



**Intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños
de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del barrio el Carmen Bajo**

Amoguimba Lucina, Jennifer Dayana; Angamarca Oña, Jennifer María; Catucuamba Cadena,
Rudy Tadeo; Tapia Namicela, Sandra Verónica; Tapia Pacheco, Stefany Abigail; Tipantuña
Pazmiño, Jazmin Estefania y Zurita Travez, Diana Elizabeth

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Trabajo de Integración Curricular, previo a la obtención del título de Licenciada/o en Ciencias
de la Educación Inicial

MSc. Mejía Cepeda, Celia Rebeca

01 de marzo del 2023



Rebe_TESIS_ Original_Amoguimba_Angamarca_Catu cuamba_TapiaS_Tapia A_Tipantuña_Zurita (3)

2%
Similitudes

1
4%
Texto entre comillas
0% - similitudes entre comillas
< 1% - idioma no reconocido

Nombre del documento: Rebe_TESIS_
Original_Amoguimba_Angamarca_Catuc
cuamba_TapiaS_Tapia_A_Tipantuña_Zurita (3).docx
ID del
documento: c1c756d870ee43d59eud34f2757e6a7e6a4290
Tamaño del documento original: 1.38 Mb

Depositante: GISELA CATALINA PADILLA ÁZARIZ
Fecha de depósito: 3/5/2023
Tipo de carga: interfacio
Fecha de fin de análisis: 21/5/2023

Número de palabras: 43.457
Número de caracteres: 275.418

Ubicación de las similitudes en el documento:



CELIA REBECA MEJIA
CEPEDA

.....

MSc. Mejia Cepeda Cecilia Rebeca

Directora



Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Certificación

Certifico que el trabajo de integración curricular: **"Intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio el Carmen Bajo"**. Fue realizado por las señoritas **Amoguimba Lucina Jennifer Dayana, Angamarca Oña Jennifer María, Tapia Namicela Sandra Verónica, Tapia Pacheco Stefany Abigail, Tipantuña Pazmiño Jazmin Estefania, Zurita Travez Diana Elizabeth** y el señor **Catucuamba Cadena Rudy Tadeo**, el mismo que cumple con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, además fue revisado y analizada en su totalidad por la herramienta de prevención y/o verificación de similitud de contenidos; razón por la cual me permito acreditar y autorizar para que se lo sustente públicamente.

Sangolquí, 01 de marzo de 2023



.....

MSc. Mejía Cepeda Cecilia Rebeca

Tutora



ESPE
UNIVERSIDAD DE LAS FUERZAS ARMADAS
INNOVACIÓN PARA LA EXCELENCIA

Departamento de Ciencias Humanas y Sociales

Carrera de Educación Inicial

Responsabilidad de Autoría

Nosotros, **Amoguimba Lucina Jennifer Dayana, Angamarca Oña Jennifer María, Catucuamba Cadena Rudy Tadeo, Tapia Namicela Sandra Verónica, Tapia Pacheco Stefany Abigail, Tipantuña Pazmiño Jazmin Estefania y Zurita Travez Diana Elizabeth**, con cédulas de ciudadanía n° 1750986489, 1727420372, 1722637889, 1723406102, 1727266783, 1726428814, 1753663028, declaramos que el contenido, ideas y criterios del trabajo de integración curricular: **Título: Intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio el Carmen Bajo**, es de nuestra autoría y responsabilidad, cumpliendo con los requisitos legales, teóricos, científicos, técnicos, y metodológicos establecidos por la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, respetando los derechos intelectuales de terceros y referenciando las citas bibliográficas.

Sangolquí, 01 de marzo de 2023

.....
Amoguimba Lucina, Jennifer Dayana

C.C.:1750986489

.....
Angamarca Oña, Jennifer María

C.C.: 1727420372

.....
Catucuamba Cadena, Rudy Tadeo

C.C.: 1722637889

.....
Tapia Namicela, Sandra Verónica

C.C.: 1723406102

.....
Tapia Pacheco, Stefany Abigail

C.C.: 1727266783

.....
Tipantuña Pazmiño, Jazmin Estefania

C.C.: 1726428814

.....
Zurita Travez, Diana Elizabeth

C.C.: 1753663028



Carrera de Educación Inicial

Autorización de Publicación

Nosotros **Amoguimba Lucina Jennifer Dayana, Angamarca Oña Jennifer María, Catucuamba Cadena Rudy Tadeo, Tapia Namicela Sandra Verónica, Tapia Pacheco Stefany Abigail, Tipantuña Pazmiño Jazmin Estefania y Zurita Travez Diana Elizabeth**, con cédulas de ciudadanía n° 1750986489, 1727420372, 1722637889, 1723406102, 1727266783, 1726428814, 1753663028, autorizamos a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE publicar el trabajo de integración curricular: **Título: Intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio el Carmen Bajo** en el Repositorio Institucional, cuyo contenido, ideas y criterios son de nuestra responsabilidad.

Sangolquí, 01 de marzo de 2023

.....
Amoguimba Lucina, Jennifer Dayana

C.C.: 1750986489

.....
Catucuamba Cadena, Rudy Tadeo

C.C.: 1722637889

.....
Tapia Pacheco, Stefany Abigail

C.C.: 1727266783

.....
Angamarca Oña, Jennifer María

C.C.: 1727420372

.....
Tapia Namicela, Sandra Verónica

C.C.: 1723406102

.....
Tipantuña Pazmiño, Jazmin Estefania

C.C.: 1726428814

.....
Zurita Travez, Diana Elizabeth

C.C.: 1753663028

Dedicatoria

A mi Madre Maribel quién estuvo apoyándome en cada momento, dándome una mano, y motivándome a seguir adelante y a no rendirme, a mi padre Oswaldo quien me inculcó el valor de la educación colocando siempre como prioridad, a mi hermana Karen quién es una parte importante en mi vida, me alentaba a dar lo mejor de mí brindándome alegría y apoyo a lo largo de mi vida.

Amoguimba Lucina, Jennifer Dayana

A mi madre María, mi hermano David, mi abuelita Petrona y mi tío Sher quienes han sido mi inspiración durante todo este proceso, que sobre todo con su amor y paciencia me han enseñado a no rendirme y luchar por lo que quiero en mi vida, así también a mi abuelito que está en el cielo y me cuida con todo su corazón, le agradezco por sus enseñanzas y sobre todo por su gran legado en la tierra, por otra parte, a mis compañeros de la Universidad que me han apoyado a lo largo de mi carrera.

Angamarca Oña, Jennifer María

Agradezco a Dios por haberme dado las personas correctas en este camino, por siempre sostenerme cuando estaba a punto de abandonar todo, sin duda un camino que no ha sido fácil , pero si bonito, lleno de experiencias únicas, a mi familia que siempre ha estado conmigo, principalmente a mi madre que es el motor de mis logros, al Padre Cristian por haberme enseñado que a los niños se les enseña desde el cerebro del que aprende, por alentarme siempre, a Sor Alexandra por darme ese empujón de seguir esta carrera, agradezco a mi grupo de trabajo especialmente a mi compañera María Angamarca quien siempre estaba presente en los trabajos en reuniones de grupo y consejos. Finalmente quiero decirles que el éxito no está en solo cumplir las cosas, sino que está en hacer las cosas con gusto y alegría, florece donde Dios te plante.

