

Estudio del conocimiento que poseen los docentes de jardines maternos sobre desarrollo comunicativo preverbal y los signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo

Study of the knowledge that nursery school teachers have about preverbal communicative development and the warning signs linked to communicative development

Autoras: Lic. Agostina Benítez, Lic. Sonia Cecilia Echegaray, Esp. María Elena Pereira Flores²

Resumen

Antes de la llegada del lenguaje expresivo, en un sentido estricto, los niños atraviesan un vasto desarrollo comunicativo preverbal en el cual es posible reconocer numerosas manifestaciones y signos de alarma. El objetivo de este trabajo es describir el conocimiento que poseen los docentes de jardines maternos sobre el desarrollo comunicativo preverbal y sobre signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo. Es importante la detección temprana en el ámbito educativo; allí el docente puede monitorear el desarrollo comunicativo y verbal de los niños para una derivación, diagnóstico y tratamiento oportunos. Esta investigación es de carácter cualitativa, descriptiva y transversal. La muestra estuvo conformada por 32 docentes de nivel inicial que trabajan en jardines maternos de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). Se utilizó como instrumento de recolección de datos, un cuestionario vía virtual a los fines de recabar información pertinente. Los datos permitieron evidenciar un limitado conocimiento de las docentes sobre la temática estudiada, no se debería caer en el error de considerar que es la docente quien debe identificar o detectar niños con dificultades comunicativas; sino a pensar sobre la necesidad de la inclusión en las instituciones educativas del profesional fonoaudiólogo, idóneo y competente para detectar y abordar la temática planteada en este trabajo final.

Palabras clave: ámbito educativo – docentes - detección temprana – Fonoaudiología.

Abstract

Before the arrival of expressive language, in a strict sense, children go through a vast preverbal communicative development in which it is possible to recognize numerous manifestations and warning signs. The objective of this work is to describe the knowledge that initial level teachers have on preverbal communicative development and on warning signs related to communicative development. Early detection is important in the educational setting; There the teacher can monitor the communication and verbal development of the children for a timely referral, diagnosis and treatment. This research is qualitative, descriptive and transversal in nature. The sample consisted of 32 initial level teachers who work in Maternal Gardens in the city of Villa Mercedes (San Luis). A virtual questionnaire was used as a data collection instrument in order to collect pertinent information. The data allowed to show a limited knowledge of the teachers on the subject studied, one should not fall into the error of considering that it is the teacher who must identify or detect children with communication difficulties. But to think about the need for the inclusion in educational institutions of the professional speech therapist, suitable and competent to detect and address the issue raised in this final work.

Keywords: educational field – teachers - early detection - speech therapist.

² Lic. en Fonoaudiología. Egresada de la UNSL. Centro educativo-terapéutico y neurorehabilitación “Triada” Villa Mercedes, San Luis.. E-mail: agostinab97@gmail.com Lic. en Fonoaudiología. Docente de la FCS-UNSL fonocecilaechegaray@gmail.com Lic. en Fonoaudiología y Esp. en Educación Superior. Docente de la FCS-UNSL maria-nela.pereiraflores@gmail.com

Introducción

En el proceso de desarrollo de la comunicación preverbal intervienen y se entrelazan diversos factores que influyen en su materialización. Así, aspectos biológicos, psicológicos, socioculturales, ambientales y vinculares confluyen para dar forma a los patrones comunicativos y del lenguaje.

En la actualidad, sabemos que antes de la llegada del lenguaje expresivo, en un sentido estricto, los niños atraviesan un vasto desarrollo comunicativo preverbal en el cual es posible reconocer numerosas manifestaciones tales como: sincronía interactiva y comunicación neonatal, actos comunicativos, comunicación intencional y protopalabras, entre otras. La presencia y calidad de los sucesos y de estas manifestaciones permite realizar ciertas predicciones acerca de la comunicación y el lenguaje en niños pequeños, es por ello que es importante valorarlas. Tal como sostiene Gabutti Sol (2019) es posible pensar que la falta de conocimiento sobre el desarrollo de la comunicación preverbal dificulta la posibilidad de identificar en los niños comportamientos comunicativos no esperados para su edad cronológica. De esta manera, por ejemplo, un niño en el que los hitos del desarrollo comunicativo están demorados o ausentes podría pasar desapercibido en edades tempranas y sólo comenzar a generar incógnitas en las personas que lo rodean, cuando, alrededor de los dos años, no se produce aún la aparición del lenguaje expresivo (p.2). A su vez, las autoras Rosas Camila et. al (2020) dan a conocer la importancia del rol del fonoaudiólogo en el campo de la educación, mencionando que por un lado los docentes cumplen la labor de la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza y aprendizaje, lo cual incluye la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos cognitivos, sus resultados, y de otras actividades educativas, sin embargo por otro lado, destacan que el profesional de fonoaudiología, experto en la comunicación humana y sus desórdenes, es el encargado de realizar la valoración, diagnóstico, estimulación, promoción, prevención y tratamiento de las posibles falencias comunicativas y del lenguaje que se puedan

presentar en el aula, y se vuelve un agente importante tomando la participación, tanto individual, como grupal, asesoría a padres y/o docentes y de actividades propuestas para la elaboración de los planes enfocados al cubrimiento de las dificultades (p.3). Teniendo en cuenta que luego de la familia, el sistema educativo suele ser el primer ámbito de socialización de los niños; es importante que éste pueda monitorear y potenciar el desarrollo comunicativo y verbal de los sujetos. A partir de lo expuesto el propósito de este trabajo es describir el conocimiento que poseen los docentes de jardines maternos sobre el desarrollo comunicativo preverbal y sobre signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo.

Marco teórico

Si hay una habilidad que caracteriza a los miembros de la especie humana es su capacidad para poder comunicarse, todo ser humano tiene por necesidad desde que nace, el deseo de comunicarse, expresar sus sentimientos, ideas, o simplemente la inquietud de generar interacción con otra persona. Por esta razón establece tempranamente vínculos comunicativos que necesitan de otro para llevarse a cabo.

Maggio Verónica (2020) afirma que el desarrollo de la comunicación se compone de dos etapas: una prelingüística, en la que el niño aprende a comunicarse sin contar con lenguaje, y una etapa verbal, en la cual se produce el aprendizaje de las primeras palabras, seguidamente pequeñas frases, más adelante frases elaboradas, hasta finalizar el proceso con la posibilidad de narrar y mantener una conversación fluida alrededor de los 5 años. (p.43).

Para los fines de esta investigación es importante no solo hacer un recorrido del desarrollo de la comunicación temprana del niño, sino también, considerar los signos que pueden alertar de forma precoz la perturbación en su adquisición, ya que permiten advertir al entorno de la desviación en la construcción del desarrollo comunicativo del niño.

Bates Elizabeth (1972), citada por Haller Liliana et. al (2011), sostiene que la comunicación temprana se produce en tres estadios. Estas autoras dirigen la mirada hacia los pe-

riedos prelingüístico y lingüístico tempranos, que comprenden desde el nacimiento hasta los 18 meses de vida aproximadamente. A continuación, se describirán cada uno de los estadios y en forma simultánea se irán entrelazando los aportes que realizan los diferentes autores en relación con los hitos comunicativos que se suceden en estas edades.

Periodo perlocutorio (0 a 8 meses aproximadamente) En esta etapa el niño es inconsciente de su potencial para controlar al adulto. Las conductas perlocutorias tempranas son en un principio reflejas, sin finalidad y están dirigidas por sus necesidades internas, por ejemplo: el bebé llora porque tiene hambre, o son conductas que ocurren en respuesta a eventos externos. En términos de Harrinson Janet et. al (1986), durante los primeros meses los bebés son capaces de producir respuestas que indican un interés por su ambiente. En este sentido, la estimulación visual o auditiva frecuentemente produce un cambio en el estado conductual, o una reacción notable tal como un giro de cabeza o un movimiento ocular. La presentación repetida del mismo estímulo resulta en habituación, o en una cesación de la respuesta. La habituación permite al infante que está despierto responder selectivamente a la estimulación de sus cuidadores o del entorno. Los autores consideran que estos efectos son vistos en las interacciones sociales entre el niño y los adultos (p.2).

Trenchi Natalia (2011) afirma que, si bien los bebés pueden sonreír desde recién nacidos, esa sonrisa es solo un movimiento reflejo. La sonrisa social, la que significa que está comunicando, aparece aproximadamente en el segundo o tercer mes. Esta sonrisa, como tantas otras señales del bebé, necesita ser respondida y estimulada por el entorno, cuando se le otorga esta respuesta se le confirma al bebé que el intercambio comunicativo fue establecido de manera adecuada (p. 25).

