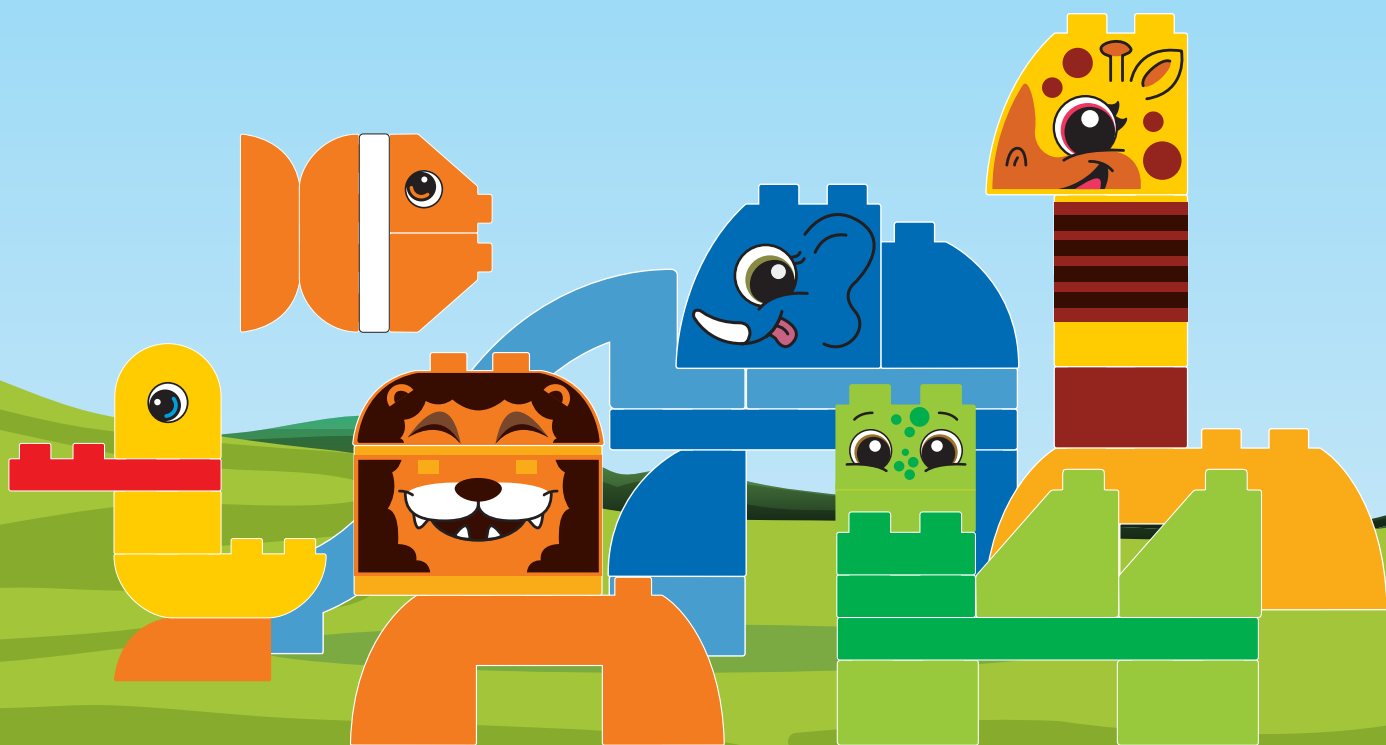


Espacio de Juego y Encuentro



Espacio de Juego y Encuentro

Documento de Trabajo

2023

Espacio de Juego y Encuentro

Equipo de trabajo

Teresa Blanco

Julio Ichazo

Clara Gonzales Chaves

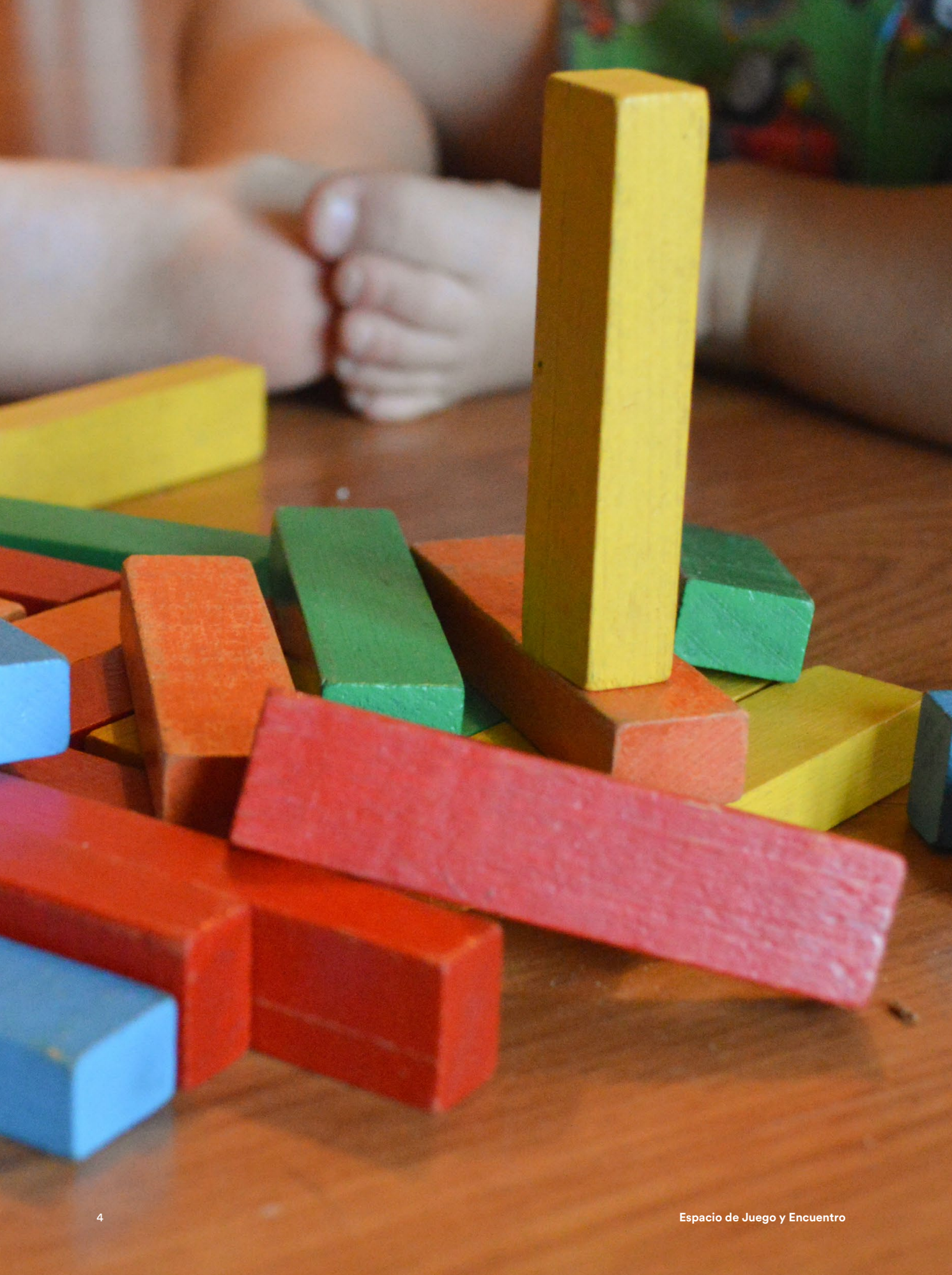
Alejandra Candia

Anahí Pissins

Guillermo Bozzoli

Índice

Introducción	5
Justificación	6
Antecedentes	7
Marco teórico	9
El desarrollo en la Primera Infancia	9
El rol de los cuidadores en el desarrollo infantil	10
El juego mediado	11
Intervención	12
¿En qué consiste EJE?	12
Descripción de la sala	13
Facilitadora del espacio lúdico	13
Materiales EJE	14
Familias participantes y los Espacio de Primera Infancia, de la Ciudad de Buenos Aires: características salientes	18
Evaluación	20
Instrumentos de evaluación	21
Test ASQ-3	21
Test de Parentalidad	22
Entrevistas semi estructuradas	22
Limitaciones	22
Resultados	24
Resultados vinculados a Habilidades Parentales	24
Resultados vinculados a Desarrollo Infantil	26
¿Podrían sostenerse estos resultados más allá de finalizada la intervención?	29
¿Genera EJE beneficios adicionales a los obtenidos por la asistencia a un EPI?	29
Lecciones aprendidas	31
Recomendaciones para replicar/escalar la intervención	32
Bibliografía	33



Introducción

La importancia de la estimulación en la primera infancia tomó gran relevancia en las últimas décadas, instalándose cada vez con más fuerza en la agenda pública de países de todo el mundo (Banco Mundial, 2016) así como también en las agendas de investigadores de diversas disciplinas. Desde hace varios años, la Fundación Bunge y Born trabaja en proyectos de Primera Infancia, diseñando y evaluando intervenciones con el objetivo de reducir las brechas de desigualdad y generar un ahorro en la inversión pública a largo plazo.

El acceso a propuestas de estimulación de calidad durante la primera infancia es fundamental para la calidad de vida a futuro, ya que el desarrollo durante este período es un importante predictor del posterior desempeño académico y laboral de las personas (Berniell et al, 2016). De hecho, varios estudios sostienen que hacer intervenciones durante la primera infancia es una ocasión privilegiada para la nivelación en cuanto a la igualdad de oportunidades, ya que los mayores avances se observan en aquellos que parten de una mayor desventaja (OCDE, 2013).

1. Dado que no hay acuerdo sobre la manera de hacer uso de un lenguaje que no discrimine por género en castellano y con el fin de evitar la sobrecarga gráfica que supondría utilizar el femenino y masculino en simultáneo, se ha optado por emplear el genérico tradicional masculino. Todas las menciones en genérico masculino hacen referencia tanto a niños como a niñas, a menos que se especifique lo contrario.

Las interacciones de calidad en los primeros años de vida permiten al niño¹ consolidar estructuras neuronales complejas que se constituyen en la base de aprendizajes fundamentales como, por ejemplo, el lenguaje (Lally y Mangione, 2017). Los cuidadores desempeñan un papel fundamental como facilitadores de experiencias en la primera infancia, contribuyendo a la estimulación del desarrollo de sus niños a cargo. Es por eso que el establecimiento de un vínculo positivo entre el adulto cuidador y el niño es fundamental para su desarrollo presente y futuro (Woodhead y Oates, 2010). En definitiva, pequeñas interacciones simples y diarias tienen un enorme impacto (Lally y Mangione, 2017).

Cuando las características del contexto social, económico y geográfico limitan el desarrollo de interacciones de calidad, los niños se ven perjudicados en el acceso a una adecuada estimulación que favorezca su desarrollo. Por eso, diseñamos el proyecto **Espacio de Juego y Encuentro (EJE)**, que consiste en un programa de juego sistematizado en el que, guiados por indicaciones precisas y de manera autogestionada, los cuidadores pueden adquirir herramientas que les permiten mejorar la calidad de las interacciones con sus niños a cargo y fortalecer su rol de estimuladores tempranos. El objetivo último es darles la posibilidad de ser protagonistas a la hora de favorecer el desarrollo de sus niños, brindándoles propuestas de estimulación de calidad.