Catucuamba Cadena, Rudy Tadeo

Le dedico el resultado de este trabajo a mi familia, principalmente a mi marido David y mi hijo Nicolás porque han sido mi motivación para lograr cumplir con mis objetivos, y haber estado en mis buenos y malos momentos, a mis padres por haberme enseñado a afrontar las dificultades a no perder la cabeza y no morir en el intento, me han enseñado a ser la persona que soy, y por último agradezco a mis compañeras y compañeros que me han motivado y han apoyó en transcurso de la carrera.

Tapia Namicela, Sandra Verónica

Primeramente a mi Mami Lola que desde el cielo me cuida y protege, guiándome a nunca rendirme como siempre me lo decía para seguir adelante, a mi madre Marianela quien estuvo apoyándome en todo momento, enseñándome a tomar las riendas de mi camino para no rendirme y dispuesta a escucharme, a mi padre Edgar quien me demostró que con mucha paciencia, esfuerzo todo lo puedo lograr, porque me ayudo a alcanzar todo lo que me propuse, a mis hermanos Edder, Eduardo y Santiago quienes siempre me demostraron todo su apoyo y motivaron alentándome para seguir adelante, gracias, porque con todo su amor, cariño esto es y será posible para lograr lo mejor en mi vida.

Tipantuña Pazmiño, Jazmin Estefania

Dedicado primeramente a Dios quien siempre me guía y me da fortaleza para seguir adelante, a mi madre Juli que con amor siempre me apoyó, por ser inspiración y ejemplo en mi formación personal y profesional, a mi padre Edison por todo su cuidado, por creer en mí y por motivarme a cumplir mis sueños, a mi hermana Emily por ser mi compañera incondicional, mi cómplice y por alegrar mi vida, por último, a mi batichica que es mi alma gemela.

Tapia Pacheco, Stefany Abigail

A mi madre Myriam porque siempre me ha apoyado en cada etapa de mi vida, es mi fuerza, mi motivación para seguir adelante y me ha enseñado a esforzarme por lo que hago, a mi

hermana Abigail quien me ha inspirado y motivado a seguir este grandioso camino que es la educación y sus enseñanzas que me retroalimentan siempre, a mi hermano Sebastian quien siempre me supo dar ánimos en el trayecto de toda mi carrera, a mi pareja Chrystian quien siempre me estuvo alentando para que me siga esforzando y así pueda cumplir mis metas, a mi familia en general por su amor, paciencia y sobre todo apoyo incondicional.

Zurita Travez, Diana Elizabeth

Agradecimiento

En primer lugar, agradecemos a Dios por regalarnos la salud y el don de la sabiduría que nos permitió llegar hasta este punto y sobre todo prepararnos para ser unos grandes profesionales.

En segundo lugar, a nuestras familias quienes nos han apoyado incondicionalmente en este proceso de crecimiento personal y profesional para cumplir nuestras metas y objetivos.

Asimismo, agradecemos a la comunidad que nos acogió para realizar este proyecto de investigación y adquirir conocimientos para nuestra profesión docente.

Y finalmente nuestros agradecimientos a la Universidad de las Fuerzas Armadas ESPE, a la Carrera de Educación Inicial, en especial a nuestra tutora MSc. Rebeca Mejía quien con la enseñanza de sus valiosos conocimientos hicieron que pueda crecer cada día como profesional, gracias por su paciencia, dedicación y apoyo incondicional.

Jennifer, Jennifer María, Tadeo, Sandra, Estefania, Stefany y Diana

ÍNDICE DE CONTENIDOS

Resumen	23
Abstract	24
Introducción	25
Problema de la investigación	26
Contexto del problema	26
Planteamiento del problema	27
Delimitación de la investigación	28
Delimitación espacial	28
Delimitación temporal	28
Delimitación de las unidades a observar	28
Formulación del problema	28
Objetivos.....	28
Objetivo general	28
Objetivos específicos.....	29
Preguntas de investigación	29
Justificación, importancia y alcance del proyecto	30
Metodología de la investigación	31
Enfoque.....	31
Modalidad de investigación	32
Investigación acción	32

Operacionalización de variables	32
Marco teórico	41
Antecedentes	41
Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia	42
Secuencias de desarrollo infantil integral.....	55
Teoría del aprendizaje de Brunner	66
Teoría del apego de Bowlby	67
Alfredo Moffatt: El maestro de la psicología social de América Latina	70
Marco referencial	72
Intervención comunitaria.....	72
Vulnerabilidad social.....	75
Psicología de la emergencia.....	85
Pedagogías de la emergencia	88
Psicología del desarrollo niños de 5 a 6 años.....	94
Análisis y resultados	99
Conclusiones	184
Recomendaciones	185
Referencias bibliográficas:	187

Índice de Tablas

Tabla 1 <i>Variable dependiente: vulnerabilidad social</i>	33
Tabla 2 <i>Variable independiente: Pedagogía de la emergencia (Waldorf)</i>	38

Índice de Figuras

Figura 1 <i>Área física 5 años/ ítem 1 "talla"</i>	100
Figura 2 <i>Área física 5 años/ ítem 2 "peso"</i>	101
Figura 3 <i>Área física 5 años/ ítem 3 "circunferencia cefálica"</i>	102
Figura 4 <i>Área física 5 años/ ítem 4 "circunferencia brazo izquierdo"</i>	102
Figura 5 <i>Área física 5 años/ ítem 5 "dentición"</i>	103
Figura 6 <i>Área física 5 años/ ítem 6 "integración neuropsicológica"</i>	104
Figura 7 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 7 "se agacha y se levanta siguiendo las órdenes verbales del cuidador"</i>	104
Figura 8 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 8 "camina de forma correcta con equilibrio sobre un campo de 30 cm de ancho y largo con un mínimo de dos metros de altura"</i>	105
Figura 9 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 9 "corre y cambia de dirección sin detenerse"</i>	105
Figura 10 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 10 "afianza en realizar todas sus actividades en los apartados"</i>	106
Figura 11 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 11 "salta en el mismo sitio, con un solo pie subiendo el otro"</i>	106
Figura 12 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 12 "sube las escaleras rápidamente"</i>	107
Figura 13 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 13 "baja las escaleras rápido con apoyo intermitentemente en el pasamano"</i>	107
Figura 14 <i>Área motora gruesa 5 años/ ítem 14 "conserva el equilibrio en un solo pie"</i>	108

Figura 15 Área motora gruesa 5 años/ ítem 15 “patea fuerte la pelota y con buena dirección”	108
Figura 16 Área motora gruesa 5 años/ ítem 16 “lanza la pelota pequeña con una mano y controla la dirección”	109
Figura 17 Área motora gruesa 5 años/ ítem 17 “empieza a agarrar la pelota pequeña con las dos manos”	109
Figura 18 Área motora gruesa 5 años/ ítem 18 “reconoce la derecha y la izquierda en sí mismo (ojo, manos, pies)”	110
Figura 19 Área motora fina 5 años/ ítem 19 “agarra correctamente el crayón de madera”	110
Figura 20 Área motora fina 5 años/ ítem 20 “arma figuras conocidas con juegos de piezas grandes”	111
Figura 21 Área motora fina 5 años/ ítem 21 “rasga con direccionalidad siguiendo una línea curva”	111
Figura 22 Área motora fina 5 años/ ítem 22 “logra doblar la hoja de papel y realizar una figura, como por ejemplo un sombrero”	112
Figura 23 Área motora fina 5 años/ ítem 23 “recorta con la tijera punta roma respetando las líneas curvas”	112
Figura 24 Área motora fina 5 años/ ítem 24 “rellena figuras pequeñas con bordes regulares de manera regular”	113
Figura 25 Área sexual 5 años/ ítem 25 “diferencia entre niño y niña por varios atributos físicos expresando uno genital”	113
Figura 26 Área sexual 5 años/ ítem 26 “identifica la persistencia de género a pesar de los distintos cambios externos”	114
Figura 27 Área sexual 5 años/ ítem 27 “con el apoyo de láminas establece las diferencias y semejanzas entre los roles; femenino y masculino, en la escuela. ej. maestra, maestro”	114

