varias tareas comportamentales de FE y las Escalas de comunicación social temprana (Mundy et al., 2003). A su vez, los padres y/o madres completaron el Cuestionario de conducta en la primera infancia (ECBQ) (Putnam et al., 2014) y la Escala de nivel económico y social (NES) del INDEC (2001). Las evaluaciones fueron llevadas a cabo durante el período 2017-2018, con una frecuencia semanal. Operadores de los Centros de Acción Familiar (CAF), Coordinadores y otros Profesionales estuvieron presentes en ellas como observadores no participantes .

Los resultados revelaron que los CAF impactan en la CT (específicamente en la cantidad de vocalizaciones y de seguimientos de los gestos de mirada y señalamiento de los adultos), en la vulnerabilidad en las conductas comunicativas productivas (señalamiento y pedido del infante) y en las habilidades de funciones ejecutivas. En cuanto a la interacción entre ambas variables, los espacios socio educativos de primera infancia de los CAF a partir de las prestaciones, y de las actividades que propuestas por los Equipos Profesionales y Técnicos que realizan los Niños y sus familias en dichas instituciones, contribuirían activamente a atenuar las diferencias en las capacidades comunicativas derivadas de las condiciones de vida en entornos con necesidades básicas insatisfechas.

Esto destaca la importancia de considerar cómo el ambiente en el que se desarrollan acciones institucionales y actividades con los infantes como las de los CAF influyen en su desarrollo cognitivo positivamente. Y expresan su valor para de la creación y puesta en práctica de Políticas Públicas que promuevan el desarrollo integral de la Niñez desde el nacimiento y hacia una Niñez y Adolescencia saludables con instituciones de atención y educación de calidad.

Esta investigación dentro de los CAF está alineada con la declaración de los Derechos del Niños, Niñas y Adolescentes. La misma fue llevada a cabo a través de subsidios UBACyT (Universidad de Buenos Aires), de la Universidad Abierta Interamericana y AGENCIA.

Se espera para futuras líneas de investigación realizar experiencias internacionales para evaluar el impacto no solo derivado de los diferentes entornos socioeconómicos, si no también culturales propios de cada institución socio educativa. De esta manera, quedaría demostrado como ciertos dispositivos institucionales de prestaciones socio educativas contribuyen a generar un impacto en el desarrollo temprano.

Palabras Clave: Centros de Acción Familiar (CAF), Vulnerabilidad Social, Comunicación Temprana, Funciones Ejecutivas.

Bibliografía

- Arán-Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2012). A Structural Analysis of Executive Functions and Socioeconomic Status in School-Age Children: Cognitive Factors as Effect Mediators. *The Journal of Genetic Psychology, 173*, 393-416.
- Asamblea General de la ONU. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*. (217 [III] A). Paris.
- Berry, D., Blair, C., Willoughby, M., Garrett-Peters, P., Vernon-Feagans, L., Mills-Koonce, W. R., & Family Life Project Key Investigators. (2016). Household chaos and children's cognitive and socio-emotional development in early childhood: Does childcare play a buffering role?. *Early childhood research quarterly, 34*, 115-127.
- Bruner, J. (1995). *From joint attention to the meeting of minds: An introduction*. En C. Moore y P. Dunham (Eds.), *Joint Attention: Its Origins and Role in Development* (pp. 1-14). Nueva Jersey: Erlbaum.
- Burchinal, M. R., Roberts, J. E., Hooper, S., & Zeisel, S. A. (2000). Cumulative risk and early cognitive development: a comparison of statistical risk models. *Developmental psychology, 36*, 793. <http://dx.doi.org/10.1037/0012-1649.36.6.793>
- Cadime, I., Silva, C., Ribeiro, I., & Viana, F. L. (2018). Early lexical development: Do day care attendance and maternal education matter? *First Language, 38*, 503–519.
- Campbell, F. A., & Ramey, C. T. (1994). Effects of early intervention on intellectual and academic achievement: a follow-up study of children from low-income families. *Child development, 65*, 684-698.
- CEPAL (2017). *Panorama Social de América Latina*. Extraído de: https://repositorio.cepal.org/bitstream/handle/11362/42716/7/S1800002_es.pdf
- Deanda, Arias-Trejo, N., Poulin-Dubois, D., Zesiger, P., & Friend, M. (2016). Minimal second language exposure, SES, and early word comprehension: New evidence from a direct assessment. *Bilingualism: Language and Cognition, 19*, 162-180. <https://doi.org/10.1017/S1366728914000820>

- Emery, J. (2000). The eyes have it: the neuroethology, function and evolution of social gaze. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, *24*, 581-604.
- Felfe, C., Nollenberger, N. and Rodríguez-Planas, N. (2014). Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development. *Journal of Population Economics*, DOI 10.1007/s00148-014-0532.
- Fort, M., Ichino, A., & Zanella, G. (2016). Cognitive and non-cognitive costs of daycare 0-2 for girls. *ZA Discussion Papers*, 9756.
- Legislatura de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Ley 114 -Protección Integral de los Derechos de Niños, Niñas y Adolescentes de la Ciudad de Buenos Aires, Bs.As.,2006
- Luria, A. R. (1959). The directive function of speech in development and dissolution. *Word*, *15*, 341-352.
- Melhuish, E. C., Lloyd, E., Martin, S., & Mooney, A. (1990). Type of childcare at 18 months—II. Relations with cognitive and language development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *31*, 861-870.
- Mundy, P., Delgado, C., Block, J., Venecia, M., Hogan, A., & Seibert, J. (2003). *A manual for the Abridged Early Social Communication Scales (ESCS)*. University of Miami Psychology.
- Mundy, P., & Jarrold, W. (2010). Infant joint attention, neural networks and social cognition. *Neural Networks*, *23*, 985- 987.
- O'meagher, S., Kemp, N., Norris, K., Anderson, P., & Skilbeck, C. (2017). Risk factors for executive function difficulties in preschool and early school-age preterm children. *Acta Paediatrica*, *106*, 1468–1473. doi: 10.1111/apa.13915
- Piaget, J., & Buey, F. F. (1972). *Psicología y pedagogía*. Barcelona: Ariel.
- Posner, M. I., Rothbart, M. K., Sheese, B. E., & Voelker, P. (2012). Control networks and neuromodulators of early development. *Developmental Psychology*, *48*, 827–835.
- Senado y Cámara de Diputados de la Nación Argentina –Ley de Educación Nacional – Ley 26.206 , art. 23 Bs. As. 2006
- Tomasello, M., Call, J., & Hare, B. (1998). Five primate species follow the visual gaze of conspecifics. *Animal Behaviour*, *55*, 1063-1069.
- Tomasello, M., Carpenter, M., Call, J., Behne, T., & Moll, H. (2005). Understanding and sharing intentions: The origins of cultural cognition. *Behavioral and Brain Sciences*, *28*, 675-735.
- Vigotsky, L. S. (1962). *Pensamiento y lenguaje*. Cambridge: MIT press.