A su vez, Harrison Janet et. al (1986) mencionan que a los dos meses de edad los lactantes pueden demostrar preferencia por mirar patrones complejos, tales como caras humanas y finalmente mantener contacto visual con su cuidador, comprometiéndose así en establecer interacciones cara a cara (p.3). Maggio Verónica (2020) alude que al final del

primer mes, el niño logra mantener contacto visual y a los 3 meses hacer un seguimiento horizontal. La autora hace mención a la Academia Americana de Pediatría, la cual reporta algunos signos, que antes de los 6 meses de edad, deben ser de alarma para padres y pediatras, entre ellos, que el niño al tercer mes no mantenga contacto visual. (p.46) Maggio Verónica (2020) afirma que entre los 3 y los 4 meses se generan intercambios denominados “protoconversaciones” por el parecido con los componentes no lingüísticos de las conversaciones de los adultos. Así mismo Trevarthen Colwyn (1998), citado por Martínez Mauricio (2011), identificó y describió dos modos diferentes en los cuales los bebés se involucran intersubjetivamente con sus figuras de crianza. La intersubjetividad primaria fue el término elegido para describir los intercambios temporal y emocionalmente regulados que se observan en las interacciones tempranas que se establecen entre la mamá y el bebé durante el periodo comprendido entre los 2 y 9 meses (p.11). A su vez, Trevarthen Colwyn (1998) considera que la presencia de la imitación neonatal, las protoconversaciones y la sincronía interactiva suelen citarse como indicadores o manifestaciones de la intersubjetividad primaria (p.11).

Más avanzado este periodo perlocutorio, las conductas comunicativas del niño comienzan a estar caracterizadas por la intención. Bates Elizabeth (1979), citada por Haller Liliana et. al (2011), define a estas conductas como “señales conductuales con meta orientada”. El niño intencionalmente comienza a usar sonidos para participar a otras personas en interacciones o para obtener determinadas conductas de los adultos; aparecen los turnos en las interacciones niño/adulto, en el que las emisiones cumplen la función de llamado. Aunque su conducta es intencional, todavía no es capaz de solicitar la ayuda del adulto para resolver algún problema con un objeto, por ejemplo: cuando no puede alcanzarlo. Según estas autoras, es en esta etapa donde comienza a realizar sonidos como gritos, chillidos y vocalizaciones para atraer al adulto. También en este momento surgen las funciones del lenguaje descritas por Halliday Michael, puntualmente en el periodo perlocuto-

rio aparece la función instrumental. Según Acuña Ximena y Sentis Franklin (2004), se relaciona con acciones comunicativas no verbales que los niños emplean como un medio para satisfacer sus necesidades o deseos. La meta o el efecto proyectado intencionalmente consiste en obtener, por parte del otro, ciertos servicios o algún objeto deseado (p.40). Por ejemplo, “mu- mu- mu”, con la mano extendida indica “dame eso”.

Dentro de este periodo podemos hacer mención al concepto de formato descrito por Bruner Jerome (1983), citado por Haller Liliana et. al (2011), el cual es definido por el autor como “una pauta de interacción estandarizada, e inicialmente microcósmica, entre el adulto y el niño que contiene roles demarcados que finalmente se convierten en reversibles”. Bruner Jerome (1983), citado por Narbona Juan (2003), menciona cuatro tipos de formatos: el primero de ellos coincide con este período, atención conjunta, definida por el intento de uno u otro componente de la diada de atraer la atención del otro hacia un objeto o actividad o estado. Este comienza alrededor de los 5 meses con la atención del niño hacia los objetos, pero se consolida a los 8- 10 meses aproximadamente cuando el niño es capaz de monitorear la mirada del adulto hacia el objeto. Formatos de este tipo son los juegos de indicación (cuando el bebé señala con el dedo índice y a la vez alternar la mirada entre un objeto y una persona), de lectura de libros, cuando el bebé muestra algo que realizó, cuando sigue la dirección de la mirada de otra persona hacia un objeto determinado al que ésta última está atendiendo.

Periodo ilocutorio (8 a 14 meses aproximadamente) Haller Liliana et. al (2011) sostienen que en este periodo el niño desarrolla una conciencia de su potencial para controlar al adulto. Utiliza señales no verbales, tales como gestos o vocalizaciones, para dirigir la atención del adulto hacia objetos y eventos, desplegándose así la comunicación intencional. Los gestos pueden catalogarse como reguladores, deícticos (señalamiento) y expresivos (p.69). Para Trevarthen Colwyn (1998), citado por Maggio Verónica (2020), el uso de gestos corresponde a la etapa de intersubjetividad secundaria, en la que el bebé puede

conectarse con el adulto y realizar un acto motor para solicitar algo (p.48). La misma se produce durante situaciones en las que el bebé es capaz de combinar en la interacción con su mamá dos tipos de actos, los práxicos (señalar con el dedo, mostrar, dar, ofrecer, tomar objetos, manipulación consecutiva, imitación práxica, regular la acción sobre el objeto, resistirse, tocar con un objeto, extender la mano) y los interpersonales (sonreír, vocalizar, mirar a la cara del otro, extender los brazos hacia el adulto, tocar al otro, imitación vocal); este tipo de intercambio emerge entre los 9 y 12 meses (p.11).

Maggio Verónica (2020), menciona que de modo progresivo aparecen gestos asociados a acciones específicas, como saludar, llamar, festejar, y que se sirven para transmitir intenciones. Es decir, se advierten los primeros intentos de compartir con otros el interés por un objeto o una situación. La autora, clasifica estos gestos en protoimperativos y protodeclarativos. En el caso de los protoimperativos la meta es simplemente pedir, mientras que en los protodeclarativos el fin es compartir con otros la atención (p. 48). Bates Elizabeth (1976), citado por Clemente Rosa (1996), define a los protodeclarativos como los intentos directos de conseguir la atención del adulto para un objeto o suceso del mundo. Por ejemplo, a través de la exhibición de sí mismo, el enseñar objetos, señalar o dar objetos en secuencias, con intención de conseguir la atención adulta. Por otro lado, los protoimperativos los describe como los intentos infantiles para conseguir que el adulto haga algo. Estos enunciados tienen un uso más instrumental, en el cual el niño trata de conseguir algo a través de los adultos, realizando acciones y gestos que estos deben atender. Por ejemplo, abrir y cerrar la mano, extendiendo la mano hacia los objetos (p.142) En este periodo también se presentan las funciones interactiva, personal y reguladora. Ximena Acuña y Franklin Sentis (2004), señalan que en la función interactiva los niños usan acciones comunicativas no verbales como un medio para establecer en conjunto con otra persona un contacto de interacción. El propósito es llamar la atención del otro. Un ejemplo de esto último serían las vocalizaciones que produce el niño apelando

a la aparición de su madre en el juego de “aca ta” (aca esta). En este juego el adulto simula esconderse detrás de sus manos mientras dice “¿dónde está mamá?”.

En la función personal los niños emplean acciones comunicativas por medio de la conducta no verbal con el propósito de que éstas sean la expresión de sí mismos; de esta manera los niños realizan y ponen de manifiesto sentimientos, actitudes e intereses. Por ejemplo, expresiones de placer cuando se les ofrece la mamadera con leche o algún juguete perdido. La matriz verbal que representa al uso personal es la expresión: “Aquí estoy yo” (p. 41). Por último, la función reguladora, es utilizada cuando los niños realizan acciones en forma de conducta no verbal con la intención de controlar lo que hace el otro; el efecto o la meta proyectada intencionalmente consiste en controlar el comportamiento de alguna persona en particular. Por ejemplo: peticiones generales para una acción, pedir un juego de nuevo (tomando las manos de su madre).

Finalizando este periodo, Haller Liliana et.al (2011) afirman que las señales del niño cambian a través de un proceso de convencionalización. Las mismas se traducen en gestos convencionales y a las protopalabras. Bates Elizabeth (1979), citado por Haller Liliana et.al (2011), define a las señales convencionales como aquellos gestos cuya función y forma son reconocibles por ambos participantes de la comunicación. Por ejemplo: señalar, mostrar, agitar, y dar, desarrollados entre los 10 y 13 meses de edad. Asimismo, define a las protopalabras como producciones que se aproximan a las palabras y que se clasifican en tres tipos: protopalabras: usadas con una acción determinada, por ejemplo, el niño utiliza siempre la misma expresión o sonido “ete”, cuando está señalando para pedir algo. Protopalabras usadas para describir o representar a un objeto o evento en varios contextos, por ejemplo, cuando el niño dice “guau” al ver animales (pato, perro, gato) en un dibujo o en vivo. Protopalabras usadas como un acto o ritual, que es parte de una actividad, pero que no es representativo de la actividad. Por ejemplo, el niño hace el sonido “mmmm” que ha escuchado a los adultos hacer cuando terminan de comer algo rico (p.70).