Figura 28 Área sexual 5 años/ ítem 28 “reconoce cómo están formadas las familias en diferentes especies”	115
Figura 29 Área sexual 5 años/ ítem 29 “manipula sus genitales buscando placer”	116
Figura 30 Área cognitiva 5 años/ ítem 30 “toma parte en obras de teatro fáciles responsabilizándose en el papel de otros”	116
Figura 31 Área cognitiva 5 años/ ítem 31 “copia secuencias fáciles con tacos en base a 4 colores”	117
Figura 32 Área cognitiva 5 años/ ítem 32 “categoriza figuras geométricas por colores secundarios, formas simples y tres tamaños”	117
Figura 33 Área cognitiva 5 años/ ítem 33 “mira un cuento, con algunos textos cortos, ilustraciones y letras grandes, hasta terminar y pone atención al texto”	118
Figura 34 Área cognitiva 5 años/ ítem 34 “arma rompecabezas de 24 piezas”	118
Figura 35 Área cognitiva 5 años/ ítem 35 “dibuja las extremidades y el cuello en 2 proporciones”	119
Figura 36 Área cognitiva 5 años/ ítem 36 “categoriza objetos por dos rasgos: forma y tamaño”	119
Figura 37 Área afectiva 5 años/ ítem 37 “hay concordancia intencional con sus amigos para obtener algo concreto”	120
Figura 38 Área afectiva 5 años/ ítem 38 “intenta resolver sin la ayuda de un adulto sus problemas con otro niño”	120
Figura 39 Área afectiva 5 años/ ítem 39 “reconoce cuando se viste a la niña con ropa de niño o viceversa”	121
Figura 40 Área afectiva 5 años/ ítem 40 “distingue demostraciones emocionales en las láminas”	121
Figura 41 Área social 5 años/ ítem 41 “conoce dónde viven sus abuelos o sabe llamarlos por teléfono”	122

Figura 42 Área social 5 años/ ítem 42 “necesita ayuda para limpiarse en el baño”	122
Figura 43 Área social 5 años/ ítem 43 “coloca la ropa sucia en el lugar adecuado”.....	123
Figura 44 Área social 5 años/ ítem 44 “se asea con supervisión, pero requiere apoyo físico de su cuidador”	123
Figura 45 Área social 5 años/ ítem 45 “respeta las reglas del juego y espera su turno”	124
Figura 46 Área social 5 años/ ítem 46 “discrimina tres ritmos diferentes al bailar”.....	124
Figura 47 Área social 5 años/ ítem 47 “se interesa por conversar con adultos. ej. tíos, vecinos”	125
Figura 48 Área social 5 años/ ítem 48 “juega cooperativamente a imitar escenas conocidas”.....	125
Figura 49 Área social 5 años/ ítem 49 “escoge a sus amigos y disfruta estar con ellos”.....	126
Figura 50 Área social 5 años/ ítem 50 “es capaz de comer con los tres cubiertos”.....	126
Figura 51 Área social 5 años/ ítem 51 “identifica en su comunidad un lugar donde jugar sus pares”	127
Figura 52 Área social 5 años/ ítem 52 “manifiesta su desagrado cuando algo no le gusta”....	127
Figura 53 Área moral 5 años/ ítem 53 “ayuda a un niño que está cerca de él cuando le pasa algo”.....	128
Figura 54 Área moral 5 años/ ítem 54 “bueno-malo después de analizar las causas del evento”	128
Figura 55 Área moral 5 años/ ítem 55 “adquiere capacidad para postergar gratificación. ej. espera por un premio”.....	129
Figura 56 Área moral 5 años/ ítem 56 “colabora con tareas de los adultos”	129
Figura 57 Área lenguaje 5 años/ ítem 57 “discrimina palabras nuevas y trata de usarlas”.....	130
Figura 58 Área lenguaje 5 años/ ítem 58 “repite una instrucción más compleja”	130
Figura 59 Área lenguaje 5 años/ ítem 59 “señala en láminas: más, menos, pocos y muchos”.....	131
Figura 60 Área lenguaje 5 años/ ítem 60 “ante la pregunta: ¿qué? responde descriptivamente”	131

Figura 61 Área lenguaje 5 años/ ítem 61 “cuenta un chiste y lo dramatiza con gestos”	132
Figura 62 Área lenguaje 5 años/ ítem 62 “dice su dirección y teléfono”	132
Figura 63 Área lenguaje 5 años/ ítem 63 “utiliza el tiempo pasado de los verbos”	133
Figura 64 Área lenguaje 5 años/ ítem 64 “repite poesías familiares o canta 5 versos de una canción”	133
Figura 65 Área física 6 años/ ítem 65 “talla”	134
Figura 66 Área física 6 años/ ítem 66 “peso”	134
Figura 67 Área física 6 años/ ítem 67 “circunferencia cefálica”	135
Figura 68 Área física 6 años/ ítem 68 “circunferencia brazo izquierdo”	135
Figura 69 Área física 6 años/ ítem 69 “dentición”	136
Figura 70 Área física 6 años/ ítem 70 “integración neuropsicológica”	137
Figura 71 Área motora gruesa 6 años/ ítem 71 “se sostiene en un pie aprox 5” con los ojos abiertos y los brazos extendidos hacia los lados”	137
Figura 72 Área motora gruesa 6 años/ ítem 72 “camina hacia atrás montado sobre la tabla” ..	138
Figura 73 Área motora gruesa 6 años/ ítem 73 “corre y puede disminuir la velocidad, recoger un objeto y continuar”	138
Figura 74 Área motora gruesa 6 años/ ítem 74 “consolida la actividad de trepar en una montaña bien inclinada”	139
Figura 75 Área motora gruesa 6 años/ ítem 75 “avanza en un pie sosteniendo el otro arriba, sobre una línea recta”	139
Figura 76 Área motora gruesa 6 años/ ítem 76 “corre al subir las escaleras”	140
Figura 77 Área motora gruesa 6 años/ ítem 77 “corre al bajar las escaleras”	140
Figura 78 Área motora gruesa 6 años/ ítem 78 “se para en puntillas con los ojos abiertos”	141
Figura 79 Área motora gruesa 6 años/ ítem 79 “puede patear una piedra en forma consecutiva”	141
Figura 80 Área motora gruesa 6 años/ ítem 80 “batea una pelota”	142