Tras cinco años de diseño, implementación y evaluación pudimos generar evidencia robusta sobre la efectividad de EJE para favorecer el desarrollo de los niños a partir de las intervenciones de sus cuidadores.

Justificación

La primera infancia es un período evolutivo en el que se experimentan cambios madurativos acelerados y procesos de interacción social muy significativos que tienen un impacto en el largo plazo. Las experiencias durante la primera infancia moldean el desarrollo del cerebro, y las actitudes, capacidades, emociones, y habilidades sociales se desarrollan a lo largo de los primeros años de vida (Young y Fujimoto-Gómez, 2002).

En Argentina, trabajar para lograr propuestas enriquecedoras para el desarrollo de los niños más pequeños es un enorme desafío. Datos proporcionados por el Observatorio de la Deuda Social Argentina (Tuñón, 2023) indican que en niños entre los 0 y 8 años de edad, el déficit de estimulación a través de la palabra llega al 30,8%, el de interacción a través de dibujo al 22,7%, al 12% cuando se trata de compartir canciones (otra forma de oralidad), y al 6% cuando se trata de jugar. Estos datos dan cuenta de una proporción de niños que tempranamente carecen de estímulos muy relevantes para el desarrollo de capacidades y habilidades sociales, y dichas carencias aumentan su incidencia a medida que desciende el estrato social (Tuñón, 2023). Sumado a esto, la pobreza es un fenómeno transgeneracional, lo que significa que, para los adultos que en su infancia experimentaron situaciones desfavorables, las adversidades presentes afectan en mayor medida su capacidad de brindar a los niños relaciones estables y receptivas (Center of Developing Child at Harvard University, 2016).

A pesar del rol central que ocupan los cuidadores en esta etapa de crecimiento, en Argentina son escasas las políticas públicas destinadas a fortalecer las habilidades de crianza (CIPPEC, 2018). Muchas familias, especialmente aquellas que viven en contextos de vulnerabilidad social y económica, no tienen un adecuado acceso a información y a herramientas básicas para mejorar el desarrollo infantil y, como consecuencia, no cuentan con todos los medios y conocimientos necesarios para cumplir su papel como principales estimuladores y potenciadores del desarrollo pleno de sus niños a cargo (UNICEF, 2017). Por eso, es fundamental generar intervenciones que convoquen a los cuidadores y les ofrezcan herramientas que les permitan enriquecer su rol, aumentando la cantidad y calidad de las interacciones con sus niños a cargo y permitiéndoles tomar un papel protagónico en el desarrollo de los niños.

Antecedentes

2. El último dato disponible informa que apenas 32% de los niños de cero a cuatro años asiste a algún tipo de oferta de espacios de cuidado, con una enorme disparidad entre regiones y sectores socioeconómicos (MDS-UNICEF, 2012. Encuesta sobre Condiciones de Vida de Niñez y Adolescencia. Buenos Aires: UNICEF Argentina).

En Argentina, en 2016 se puso en marcha el Plan Nacional de Primera Infancia (PNPI; Decreto 574/2016), con el objetivo promover y fortalecer espacios de cuidado y abordaje integral de niñas y niños en su primera infancia que garanticen una adecuada nutrición, estimulación temprana y promoción de la salud. Sin embargo, al día de hoy la cobertura es insuficiente² y son muchas las familias que quedan sin la posibilidad de acceder a propuestas de calidad, lo cual genera inequidad en el acceso a oportunidades para un desarrollo integral.

En ese marco, a lo largo del año 2017, la Fundación Bunge y Born, en colaboración con el Ministerio de Desarrollo Social de la Nación, llevó a cabo un estudio de factibilidad para la implementación de Espacios de Primera Infancia (EPI) en zonas rurales argentinas. De ese estudio se desprende que solo en un 30% de las comunidades encuestadas resultaba viable la instalación de un EPI (Fundación Bunge y Born, 2018), lo cual invitó al equipo a pensar en una alternativa que fuera viable para ser implementada en todo el país, acercando recursos a aquellas familias que no cuentan con EPI cerca de su hogar. Por ello, se decidió pensar en una propuesta que se basara en la intervención de los cuidadores primarios, a los que se les brinde herramientas y estrategias de acompañamiento del desarrollo de los niños a su cargo.

Las intervenciones que apuntan a fortalecer las interacciones entre el niño y un adulto durante los momentos de juego cobran mayor relevancia en los contextos socioeconómicamente desfavorecidos. En este sentido, durante el momento de juego se presenta la oportunidad de intervenir sobre la relación interpersonal entre ese niño –que durante su primera infancia utiliza el juego como una forma de descubrir el mundo–, y el adulto que es una figura de referencia y hace de guía para agregar calidad a la interacción.

Además, la eficacia de las intervenciones tempranas ha sido demostrada y replicada en diversas comunidades en el mundo. Los niños de familias con menos educación formal obtienen mayores beneficios cognitivos de las intervenciones tempranas. Adicionalmente, el efecto de las intervenciones tempranas es duradero (Eming Young, Fujimoto-Gomez, 2002). Un ejemplo de este tipo de intervenciones se implementó en Jamaica, y demostró que los servicios educativos de educación infantil ofrecidos en los hogares de las familias, por parte de agentes de salud capacitados de la comunidad, mejoraron significativamente el desarrollo intelectual de los niños. Este programa demostró una mejora significativa en las habilidades de los niños, y las madres capacitadas en cómo promover el desarrollo de sus hijos (Young y Fujimoto-Gomez, 2002).

En Argentina, por su parte, se ha realizado un estudio en el marco de una tesis doctoral que apuntaba a la estimulación de los procesos autorregulatorios en niños preescolares provenientes de hogares con Necesidades Básicas Insatisfechas

(NBI) a través de la promoción de prácticas de crianza en actividades lúdicas compartidas entre la madre y el niño (Prats, 2012). En esta intervención, las madres asistieron durante 13 semanas a sesiones de juego –con su hijo o hija– que fueron guiadas y retroalimentadas por un profesional especializado. Además, cada semana se llevaban ideas de actividades para trabajar en el hogar. Al finalizar la intervención se observó un impacto significativo en algunos aspectos de los procesos autorregulatorios de los niños.

Por otro lado, en investigaciones recientes con niños con trastornos del espectro autista, se han puesto en evidencia las bondades del juego con LEGO® cuando se lo utiliza involucrando a las madres o padres y los niños (Peckett, MacCallum y Knibbs, 2016). La Terapia con LEGO® apunta, principalmente, a motivar el desarrollo de habilidades sociales y el mantenimiento de las interacciones. Al jugar con LEGO® se pone en práctica un enfoque conjunto de tareas, atención compartida, resolución de problemas, confianza recíproca y comunicación efectiva. Además, se resalta la importancia de incluir a las familias en la terapia, que tiene su sustento en el papel central que el cuidador tiene como medio principal para la promoción de la comunicación y las habilidades sociales en los niños (Peckett, MacCallum y Knibbs, 2016).

Además, en estos estudios se observa que algunos de los contenidos que se pueden abordar en el juego con LEGO® entre madres y niños –como el contacto visual y seguir la mirada, el énfasis en la comunicación verbal y no verbal, el aprovechamiento de las oportunidades naturales para practicar el apoyo social, la resolución de conflictos (LeGoff, 2004)– podrían ser aprovechados también para el desarrollo de habilidades sociales en niños con desarrollo normotípico. Esto es de una relevancia fundamental ya que la trayectoria de desarrollo de los niños está mediada de manera crítica por relaciones afectivas apropiadas, impulsadas por cuidadores amorosos y consistentes que se relacionan con ellos a través del juego (Ginsburg, 2007).

Teniendo en cuenta todo lo anterior, se desarrolló EJE, cuya propuesta apunta a fortalecer las interacciones entre los adultos cuidadores y sus niños a cargo por medio de un programa que combina material sistematizado con propuestas de juego y sugerencias para favorecer el desarrollo con materiales de LEGO® Duplo.

Marco teórico

La importancia de la estimulación en la primera infancia ha sido ampliamente estudiada por diversas disciplinas científicas a lo largo del tiempo y, en los últimos años, su estudio ha pasado a ocupar un lugar de gran relevancia en el marco de las neurociencias. Desde las neurociencias es posible afirmar que, si bien el desarrollo cognitivo y socioemocional son distinguibles a nivel teórico, están íntimamente vinculados (Raver & Siegler, 1997).

El desarrollo en la Primera Infancia

El desarrollo de las personas comienza desde la concepción. Durante los primeros años de vida de los niños –o primera infancia– presenta cambios a gran velocidad, en lo que se conoce como un período sensible. En particular, durante esta etapa se producen avances fundamentales vinculados al desarrollo autorregulatorio, es decir, aquel relacionado con competencias cognitivas, emocionales y de aprendizaje (Lipina, 2014).

El desarrollo cognitivo durante la primera infancia es un importante predictor del posterior desempeño académico y laboral de las personas (Berniell et al., 2016). El cerebro se organiza y modifica en base a la interacción dinámica entre los genes con los que se nace y el ambiente en el que vive (formado por las experiencias y el contexto) (Lipina & Segretin, 2015). El ambiente en el cual crece y se desarrolla cada niño es crucial para que pueda alcanzar su máximo potencial. Desarrollarse en un ambiente de vulnerabilidad social afecta la regulación funcional del sistema nervioso central y periférico y puede tener efectos a largo plazo (Lipina & Segretin, 2015).

En los primeros años las aptitudes y capacidades se adquieren de manera interpersonal, es decir, en la relación con otras personas: al sonreír, hacer contacto visual, hablar y cantar, mediante imitación o juegos sencillos. Por eso, los adultos a cargo de los niños tienen un enorme potencial para favorecer su desarrollo al ofrecerles experiencias y oportunidades de aprendizaje.

Dentro de lo que denominamos como período sensible, el cerebro de los niños crece y se desarrolla más rápidamente que en cualquier otra instancia de la vida, y sus primeras experiencias delimitan cómo se va a desarrollar su cerebro, siendo sus primeros aprendizajes claves para que puedan tener una educación exitosa, ya que forman una base sólida para aprendizajes posteriores (National Research Council Institute of Medicine 2000).

El desarrollo cognitivo es fundamental para un tránsito exitoso a lo largo de la escolaridad primaria (Zimmerman, 2013). Esto se debe a que, para la adquisición de los primeros aprendizajes escolares, es necesario haber adquirido antes

ciertos niveles de algunas funciones cognitivas fundamentales para el pensamiento –como las Funciones Ejecutivas (FE): atención, control inhibitorio, memoria de trabajo, flexibilidad y planificación– y haber desarrollado también algunas habilidades motrices claves. Todas estas se incluyen dentro de los denominados *precursores de aprendizaje* (Goswami y Bryant, 2007). Distintos estudios asocian el desarrollo de estas funciones con la habilidad lectora, las habilidades matemáticas, con el éxito en medidas estandarizadas de rendimiento académico e incluso con la regulación emocional.