La autora afirma que a medida que los gestos y protopalabras van adquiriendo un matiz convencional, las conductas comunicativas de los niños son más claras, abandonando cada vez más la dependencia del contexto para ser interpretadas. También en este periodo podemos incluir al segundo y tercer formato propuestos por Bruner Jerome (1983), citados en Narbona Juan (2003), que serían la acción conjunta o interacción con el objeto; definida como la actividad conjunta de la madre y el niño sobre y con un objeto externo a ambos, ejemplos típicos de este formato serían los juegos que consisten en sacar y meter, construir y tirar, dar y tomar pertenecen a este tipo de formato); y el tercero conformado por las interacciones sociales, tales como saludos, gestos graciosos, despedidas. Corresponden a rituales en los que se hace participar al niño desde muy temprana edad.

Por último, **el periodo locutorio (a partir de los 14/15 meses en adelante)**, Haller Liliana et. al (2011) menciona, que es en esta última etapa, donde el niño comienza a desarrollar el habla como expresión oral del lenguaje en construcción, las primeras palabras traducen significados que fueron previamente expresados de manera gestual, las protopalabras se vuelven reconocibles como palabras convencionales, con su uso repetido. Están relacionadas con el ambiente y su significado es a menudo la manifestación del contexto que rodea al niño. A su vez señala que este último periodo evoluciona con el uso de recursos verdaderamente simbólicos que representan objetos o eventos, sin la ocurrencia del evento, o la presencia de un referente, tal como un objeto o persona (p.71). Se producen en este periodo las funciones heurística e imaginativa. Ximena Acuña y Franklin Sentis (2004), sostienen que en la función heurística los niños realizan acciones comunicativas no verbales como un medio para explorar y organizar el entorno. Se manifiesta cuando el niño interactúa con los objetos del medio que lo rodea, con la finalidad de explorarlos. La función imaginativa está relacionada con conductas no verbales que emplean los niños para la creación de un mundo imaginario propio. Algunos ejemplos que podemos mencionar son el juego simbólico (trata de

peinarse, imitar escenas de la vida cotidiana como dar de comer a una muñeca, hacer como si hablara por teléfono, tomar el palo de escoba e imitar a un caballo). A su vez, este periodo locutorio se corresponde con el último formato que describe Bruner, llamado “episodios de como sí” o también denominados “juegos de ficción”, en el que un objeto o una acción es usado de manera no convencional (p. 61). El niño debe dejar en suspenso el significado convencional del objeto o de la acción para darle otro que deberá negociar (es decir, actuar sobre la mente del otro) con el adulto para que el desarrollo del juego alcance sus objetivos comunicativos.

Signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo

Cuando por diversas razones los hitos del desarrollo comunicativo (descritos con anterioridad) no aparecen, están demorados, o son reemplazados por otras conductas no es-

perables, es posible identificar una serie de signos de alarma que hagan suponer, o alertar al entorno sobre dificultades comunicativas a futuro. A los fines de realizar una detección temprana de las dificultades en la comunicación infantil Abraham María y Martínez Cecilia (2005) proponen realizar una valoración de los parámetros del desarrollo socio comunicativo contemplando los siguientes signos de alarma (p. 13).

Metodología

Esta investigación es de carácter cualitativa y descriptiva puesto que su propósito es describir el conocimiento que poseen las docentes de jardines maternos sobre desarrollo comunicativo preverbal y signos de alarma vinculados al desarrollo comunicativo. Tal como sostiene Hernandez Sampieri R. (2014), la meta de una investigación cualitativa es describir, comprender e interpretar los fenómenos, a través de las percepciones y significados produ-

Tabla N°1

Signos de alarma vinculados con el desarrollo de la comunicación propuestos por las autoras

6 a 9 meses	No responde al habla del adulto con vocalizaciones No sonríe ni se ríe con el adulto No sigue con la mirada cuando el adulto señala y le pide que mire un objeto familiar
12 meses	No realiza protoimperativos (tratar de llamar la atención del adulto para conseguir algo) No balbucea No emplea gestos (señalar, decir adiós con la mano) Poco contacto ocular sostenido con el adulto No reconoce su nombre No señala ni intenta obtener objetos
15 meses	No establece contacto visual sostenido cuando alguien le habla No extiende los brazos anticipadamente cuando van a alzarlo No tiene atención conjunta en relación a un objeto o actividad No responde a órdenes simples No dice “mamá” y “papá” con sentido No dice otras palabras simples No inicia un juego o rutina social
18 meses	No señala partes del cuerpo No dice algunas palabras con significado No hace juego simbólico (muñecos, teléfono) No responde cuando el adulto señala un objeto No hay acción protodeclarativa (señalar y establecer contacto visual con el adulto con la única intención de dirigir su atención) No trae objetos a los adultos para mostrárselo

cidos por las experiencias de los participantes (p.11). En este caso solo se describe el conocimiento que poseen las docentes acerca del desarrollo comunicativo preverbal y los signos de alarma vinculados con el mismo.

Según Yuni y Urbano (2006), en relación a la dimensión temporal, se trata de un trabajo de tipo transversal dado que la recolección de datos se realiza durante un período específico de tiempo (p.18).

Se utiliza como instrumento de recolección de datos, un cuestionario vía virtual, elaborado por las autoras, el cual está compuesto tanto por preguntas de formato abierto como cerrado a los fines de recabar información pertinente (ver anexo). Luego de la recolección de datos se construye una matriz donde se transcriben las respuestas de las docentes con el fin de formular categorías de análisis que permiten interpretar la información recabada y cumplir con los objetivos propuestos.

La población considerada está constituida por docentes de nivel inicial de jardines maternales de la Ciudad de Villa Mercedes. Las unidades de análisis son cada uno de los docentes que se encuentren en ejercicio de la profesión y que trabajan en Jardines Maternales de la ciudad de Villa Mercedes.

La muestra está conformada por 32 docentes de nivel inicial que trabajan en Jardines Maternales de la ciudad de Villa Mercedes (San Luis). La cantidad de docentes estuvo determinada por la buena disposición de las mismas a participar.

Como criterio de exclusión se consideró el siguiente: son excluidas de la muestra aquellas docentes que, además de su título docente, posean un título de Lic. en Fonoaudiología.

Se consideraron las siguientes variables: - Título - Procedencia del conocimiento - Años de experiencia laboral - Conocimiento sobre la comunicación preverbal que poseen los docentes - Conocimiento sobre los signos de alarma vinculados al desarrollo comunicativo que poseen los docentes.

Objetivos

- Describir el conocimiento que poseen los docentes de jardines maternales de la Ciudad de Villa Mercedes sobre el desarrollo comunicativo preverbal.

- Describir el conocimiento que poseen los docentes de jardines maternales de la ciudad de Villa Mercedes sobre signos de alarma vinculados al desarrollo comunicativo.

Análisis de los datos y resultados

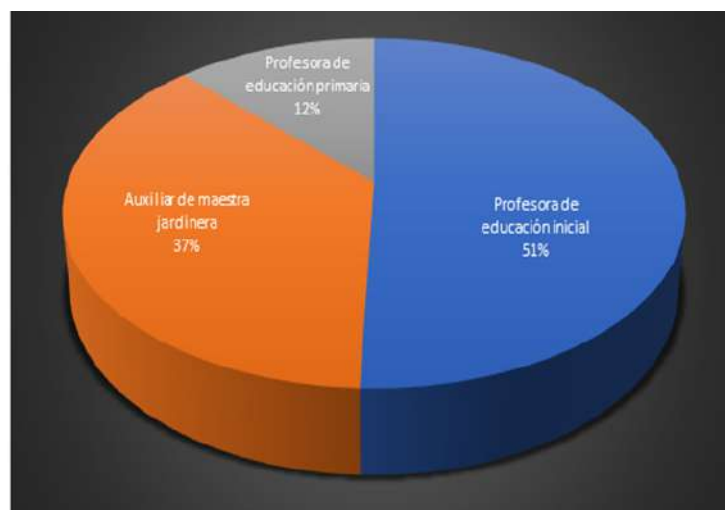
En función de los objetivos propuestos, es decir, describir el conocimiento que poseen las docentes de jardines maternales de la Ciudad de Villa Mercedes (San Luis) sobre el desarrollo comunicativo preverbal y los signos de alarma vinculados con el mismo, se transcriben y describen las respuestas de las docentes. A los fines de facilitar la lectura, los datos del cuestionario son inicialmente tabulados para la posterior formulación y descripción de cada categoría de análisis.