Figura 81 Área motora gruesa 6 años/ ítem 81 “perfecciona la capacidad para agarrar la pelota siempre”.....	142
Figura 82 Área motora gruesa 6 años/ ítem 82 “efectúa disposiciones cruzadas con la parte izquierda o derecha de su cuerpo”	143
Figura 83 Área motora fina 6 años/ ítem 83 “hace un lazo con el cordón”	143
Figura 84 Área motora fina 6 años/ ítem 84 “arma figuras conocidas con piezas pequeñas” .	144
Figura 85 Área motora fina 6 años/ ítem 85 “rasga una figura curva”	144
Figura 86 Área motora fina 6 años/ ítem 86 “logra doblar la hoja de papel y realizar una figura, como por ejemplo un sombrero”	145
Figura 87 Área motora fina 6 años/ ítem 87 “recorta respetando la línea curva, ángulos y rectas”.....	145
Figura 88 Área motora fina 6 años/ ítem 88 “grafismo regular en direccionalidad, bucles, y letras”	146
Figura 89 Área sexual 6 años/ ítem 89 “distingue entre mujer y hombre por los rasgos primarios (pene, seno)”	146
Figura 90 Área sexual 6 años/ ítem 90 “identifica que un niño más adelante será hombre mientras que una niña con el paso de los años será mujer”.....	147
Figura 91 Área sexual 6 años/ ítem 91 “establece semejanzas y diferencias entre roles, masculino y femenino en la comunidad”	147
Figura 92 Área sexual 6 años/ ítem 92 “reconoce que la mujer es quién tiene la función de tener bebés”.....	148
Figura 93 Área sexual 6 años/ ítem 93 “manipula sus genitales buscando placer”.....	148
Figura 94 Área cognitiva 6 años/ ítem 94 “copia naturalmente posturas y gestos de sus vecinos y compañeros”	149
Figura 95 Área cognitiva 6 años/ ítem 95 “copia secuencias en base a dos figuras geométricas con 2 colores”	149

Figura 96 <i>Área cognitiva 6 años/ ítem 96 “ubica y nombra él rombo y el rectángulo”</i>	150
Figura 97 <i>Área cognitiva 6 años/ ítem 97 “realiza comentarios alusivos al cuento que está mirando”</i>	150
Figura 98 <i>Área cognitiva 6 años/ ítem 98 “resuelva juego de memoria con figuras conocidas”</i>	151
Figura 99 <i>Área cognitiva 6 años/ ítem 99 “realiza dibujos con las partes de: hombros, cuello aspecto proporcionada, expresión facial y dos piezas del vestido”</i>	151
Figura 100 <i>Área cognitiva 6 años/ ítem 100 “organiza una secuencia de casas de diversos tamaños: de la más grande a la más pequeña e indica cual es cuál la última y la primera”</i>	152
Figura 101 <i>Área afectiva 6 años/ ítem 101 “prefiere estar con niños de ambos sexos”</i>	152
Figura 102 <i>Área afectiva 6 años/ ítem 102 “es autosuficiente para la toma de decisiones y la resolución de sus conflictos con sus pares”</i>	153
Figura 103 <i>Área afectiva 6 años/ ítem 103 “se distingue como niña o niño y se detalla por cualidades físicas”</i>	153
Figura 104 <i>Área afectiva 6 años/ ítem 104 “produce verbalmente sus miedos, deseos y alegrías”</i>	154
Figura 105 <i>Área social 6 años/ ítem 105 “le gusta conversar mientras come y expresa si algo no le gusta”</i>	154
Figura 106 <i>Área social 6 años/ ítem 106 “si tiene un accidente avisa para que un adulto lo ayude”</i>	155
Figura 107 <i>Área social 6 años/ ítem 107 “se viste sin ayuda, pero no se combina”</i>	155
Figura 108 <i>Área social 6 años/ ítem 108 “se baña sin supervisión, pero necesita apoyo”</i>	156
Figura 109 <i>Área social 6 años/ ítem 109 “se desviste sin ayuda”</i>	156
Figura 110 <i>Área social 6 años/ ítem 110 “baila siguiendo cuatro ritmos diferentes y se detiene al acabarse”</i>	157

Figura 111 <i>Área social 6 años/ ítem 111 “interacción espontanea con otros niños de su sexo”</i>	157
Figura 112 <i>Área social 6 años/ ítem 112 “resuelve la situación conflictiva y argumenta por qué la resolvió así”</i>	158
Figura 113 <i>Área social 6 años/ ítem 113 “dice por favor y gracias espontáneamente”</i>	158
Figura 114 <i>Área social 6 años/ ítem 114 “va solo a la casa de los vecinos”</i>	159
Figura 115 <i>Área moral 6 años/ ítem 115 “consolida la empatía hacia figuras conocidas en la familia y demuestra una relación especial”</i>	159
Figura 116 <i>Área moral 6 años/ ítem 116 “bueno- malo después de analizar las causas del evento”</i>	160
Figura 117 <i>Área moral 6 años/ ítem 117 “es capaz de auto controlarse cuando se pone bravo”</i>	160
Figura 118 <i>Área moral 6 años/ ítem 118 “empieza a competir cuando juega con otros niños”</i>	161
Figura 119 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 119 “tararea y canta canciones espontáneamente”</i>	161
Figura 120 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 120 “repite la instrucción que le ha dado su maestra sobre cómo debe hacer la tarea”</i>	162
Figura 121 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 121 “señala en una lámina lejos, cerca, encima y debajo”</i>	162
Figura 122 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 122 “responde a preguntas más complejas como: ¿qué es lo contrario de...y ¿qué pasa si...”</i>	163
Figura 123 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 123 “sostiene una charla usando precisión los gestos con un adulto”</i>	163
Figura 124 <i>Área lenguaje 6 años/ ítem 124 “relata experiencias del acontecer diario empleando “ayer” y “mañana”</i>	164

Figura 125 Área lenguaje 6 años/ ítem 125 “define por su uso las figuras que se presentan en láminas. ej. una pelota o un carro, un peine, un cuchillo, una sombrilla”	164
Figura 126 Área lenguaje 6 años/ ítem 126 “relata cuentos usando partículas de enlace “luego, después”, etc.,” y sus ideas tienen un inicio, desarrollo y final”	165
Figura 127 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 1 “Los horarios de trabajo estuvieron acordes a los requerimientos de la comunidad beneficiaria”	166
Figura 128 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 2 “Las actividades desarrolladas para la intervención comunitaria aportó en su aprendizaje y nuevos conocimientos en la formación de su carrera.”	166
Figura 129 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 3. “Usted aprendió sobre la vulnerabilidad social en el espacio de trabajo.”	167
Figura 130 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 4. “La capacitación recibida en la ESPE permitió que el proyecto de vinculación se desarrolle de mejor forma “Capacitación en pedagogía Waldorf.”	167
Figura 131 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 5. “La planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué medida.”	168
Figura 132 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 6. “Evaluar en doble entrada la planificación ejecutada en el proyecto. Desde su percepción la medida alcanzada.	168
Figura 133 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 7 “Las actividades planificadas para la psicomotricidad, como: coger macarrones y ponerlos en una botella de cuello angosto”	169
Figura 134 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 8 “Las actividades planificadas para el ámbito lógico matemático (crucigramas, rompecabezas, material estructurado) contribuyendo con los procesos de los niños.”	169
Figura 135 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 9 “Las actividades planificadas para la cultura y alimentación, contribuyeron con los procesos de los niños”	170