Las FE, que van más allá de acciones físicas en relación al mundo exterior e incluyen habilidades como prestar atención a tareas, recordar información y controlar impulsos, también tienen, por su parte, alto impacto en los logros educativos (McClelland, Acock y Morrison, 2006; Morrison, Cameron, Ponitz y McClelland, 2010; citados en Camerona et al., 2012). Por otra parte, las habilidades motoras finas, controlando variables como las habilidades comunicacionales, auditivas y visuales y los factores sociodemográficos, son un fuerte predictor de “no abandono” en la escolaridad, particularmente del Nivel Inicial (Roth, McCaul y Barnes, 1993 citado en Camerona et al., 2012).

El rol de los cuidadores en el desarrollo infantil

Los cuidadores desempeñan un papel fundamental como facilitadores de experiencias en la primera infancia que contribuyen a la estimulación del desarrollo de sus niños a cargo. Según UNICEF, la crianza puede entenderse como “el conjunto de interacciones, conductas, emociones, conocimientos, creencias, actitudes y prácticas asociadas a la provisión de un cuidado sensible y cariñoso” (UNICEF, 2018). Este cuidado debe brindarse en un entorno estable, sensible a las necesidades nutricionales y de salud de los niños y que favorezca las oportunidades de aprendizaje temprano y las interacciones de ida y vuelta (OPS).

Los programas de apoyo parental que promueven el cuidado cariñoso y sensible pueden aumentar de manera considerable los efectos positivos sobre el desarrollo de la primera infancia y potenciar los resultados de intervenciones básicas de salud, nutrición, educación y protección. Estos programas consideran a los cuidadores como actores centrales en la estimulación temprana y el desarrollo de las habilidades sociales y cognitivas de los niños en una etapa central para el desarrollo, ya que sientan las bases para el aprendizaje a lo largo del resto de la vida (OPS, 2021).

Las relaciones estables y sensibles en los primeros años de vida actúan en los niños como protector ante los posibles daños que puede generar el estrés y favorecen, cuando son adultos, el desarrollo de comportamientos resilientes (Center of Developing Child at Harvard University, 2016).

Prestar atención receptiva implica observar y responder a los movimientos, sonidos, gestos y peticiones verbales del niño. Antes de que los bebés aprendan a hablar, la comunicación entre ellos y sus cuidadores se expresa al alzarlos y mediante el contacto visual, sonrisas, vocalizaciones y gestos. Estas interacciones –llamadas “de ida y vuelta”–, crean un vínculo emocional que ayuda a los niños pequeños a comprender el mundo que los rodea y a aprender acerca de las personas, las relaciones y el lenguaje. De esa manera, estimulan la formación

de conexiones neuronales importantes que configuran una arquitectura cerebral sólida en los niños pequeños (OPS, 2021; Center on the Developing Child, Harvard University, 2022). Estas conexiones son la base sobre las que se apoyan los aprendizajes que realizarán a lo largo de toda su vida.

Durante la primera infancia, todas las interacciones que los niños tienen les permiten aprender sobre las demás personas y el mundo que les rodea. Los niños requieren que los adultos que se encuentran a su cuidado favorezcan y medien estas interacciones, y promuevan una variedad de experiencias, ya que de esa manera podrán potenciar su proceso de desarrollo. Los niños no requieren para ello grandes despliegues, muy por el contrario, es posible promover estas interacciones durante las actividades cotidianas. La variedad de juegos y experiencias potencia el desarrollo y favorece el aprendizaje en las primeras etapas (OPS, 2021). Por eso, brindar información a los adultos cuidadores para que puedan acompañar estos procesos es fundamental cuando se piensa en intervenciones para Primera Infancia.

El juego mediado

El aprendizaje es un mecanismo inherente a los seres humanos que permite nuestra adaptación exitosa a las circunstancias cambiantes del contexto. Según Vigotsky, el aprendizaje se da en dos niveles: lo que el individuo sabe (aprendizaje actual) y lo que puede llegar a saber (aprendizaje potencial). Entre ambos niveles afirma que existe una zona de desarrollo próximo que refiere a lo que el individuo es capaz de hacer con la ayuda de un otro experto y que luego, con la práctica, podrá hacer por su cuenta. Es decir, es a través de la interacción con otro más experto, que el individuo puede pasar del aprendizaje potencial al aprendizaje real.

Durante la infancia, el juego es una de las principales ocupaciones del niño. Es el medio por el cual explora el mundo y adquiere conocimientos. El juego compartido es reconocido cada vez con más frecuencia por la investigación básica y las políticas públicas como una herramienta muy valiosa para potenciar el desarrollo cognitivo y socioemocional (Whitebread et al., 2012; Wasik y Jacobi-Vessels, 2016).

El juego andamiado o mediado refiere a aquel tipo de juego compartido en el que el niño dirige el juego, mientras que el adulto tiene en mente un objetivo de aprendizaje que usa para guiar al niño por medio de preguntas y comentarios (Wasik y Jacobi-Vessels, 2016). De esa manera, se parte de la propuesta del juego del niño y se la enriquece con las intervenciones del adulto, de manera que logre atravesar esa zona de desarrollo próximo.

Intervención

3. Los espacios de cuidado infantil pueden ser Espacio o Centro de Primera Infancia (EPI), o similar. Los EPI son lugares en donde se brinda atención integral, contención y estimulación, para que los niños puedan crecer sanos en cada uno de sus barrios, mientras sus familias trabajan o estudian. <https://www.argentina.gob.ar/capital-humano/familia/pnpi#:~:text=%C2%BFQu%C3%A9%20son%20los%20Espacios%20de,sus%20familias%20trabajan%20o%20estudian.>

4. EJE está especialmente destinado a familias que ya asisten al EPI, para complementar el componente de estimulación que puedan recibir en el espacio de cuidado, a través de la inclusión de las familias para mejorar el vínculo con el cuidador de referencia. También pueden participar niños de la comunidad que por cuestiones de vacantes disponibles o decisión de las familias no asistan al espacio de cuidado, pero puedan beneficiarse de la propuesta de EJE.

5. Los bloques LEGO DUPLO® son materiales duraderos para el uso intensivo, atractivos y motivadores para los niños y también para los adultos, que permiten generar oportunidades de juego y de aprendizaje sin requerir la intervención de un profesional. Además, son materiales seguros para ser manipulados por niños a partir de los 18 meses de edad.

¿En qué consiste EJE?

Espacio de Juego y Encuentro (EJE) es una propuesta de juego sistematizado, diseñado para mejorar las interacciones entre niños y sus adultos referentes. Se lleva adelante en una sala de juego, que funciona en el marco de un espacio de cuidado infantil³ ya existente. Está destinado a niños de la comunidad educativa⁴, de entre 18 y 33 meses de edad y un adulto referente.

El proyecto consta de 32 encuentros –de aproximadamente 60 minutos cada uno– planificados para implementarse durante 16 semanas. Es decir, se espera que se lleven a cabo, en promedio, dos encuentros por semana.

Cada encuentro de juego cuenta con una propuesta lúdica, presentada en una tarjeta de juego, que se complementa con otros materiales disponibles para utilizar, como las tarjetas de armado, las tarjetas de historias, las tarjetas de ilustraciones de animales, entre otros materiales. Las tarjetas de juego contienen actividades pensadas para favorecer la estimulación del desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, y para fomentar la interacción entre el niño y el adulto responsable que lo acompaña a la sala de juego. Junto a las actividades, las tarjetas presentan una serie de sugerencias, dirigidas al adulto, para promover y fortalecer las interacciones positivas entre él y el niño, que son el eje y objetivo principal del proyecto. En total, hay 32 tarjetas de juego estructuradas para que las familias puedan llevar adelante las actividades propuestas y fortalecer sus vínculos durante la intervención a partir de las sugerencias dadas. Las propuestas permiten que el adulto no tenga que planificar el juego espontáneamente, si no lo desea o cree que no tiene aún las herramientas para hacerlo. Lo más importante es que puedan poner en práctica las sugerencias de interacción (alentar al niño, conversar, generar una interacción de ida y vuelta, etc.) que se encuentran señaladas en cada tarjeta.

Las actividades propuestas están pensadas para que el niño requiera el andamiaje de alguien más experimentado, es decir, del apoyo de un adulto referente. De este modo, se promueve que el adulto tenga que intervenir y guiar el momento de juego, para fortalecerlo en su rol. Las propuestas se centran en la interacción entre ambos participantes y no en los logros concretos que el niño pueda alcanzar durante el juego.

Los materiales necesarios para realizar las propuestas de cada encuentro se basan en una selección de productos LEGO DUPLO⁵, a los que se suman materiales complementarios, tales como material de librería, hojas tipo pizarra para dibujar, actividades de correspondencia diseñadas en papel, breves historias sobre algunos personajes, etc.

Descripción de la sala

El espacio de juego EJE se desarrolla en una sala del EPI que no se destina a otro uso, durante los horarios de funcionamiento de EJE.

La sala debe contar con determinadas características y disposición de los elementos en el espacio, tal como se detalla a continuación:

- Superficie del espacio: en un espacio eje se pueden recibir hasta 3 familias de manera simultánea teniendo en cuenta que las dimensiones del espacio lo permitan. En caso contrario, se limitará el máximo a dos familias en simultáneo. Se debe tener en cuenta que cada zona de juego debe medir 2m² por familia y deben tener una separación entre sí de al menos 1 metro de distancia.
- Además, se debe tener en cuenta el espacio para los muebles de guardado y el escritorio de la facilitadora. Todos estos elementos deben entrar cómodamente y ninguno debe representar un peligro para los participantes.
- Un escritorio pequeño con 2 sillas: en él se ubica la facilitadora para realizar sus tareas mientras se llevan adelante los encuentros de juego. La silla extra puede ser usada por otros adultos que se acercan al espacio.
- Una tablet o notebook: La sala debe contar con una tablet o notebook que la facilitadora usará para mostrar a las familias los videos, completar los formularios de encuentro, llevar el registro de asistencia, entre otras tareas.
- Muebles de guardado de materiales: los muebles de guardado deben ser adecuados para el almacenamiento de los materiales de juego, tarjetas, materiales de librería, carpetas de registro, entre otros. Deben tener el tamaño adecuado para alojar las cajas en las que se guardan los materiales.
- Piso: debe estar revestido en vinilo, de un color liso y claro (gris, celeste o similar) y permitir la fácil higienización del espacio.
- Paredes: deben ser lisas –preferentemente blancas– y libres de cartelería.
- Alfombra de juego: las zonas de juego donde cada familia lleva adelante el encuentro se delimitan con alfombras de goma eva de alta densidad de 2mx2m que permiten que las familias puedan sentarse cómodamente en el suelo. Cada alfombra puede estar conformada por 1 única pieza o por una combinación de más piezas, pero debe ser de color liso y contar con menos 2cm de espesor.