También se vuelcan los resultados en nubes de palabras, estas últimas son según Hernandez Coral (2015) recursos que se utilizan para las investigaciones cualitativas que permiten obtener una visualización gráfica de las principales palabras, conceptos o ideas que se repiten con frecuencia (p.454). Las nubes de palabras (herramientas /softwares utilizados en las investigaciones cualitativas) permiten obtener una visualización gráfica de las principales palabras, conceptos e ideas que conforman cada valor en forma de nubes de "tags". Dichas nubes, en las que los tamaños de letra son proporcionales a la importancia numérica (frecuencia) de cada palabra o término introducido, facilitan la tarea de categorización de los valores y contravalores y su posterior agrupación de las categorías en conceptos más amplios. Por lo tanto, la nube brinda una primera visión del conjunto de datos que nos ayuda a desentrañar las distintas dimensiones de las imágenes que forman parte de este valor para, a partir de ellas, crear una primera clasificación para nuestros datos (p. 465).

A su vez, y en aquellos casos en los que se considera pertinente se utilizan algunos gráficos que permiten visualizar la información analizada.

Los primeros ítems tienen como propósito conocer la formación académica de cada una de las docentes que participaron del estudio. De las 32 docentes, 24 poseen el título de "Profesora de Educación Inicial" o también llamado de "Educación Preescolar", 6 cuen-

Gráfico N°1
Formación Académica



tan con la certificación de “Auxiliar de Maestra Jardinera”, y las 2 restantes cuentan con el título de “Profesora de Educación Primaria”, no obstante, desempeñan su función en jardines maternos.

En relación a los años de experiencia laboral de las docentes de nivel inicial, se observa que 27, es decir la mayoría de ellas, tienen menos de 10 años de experiencia laboral en jardines maternos. 3 tienen entre 10 y 20 años de experiencia y solo 2 docentes más de 20 años de experiencia.

A partir de las respuestas que se obtuvieron en relación a la pregunta ¿cómo se comunica un niño que aún no habla?, se construyen las siguientes categorías de análisis: “Docentes que incluyen en sus respuestas aspectos vinculados con hitos del desarrollo comunicativo” y “Docentes que parecen no comprender la pregunta”.

Categoría 1: Docentes que parecen no comprender la pregunta

En esta categoría se incluye a aquellas docentes cuyas respuestas no son pertinentes a la pregunta que se les realiza. En este caso es posible suponer que no han comprendido la pregunta. Otras docentes responden: “siempre con lenguaje oral y a través de gestos. Ósea es un acompañamiento mutuo” y “mediante las palabras”; parecería ser que responden a la pregunta ¿Cómo se comunica CON un niño que aún no habla? Mientras que otras, responden: “a través de juegos”, “con cariño, atención, musicoterapia”, “Con

mucho amor y paciencia, buscando estrategias para que la comunicación sea fluida”. Tampoco parecen comprender la pregunta, y, a diferencia de las anteriores sus respuestas enuncian el posible uso de algunos recursos propios de prácticas terapéuticas (tales como el juego y la Musicoterapia).

Categoría 2: Docentes que incluyen en sus respuestas aspectos vinculados con hitos del desarrollo comunicativo

En esta primera categoría se incluyen a aquellas docentes que mencionan en sus respuestas aspectos vinculados con hitos del desarrollo comunicativo, se puede analizar que la mayoría de ellas consideran a los “gestos”, a la “comunicación gestual” y a las “señas” que realizan los niños como parte del mismo, como por ejemplo: “señas para pedir un objeto o algo que desea”. En relación a estos aspectos que mencionan las docentes, los podríamos vincular con los conceptos teóricos utilizados en esta investigación. Maggio Verónica (2020), menciona que de modo progresivo aparecen gestos asociados a acciones específicas, como saludar, llamar, festejar, y que sirven para transmitir intenciones. Es decir, se advierten los primeros intentos de compartir con otros el interés por un objeto o una situación. La autora, clasifica estos gestos en protoimperativos y protodeclarativos abordados ya en el marco teórico.

Además, la mayoría mencionó “al balbuceo” “a los sonidos” o al “grito” como formas de comunicación. Podemos afirmar,

como menciona Maggio Verónica (2020) que el bebé pasa por distintas etapas de balbuceo que le permiten progresivamente acercarse a la forma de los sonidos de la lengua de la comunidad donde vive (p.56). Tal como se mencionó en el marco teórico en la (p.15) estos aspectos mencionados por las docentes están vinculados con la expresión en estadios prelingüísticos.

En relación al “llanto” mencionado por varias de las docentes, puede ser analizado (como se menciona en el marco teórico (p.6) como aquella conducta perlocutoria temprana que en un principio es refleja, sin finalidad y que está dirigida por sus necesidades internas, por ejemplo: el bebé llora porque tiene hambre, sueño o cuando se le quita o niega algo que desea.

Y en menor medida, las docentes mencionan a la “sonrisa” y “al movimiento corporal y expresiones del cuerpo y rostro” como parte del desarrollo comunicativo preverbal. En relación a la “sonrisa” es notorio destacar que fueron muy pocas las docentes que tuvieron en cuenta esta manifestación ya que es una conducta que le permite al niño desde muy temprano estar incluido en un sistema afectivo de comunicación. Tal como se mencionó en el marco teórico, hacia los dos meses el bebé es capaz de responder con una sonrisa (sonrisa social) a las personas familiares, lo que implica que no está usando una conducta

automática o refleja, sino que ya está realizando comparaciones entre cosas conocidas y que manifiesta cierta expectativa ante un hecho agradable a punto de acontecer.

Con respecto al “movimiento corporal o expresiones del cuerpo y rostro”, mencionado por algunas docentes, es posible destacar que estas expresiones le permiten al niño regular sus reacciones emotivas, y experimentar a su vez intercambios satisfactorios con el medio. Al respecto, Haller Liliana et.al (2011) afirma, que el proceso de desarrollo de la afectividad, de la emoción, y de la comunicación poseen una base del tono muscular, posturas, movimiento y ritmos (p.52).

Mencionado lo anterior, Haller Liliana et.al (2011) sostiene que el niño de menos de un año sabe muchas cosas del lenguaje antes de adquirirlo. Es un ser social que se va individualizando, forma parte de los contextos sociales en los que está inmerso, a partir de los que se va a ir reconociendo cómo ser distinto, con otra mente y con ideas sobre la mente de los otros.

A continuación, en la figura 1, se presenta una nube de palabras que permite visualizar las respuestas obtenidas. El criterio utilizado para la construcción de la nube fue la frecuencia de aparición de palabras, siendo las imágenes de palabras más grandes aquellas de mayor frecuencia y las de menor tamaño, las menos frecuentes en aparecer.

Figura N°1

Nube de palabras en relación a la pregunta ¿cómo se comunica un niño que aún no habla?

Elaboración de autor



La nube representa las respuestas de las docentes que comprendieron la pregunta. Permite mostrar que la mayoría de ellas consideran a las “señas”, “a los gestos”, “al balbuceo”, a “los sonidos” y “al llanto” como parte del desarrollo comunicativo. Por otro lado, y en menor medida, algunas de ellas dicen que la “sonrisa”, “el movimiento corporal”, “expresiones del cuerpo y el rostro”, “muecas” y el “grito” son manifestaciones comunicativas que expresan los niños que aún no hablan. Todo esto permitió la identificación y construcción de dos categorías: “docentes que parecen no comprender la pregunta” y “docentes que incluyen en sus respuestas aspectos vinculados con hitos del desarrollo comunicativo”.

Para el análisis de la pregunta N°2 del cuestionario, “En relación a la comunicación, en niños de entre 45 días y dos años ¿Considera que existen signos de alarma, que la lleven a pensar que el niño pueda presentar dificultades comunicativas? SI- NO ¿Cuáles? Comente.” Se construyen las siguientes categorías de análisis:

Categoría 1: Docentes que incluyen en sus respuestas signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo

En esta categoría se incluye a aquellas docentes que mencionan en sus respuestas signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo. La mayoría de ellas, señalan cuando el niño “no balbucea”, “no llora”, “no emite sonido”, “no vocaliza”, “no puede hacer un monosílabo”. Abraham María y Martínez Cecilia (2005) afirman que la ausencia de vocalizaciones entre los 6 y los 9 meses y la ausencia de balbuceo a los 12 meses son considerados signos de alarma.