Figura 136 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 10 “Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas contribuyeron en el ámbito lingüístico”.....	171
Figura 137 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 11 “La música en otro idioma contribuyó en que ámbitos y en qué medidas”	171
Figura 138 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 12 “La planificación desarrollada logró los resultados esperados, en que ámbitos”.....	172
Figura 139 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 13 “Las actividades planificadas (cuentos, nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones) .	173
Figura 140 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 14 “Las actividades planificadas para psicomotricidad, contribuyeron con los procesos de los niños”	173
Figura 141 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 15 “Las actividades planificadas para el ámbito lógico matemático (crucigramas, rompecabezas, material reestructurado), contribuyeron con los procesos de los niños”	174
Figura 142 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 16 “Las actividades planificadas para cultura y alimentación, contribuyeron con los procesos de los niños”.....	175
Figura 143 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 17 “Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas contribuyeron en la en el ámbito lingüístico”.....	175
Figura 144 Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 18 “La música en otro idioma contribuyó en qué ámbitos y en qué otros ámbitos”	176
Figura 145 Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 1. ¿Considera usted que los horarios de trabajo estuvieron acordes a los requerimientos de la comunidad beneficiaria?...	176
Figura 146 Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 2. ¿Se instauró en todos los niños participantes, “el grande cuida al pequeño”? ¿Sí o no, por qué?.....	177

- Figura 147** Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 3. *¿La planificación desarrollada logró los resultados esperados?*178
- Figura 148** Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 4. *¿Las actividades planificadas (cuentos, nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones) para lenguaje, contribuyeron con los procesos de los niños? ¿Sí o no, por qué?*178
- Figura 149** Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 5. *¿Qué actividades de la planificación del ámbito lógico matemático contribuyeron en el desarrollo de los niños?*180
- Figura 150** Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 6. *¿Qué tipo de alimentos se proporcionó en la institución y cree usted que esto ayuda en su desarrollo?*181
- Figura 151** Encuesta a los participantes/ pregunta 7. *¿Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas en qué ámbitos contribuyeron?.*182
- Figura 152** Encuesta a los participantes/ pregunta 8. *¿En qué ámbitos contribuyó la música en otro idioma (kichwa y español)?.....*183
- Figura 153** Encuesta a los participantes/ pregunta 9. *¿Qué actividades se realizó en psicomotricidad y cómo contribuyeron en el proceso de los niños?*184

Resumen

El presente trabajo desarrolló un modelo de intervención comunitaria para niños de educación inicial, mediante las pedagogías de la emergencia. Este análisis fue realizado en el Barrio Carmen Bajo con niños de 5 a 6 años, durante el periodo de octubre 2022 a febrero de 2023. La metodología aplicada es investigación acción, con un enfoque mixto (cuantitativo-cualitativo); los instrumentos implementados son las fichas de observación con base a las pautas establecidas en el modelo octogonal MOIDI, para los infantes de 5 a 6 años. La aplicación del modelo de intervención comunitaria de la pedagogía de emergencia con niños en vulnerabilidad social ha obtenido resultados positivos, se pudo aportar de cierta manera a liberar y sanar experiencias traumáticas, evidenció progresos para alcanzar una formación óptima en el desarrollo integral de los niños.

Mediante la revisión bibliográfica se conoció que las pedagogías de emergencia están relacionadas entre sí, enfocadas en el respeto, valoración del niño, juego libre, independencia, creatividad, identidad, consideradas naturalistas y espiritualistas. Además, que han logrado sanar algún trauma psicológico, por lo que se estableció como la más apropiada a la pedagogía Waldorf, porque se adapta a las situaciones de vulnerabilidad y ayuda a la auto sanación, con el fin de contribuir a la formación integral de los niños y niñas. Al mismo tiempo se pudo constatar que la planificación determinada para el estudio ha influenciado positivamente, creando espacios de actividades lúdicas-recreativas que fomentan sus habilidades y destrezas haciendo de esta indispensables para el desarrollo del niño.

Palabras claves: Intervención comunitaria, pedagogías de emergencia, Modelo Octogonal Integrador de Desarrollo Infantil, educación inicial, proyecto social.

Abstract

The present work developed a model of community intervention for children of initial education, through the pedagogies of the emergency. This analysis was carried out in the Carmen Bajo neighborhood with children from 5 to 6 years old, during the period from October 2022 to February 2023. The applied methodology is action research, with a mixed approach (quantitative-qualitative); the instruments implemented are the observation sheets based on the guidelines established in the MOIDI octagonal model, for infants from 5 to 6 years of age. The application of the community intervention model of emergency pedagogy with children in social vulnerability has obtained positive results, it was possible to contribute in a certain way to release and heal traumatic experiences, it showed progress to achieve optimal training in the integral development of children.

Through the bibliographic review, it was known that emergency pedagogies are related to each other, focused on respect, valuing the child, free play, independence, creativity, identity, considered naturalists and spiritualists. In addition, they have managed to heal some psychological trauma, which is why it was established as the most appropriate for Waldorf pedagogy, because it adapts to situations of vulnerability and helps self-healing, in order to contribute to the comprehensive training of students. boys and girls. At the same time it was possible to verify that the planning determined for the study has influenced positively, creating spaces for playful-recreational activities that promote their abilities and skills, making them essential for the development of the child.

Keywords: Community intervention, emergency pedagogies, Octagonal Integrated Model of Child Development, initial education, social project.

Introducción

La presente investigación con el tema Intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo, inicialmente se ha realizado una revisión de la literatura desde pedagogías de la emergencia, las cuales son significativas para la realización de este estudio. El proyecto social que está en el contexto de familias con niños y niñas del barrio Carmen Bajo que son asistidas por la iglesia Nueva Alianza.

El interés de todo proyecto social es aportar positivamente, atendiendo a los requerimientos latentes y evidentes de un contexto que podría estar en la marginalidad, el autor Fernández et al. (2023), afirma en su investigación sobre la vulnerabilidad social y su afectación en los seres humanos de distintos grupos, territorios y comunidades, que poseen más conflicto de oportunidades en los propios contextos que el resto de la población en general. Es decir, es una etapa de riesgo o fragilidad, valiéndose de algún pretexto como defensa.

Esencialmente la intervención comunitaria se enfocó en apoyar a través de procesos educativos los problemas causados por la pandemia de COVID-19, que incluyen: bajo desarrollo general de los niños de 5 a 6 años, consecuencias emocionales propias de su contexto es por eso que la iglesia presta especial atención a las instalaciones que trabajan con niños en temas sociales y educativos.

El documento está estructurado por: el problema de la investigación, objetivos, preguntas de investigación, justificación (alcance del proyecto), metodología, operacionalización de las variables, marco teórico, marco referencial, análisis y resultados (representadas en las figuras), conclusiones y recomendaciones fundamentadas en la presente investigación.

Problema de la investigación

Contexto del problema

Compassion International es una ONG que trabaja a nivel mundial a través de vínculos y acuerdos con iglesias evangélicas en barrios que requieran atender necesidades de pobreza y extrema pobreza, uno de los casos en Quito-Ecuador es la iglesia “Nueva Alianza del Carmen Bajo”, quienes trabajan con niños, niñas y adolescentes mediante proyectos socioeducativos.

El Barrio Carmen Bajo está ubicado en las laderas del sector de la Quintana- Comité del Pueblo, habitan aproximadamente 46,000 personas, se encuentra dividido por 10 sectores con una cantidad de 4600 habitantes por cada uno de ellos, y no tienen servicios o acceso a áreas recreativas, dispone de instalaciones de la iglesia “Nueva Alianza Carmen Bajo” que son espacios seguros para los niños del sector y el edificio para el trabajo social.