Facilitadora del espacio lúdico

La facilitadora es la persona responsable de llevar adelante las actividades en la sala de juego del proyecto EJE. Es decir, se ocupa de coordinar los encuentros con las familias, proveerles el material necesario para llevarlos adelante y relevar información a lo largo de cada encuentro. Debe ser una mujer⁶ –puede ser de la misma comunidad– sin formación profesional (con secundario completo) que demuestre interés por el desarrollo infantil. Se debe ocupar de brindar a las familias los materiales necesarios en cada encuentro y mantener la organización general del espacio. Asimismo, debe hacer un seguimiento de la participación y necesidades de las familias en el marco del proyecto, y es la persona a cargo de administrar las encuestas y formularios a las familias en distintas instancias del proyecto.

6. Se decidió que la persona a cargo de la sala de juego en el proyecto sea de sexo femenino para respetar los usos y costumbre de los espacios de cuidado infantil.

Materiales EJE

Los encuentros de juego en EJE están sistematizados en 32 propuestas diseñadas para implementarse a lo largo de 16 semanas, y se plasman en 32 tarjetas de juego.

Las *tarjetas de juego* consisten en una serie de tarjetas diseñadas para orientar las propuestas de juego en cada encuentro. Están destinadas al adulto referente, quien tomará la tarjeta y la leerá antes de comenzar a jugar. Durante el juego la podrá utilizar para guiar la interacción con el niño, proponerle conversaciones, generar propuestas de juego, dar al niño una devolución de los logros, etc.

Cada tarjeta de juego se encuentra numerada (una por encuentro) y la facilitadora debe entregarlas a la familia de manera consecutiva. Estas tarjetas contienen la lista de materiales necesarios para cada encuentro, la propuesta de actividad y algunas sugerencias de interacción.

Título de la tarjeta
(vinculado a la temática de juego propuesta)

Número de tarjeta

¿Qué necesitamos?
(materiales necesarios para realizar la propuesta de este encuentro)

Invitación a usar la caja de juego libre

Ramón el león
Tarjeta de juego 1

¿Qué necesitamos?

- Tarjeta de historia de Ramón el león
- Tarjetas con instrucciones del león
- Bloques para armar un león
- Bloques para armar una corona
- Máscara de león para decorar
- Papeles de colores, tijera y plastilina

¿Qué hacemos?

¡Bienvenidos! Antes de empezar a jugar, pueden leer la historia de Ramón el león o usar las imágenes para inspirar sus como más les guste.

¿Se animan a armar a Ramón el león? Pueden hacerlo como les salga o pedir la tarjeta "¿Cómo armar al león?". También pueden usar los bloques para armar la narraja con la que Ramón juega a hacer malabares.

Piensen juntos en qué ruidos hacen los leones, qué comen, dónde viven... ¡y todo lo que se les ocurra!

¡Es más divertido si arman las cosas entre los dos. Si el niño no puede unir los bloques solos, pueden pedirle que le los pase. ¡De a poco irá aprendiendo a hacerlo solo! Además, aprovechá para decirle los colores y las formas de los bloques (triángulo, cuadrado, etc.). ¡Jugando se aprende!

Después pueden armar y decorar juntos una máscara de león para llevarse y seguir jugando en casa.

Si cuando terminan de jugar con esta tarjeta todavía hay tiempo, recordales que pueden pedir los materiales de juego libre para seguir disfrutando juntos.

Si quieren seguir jugando en casa


Pueden pasar de armados que comen e imitar sus ruidos o saltos de cómo son. Algunos pueden ser:

Además se pueden hacer la máscara y hacer como si fueran un león.

Estas imágenes están inspiradas en productos Lego®

¿Qué hacemos?
(sugerencias de actividades e interacciones para realizar los con los materiales brindados). Aquí se encuentran destacadas en color las sugerencias de interacción, que son el eje de las tarjetas y de la intervención.

Si quieren seguir jugando en casa
(ideas para jugar en la casa hasta el próximo encuentro)



Por otro lado, las *tarjetas de armado* son tarjetas que muestran cómo se ubican los bloques para formar diferentes objetos propuestos en las tarjetas de juego. También reflejan cómo queda el objeto terminado. La facilitadora las ofrece si observa que la familia intenta realizar el armado del objeto propuesto y no lo logra, o si la familia las solicita explícitamente.



También se propone el uso de las *tarjetas de historias* que consisten en una serie de historias que tienen como protagonistas a los animales que se proponen armar a lo largo de los primeros encuentros de juego en EJE.

Ramón el león Tarjeta de historias

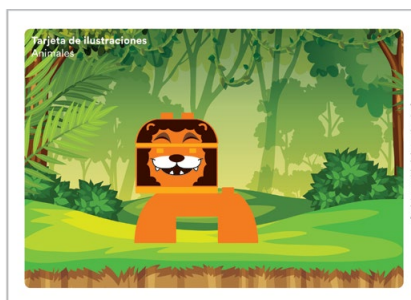
Ramón es un león pequeño. Tiene una melena muy larga, dientes muy blancos y una gran nariz. También tiene un rugido muy fuerte.

Vive en la selva y le encanta salir a caminar. Durante sus paseos pasa por un río bordeado de flores y llega hasta el monte. En el monte le encanta juntar algunas naranjas y hacer malabares, saltando y corriendo por todos lados. Pero después de un buen rato de jugar y saltar también le gusta acostarse en el pasto para descansar un rato.

Si el sol está muy fuerte, Ramón busca un sombrero, aunque a veces no se acuerda bien cómo se lo tiene que poner.

Después de disfrutar del pasto, del sol y de haber jugado, Ramón vuelve otra vez a su casa y se pone a jugar a la pelota en el patio para terminar una tarde llena de diversión.

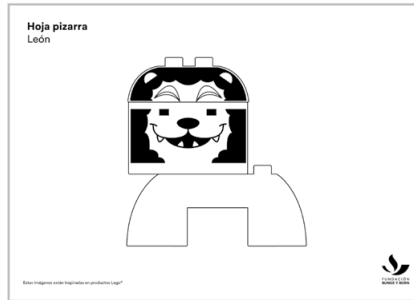
Por último, se ofrecen las *tarjetas ilustraciones animales* que consisten en imágenes que representan a los animales que protagonizan las primeras tarjetas de juego en diferentes situaciones. Sirven como disparador para narrar historias y jugar.



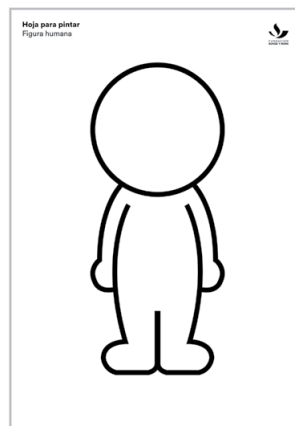
Todas las tarjetas de juego tienen al final la siguiente sugerencia: *“si cuando terminan de jugar con esta tarjeta todavía hay tiempo, recuerden que pueden pedir los materiales de juego libre para seguir disfrutando juntos”*. Los materiales de juego libre consisten en una caja con bloques y otros elementos que las familias podrán utilizar para jugar a lo que quieran, si tienen tiempo disponible tras haber utilizado la tarjeta de juego correspondiente a cada encuentro. En ocasiones, las actividades que proponen en las tarjetas de juego requieren del uso de otros elementos como materiales reciclables o elementos de librería, que se guardan en una caja llamada *“baúl de recursos”*. El baúl de recursos debe contar con todos los materiales extra que requieren las tarjetas de juego, además de otros materiales que se considere que puedan ser útiles, como papeles, cartones, tapas plásticas de colores, elementos reciclables, lápices, fibras y crayones de colores, plasticolas y lana o hilos de colores.

Otros materiales de EJE

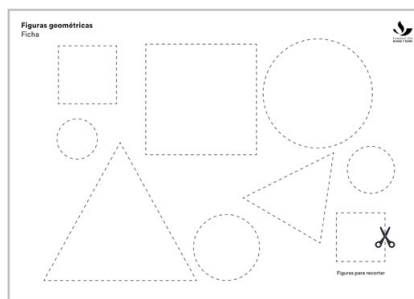
Hojas pizarra: son imágenes en blanco y negro que, al estar plastificadas, pueden colorearse con fibras de pizarra y reutilizar.



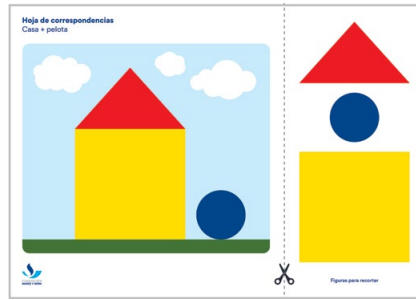
Hoja Figura Humana: es una hoja para pintar con una imagen de un contorno de figura humana. La facilitadora la puede ofrecer a las familias para que la lleven al hogar y la pinten.



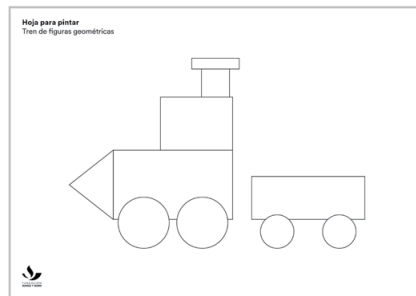
Ficha Figuras Geométricas: consiste en una hoja recortable donde hay varios diseños de figuras geométricas básicas que se pueden cortar para jugar a armar figuras más complejas.



Hojas Correspondencia: poseen un dibujo basado en la combinación de figuras geométricas y una serie de figuras geométricas recortables que se corresponden con las partes del dibujo y pueden ser apoyadas encima.



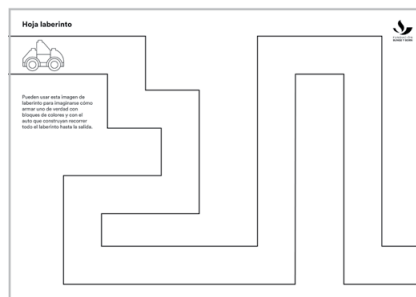
Hoja para pintar Tren de figuras geométricas: consiste en una imagen de un tren compuesto por figuras geométricas básicas para colorear.



Hojas temáticas: imágenes que representan diferentes contextos para inspirar momentos de juego.



Hoja laberinto: es una hoja que tiene un diseño de un laberinto y un auto. Se presenta como ejemplo para que puedan imaginar qué tipos de recorridos pueden armar con bloques para que un auto lo recorra.



Tarjetas Emociones: presentan personajes que representan diferentes emociones en contextos acordes. Sirven como modelo de armado y como disparador de situaciones.



Por otra parte, el recurso más utilizado en esta propuesta de juego es el de los *bloques LEGO Duplo*[®]. Son juegos de encastre que presentan una gran variedad de formas y colores. Además, incluyen algunos accesorios como personajes, vías de tren y autos, entre otros. Estos materiales son adecuados para ser usados por niños a partir de los 18 meses.