Por otro lado, varias de las docentes enuncian como signos: “no responde a estímulos externos”, “no responden a alguna pauta dada por no escuchar” “no reacciona a ruidos” “no responde a su nombre” “no responde cuando lo llaman”, “problemas de audición”, “no responde a ciertos estímulos”. Sabemos, como se mencionó en el marco teórico y como sostiene Maggio Verónica (2020) que la acuidad auditiva es una condición esencial para el desarrollo comunicativo y del lenguaje (p.30). Si bien cabe aclarar, que un niño

que no escucha no siempre hace alusión a un problema auditivo, también puede tratarse de déficits en el procesamiento sensorial.

Siendo la minoría, algunas señalan como signo de alarma cuando el pequeño, “no utiliza gestos”, “no señala para despedirse con la mano”, “no señala lo que desea”. Se observa que el resto de las docentes no consideran a estos signos de alarma como tales, ya que cuando se indagó en la pregunta N°1 ¿Cómo se comunica un niño que aún no habla?, la mayoría de las docentes menciona a la utilización de “gestos” y/o “señas” como forma de comunicación.

Se podría aquí hacer un análisis respecto a la profundidad de los conocimientos, puesto que no es lo mismo responder a una pregunta de formato abierto que marcar opciones. En el primer caso se requiere de un manejo conceptual si se quiere más profundo, mientras que en el segundo basta con portar un conocimiento superficial.

Siguiendo los lineamientos de Maggio, y como se mencionó en el marco teórico, la “ausencia del uso de gestos protoimperativos” es considerado signo de alarma. A su vez, las autoras Abraham María y Martínez Cecilia (2005) también consideran como signos de alarma dentro del desarrollo comunicativo cuando el niño “no realiza protoimperativos (tratar de llamar la atención del adulto para conseguir algo)” o “no emplea gestos (señalar, decir adiós con la mano)”.

Por otro lado, las docentes mencionan la poca interacción con el entorno como signo de alarma en enunciados tales como: “la poca participación”, “no relacionarse con adultos cercanos”, “no relacionarse con las personas”, “poca interacción”. Maggio Verónica (2020) sostiene que las relaciones sociales están mediadas por el lenguaje y que, para ser socialmente competentes, los niños desde muy pequeños deben demostrar un uso efectivo y apropiado de la conducta social en sus interacciones. El uso apropiado refleja en parte la cognición social de los niños o lo que conocen sobre los pensamientos, motivaciones y sentimientos de los demás. Por tal motivo, los niños con dificultades comunicativas tienen tendencia al juego solitario y menor interés por las interacciones con sus pares y con los adultos que los rodean (p.152).

en relación a los signos de alarma presentes en el desarrollo de la comunicación.

La visualización de la nube permite ver que la mayoría de las docentes considera como signos de alarma en relación a la comunicación cuando el niño “no balbucea”, “no emite sonidos”, “no vocaliza”, “no responde a su nombre” “no reacciona a ruidos”, “no responde a estímulos” “no responde a alguna pauta dada”. Por otro lado, y en menor medida, algunas de ellas mencionan como signos de alarma cuando el niño “no utiliza gestos” “no señala”, no se despide con la mano”, “no sigue con la mirada al adulto”, “no llora” y “no imita”. Todo esto permitió la construcción de cuatro categorías: “docentes que incluyen en sus respuestas signos de alarma vinculados con el desarrollo comunicativo”, “docentes que no responden a la pregunta”, “docentes que consideran que NO existe ningún signo de alarma presente en relación a la comunicación” y “docentes que incluyen signos de alarmas en sus respuestas que no están relacionados con el desarrollo comunicativo del niño”

Para el análisis de la pregunta N°3 del cuestionario, “Los conocimientos que tiene relacionados con la comunicación en los niños pequeños, ¿De dónde considera que provienen? Puede marcar más de una opción: de su experiencia laboral, de experiencias o vivencias personales, de conocimientos aportados durante su formación de grado, de conocimientos aportados

durante su formación de grado, de cursos realizados, otras” se vuelcan los resultados de las docentes en el gráfico N°2.

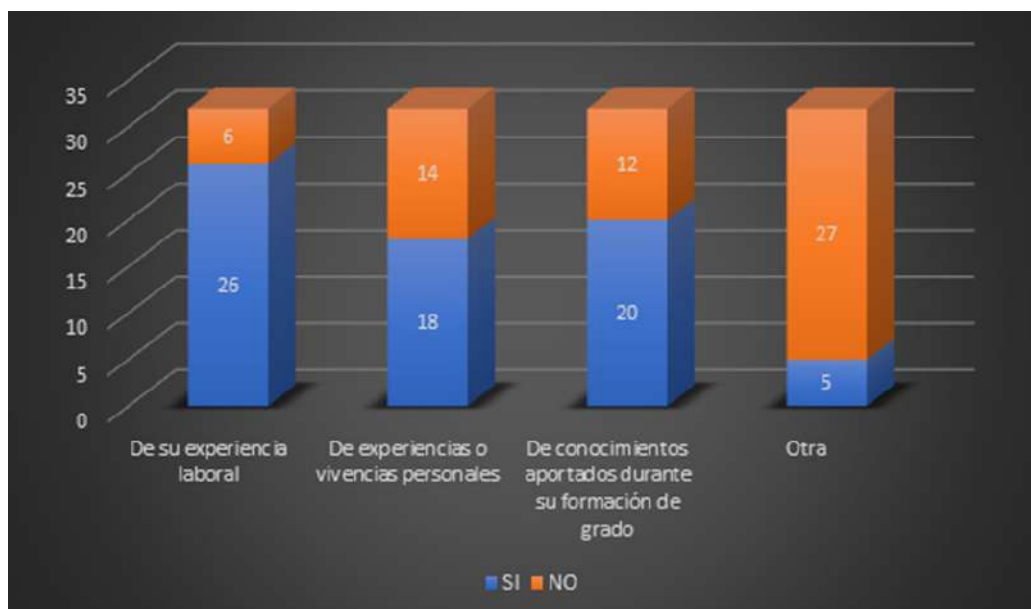
Ante la pregunta relacionada con la procedencia de los conocimientos vinculados con la temática en estudio, las docentes señalan a la experiencia laboral como la principal fuente. Un menor número de docentes adjudica a la formación académica la procedencia de estos conocimientos; mientras que un grupo aún más reducido, los vincula a experiencias o vivencias personales. Solo 2 de las docentes señalaron además como fuentes la capacitación y el perfeccionamiento.

A partir de las respuestas que se obtuvieron en relación a la pregunta N°7 “Consigne, a su entender ¿cuándo es esperable que aparezcan las siguientes conductas? Intente especificar edades”, se observó que: un grupo mayor de docentes responden a la pregunta de manera general (sin especificar edades). Otro grupo parece no haber comprendido la consigna ya que no logró responder a la pregunta.

Un grupo menor de docentes logró consignar edades para cada una de las conductas comunicativas. Y el último grupo, aún menor, sólo adjudica edades a algunas de las conductas comunicativas que se enuncian. Por tanto, se construyen cuatro categorías de análisis: “docentes que no responden a lo que se está preguntando” “docentes que responden a la

Gráfico N°2

Procedencia de los conocimientos que poseen las docentes relacionados con el desarrollo de la comunicación en niños pequeños.



pregunta de manera general”, “docentes que consignan edades solo para algunas conductas” y “docentes que especifican edades a cada conducta comunicativa”.

Categoría 1: Docentes que NO responden a lo que se está preguntando

Las respuestas de estas docentes no se adecuan a la pregunta. Ante la petición de edades responden: “*Y es un poco de todo*”, “*Primeros gestos de imitación, etc.*”, “*Señalar para mostrar un objeto*”, “*Todas*”, “*Seguir al adulto con la mirada.*”, “*Primeros gestos de imitación, primeras palabras*”, “*Primeras palabras, reconocimiento y respuesta al nombre, un gesto para saludar*”, y “*Hay una sumatoria, pero una de ellas que destaco, es seguir al adulto con la mirada. Pero todas están relacionadas a las primeras conductas*”. Una de ellas directamente no contesta.

Partiendo de un criterio de pertinencia se observa que las docentes responden de manera desacertada ya que no se adecuan a lo que se está preguntando. Podríamos pensar que no lograron comprender la pregunta.

Categoría 2: Docentes que responden a la pregunta de manera general

Utilizan un rango amplio y responden en términos de “rango etario” en el cual emergen estas conductas. Es decir, no logran especificar una edad a cada conducta.