La iglesia Nueva Alianza Carmen Bajo y la empresa Servicios interdisciplinarios de asistencia técnica (SIASSTEC) brindan servicios de asistencia técnica interdisciplinaria en procesos de integración social, después de la pandemia se identificaron los requerimientos de las familias del sector, entre otros aspectos pasaron de atender a una población de 350 a 150 niños porque retornaron a sus ciudades de origen, sin embargo las condiciones de los niños que se quedaron, se vieron mayormente afectadas, comparadas con las identificadas en el 2019 antes de la pandemia.

Con este antecedente, la intervención de los estudiantes de Educación Inicial tenía por objetivo superar la problemática a causa de la pandemia y propia de un barrio urbano marginal: el débil desarrollo integral de los niños de 5 a 6 años, y las consecuencias del contexto que se agravado, porque se ha multiplicado los casos de delincuencia en un barrio denominado dormitorio, lugar en el que los migrantes nacionales y extranjeros habitan en gran medida en este sector; es por ello, que la iglesia puso especial atención a las instalaciones destinadas para trabajar con los niños en temas socioeducativos, sitio que lo han nombrado “espacio de

paz". Así mismo, su interés se enfocó en el trabajo multidisciplinario con diferentes universidades entre las que se encontraba la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE.

En el año 2022, se trabajó en conjunto con la carrera de Educación Inicial modalidad presencial de la Universidad de las Fuerzas Armadas-ESPE, fueron parte de un proyecto social para que los niños del barrio retomen actividades educativas post-pandemia.

La Iglesia cuenta con un edificio de cuatro pisos distribuido en siete áreas: área cognitiva, artística (música, pintura y danza), motora, de lenguaje, social, afectiva y moral, además, de un espacio para la alimentación, capacitación y recreación.

Planteamiento del problema

Según la información proporcionada por la ONG, quien trabaja con la iglesia Nueva Alianza Carmen Bajo se presentan las siguientes problemáticas:

- Las familias son compuestas por más de cuatro integrantes en su hogar, por lo general son desempleadas; los que tienen trabajo son explotados laboralmente; en el ámbito educativo la gran parte solo ha terminado la primaria, un porcentaje pequeño ha cursado el bachillerato, los niños, niñas y jóvenes que provienen de estas familias han sufrido algún tipo de violencia en sus hogares, como en su ámbito escolar.
- Los diferentes problemas sociales por los que atraviesan los niños y niñas como desnutrición, abandono familiar, pobreza, desempleo y maltrato infantil son hechos que generan desigualdades en su desarrollo integral.
- Por ello, surge la necesidad de aplicar la ficha de observación, para diagnosticar el estado actual que atraviesan los niños de 5 a 6 años; es importante intervenir con diferentes actividades, con el fin de aportar en el desarrollo integral en áreas como: física, motora, cognitiva, lenguaje, afectiva, social, moral y sexual.

Delimitación de la investigación

Delimitación espacial

La investigación se desarrolla en el barrio, ubicado en el sector Norte de la ciudad de Quito-Ecuador.

Delimitación temporal

Durante los meses de mayo de 2022 a enero de 2023.

Delimitación de las unidades a observar

Campo: Educación Inicial

Área: Intervención comunitaria

Aspecto: Pedagogías de la emergencia

Objeto de estudio: Desarrollo infantil de 5 a 6 años.

Formulación del problema

¿Cómo desarrollar un modelo de intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo?

Objetivos

Objetivo general

- Desarrollar un modelo de intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio el Carmen Bajo.

Objetivos específicos

- Realizar una revisión de literatura orientada a determinar un marco de trabajo para modelos de intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo.
- Ejecutar un modelo de intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo.
- Aplicar instrumentos probados y de acceso pedagógico que permita obtener indicadores para evaluar el impacto de la intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo.

Preguntas de investigación

La atención integral a la primera infancia es una tarea inmediata e indispensable que convoca a las personas que forman parte de diferentes sociedades del mundo, con el fin de proteger o salvaguardar los derechos de niños y niñas; en otras palabras, estos derechos son irrenunciables; la familia, el Estado y la sociedad en general están en la obligación de garantizar la protección, la salud, la nutrición y la educación inicial (desde la gestación hasta los cinco años). Conforme al tema de interés, se ha planteado varias preguntas de investigación, entre las cuales tenemos:

- ¿Qué pedagogías de emergencia se encuentran en revisión de la literatura nos permitirán determinar un marco de trabajo para modelos de intervención comunitaria que impacten en los procesos de educación inicial de niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo?
- ¿Qué resultados genera la ejecución de un modelo de intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo?

- ¿Qué instrumentos probados y de acceso pedagógico permiten obtener indicadores para evaluar el impacto de la intervención comunitaria desde las pedagogías de emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo?

Justificación, importancia y alcance del proyecto

El presente proyecto tiene como objetivo desarrollar un modelo de intervención comunitaria desde las pedagogías de la emergencia y su impacto en niños de 5 a 6 años con vulnerabilidad social del Barrio Carmen Bajo, con la finalidad de aportar hacia las capacidades del niño en las diferentes áreas que se encuentran con déficits, como: física, cognitivo, afectiva, social, moral y lenguaje.

El sector del Carmen Bajo es conocido por albergar a personas que por una gran parte son de bajos recursos, de diferentes sectores rurales del país, familias que salen a buscar el sustento para poder sobrevivir día a día, debido a esto tienen que dejar a sus hijos solos en casa, cuidados por vecinos, familiares o entidades ONG por lo que no reciben ningún tipo de estimulación dentro de su hogar para su formación integral.

La educación de emergencia está dirigida a infantes que se encuentran en zonas de vulnerabilidad. Sirve para la estabilización psicosocial de los afectados, se les apoya para que se reconcilien con las experiencias traumáticas y las reconozcan en su propia biografía. Al estimular se deben mitigar o evitar los posibles procesos traumáticos. La pedagogía de emergencia tiene relación directa y basamento en pedagogía Waldorf, sin embargo, revisando la literatura otras pedagogías como la de Montessori y Reggio Emilia, se la puede aplicar en este tipo de contexto. Todos los niños que estén pasando por experiencias traumáticas, además del abordaje psicológico, requiere que el apoyo sea constante con actividades

probadas, de lo contrario pueden provocar síntomas graves y afectar el desarrollo a largo plazo (Centro Universitario Cardenal Cisneros, s. f.).

La finalidad del proyecto fue elaborar la propuesta de intervención mediante la realización de varias actividades como: talleres de música (idioma kichwa), retahílas, trabalenguas, arte mediante la realización de diferentes manualidades, danza a través de la expresión corporal, cocina nutritiva (pambamesa). Además de la propuesta de planificación para Servicio Comunitario con niños en Vulnerabilidad Social, justificado en las pedagogías de la emergencia, con el fin de desarrollar las áreas que se encuentren debilitadas en los niños de 5 a 6 años del Barrio Carmen Bajo.

Para el desarrollo de las canciones realizadas en el centro, se contó con la participación de profesionales en música en el idioma kichwa, arte, quienes con su formación y aporte se lograron concluir los objetivos planteados.

Capítulo I

Metodología de la investigación

Enfoque

El enfoque de la investigación es mixto (cuantitativo-cualitativo), se aplicó técnicas como: encuestas y fichas de observación, de los cuales se obtuvieron datos numéricos para ser tabulados estadísticamente, se elaboró el análisis de los resultados.

El enfoque mixto se caracteriza por analizar, recolectar datos cualitativos y cuantitativos en un mismo estudio para obtener información más completa sobre el fenómeno (Arias, 2020).