Familias participantes y los Espacios de Primera Infancia, de la Ciudad de Buenos Aires: características salientes

Para llevar a cabo EJE y su evaluación, se realizaron alianzas con 5 Espacios de Primera Infancia (EPI) de la Ciudad de Buenos Aires⁷. Los responsables de los EPI fueron los encargados de comunicar la iniciativa a las familias participantes, y de realizar la convocatoria e inscripción de las mismas al programa.

A todos los EPI participantes se les proveyó el asesoramiento necesario para la implementación de EJE, además de un aporte económico inicial para realizar las refacciones edilicias, de ser necesarias, y mobiliarias para acondicionar la sala y el mantenimiento posterior del espacio, además de la donación de los materiales de juego necesarios para la sala.

Durante el plazo de dos años lectivos, las facilitadoras de cada espacio fueron recolectando los registros de las familias participantes de EJE. Así es como, considerando el período marzo de 2022 a noviembre de 2023, hubo 172 familias que realizaron un encuentro inicial, de las cuáles, 109 que llegaron al 8vo encuentro, 80 al 16avo, 62 al 24avo y 40 al encuentro final. Para comprender mejor el ámbito en el cual se desarrolló la intervención, se presentan a continuación algunas estadísticas que describen las características de las familias y de los niños que asisten a los EPI participantes, basadas en la entrevista realizada en el encuentro inicial. Las madres son, por gran mayoría, quienes respondieron la encuesta inicial y participaron del programa, es decir, quienes asistieron al espacio EJE con sus niños a cargo: representan el 89% de los casos, seguidas por un 11% de padres, y un 1% de abuelas. Un 99% de las madres vive con el niño, y en el 67% de los casos, los padres también componen el núcleo familiar.

7. Detalle de los Espacios de Primera Infancia participantes: Irqichay, en el barrio de Villa Soldati, Mis Primeros Pasos, en el barrio de Colegiales, Hakuna Matata, en el barrio de Monserrat, Arcoiris de Ilusiones, en el barrio de Flores, y Pulgarcito, en el barrio de Barracas.

En cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por el adulto responsable que asistió a EJE con su menor a cargo, el 14% llegó a completar algún grado o el nivel primario en su totalidad. Un 54% llegó a completar algún grado de la escuela secundaria o el nivel completo, y un 32% llegó a cursar algún año o a completar una carrera terciaria o universitaria. De esta manera, el grupo presenta características heterogéneas en cuanto al máximo nivel educativo alcanzado por los cuidadores. Los resultados en mayor nivel de desagregación se muestran en el cuadro 1.

Nivel educativo alcanzado del adulto responsable	Incompleto	Completo
Primario	2,7%	11,5%
Secundario	20,3%	33,8%
Terciario	7,4%	10,1%
Universitario	6,8%	7,4%

Nota: los porcentajes no suman 100% por redondeo.

En cuanto al perfil laboral, el 31% de los cuidadores indica no estar trabajando, el 23% tener trabajos eventuales (changas) y el 46% tener un trabajo fijo. Entre quienes trabajan, sólo el 41% se encontraría contratado formalmente (en blanco).

En cuanto a la nacionalidad del cuidador, el 55% son argentinos y un 42% de otras nacionalidades provenientes de otros países de la región (principalmente de Paraguay, Perú, Venezuela y Bolivia) y menos del 2% es de otras nacionalidades.

Evaluación

Con el objetivo de conocer los resultados de la intervención, a corto plazo, tanto en oportunidades para el aprendizaje temprano y atención receptiva como en habilidades de crianza, se llevó a cabo un estudio observacional con abordaje cuantitativo-no experimental, que contempla el período marzo de 2022 a noviembre de 2023. Este estudio permitió monitorear la evolución en el desarrollo de los participantes en el tiempo y en variables específicas. Se realizó tanto a nivel de los niños como de los adultos referentes que los acompañaron a participar del Espacio.

Para operacionalizar las variables sobre las que EJE buscó incidir se utilizaron dimensiones vinculadas al desarrollo infantil que pudieran ser observadas directamente por los adultos y monitoreadas a partir de un instrumento de evaluación. Así es como, mediante la aplicación del Cuestionario de Edades y Etapas (ASQ 3, por sus siglas en inglés) se observaron aspectos vinculados a la comunicación, la resolución de problemas, habilidades sociales e individuales y motricidad fina y gruesa de los niños.

En relación a las habilidades de crianza, el objetivo de la intervención fue tanto mejorar la calidad de la interacción entre el adulto referente y el niño como aumentar la cantidad de interacciones y promover hábitos de juego compartido. A los fines de la evaluación de resultados, esto se hizo aprehensible mediante aspectos vinculados al ambiente familiar en relación a la estimulación personal, ideas y creencias de los cuidadores y prácticas de crianza y se relevó mediante un Test de Parentalidad diseñado ad hoc para esta medición.

Ambos instrumentos se describen en mayor detalle en el siguiente apartado. En relación a su aplicación, estos fueron suministrados en forma presencial e individual por las Facilitadoras al total de los adultos referentes que estuvieran acompañando a los niños participantes. Esto se hizo en cinco instancias: en el 1er encuentro en el que cada familia participó, en su 8avo encuentro, 16avo, 24avo y en el encuentro de cierre, número 32.

Complementariamente, con el fin tanto de profundizar en la comprensión acerca de los efectos de la intervención sobre los participantes como de identificar lecciones clave y buenas prácticas que hayan reforzado el éxito de la implementación; durante el mes de noviembre de 2023 se llevó a cabo una indagación cualitativa, que consistió en la realización de entrevistas semi estructuradas a adultos referentes que hubieran participado de EJE durante ese mismo año.

Las dimensiones sobre las que se consultó en las entrevistas, fueron: identificación de componentes del programa, motivación por participar, utilidad y resultados percibidos tanto a nivel del niño como de los cuidadores. Así mismo, se buscó identificar si los entrevistados consideran que existen beneficios incrementales

de participar del Espacio, en relación a los beneficios que de por sí otorga la asistencia de los niños al EPI y si estos beneficios son plausibles de ser sostenidos en el tiempo.

Para esta indagación se realizó un muestreo de conveniencia a partir del cual se seleccionaron 10 casos representantes de los dos EPI participantes durante 2023. Las personas respondientes, en todos los casos, fueron las madres de los niños, quiénes, a su vez, fueron las que los acompañaron al Espacio en la mayoría de los encuentros. Las entrevistas fueron implementadas por el equipo de evaluación de FBB en forma tanto virtual como presencial.

En base a estas indagaciones, en el apartado de Resultados, se presentan los resultados triangulando los hallazgos de corte tanto cuantitativos como cualitativos.

Instrumentos de evaluación

Test ASQ-3

El Cuestionario de Edades y Etapas, tercera edición (*Ages and Stages Questionnaire*; ASQ-3, por sus siglas en inglés), es una herramienta estandarizada de monitoreo que evalúa las principales áreas de desarrollo. En tanto es la escala con más estudios de validación –incluso cuenta con validaciones en Argentina– y recomendada por el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) para verificar que el neurodesarrollo de los niños es el esperable de acuerdo a su edad, ofrece confiabilidad como instrumento.

El test contiene 30 preguntas y se divide en cinco componentes, a saber: comunicación, resolución de problemas, habilidades sociales e individuales y motricidad fina y gruesa.

La comunicación se refiere a las habilidades lingüísticas del niño, tanto en lo que entiende como en lo que puede decir. La resolución de problemas refiere a la manera en la cual el niño juega con sus juguetes y resuelve los problemas que se le presentan, las habilidades sociales e individuales refieren a las habilidades que tiene el niño para ayudarse a sí mismo y en la interacción con los demás, la motricidad gruesa refiere a la manera en que el niño usa sus brazos y piernas para hacer actividades como sentarse, gatear, caminar o correr. Y la motricidad fina se refiere al movimiento y la coordinación de las manos y dedos del niño.

Existe una batería de preguntas diferenciales según la edad específica del niño (entre 0 meses y 5 años y 6 meses) que, al aplicarse a lo largo del tiempo, permiten observar su desarrollo en estos componentes teniendo en consideración su evolución natural.

El resultado que arroja permite concluir si, para su edad específica, el niño presenta un desarrollo esperable o si, por el contrario, tendría un rezago. Puede ser completado por un evaluador no especializado o como autorreporte por los padres, con una confiabilidad del 93%.

Test de Parentalidad

Este test, diseñado ad hoc para la evaluación de la intervención, tiene como antecedentes la “Escala para evaluar el contexto familiar desde la perspectiva de los padres” presentada por Richaud y Bei en 2013. Busca medir la calidad del ambiente familiar y evaluar si las prácticas de crianza son adecuadas, a partir del reporte de sus adultos referentes. “La escala mide el contexto familiar desde la perspectiva de los padres, teniendo en cuenta la estimulación temprana que recibe el niño, y que Galvez (2007) define como la actividad de contacto con el bebé, que propicie sus potencialidades.” (Richaud y Bei, 2013). El instrumento no se encuentra validado y, por lo tanto, sus resultados no resultan concluyentes.

El test se divide en cuatro componentes, a saber: ambiente familiar en relación a la estimulación personal, ambiente familiar que incluye objetos estimulantes (como juguetes o juegos), ideas y creencias y prácticas de crianza. Consiste en una serie de 20 enunciados (cinco por componente) del tipo verdadero o falso, donde si la respuesta es correcta se suma un punto, y si es incorrecta se resta un punto. Así, el puntaje total puede oscilar entre -20 y 20 puntos, donde 20 puntos corresponde a quien respondió correctamente todas las preguntas. Normalmente, el puntaje promedio suele oscilar alrededor de los 10 puntos.

Entrevistas semi estructuradas

Consiste en un guión, diseñado ad hoc para la evaluación de la intervención, organizado previamente en función de las principales variables de interés, que otorga flexibilidad para absorber temas emergentes. Para su confección se consideraron tanto indagaciones cualitativas previas realizadas con Facilitadoras y Coordinadoras de EPI, como el aprendizaje obtenido a lo largo de la implementación mediante monitoreo y acompañamiento. Las dimensiones consideradas fueron seleccionadas con el objetivo de validar la imputación de resultados a las acciones específicas desarrolladas en el marco de la intervención.

Como herramienta de análisis se utilizó el Análisis del Discurso centrando la atención en la descripción de los hechos, la importancia otorgada a las distintas actividades y la percepción de cambios generados a partir de las mismas. Por lo tanto, los hallazgos presentados son de corte descriptivo y valorativos en función de las percepciones de las personas participantes⁸.

8. Estas apreciaciones son plasmadas en el formato de citas textuales (verbatim) garantizando anonimato y confidencialidad de quienes las han emitido, para ejemplificar conceptos con expresiones literales de los entrevistados.

Limitaciones

La principal limitación deviene del hecho de que las unidades de análisis (niños y cuidadores) no necesariamente participan durante el total de encuentros propuestos. Por el contrario, se consolida una progresión donde gradualmente algunos de ellos abandonan el programa. Esta situación es característica habitual de los programas donde las visitas no son obligatorias y los incentivos suelen ser débiles para retener a las familias participantes (ver apartado “Recomendaciones para la implementación”).