Las respuestas son: “*Desde el día del nacimiento*”, “*en el primer año de vida*”, “*Entre los 7 y 8 meses de vida*” “*Entre el año y los 3 años de vida.*”, “*Estas conductas van apareciendo entre los 6 meses y el año*”, “*A partir de los 6 meses de edad en muchos casos antes*”, “*Entre los dos y tres años del niño*”, “*2 años*”, “*Entre el año y los dos años aparecen estas conductas*”, “*Entre los 12 meses y los 3 años*” y “*Todas estas conductas aparecen dentro de los primeros meses hasta los dos años.*”

Se analiza que este grupo produce respuestas muy desacertadas tales como: “Desde el día del nacimiento”, “entre el año y los dos años aparecen estas conductas”, “2 años”, hasta otras que si bien proponen rangos muy generales se acercan a estas edades en la que estos hitos se producen.

Categoría 3: Docentes que consignan edades solo para algunas conductas comunicativas

Sus respuestas respectivas son: “*primeras sonrisas 2 o 3 años*”; “*señalar para mostrar un objeto, seguir al adulto con la mirada, ambas a los 2 / 3 años*”; “*Desde la primera semana de vida la sonrisa*”; “*reconocimiento y respuesta al nombre, al año y medio*”.

Si bien proponen una edad, en todos los casos, está alejada de la edad en la que estos hitos se producen. Por ejemplo, la docente que señala que las “primeras sonrisas se producen a los 2 o 3 años” o que el niño “señale para mostrar un objeto y pueda seguir al adulto con la mirada recién a los 2/ 3 años”. Estas respuestas estarían también denotando un conocimiento superficial.

Categoría 4: Docentes que especifican edades para cada conducta comunicativa

Sus respuestas son:

Sujeto 2: Primeros gestos de imitación 2 años, primeras palabras 8 meses, Primeras sonrisas No contesta, señalar para mostrar un objeto 9 meses, Seguir al adulto con la mirada 4 meses, Reconocimiento y respuesta al nombre, 4 meses, Uso de gestos para saludar 8 meses.

Sujeto 3: Primeros gestos de imitación 12 meses, Primeras palabras No contesta, Primeras sonrisas 6 meses, Señalar para mostrar un objeto 12 meses, Seguir al adulto con la mirada 6 meses, Reconocimiento y respuesta al nombre 6 meses, Uso de gestos para saludar 12 meses.

Sujeto 13: Primeros gestos de imitación 9 meses, Primeras palabras 12 meses, Primeras sonrisas Recién nacido, Señalar para mostrar un objeto 18 meses, Seguir al adulto con la mirada Recién nacido, Reconocimiento y respuesta al nombre No contesta, Uso de gestos para saludar 9 meses.

Sujeto 14: Primeros gestos de imitación Desde los 2 meses se puede dar, Primeras palabras Entre los 12 meses el niño dice palabras sueltas como “mamá”, “papá”, “tatá”, Primeras sonrisas Durante el primer mes el bebé ya sonríe, Señalar para mostrar un objeto A partir del 8vo mes un bebé puede empe-

zar a señalar algún objeto que desee, Seguir al adulto con la mirada A partir de los 9 meses ya puede seguir al adulto con la mirada, Reconocimiento y respuesta al nombre Su nombre empieza a reconocer a partir de los 6 meses, Uso de gestos para saludar, A partir de los 10 meses, ya empiezan a aparecer los gestos para saludar. “Cabe aclarar que puede variar en cómo se estimule al niño y en su desarrollo”.

Sujeto 22: Primeros gestos de imitación 9 meses, Primeras palabras 12 meses, Primeras sonrisas 6 meses, señalar para mostrar un objeto 10 meses, Seguir al adulto con la mirada 5 meses, Reconocimiento y respuesta al nombre 5 meses, Uso de gestos para saludar 12 meses.

Sujeto 23: Primeros gestos de imitación 10 meses, Primeras palabras A partir del año, depende de cada niño, Primeras sonrisas A partir de los 5 meses, Señalar para mostrar un objeto, A partir de los 8 meses, Seguir al adulto con la mirada A partir de los 6 meses, Reconocimiento y respuesta al nombre A partir del año, Uso de gestos para saludar A partir de los 9 meses.

Sujeto 31: Primeros gestos de imitación, Entre los 5 o 6 meses comienzan los gestos

de imitación, Primeras palabras y sonrisas Entre los 10 meses y el año las primeras palabras, Señalar para mostrar un objeto, Seguir al adulto con la mirada, Reconocimiento y respuesta al nombre y Uso de gestos para saludar a partir del primer año.

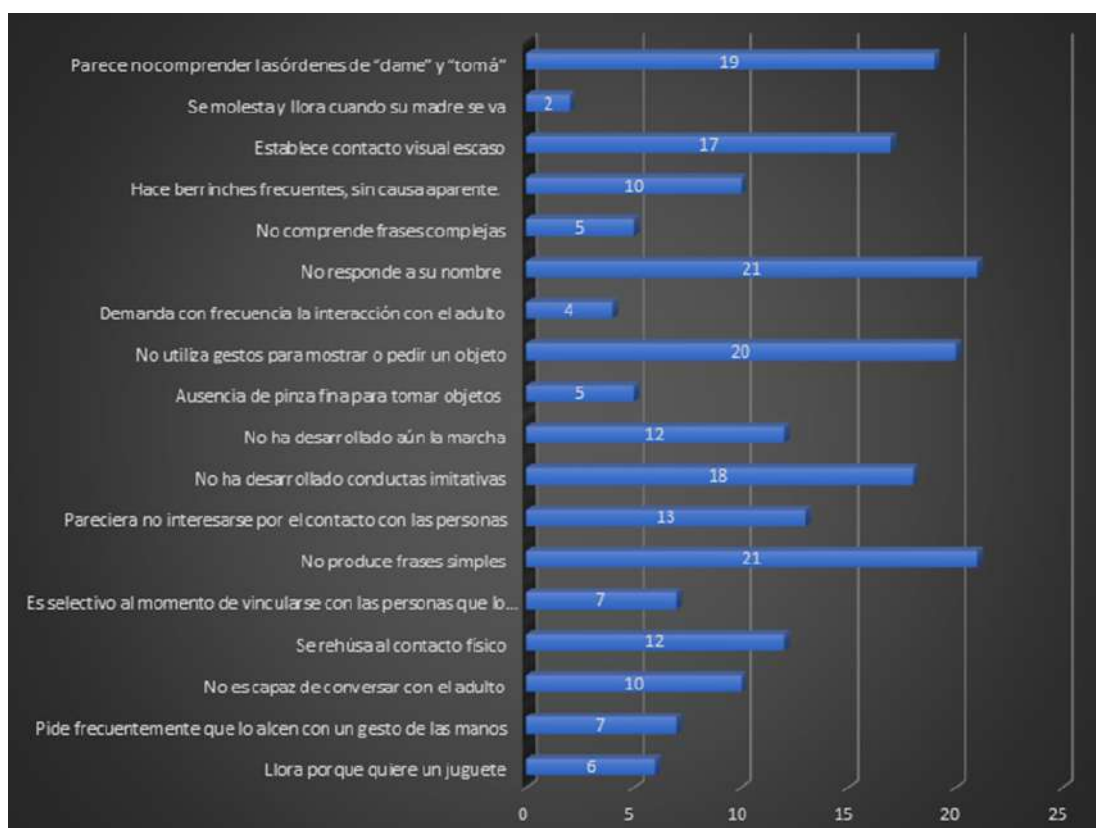
Se realiza en este grupo la pertinencia de sus respuestas. Adjudican una edad para cada conducta comunicativa. Se analiza que portan un conocimiento más profundo y minucioso, que aquellas que integran las otras categorías. Denotan mayor solidez teórica acerca del desarrollo de los hitos preverbales.

En varios de los casos analizados se observa una correspondencia cercana con el marco teórico que sustenta este trabajo. En otras, si bien no siempre hay correspondencia exacta de las edades sugeridas con las edades propuestas en este marco teórico, realzamos la capacidad de las docentes de poder adjudicar una edad a cada conducta; pues de algún modo da cuenta que comprenden que se trata de momentos diferentes.

Para el análisis de la pregunta N°8 del cuestionario, “Piense en un niño que tenga entre 12 y 18 meses. Marque cuál/es de las siguientes podrían ser a su entender conductas atípicas,

Gráfico N°3

Conductas atípicas en relación al desarrollo comunicativo y distractores que marcan las docentes en niños de 12 y 18 meses.



o que operan como signos de alarma en relación al desarrollo comunicativo” se exponen en el siguiente gráfico, las conductas atípicas o signos de alarma en relación al desarrollo comunicativo que consideraron las docentes.