El enfoque cuantitativo se centra en mediciones objetivas y análisis estadístico, matemático o numérico de los datos recopilados a través de encuestas, cuestionarios, se

caracteriza por reflejar la necesidad de medir y evaluar la magnitud de los fenómenos o problemas de investigación (Arteaga, 2020).

El enfoque cualitativo se basa en el uso de la recopilación y la exploración de datos para precisar las preguntas de investigación o descubrir nuevas interrogantes en el proceso de interpretación (Hernandez, et al., 2014).

Modalidad de investigación

La modalidad del presente estudio se puede definir como: Investigación-Acción.

Investigación acción

Este método implica en el estudio de un problema social específico que precisa una solución y altera a un grupo específico, ya sea una sociedad, una escuela, una empresa y una entidad (ARR, 2023).

Técnica:

Las técnicas utilizadas fueron la observación estructurada de tipo directa y la encuesta.

Instrumento:

Fichas de observación y hojas de encuestas.

Población y muestra

Para la ejecución del proyecto se realizó con una población de 52 participantes del sector Carmen Bajo, contando con una muestra no probabilística dirigida; se seleccionaron niños entre los 5 y 6 años, mientras que para las encuestas se aplicó a 4 docentes y 19 estudiantes en los talleres, con el fin de proporcionar datos necesarios que contribuyan al desarrollo del proyecto.

Operacionalización de variables

Tabla 1*Variable dependiente: vulnerabilidad social*

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
La vulnerabilidad social hace referencia a dos elementos explicativos, la primera se trata de inseguridad y abandono que experimentan los miembros de una comunidad por consecuencias y condiciones de vida que atraviesan por un suceso económico y social de carácter traumático. La segunda por manejo de recursos y	Salud	Desnutrición	Peso bajo para la edad correspondiente	Observación	Ficha de Observación
			17.40 (masculino) 5 años	Encuesta	
			16.80 (femenino) 5 años		
			19.40 (masculino) 6 años		
			18.70 (femenino) 6 años		
			Retraso de talla correspondiente a la edad		
	Talla		107.30 (masculino) 5 años		
			106.50 (femenino) 5 años		
			113.40 (masculino) 6 años		
			112.50 (femenino) 6 años		

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
<p>estrategias que son implementadas por comunidades, familias y personas que integran la comunidad, para afrontar los efectos de este suceso (Pizarro, 2001).</p>		<p>Cuidador no autosuficiente</p>	<p>Intenta resolver sin la ayuda de un adulto sus problemas con otro niño</p>	<p>Observación</p>	
			<p>Es autónomo para tomar decisiones y resolver sus conflictos con otros niños</p>	<p>Encuesta</p>	
				<p>Observación</p>	

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
	Familia	Moral	Consolida la empatía a figuras conocidas en la familia y demuestra una relación especial	Encuesta	
			Colabora con tareas de los adultos		
		Ingresos del hogar	Falta de oportunidades de empleo	Observación	
			Ingresos bajos	Encuesta	

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
			Tipo de vivienda		
		Vivienda	Hacinamiento		
	Condición socioeconómica familiar		Servicios básicos	Observación	
			Agua potable		
		Servicios básicos	Alcantarillado	Observación	
			Luz eléctrica		

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
		Ruralidad y etnia	Participación y diálogo de la comunidad Identidad cultural	Observación	
	Contexto social comunal				
		Social	Ubicar en la comunidad un lugar específico donde jugar con sus amigos Interacción espontánea con otros niños de su edad Resuelve la situación conflictiva y argumenta por que la resolvió así	Observación Encuesta	

Tabla 2

Variable independiente: Pedagogía de la emergencia (Waldorf)

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
A través del uso de métodos, la pedagogía Waldorf y terapias vinculadas con antroposofía, proporciona a niños traumatizados, ayuda para que puedan sobrellevar experiencias traumáticas, de esta forma, evitar que las mismas generen secuelas. Con el fin de estabilizar a una comunidad y	Espiritual	Concepción del ser humano	Temperamentos humanos Actividades del pensamiento Libertad en su propio desarrollo personal	Encuesta Observación	Ficha de observación
avivar las fuerzas de autosanación, de esta manera superar un trauma, empleando		Universalidad	Visión Comunicación	Encuesta Observación	
		Cuerpo	Sentido del movimiento Alimentarse sanamente Juego	Encuesta Observación	

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
herramientas de la pedagogía en distintas fases: juego guiado, libre y actividades que sean creativas del arte (Ruf, 2015).	Espacial	Polaridades	Ejercicios musicales rítmicos		
			Circulación		
			Respiración uniforme		
	Interpersonal	Lenguaje	Arriba/abajo, derecha/izquierda	Encuesta	Observación
			Lenguaje Oral	Encuesta	Observación
			Lenguaje escrito		
		Tipos de relaciones interpersonales	Valorar su propia lengua Apego Superficial	Encuesta	Observación

Conceptualización	Dimensión	Indicador	Ítem	Técnica	Instrumento
			Familiar		
			Laboral		
			Escolar		
	Anímica	Vivencias afectivas		Encuesta	
		y emocionales	Mente	Observación	
			Emociones		
			Sentimientos		

Capítulo II

Marco teórico

Antecedentes

Tras la revisión de la literatura, realizadas en varios libros y artículos científicos sobre la pedagogía de la emergencia y la vulnerabilidad social, se identifican algunas investigaciones que ayudarán a desarrollar con factibilidad los temas de estudio.

El vivir en situaciones de vulnerabilidad social puede causar déficits en el desarrollo de los niños, para los investigadores Sartori et al. (2017), explican que las habilidades locomotoras de los infantes que viven en situaciones de maltrato se ven afectadas como por ejemplo en las destrezas manuales: el apuntar y atrapar. En los resultados se pudo evidenciar las diferentes dificultades motrices en los niños que sufren de violencia doméstica o vulnerabilidad socioeconómica, en base a las investigaciones se comprende que hay una afectación en el cerebro específicamente al cuerpo calloso lo que produce un déficit significativo en la parte del dominio en el equilibrio.

Una de las emergencias a nivel mundial ha sido la pandemia de la orfandad, puesto que se destaca principalmente por una desigualdad social y extrema vulnerabilidad en los niños/adolescentes afectados por la pandemia del COVID-19, esta situación es muy compleja, como es el caso de Brasil, los niños se quedan huérfanos porque sus familiares o principales cuidadores se contagian de este virus (Forteza et al., 2022).

Las epidemias anteriores dieron como resultado respuestas fatales como: fallecimiento de algunos cuidadores y de algunos que sobrevivieron, provocaron resultados psicosociales, neuro-cognitivos, socioeconómicos para los niños; para lo cual exige un límite de distancia con la sociedad, escuelas cerradas, y el no participar de velorios; La decaída de los niños y adolescentes tras la muerte de sus padres, sufrimiento tras la despedida, estos factores

requieren acciones emergentes , apoyo y acompañamiento para ellos. Estos factores a causa de la pandemia pueden extenderse, como aumento de la pobreza; a pesar de que los niños tengan una capacidad de afrontar los problemas esto puede afectar negativamente a lo largo de su vida (Forteza et al., 2022).

La pandemia afectó a los infantes de múltiples maneras, incorporado el tema psicosocial de perder a personas significativas, lo que causa dificultades de manera colateral como: pobreza, violencia y falta de educación. En las regiones del norte de Brasil se pone en evidencia la integridad de los niños y jóvenes los mismos que son vulnerables a este tipo de situaciones (Gomes et al., 2022).