El problema que genera esto es que no está claro qué características presentan quienes abandonan el programa y por qué lo hacen. Si, por ejemplo, abandonarían los “mejores” (en términos de los instrumentos cuantitativos descritos

anteriormente), se observaría un rendimiento más pobre que el esperado si no hubiera sesgos. Esto podría ocurrir aún cuando el programa en sí, en la situación ideal que nadie abandona, mejorara el puntaje de los niños. A este fenómeno se lo conoce como *selección de los que abandonan* (o *sesgo de selección*), y suele necesitar un tratamiento que, si bien no garantiza resultados confiables como el caso donde nadie abandonara, ni representa una solución al problema de selección, genera una idea aproximada del progreso bajo ciertas circunstancias: el modelo *Probit*, que se desarrolla en el apartado de Resultados.

A su vez, es necesario mencionar que, por tratarse de un estudio no experimental, no se podrá establecer una relación causal entre los resultados y la intervención. Es decir, existen variables externas a la misma que podrían incidir en los resultados observados. Por su parte, al no haber un muestreo probabilístico, los resultados no son extrapolables al universo de niños que asisten a EPI, sino que solo son representativos del conjunto de participantes en el programa.

Resultados

En lo que sigue se presentarán los resultados del análisis de los datos provistos por los instrumentos de evaluación aplicados. En términos generales, se observan mejoras tanto a nivel de desarrollo socioemocional de los niños como de las interacciones entre estos y sus adultos referentes.

No es posible, sin embargo, establecer en forma taxativa una relación causal entre los efectos observados. Es decir, las mejoras en el desarrollo podrían deberse tanto a cambios en habilidades parentales y en el vínculo entre niños y adultos referentes, como a la permanencia en el Espacio de Juego en sí mismo. Más aún, por tratarse de una evaluación de corto plazo, no existe aún evidencia acerca de que los efectos positivos generados puedan sostenerse en el tiempo.

No obstante lo anterior, el análisis combinado de las distintas fuentes de información permite vislumbrar que esta propuesta de juego sistematizado contribuyó a fortalecer el vínculo entre niños y sus cuidadores, aportó herramientas para la crianza, promovió el hábito de juego en el hogar, mejorando no solo la cantidad sino la calidad de tiempo compartido y, específicamente a nivel de los niños, favoreció aspectos vinculados al desarrollo socioemocional. Más aún, las familias que alcanzaron mayor tiempo de participación, expresaron una fuerte valoración por la propuesta, la cuál fue identificada de gran utilidad para esta etapa de sus vidas.

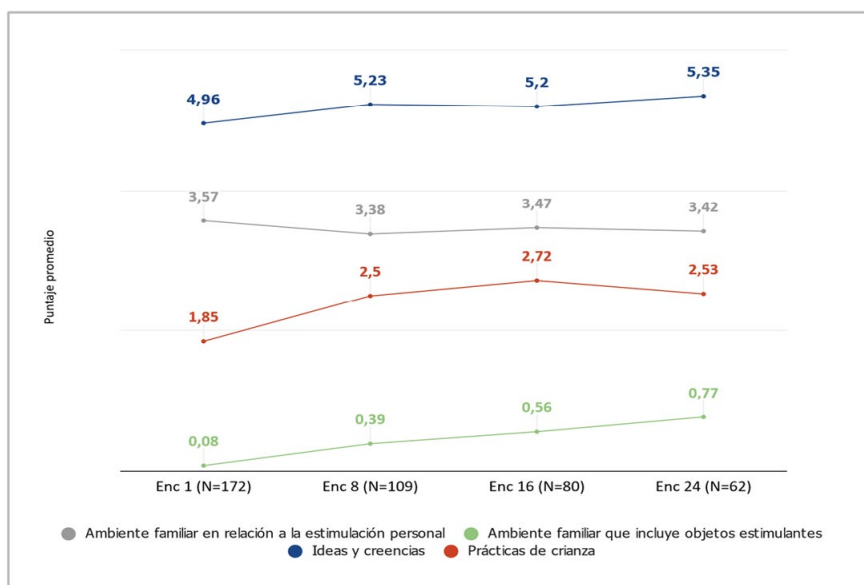
Resultados vinculados a Habilidades Parentales

Para el análisis del Test de Parentalidad, en cada medición se observa el puntaje promedio calculado en función de las respuestas de los cuidadores. Para cada dimensión, este puede variar entre -5 y 5 puntos y, como se observa en el gráfico a continuación, el puntaje tiende a aumentar en 3 de las 4 dimensiones analizadas: ambiente familiar que incluye objetos estimulantes, ideas y creencias y prácticas de crianza.

Gráfico 1

Puntaje promedio obtenido en el Test de Parentalidad en cada encuentro, según habilidad

Fuente: elaboración propia en base a resultados aplicación de Test de Parentalidad a participantes de EJE entre marzo 2022 y noviembre 2023.



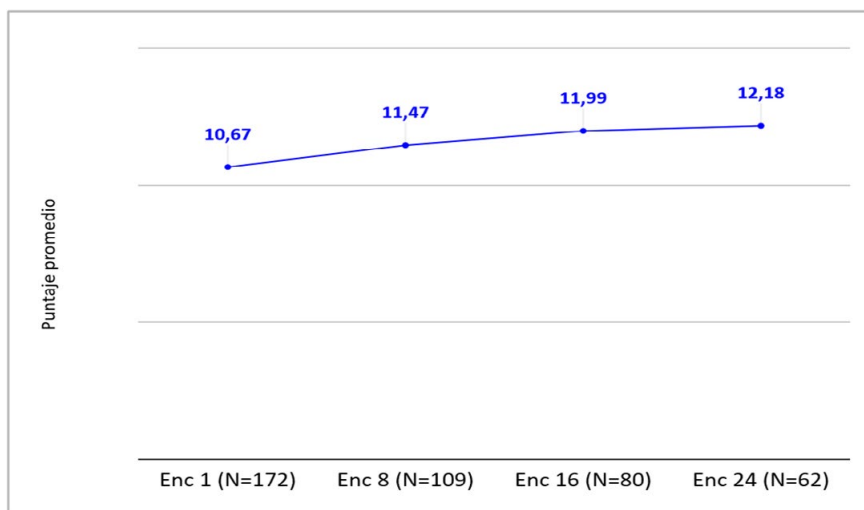
9. Para el análisis cuantitativo longitudinal se excluyen las mediciones obtenidas en el encuentro número 32, dada la baja cantidad de casos que completaron este encuentro (N=40). Si se incluyera, los incrementos serían aún mayores.

Ahora bien, si sumamos el puntaje de las 4 dimensiones bajo estudio, llegamos al índice de parentalidad total, que mejora un 14% entre el encuentro 1 y el encuentro 24⁹.

Gráfico 2

Puntaje promedio obtenido en el Test de Parentalidad en cada encuentro, para el total de habilidades

Fuente: elaboración propia en base a resultados aplicación de Test de Parentalidad a participantes de EJE entre marzo 2022 y noviembre 2023.



Adicionalmente, a partir de los testimonios de las entrevistadas en la indagación cualitativa, es posible identificar una serie de cambios en el vínculo entre niños y adultos referentes, los cuáles se mencionan a continuación:

Ambiente familiar

- (...) "en casa me pasaba que están aburridos, (...) ahora es 'buena, vamos a empezar a jugar', como hacemos acá, algo vamos a encontrar (...) Antes no tenía tanto incentivo como ahora. Ahora abrimos el canasto de juguetes, tiramos todo al piso y vemos".
- "(en casa) Tratamos de hacer los juegos parecidos para que ella también sienta que puede hacer en casa lo que hace en EJE y lo que hace en casa también llevarlo a EJE. A veces juegos de los ojos, la nariz y la boca, lo hacemos en casa y le ponemos lanas... Aparte a veces nos regalan hojas con dibujo... para que sigamos interactuando en casa".
- "Después de EJE, en casa compraron masitas y el rasti, mi hijo mayor se unió más a él jugando".
- "A partir de venir acá, en casa dibujamos más, practicamos los colores. Ahora le muestro los bloques o las acuarelas y ella me dice los colores".
- "Todo lo que hacemos acá lo llevamos a casa también, ella hace dibujos y bloques (...)".

Prácticas de crianza

- "El tiempo que compartimos con Lupe es de mejor calidad, aunque no podamos dedicarle más cantidad de tiempo".
- "Esto sirvió muchísimo para conocer la relación con los padres y los hijos y para entender que ese es el tiempo con él. Él necesita esos 20, 40 minutos con él".
- "Me dio ideas. Sabía que compartía más con ella, me conectaba más. Tenías ideas para hacerlas también en mi casa, como juegos... yo no soy muy creativa".
- "Fue de gran ayuda venir acá para poder enseñarle cosas en mi casa. Trasladamos la dinámica de jugar un ratito entre nosotras a casa".
- "Yo no me sé expresar cuando le leo cuentos a mi nene, y me sirvió para eso también".

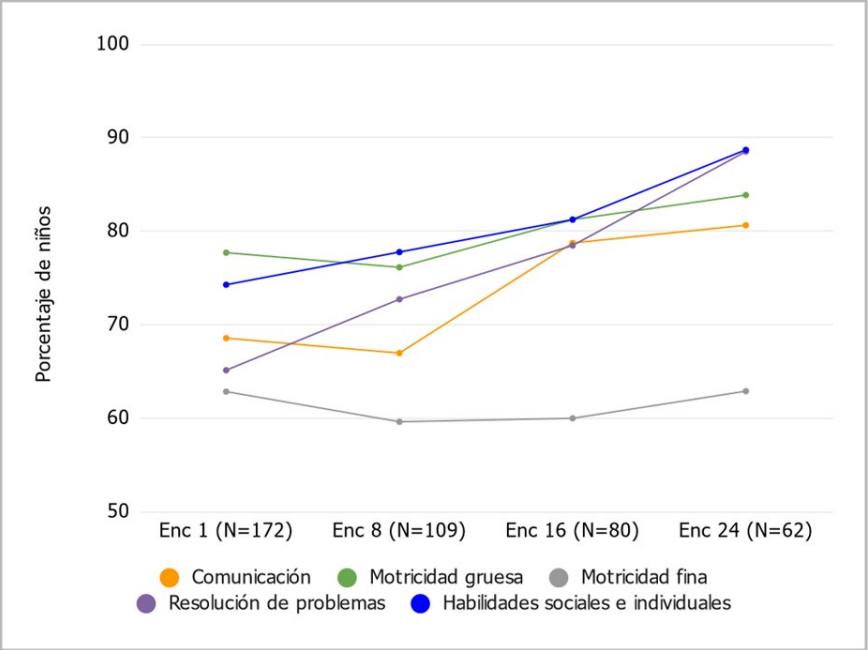
Resultados vinculados a Desarrollo Infantil

Como se mencionó previamente, el ASQ 3, en cada aplicación, permite conocer si el niño presenta desarrollo adecuado para su edad en cada una de las dimensiones que lo componen o si, por el contrario, presenta un rezago. El análisis de estos resultados se realizó con dos enfoques. El primero consistió en el cálculo del porcentaje de niños con desarrollo adecuado en cada encuentro en el que se realizó la medición. Como se observa en el gráfico N°3, dicha proporción aumenta en el tiempo en todas las dimensiones evaluadas, a excepción de lo relativo a motricidad fina. Dicho aumento ocurre, principalmente luego de transcurrido el encuentro número 8.