Los datos que se muestran en el gráfico N°3 son agrupados y separados para su análisis. Por un lado, se analizan los signos de alarma y por el otro los distractores escogidos por las docentes.

La mayoría de ellas considera dentro de sus opciones elegidas como signos de alarma en relación a la comunicación a: “no responde a su nombre”; “no utiliza gestos para mostrar o pedir un objeto”; “parece no comprender las órdenes de “dame” y “tomá” y “no ha desarrollado conductas imitativas”.

Las conductas enunciadas anteriormente están ordenadas en función de la frecuencia en la que fueron seleccionadas. Podemos pensar que estas docentes poseen un conocimiento acertado acerca de los signos de alarma en relación a la comunicación que se corresponde en este caso con el marco teórico escogido.

En relación al signo de alarma “establece contacto visual escaso”, es notable que solo haya sido marcado por la mitad de las docentes. Este es un signo que es identificable a edades muy tempranas. Además, el reconocimiento de esta conducta atípica ya forma parte del sentido común y trasciende a una formación disciplinar específica.

Otros signos de alarma que fueron poco escogidos por las docentes son: “pareciera no interesarse por el contacto con las personas”; “se rehúsa al contacto físico”; “hace berrinches sin causa aparente” y “es selectivo al momento de vincularse con las personas que lo rodean”. En relación a los signos: “pareciera no interesarse por el contacto con las personas” y “se rehúsa al contacto físico”, sostenemos que los niños sin dificultades comunicativas que se encuentran dentro de estas edades presentan un alto grado de interés por el contacto con el otro; dependen y se apoyan en el adulto o en las personas que lo rodean, son activos en la búsqueda de los intercambios ya sea para pedir, mostrar, satisfacer sus necesidades. Haller Liliana et. al (2011) expresa que los niños nacen en un mundo social que le habla, que interpreta y

maneja sus emisiones para satisfacer sus necesidades y deseos (p.58). Como resultado, la mayoría de las docentes no lo consideraron como signo de alarma.

En relación al signo de alarma “hace berrinches sin causa aparente”, mencionamos que un “berrinche” puede ser entendido como un aspecto puramente conductual que tiene un fin específico, por ejemplo: obtener algo que desea. Este tipo de berrinches en el que existe una causa que los provoca es común en niños pequeños. Puede disminuir ante la aparición del lenguaje. Pues este último opera como un regulador de la conducta. Incluso en esta etapa un niño podría detenerse en la mitad de un berrinche para asegurarse de que sus padres o cuidadores los están viendo y luego continuar con el mismo. Este comportamiento en niños con un desarrollo considerado normal probablemente terminará al obtener lo que quieren o al darse cuenta de que no lo obtendrán actuando de esa manera.

Sin embargo, cuando los niños tienen conductas disruptivas repetitivas, o berrinches sin una causa aparente, o que no cesan ante la atención sostenida del adulto podría tratarse de un comportamiento anómalo que debemos considerar más en detalle y que puede ser característico de un niño con un trastorno. En este caso, por lo general, no tiene un fin específico y los niños no tienen control de esa conducta. Podría ser el resultado de una sobrecarga sensorial, alteración orgánica, o motivo que pone en riesgo la salud física del niño o de los demás.

Por otro lado, en relación a los distractores, se observa que el más elegido por las docentes fue: “no produce frases simples”; que podría haber resultado capcioso, puesto que la edad en la que el niño produce frases simples ronda los 24 meses y esta edad no está tan lejos del rango etario propuesto (12- 18 meses). Es decir, es más esperable que marquen este distractor y lo confundan con un signo de alarma a que marquen otros referidos, por ejemplo, al desarrollo de la psicomotricidad. En este sentido y a modo de ejemplo, no sería lo mismo que la docente marque como signo de alarma “que el niño no desarrolle la marcha” a que marque “no produce frases simples”.

Por otro lado, en el caso del distractor “no es capaz de conversar con el adulto”, que fue mar-

cado por un grupo reducido de docentes, podríamos interpretar que han tomado el hecho de conversar en el sentido de la protoconversación o al hecho de que no distinguen comunicación de lenguaje. Tal como sostiene Maggio Verónica (2020) entre los 3 y los 4 meses de edad, se generan intercambios denominados “protoconversaciones”, por el parecido con los componentes no lingüísticos de las conversaciones de los adultos. Su aspecto más característico es la toma de turnos: cuando un participante habla, el otro espera su turno, y a continuación se invierten los papeles (p.46). Este tipo de intercambio se perpetúa en el tiempo, y se complejiza con el desarrollo de la oralidad.

Un grupo menor de docentes (que oscila entre dos y ocho del total de la muestra) señalan los siguientes distractores: “no ha desarrollado aún la marcha”; “pide frecuentemente que lo alcen con un gesto de las manos”; “ausencia de pinza fina para tomar objetos”; “no comprende frases complejas”; “llora porque quiere un juguete”; “demanda con frecuencia la interacción con el adulto” y por último “se molesta y llora cuando su madre se va”, como signos de alarma.

En cuanto a “no ha desarrollado aún la marcha” y “ausencia de pinza fina para tomar objetos” es posible pensar que las docentes que las marcan como signos de alarma en relación a lo comunicativo no distinguen la diferencia entre un acto del desarrollo psicomotor y un acto del desarrollo comunicativo; colocándolos a un mismo nivel cuando son aspectos que se desarrollan de manera independiente y que no necesariamente se vinculan entre sí.

Asimismo, se observan aquellas docentes que marcan como signos de alarma conductas que si bien se vinculan con el desarrollo comunicativo son totalmente esperables, normales y típicas de estos rangos etarios; tales como: “se molesta y llora cuando su madre se va”, “demanda con frecuencia la interacción con el adulto” y “llora porque quiere un juguete”. Esto último deja entrever cierta confusión en las docentes; o bien no están comprendiendo de qué hablamos cuando hacemos mención a un signo de alarma; o peor aún, identifican como preocupantes conductas esperables con las que se encuentran cotidianamente en su ámbito laboral.

Por último, en cuanto al distractor “no comprende frases complejas”, es posible consig-

nar que la comprensión de frases complejas se produce a edades mucho más avanzadas que las del rango etario propuesto.

Conclusión

Al finalizar el presente trabajo de investigación se puede concluir que se logró cumplir con los objetivos propuestos: “Describir el conocimiento que poseen las docentes de jardines maternales de la Ciudad de Villa Mercedes sobre el desarrollo comunicativo preverbal y los signos de alarma vinculados al mismo”. Podemos confirmar que luego de analizar los datos y contrastarlos con los conceptos teóricos presentados, sostenemos que este trabajo permitió evidenciar la falta de conocimiento que posee una parte significativa de las docentes (26) de educación inicial, que conformaron la muestra. Sin embargo, podemos destacar, que en un grupo reducido de docentes se observa un conocimiento acertado.

Dentro de las respuestas de las docentes se observa que las mismas no discriminan entre lo que es el desarrollo comunicativo y del lenguaje. Por lo tanto, en reiteradas oportunidades señalan como signos de alarma del desarrollo comunicativo la ausencia de frases simples, comprensión de frases complejas, ausencia de habla, entre otras. También se pudo observar que otro signo de alarma señalado se vincula principalmente con aspectos auditivos. Esto lleva a pensar que se debe a que existen más políticas de promoción y prevención en cuanto a la salud auditiva que a la comunicativa, como lo es la Ley 25.415 de pesquisa neonatal auditiva. A través de esta Ley se estableció el derecho de todo recién nacido a que se le estudie su capacidad auditiva y se le brinde tratamiento en forma oportuna si lo necesitare.

En suma, son pocas las docentes (6) que hacen mención a signos de alarma que estén relacionados con manifestaciones comunicativas. Como la “sonrisa social”, el “contacto visual” y “la imitación”. Se destaca ya que son conductas consideradas parte del desarrollo comunicativo y que tempranamente se pueden detectar o identificar en los niños. Son manifestaciones que están vinculadas con el componente pragmático. Tal como sostiene Maggio Verónica (2020), sabemos que, “surgen en la etapa preverbal y su desa-

rollo se da a lo largo de toda la vida” (p.36). Esto nos lleva a pensar que si las docentes no reconocen estas conductas, difícilmente puedan suponer que un niño pueda presentar o no dificultades comunicativas en el aula, ya que la mayoría de los trastornos de la comunicación tienen fallas en este componente.