Si bien, como se mencionó en el apartado de Limitaciones, estas mejoras podrían deberse a que los niños con más dificultades abandonan el programa; es posible decir que, si se considera al total de niños presentes en cada encuentro, existe una mejora al participar en una mayor cantidad de encuentros.

Gráfico 3
Proporción de niños con desarrollo adecuado en cada encuentro, según dimensión

Fuente: elaboración propia en base a resultados aplicación ASQ 3 a participantes de EJE entre marzo 2022 y noviembre 2023.



El segundo enfoque de análisis de esta información apuntó a mitigar la mencionada limitación, incluyendo en el estudio sólo a quienes llegaron (al menos) al encuentro número 24. Si bien esto reduce la muestra a sólo 62 casos que, por definición, conforman un grupo autoseleccionado; en tanto minimiza sesgos de drop-out, permite ver la evolución de los indicadores en un subconjunto que no abandona el programa antes de este encuentro.

Dado que el ASQ 3 ofrece como resultado una variable binaria y, por lo tanto, corresponde usar una familia de modelos llamados *Probit*. Se incluye una variable adicional (de tendencia) que permite medir qué porcentaje de niños que, al inicio (encuentro número 1) no estaban en el nivel de desarrollo esperado para su edad, sí lo están en el encuentro número 24. Entonces, al utilizar sólo el subconjunto de niños que llegaron (al menos) al encuentro 24, se observan las ganancias predichas por el modelo y asociadas a EJE¹⁰.

10. El análisis econométrico se desarrolla en mayor detalle en el Apéndice Técnico.

Tabla 1
Mejoras predichas entre el encuentro nro. 1 encuentro nro. 24

Fuente: elaboración propia en base a resultados aplicación ASQ 3 a participantes de EJE entre marzo 2022 y noviembre 2023.

Dimensión	ppc.	p-valor
Comunicación	17.6	0.021
Motricidad gruesa	7.9	0.253
Motricidad fina	0.7	0.934
Resolución de problemas	22	0.003
Habilidades sociales e individuales	16.4	0.016

En la Tabla N°1 se indica que las ganancias, es decir, la cantidad de puntos porcentuales que aumenta la proporción de niños con desarrollo normal, entre el encuentro 1 y el 24 oscilan entre 0.7 y 22 puntos porcentuales.

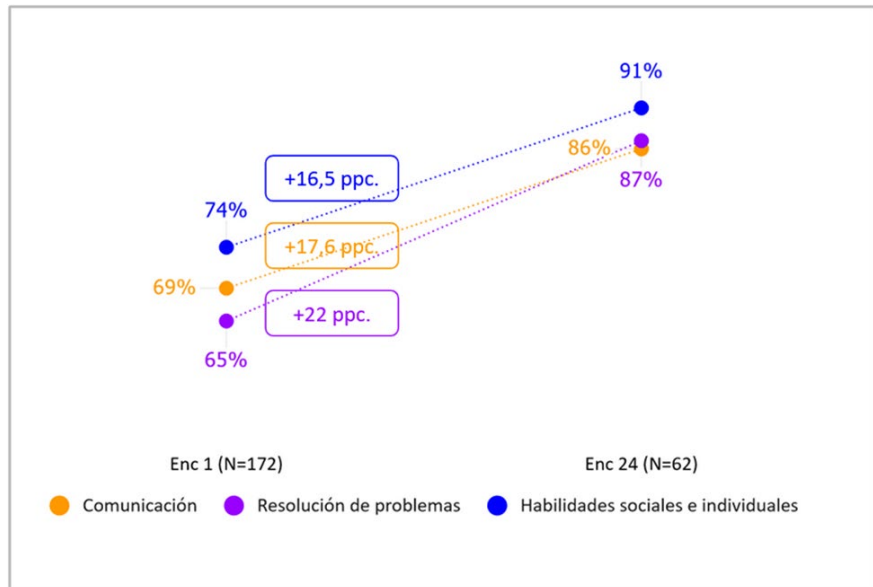
Ahora bien, en estadística, dado que los resultados tienen un componente de azar, debe juzgarse si el resultado es producto del azar o no. Por ejemplo: una ganancia tan reducida como 0.7 puntos porcentuales, ¿es producto del azar? Para ello existe el concepto de p-valor que indica la debilidad de la asociación entre la ganancia en el tiempo y la participación en EJE. Cuanto más alto sea el p-valor, menos creíble será la ganancia y podrá ser considerada nula. En general, un p-valor menor a 0.10 indica una ganancia que es considerada estadísticamente significativa. Es decir, se considera como una ganancia válida que difícilmente haya sido producto del azar.

Teniendo esto en consideración, como se muestra en el gráfico N°4, son 3 las dimensiones las que muestran ganancias que no fueron producto del azar.

Gráfico 4
Proporción de niños con desarrollo adecuado en encuentro nro. 1 y aumento predicho por estimación Probit en encuentro nro. 24

Nota de lectura: la dimensión de Comunicación, que al inicio presentó un 69% de los niños con nivel de desarrollo adecuado para su edad, presenta un aumento predicho que lleva ese valor a 86,6% en el encuentro 24.

Fuente: elaboración propia en base a resultados aplicación ASQ 3 a participantes de EJE entre marzo 2022 y noviembre 2023.



Si bien, como se mencionó en el apartado de Limitaciones, la metodología de evaluación utilizada, en tanto no experimental, no permite establecer relación causal entre los resultados observados y las acciones llevada a cabo en EJE; el análisis de este instrumento permite observar mejoras en las dimensiones de desarrollo de los niños participantes en las cuáles la intervención trabaja de forma directa, a saber: comunicación, resolución de problemas y habilidades individuales y sociales. Complementariamente, al consultar a las madres entrevistadas acerca de los efectos percibidos a partir de su participación, si bien los aspectos vinculados al desarrollo no son identificados espontáneamente, al mencionar en forma explícita las dimensiones específicas, la totalidad de las entrevistadas identificó progresos en habilidades personales y sociales, de comunicación, resolución de problemas y, en algunos casos, de motricidad. Y, más aún, este aspecto es valorado como una de las principales causas de continuidad en el programa.

Algunas de las menciones relevadas en este sentido, se presentan a continuación:

Comunicación

- “En casa siempre habló mucho, pero ahora habla mucho más, tiene más vocabulario”.
- “En EJE empezó a hablar, incluirse en los juegos, no jugar tanto solo, a jugar con los demás, empezó a expresarse, a él EJE lo formó”.
- “Ella hizo un cambio rotundo, antes era muy tímida, comenzó a hablar más acá y también afuera. Se comunicaba más conmigo. Su pediatra también lo notó”.

Habilidades personales y sociales

- “La veo mejor, más suelta, más dada. Le hizo re bien venir a EJE. Era vergonzosa, cerrada, le hizo bien estar con los chicos jugando”
- “Ahora ya tiene hasta más contacto con la señora. Este espacio le ha servido a ella también para que tome su lugar dentro de la sala. Las maestras me comentaron que la ven más despierta, más compañera. Ya habla más, comparte más (...) El cambio lo asocio a EJE porque es lo único que cambió en la convivencia de ella”.
- “[antes] costaba mucho que se vinculara con otras personas (...) (en casa) quiere copiar todo lo que hace en EJE (...) Antes jugaba más sola y ahora le gusta compartir el área de juego...con otras personas; su abuela, por ejemplo”.

Resolución de problemas

- “Aprendió a jugar con bloques aunque ya tenía en casa. En casa no sabía, se enojaba, en cambio acá fue más fácil”.
- “(ahora que dejó de ir a EJE) se frustra mucho y si no puede armar un juguete lo tira”.

Lo anterior refuerza las mediciones presentadas a partir del instrumento de monitoreo de desarrollo ASQ 3. Si bien la principal causa de valoración de la propuesta, para las familias, consistió en la posibilidad de compartir momentos de juego que, de otra manera no compartirían, los efectos en aspectos puntuales del desarrollo los niños han sido percibidos y valorados por sus adultos referentes.

¿Podrían sostenerse estos resultados más allá de finalizada la intervención?

La percepción de las madres consultadas en este sentido permite observar que, si bien los nuevos hábitos incorporados podrían ser sostenidos en el tiempo y, los cambios positivos observados en el desarrollo de los niños, se consideran, en general, ya establecidos; la permanencia en el Espacio de Juego, en sí misma, representa un factor clave para la sostenibilidad de los resultados.

“Lo que hacemos acá, tratamos de sostenerlo. Inclusive, los fines de semana hacemos actividades. Si no lo puedo hacer yo lo hace el padre, aunque sea 20 minutos en el día, poder estar con ella”.

“Cuando nos juntamos en cumpleaños, tratamos de llevar un tapercito de juguetes para que los chicos se despeguen de las redes, de youtube, del celular”

*“Sí, porque los cambios que ví en ella continúan. Es más abierta, se da con todos”.
“En casa te hacés las tarjetitas como las de acá, inventás nuevas, se inventan cuentos, pero no es lo mismo. No es lo mismo que acá, además el acompañamiento de Gise (la Facilitadora) que te observa... en casa no lo tenés, no es lo mismo, pero hay cosas que te llevás y que las podes hacer en casa”.*

“(luego de darse de baja en EJE) le cuesta compartir (...) Creo que también pasa mucho por el espacio que dejó y la rutina que ella tenía”.

“Sí, va a seguir en casa obviamente. Pero estaría bueno que siga la sala también porque son dos cosas diferentes. En la sala comparte con otros niños también”.

Esta inquietud abre la posibilidad a futuras líneas de investigación que pudieran observar los efectos de la intervención en el tiempo y profundizar en los mecanismos para lograr su permanencia.

¿Genera EJE beneficios adicionales a los obtenidos por la asistencia a un EPI?

Es deseable para los fines de la evaluación poder distinguir cuál es el valor agregado que genera la intervención, por sobre la asistencia de los niños al EPI en sí misma. Al consultar a las entrevistadas por su percepción en relación a este aspecto, en la mayoría de los casos fue posible identificar variables diferenciales que hicieron que la actividad generara beneficios incrementales, como ser:



Personalización



Disponibilidad y variedad de materiales



Participación del adulto referente

Algunas de las menciones relevadas en este sentido, se presentan a continuación:

“En el EPI, tiene su estimulación pero es en general para todos los chicos, en cambio en EJE la estimulación es 1 a 1, es más chiquito y centrado a un chiquito por vez”.

“Tener un espacio para ella, con otras actividades y materiales también le aporta bastante. Es distinto estar en una sala con 5 chicos o 10 chicos a estar aquí conmigo. Tener más dedicación y que Gise y yo le dediquemos tiempo y que ella pueda sacar sus dudas con nosotras y es muy distinto a 10 personas y ensimismarse porque le da vergüenza”.