Por último, si bien se ha podido describir que las docentes poseen un limitado conocimiento sobre la temática estudiada, no se debería caer en el error de considerar que es la maestra quien debe identificar o detectar niños con dificultades comunicativas. Bajo esa premisa, entonces, debería ser la encargada de detectar y derivar niños celíacos, niños con trastornos del desarrollo psicomotor, con

escasa agudeza visual; es decir, todos aquellos asuntos o aspectos para lo cual no recibió formación específica. Tampoco se desea en este trabajo que se interprete las conclusiones como una necesidad de mayor formación docente. Las mismas apuntan a pensar sobre la necesidad de la inclusión en las instituciones educativas del profesional fonoaudiólogo, idóneo y competente para detectar y abordar la temática planteada en este trabajo final.

Debido a la extensión del trabajo final se omiten en este artículo las preguntas N°4, N°5 y N°6. A su vez, se excluyen tablas debido a la longitud de las mismas. Esto se debe a que se exponen en el siguiente los resultados más relevantes que se obtuvieron en la investigación.

Referencias bibliográficas

- Abraham Maria y Martínez Cecilia (2005). Curso de seguimiento y alto riesgo. Detección temprana de las dificultades en la comunicación infantil. Hospital Italiano de Buenos Aires.
- Berko J. y Bernstein N. (2010). *Desarrollo del lenguaje*. 7ma edición. Madrid (España). Editorial Pearson.
- Bernal Rodríguez, Sonia Gladys (2020) Perspectivas y Aplicaciones del Modelo Sistémico de la Comunicación Humana Interpersonal. Corporación Universitaria Iberoamericana.
- Bordoni, M. (2018). *La imitación reconsiderada: su función social en la infancia temprana*. *Interdisciplinaria*, 35 (1), 119-136.
- Camila Rosas Zúñiga, Catalina Urbina Alarcón y Valentina Valencia (2020). Valencia. Rol del fonoaudiólogo en el ámbito educativo. Universidad de Santo Tomas.
- Carretero, Soledad (2014). Los primeros encuentros intersubjetivos adulto-bebé desde la perspectiva de la musicalidad comunicativa. Resultados preliminares. VI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología XXI Jornadas de Investigación Décimo Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. Facultad de Psicología - Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Clemente Estevan, R. (1995). *Desarrollo del Lenguaje. Manual para profesionales de la intervención en ambientes educativos*. España-Barcelona. Editorial Octaedro.
- Gabutti, María Sol (2019). “Conocimiento que poseen los pediatras acerca de las habilidades comunicativas de niños de 0 a 2 años”. [Tesis de grado no publicada] Facultad de Ciencias de la Salud. Universidad Nacional de San Luis.
- Guía resumen del Manual de Publicaciones con Normas APA séptima edición. (2020). Traducción basada en: <https://apastyle.apa.org/style-grammar-guidelines/index> y en American Psychological Association.
- Haller L., Gallastegui M., Barrionuevo M. y Grinspon D. (2011). *Neuropsicolingüística. Evaluación y tratamiento. Escala Rocca*. 1era edición. Buenos Aires. Editorial Akadia.
- Harrison J, Lombardino LJ, Stapell JB. (1986). *El desarrollo de la comunicación temprana: uso de la literatura del desarrollo para seleccionar metas de comunicación*. La Revista de Educación Especial. Volumen 20 (4): 463-473.
- Hernández Fernández, Coral (2015). *Nuevos recursos para la investigación cualitativa: Software gratuito y herramientas colaborativas*. Opción, vol. 31, núm. 5, pp.

- 453-471 Universidad del Zulia Maracaibo, Venezuela.
- Duque Duarte, José Felipe. (2016). *Introducción al análisis de datos*. <https://www.youtube.com/watch?v=u2pXFEWhjdg>
- Maggio, V. (2020). *Comunicación y lenguaje en la infancia. La guía para profesionales y familias*. 1era edición. Ciudad Autónoma de Buenos Aires. Editorial Paidós.
- Martínez, M. (2011)- *Intersubjetividad y Teoría de la Mente*. Buenos Aires, Argentina.
- Narbona, J. y Chevré M. C. (2003). *El lenguaje del niño. Desarrollo normal, evaluación y trastornos*. 2da edición. Barcelona (España). Editorial Masson
- Rynette R. Kjesbo, M. C.-S. (2010). Fijando la mirada al contacto visual. *Handy Handouts*, 288 - 290.
- Salamanca M. Lara y Sánchez R. Vanessa. (2018). *Desarrollo comunicativo y motor*. 1era edición. Editorial Editex.
- Trenchi, N. (2011). ¿Mucho, poquito o nada? Guía sobre pautas de crianza para niños y niñas de 0 a 5 años de edad. Uruguay. UNICEF Uruguay.
- Vázquez, E. Gonzales, L (2015). Comprendiendo cómo el desarrollo de las funciones básicas del lenguaje contribuye al aprendizaje de una segunda lengua. *Revista Iberoamericana de Educación*. Florida, Estados Unidos.
- Ximena Acuña y Franklin Sentis (2004). *Desarrollo pragmático en el habla infantil*. Pontificia Universidad Católica de Chile. ONOMÁZEIN 10: 33-56.

ANEXO I

Instrumento de recolección de datos

¿Qué título/s posee?				Obtenido/s en:			
Años de experiencia laboral en jardines maternos:							
De 0 a 5 años		Entre 5 y 10 años		Entre 10 y 20 años		Más de 20 años	
Trabajó o trabaja en el ámbito: Público			Privado		Ambos		
1. A partir de su experiencia en jardines maternos describa y explique cómo se comunica un niño que aún no habla.							

2. En relación a la comunicación, en niños de entre 45 días y dos años ¿Considera que existen signos de alarma, que la lleven a pensar que el niño pueda presentar dificultades comunicativas? SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
¿Cuáles? Comente							

3. Los conocimientos que tiene relacionados con la comunicación en los niños pequeños, ¿De dónde considera que provienen? Puede marcar más de una opción.							
De su experiencia laboral			De experiencias o vivencias personales				
De conocimientos aportados durante su formación de grado				De cursos realizados			
Otras							
4. Consigne si ha tenido a lo largo de su experiencia laboral niños con dificultades comunicativas (o que presentarán a su entender signos de alarma). SI <input type="checkbox"/> NO <input type="checkbox"/>							
5. En el caso que su respuesta sea afirmativa describa la situación, comente cuáles eran las dificultades que el niño presentaba y explique cómo procedió al respecto. ¿Observó algún signo de alarma? ¿Cuál/es?							

6. En relación a la pregunta anterior consigne si llevó a cabo algunas de las siguientes acciones							
Informar a los padres			Informar a los directivos del establecimiento				
Sugerir a la familia una consulta pediátrica							
Sugerir a la familia una consulta con otro profesional. ¿Con cuál?			-----				
Esperar un tiempo para ver la evolución del niño.				Ninguna de las anteriores			
Otras							
7. Consigne, a su entender ¿Cuándo es esperable que aparezcan las siguientes conductas? Intente especificar edades en meses colocando la cantidad en el casillero.							
Primeros gestos de imitación			Primeras palabras			Primeras sonrisas	
Señalar para mostrar un objeto			Seguir al adulto con la mirada				
Reconocimiento y respuesta al nombre			Uso de gestos para saludar				
8. Piense en un niño que tenga entre 12 y 18 meses. Marque cuál/es de las siguientes podrían ser a su entender conductas atípicas, o que operan como signos de alarma en relación al desarrollo comunicativo							
Llora porque quiere un juguete			Pide frecuentemente que lo alcen con un gesto de las manos				
No es capaz de conversar con el adulto			Se rehúsa con frecuencia al contacto físico				
Es selectivo al momento de vincularse con las personas que lo rodean.							
No produce frases simples			Pareciera no interesarse por el contacto con las personas				
No ha desarrollado conductas imitativas			No ha desarrollado aún la marcha				
Ausencia de pinza fina para tomar objetos			No utiliza gestos para mostrar o pedir un objeto				
Demanda con frecuencia la interacción con el adulto			No responde a su nombre				
No comprende frases complejas			Hace berrinches frecuentes, sin causa aparente				
Establece contacto visual escaso			Se molesta y llora cuando su madre se va				
Parece no comprender las órdenes de "dame" y "toma"							

ANEXO II

Debido a la extensión de cada uno de los cuestionarios realizados a las docentes, se adjunta el presente link de acceso al mismo que incluye las preguntas con las respectivas respuestas de cada una de las docentes encuestadas.

<https://docs.google.com/forms/d/1WSzMBGVh2VyIKqKB6ASHj4Nwt4GvCWm130G09a-V4BwE/edit>