“¿EJE aportó algo distinto de lo que les aportaba ir a Irquichay? Sí, un montón de cosas buenísimas. Como el juego, el desarrollo, la destreza que tiene. Creo que sin EJE no la hubiera tenido. El vínculo con ella. Yo nunca lo había tenido. El espacio no lo brinda otro lugar. Ni el jardín, no hay lugar para los papás más que un acto”.

“Acá la diferencia es que viene con mamá. Acá es “tu momento” con tu mamá o papá (...) El EPI es más coordinado, se busca enseñar un contenido específico, acá, no se si había un contenido es menos “conductista” y están los padres. Preferiría que sea 100% como lo que hacen en EJE, pero es imposible. En EJE regalaban libritos y los llevaban a la sala. El EPI se veía fortalecido con los materiales de EJE. Los niños notaban la diferencia entre los materiales de EJE y los del EPI”.

Lecciones aprendidas

El proceso de implementación, monitoreo y evaluación cualitativa de la intervención permite concluir que la viabilidad de la propuesta se ve favorecida por su inclusión en un marco institucional como lo es un Espacio de Primera Infancia y su éxito fortalecido por características específicas del mismo tales como: alta concurrencia y participación de la comunidad de referencia en las actividades del Espacio en general, buena imagen en el barrio y percepción de este espacio como “un lugar de referencia”.

En el mismo sentido, el apoyo del equipo de Coordinación del EPI resulta clave para el desarrollo de las actividades y el logro de los objetivos de participación. Más aún, en los casos en los que estos objetivos no se alcanzaron, se destaca que faltó acompañamiento por parte de este equipo para sostener la convocatoria y el contacto con las familias. En base a entrevistas realizadas a integrantes de estos equipos y Facilitadoras del Espacio, en diciembre de 2022, fue posible identificar los distintos aspectos inherentes al EPI y sus equipos de trabajo que incidieron en su capacidad de retener a las familias inscritas para participar en EJE y, en cierta medida, ponderar aquellos que tuvieron mayor peso.

Dimensiones con mayor y menor incidencia en los resultados de participación

Formación de Facilitadora, específica para el rol
Imagen del CPI en el barrio
Involucramiento de la Coordinadora del CPI
Actitudes personales de la Facilitadora
Compromiso de las familias
Distancias de las familias al CPI **Estrategias de convocatoria**
Antecedentes del CPI en la implementación de dispositivos similares

Se observa que el reconocimiento del EPI en el barrio, la disposición de las Facilitadoras y el apoyo del equipo de Coordinación y del equipo del EPI en general, han sido condiciones sine qua non para el logro de los resultados de participación previstos.

Sin embargo, estas son condiciones necesarias, pero no suficientes en la medida en que, las decisiones de demanda de la población convocada deben ser motivadas con mayor información o con adaptaciones tanto en la implementación como en el diseño de la intervención que mitiguen las barreras a la participación.

En relación a esto último es necesario considerar que, los compromisos laborales de las familias, sumado a problemas habitacionales, trámites, circunstancias

de salud (profundizadas en época invernal) y turnos médicos, actuaron como un fuerte obstáculo para el logro de la permanencia. Esto obligó a buscar estrategias para adaptarse a la disponibilidad de horarios de madres y padres que, en su mayoría, cuentan con ocupaciones informales, con jornadas y horarios que no están predeterminados.

En cuanto a la modalidad, hubo acuerdo entre los entrevistados acerca del hecho de que el objetivo de “32 encuentros” era ambicioso o excesivo, y más aún, la propuesta de asistir dos veces por semana, tal como se recomendó por diseño de la intervención. Se plantea, en este sentido, que un horizonte más acotado permitiría incrementar el compromiso por parte de las familias participantes.

Acerca de los horarios disponibles para coordinar encuentros en el Espacio, los equipos de los EPI participantes con mayores dificultades para retener a las familias expresaron que se requería de mayor flexibilidad para fomentar la asistencia. Una propuesta, en esta línea, fue que EJE funcione como “un espacio abierto al que las familias asistan de acuerdo a su disponibilidad”, o bien, que los horarios de participación se establezcan en las franjas horarias en las que los cuidadores llevan o retiran a los niños del EPI.

Recomendaciones para replicar/escalar la intervención

1. Realizar un estudio de factibilidad en cada EPI para evaluar las posibilidades de éxito. Este debería incluir:
 - a. Una estimación del tamaño de la población que asiste o alcance del EPI.
 - b. Un sondeo de la imagen y referencias del EPI en el barrio
 - c. Un análisis de dispositivos similares que se estén implementando o se hayan implementado en el EPI para, por una parte, evitar solapamientos y, por otra, distinguir si existen adaptaciones en la intervención que maximizaran el éxito en la implementación.
2. Generar instancias de concientización a la población convocada, acerca de la importancia de participar de un espacio como EJE.
3. Presentar la propuesta como un dispositivo que está integrado a las actividades del EPI.
4. Incrementar el requisito de involucramiento del equipo de Coordinación del EPI, más allá del rol de anfitriones.
5. Sistematizar canales de comunicación interna entre integrantes del equipo del EPI que faciliten la convocatoria e implementación.

Bibliografía

Berniell, L., De la Mata, D., Bernal, R., Camacho, A., Barrera-Osorio, F., Álvarez, F., Brassiolo, P., Vargas, J.F. (2016). RED 2016. Más habilidades para el trabajo y la vida: los aportes de la familia, la escuela, el entorno y el mundo laboral. Bogotá: CAF. Retrieved from <http://scioteca.caf.com/handle/123456789/936>

Cameron C., Brockb L., Murraha W., Bellc L., Worzallac S., Grissmera D., Morrison F. (2012) "Fine motor skills and executive function both contribute to kindergarten achievement". Published in final edited form as: Child Dev. 2012 July; 83(4): 1229–1244. doi:10.1111/j.1467-8624.2012.01768.x.

Center on the Developing Child, Harvard University, (2016). Applying the Science of Child Development in Child Welfare Systems. Retrieved from www.developingchild.harvard.edu.

Center on the Developing Child, Harvard University, (2022). A Guide to Serve and Return: How Your Interaction with Children Can Build Brains. <https://developingchild.harvard.edu/guide/a-guide-to-serve-and-return-how-your-interaction-withchildren-can-build-brains/>

CIPPEC. (2018). La inversión social dirigida a la niñez en la Argentina. Un análisis a nivel nacional. Buenos Aires: CIPPEC.

Eming Young, M., Fujimoto-Gómez, G. (2002). Desarrollo infantil temprano: lecciones de los programas no formales.

Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play in promoting healthy child development and maintaining strong parent-child bonds. *American Academy of Pediatrics*. doi:10.1542/peds.2006-269.

Goswami, U., & Bryant, P. (2007). Children's cognitive development and learning.

Lally, J., & Mangione, P. (2017). Caring Relationships: The Heart of Early Brain Development. *YC Young Children*, 72 (2), 17-24. Retrieved June 29, 2020, from www.jstor.org/stable/90004118

LeGoff, D. B. (2004) Use of LEGO® as a Therapeutic Medium for Improving Social Competence. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, 34 (5), 557-571.

Lipina, S.J. (2014). Biological and sociocultural determinants of neurocognitive Development: Central aspects of the current scientific agenda I. Portykus, A. Battro (Eds.), Proceedings of the Working Group Bread and Brain, Education and Poverty., Academia Pontificia de Ciencias, Vaticano.

Lipina & Segretin (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. Vol. 21. Núm. 2. - 2015. Páginas 107-116. En <https://journals.copmadrid.org/psed/art/j.pse.2015.08.003>

Organización Panamericana de la Salud. (2021). El cuidado cariñoso y sensible para el desarrollo en la primera infancia. Marco para ayudar a los niños y niñas a sobrevivir y prosperar a fin de transformar la salud y el potencial humano. Washington, D.C. Licencia: CC BY-NC-SA 3.0 IGO. <https://doi.org/10.37774/9789275324592>.

Peckett, H. MacCallum, F. Knibbs, J. (2016) Maternal experience of LEGO® Therapy in families with children with autism spectrum conditions: What is the impact on family relationships? *Autism*, 20 (7), 879-887.

Prats, M. L. (2012). Competencias autorregulatorias y estilos de crianza en condiciones de vulnerabilidad social por pobreza. *Tesis doctoral en Psicología*. Universidad Nacional de Córdoba.

Rever, C. C., & Zigler, E. F. (1997). Social competence: An untapped dimension in evaluating Head Start's success. *Early childhood research quarterly*, 12 (4), 363-385.

Richaud, M. C. y Bei, E. I. (2013). Construcción de una escala para evaluar el contexto familiar desde la perspectiva de los padres. <https://www.redalyc.org/pdf/180/18029870007.pdf>

Tuñón, I., en Observatorio de la Deuda Social Argentina, UCA (2012). La infancia argentina sujeto de derecho: progreso, desigualdades y desafíos pendientes en el efectivo cumplimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8151>

Tuñón, I. (2018a), Diferentes representaciones de la pobreza infantil en la Argentina (2010-2017). Documento de investigación. Ciudad Autónoma de Buenos Aires: Educa, 2018.

Tuñón, I. (2018b), (In)equidades en el ejercicio de los derechos de niñas y niños. Derechos humanos y sociales en el período 2010-2017. Documento estadístico. Barómetro de la Deuda Social de la Infancia. Serie EDSA Agenda para la Equidad (2017-2025). Bs. As.

Tuñón, I., en Observatorio de la Deuda Social Argentina (2023). Retorno a la senda de privaciones que sigan a la infancia Argentina. <https://repositorio.uca.edu.ar/bitstream/123456789/16364/1/retorno-senda-privaciones.pdf>

UNICEF, (2018). Estándares para los programas de prácticas de crianza y el desarrollo de la primera infancia. <https://www.unicef.org/chile/informes/estandares-para-los-programas-de-practicas-de-crianza-y-el-desarrollo-de-la-primera>

Vargas-Rubilar, J., Arán-Filippetti, V. (2014). Importancia de la Parentalidad para el Desarrollo Cognitivo Infantil: una Revisión Teórica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, vol. 12, núm. 1, enero-junio, 2014, pp. 171-186. Centro de Estudios Avanzados en Niñez y Juventud. Manizales, Colombia

Wasik, Barbara & Jacobi-Vessels, Jill (2016). Word Play: Scaffolding Language Development Through Child-Directed Play. *Early Childhood Education Journal*. 10.1007/s10643-016-0827-5.

Whitebread, D., Basilo, M., Kvalja, M., Verma, M. (2012). The importance of play. Cambridge, UK: ToyIndustries of Europe (TIE).

Woodhead, M., Oates, J. (2010). Apoyo a los padres. Serie: Primera infancia en perspectiva. The Open University: Reino Unido.

Zimmerman, B. J. (2013). Theories of self-regulated learning and academic achievement: An overview and analysis. In *Self-regulated learning and academic achievement* (pp. 10-45). Routledge.



25 de Mayo 501, 6° Piso (C1002ABK)
Ciudad de Buenos Aires, Argentina
www.fundacionbyb.org