El trabajo realizado por Home & Rincón Rojas (2017), manifiesta en su investigación, que el objetivo fue conocer los aportes de la pedagogía Waldorf que construye jardines de infantes tomando en cuenta a los docentes y a la sociedad; con un enfoque cualitativo se realizaron entrevistas y preguntas orientadoras. Como resultado se evidenció prácticas adecuadas en el tema de cuidado, que están relacionadas con los planteamientos teóricos conceptuales de la pedagogía y objetivos teóricos y prácticos para la resolución de los conflictos. En conclusión, se demostró que las prácticas de cuidado se expresan visiblemente en la formación en la enseñanza que realiza el jardín infantil de la corporación educativa.

Psicología del desarrollo: De la infancia a la adolescencia

Formación de una nueva vida: concepción, herencia y ambiente

Papalia et al. (2009), determina que en la concepción se involucran varios factores en el desarrollo posterior del niño, como los siguientes: un nacimiento accidental o planeado, la edad de los padres cuando lo conciben. El mayor peso de la concepción genética es hereditario, desde el color de ojos, cabello, la salud, la personalidad e intelecto de los niños. Se afirma que una parte de los niños mejor alimentados comparten genes de sus padres; la estatura tiene

límites genéticos, mientras que la cognición depende de la experiencia dentro del ambiente en que se desenvuelve el niño: la familia, la comunidad y la escuela.

El ambiente por tanto refuerza la genética denominándose genotipo-ambiente, por ejemplo: un padre que le guste la música crea un ambiente que predominen las canciones, lleve a su hijo a clases , y se escuche a menudo en su hogar; el niño si heredó el talento musical del padre, se verá reflejado una combinación genética y ambiental, llamándose correlación pasiva, por que el niño no lo controla, caso contrario si un niño se interesa por la música, pero no es la fuente de los genes de sus padres, aquellos pueden proporcionarle experiencias musicales reforzando los genes de sus hijos hacia la música (Papalia et al., 2009).

Las diferencias genéticas necesitan otros tipos de estimulación además de lo que reciben en casa, esto se explica porque los genes de estos niños influyen, según su percepción y responden a los tratos que reciben hacia ellos, el ambiente se moldea a partir de las decisiones que se tomen, por ejemplo, haciendo que su vida social sea diferente a la de su hermano que sí tiene herencia genética de sus padres (Papalia et al., 2009).

Se menciona que la herencia tiene una gran influencia dentro de las capacidades específicas de la inteligencia como: la memoria, capacidad verbal, y espacial, estimando un 50% de heredabilidad; sin embargo, el niño al desenvolverse en un ambiente que no es compartido, que influirá lo largo de su vida, siendo el responsable del desempeño cognitivo que va a adquirir, no obstante la crianza de los hijos y la vida familiar, son más influyentes en la infancia, pero las influencias genéticas se vuelven más comunes a partir de la adolescencia (Papalia et al., 2009).

Embarazo y desarrollo prenatal

En este capítulo, se presenta el caso del niño Abel Dorris, quien nació prematuro y con bajo peso, su madre durante el embarazo bebía mucho y esto provocó un retraso mental. En el año de 1971 el escritor Michael Dorris adoptó a este niño de 3 años para poder cuidarlo y realizar diferentes investigaciones para buscar respuestas ante este síndrome, por lo que tenía ciertas dificultades en comparación con los demás niños de su edad (Papalia et al., 2009).

Un aspecto importante, es que el síndrome alcohólico fetal (SAF), se basa en que una vez que el alcohol ingresa en la sangre del feto, ocasiona daño cerebral y lesiones a otros órganos del cuerpo y esto es principalmente lo que le ocurrió al niño Abel Dorris, por ello para que pueda seguir una vida normal fue fundamental el apoyo de su padre adoptivo y asistir a centros especializados para que lo puedan ayudar a mejorar su calidad de vida (Papalia et al., 2009).

Bajo esta perspectiva, es importante el apoyo de la familia durante esta etapa del embarazo, porque si la mujer se siente cuidada emocionalmente, sin duda influirá de manera positiva en el bienestar del bebé y no tendrá dificultades al nacer, por ello se debe ser un pilar fundamental en este proceso y sobre todo apoyarla incondicionalmente.

El desarrollo prenatal ocurre en tres etapas: germinal, embrionaria y fetal. La etapa germinal (fertilización a dos semanas). La etapa embrionaria (dos a ocho semanas), los órganos y principales sistemas del cuerpo respiratorio-digestivo y nervioso se desarrollan con mayor rapidez. Mientras que, la etapa fetal (ocho semanas al nacimiento), es la etapa final en el cual se caracteriza por el incremento de las partes del organismo y aumento en el tamaño corporal (Papalia et al., 2009).

Esto implica que, la madre durante estas etapas debe tener los cuidados necesarios para evitar complicaciones a futuro y si en caso presenta alguna dificultad él bebe, es necesario seguir un tratamiento adecuado y sobre todo efectivo para su desarrollo integral.

Nacimiento y el bebé recién nacido

Al querer tranquilizar a un niño, los padres o cuidadores gastan energía al buscar maneras para hacerlo, los autores Papalia et al. (2009), nos dan pautas de cómo mejorar la estimulación continua para calmar los llantos de un bebé como son: el mecerlos, apoyarlos, caminar con ellos en los brazos o hacer que escuchen sonidos rítmicos.

Complicaciones del nacimiento y sus consecuencias

Una de las principales complicaciones que presentan los bebés al momento de nacer prematuros, es el bajo peso y esto causa problemas en su desarrollo físico y cognitivo a largo plazo. Es fundamental, ofrecerle al bebé un ambiente de protección, en el que se sienta estable y seguro, porque en los primeros años de vida se establecen los vínculos afectivos con la madre, padre o algún adulto responsable de él.

Si no tiene esta cercanía, a lo largo de su vida tendrá dificultades para establecer relaciones interpersonales, un ejemplo de esto es cuando los infantes son abandonados y se van a orfanatos, al inicio les costará adaptarse a su nueva vida, puesto que no han tenido un modelo de figura materna o paterna y sin duda será un problema hasta que puedan encontrar una familia que los acoja y reciban el cuidado que se merecen cada uno de ellos (Papalia et al., 2009).

Desarrollo físico y salud durante los primeros tres años

Crecimiento y nutrición

Papalia et al. (2009), tras el nacimiento del bebé, su crecimiento físico, desarrollo sensorial y motor corresponden con los principios de céfalo caudal y por lo tanto próximo distal. Además, el cuerpo del infante crece de manera más rápida durante su primer año de vida, después resulta a una tasa veloz, pero desciende de otro durante los 3 años. Es por esto que

tras los cambios históricos en la elaboración alimenticia se refleja un valor o esfuerzo por mejorar la supervivencia y la salud de los lactantes.

Por consiguiente, el amamantamiento es de gran ventaja, puesto que ofrece muchos beneficios cognitivos y sensoriales. Pero un factor importante es la calidad que tienen los padres e hijos al relacionarse entre sí en el método de su alimentación. Por ejemplo, los bebés no pueden ingerir alimentos sólidos y jugo de frutas antes de los 6 meses, tampoco pueden beber leche de vaca hasta que hayan cumplido su primer año. Si existen bebés obesos, no quiere decir que es un riesgo de crecer y ser adultos con sobrepeso, sin embargo, por genética de sus progenitores puede que lleguen a serlo.

El cerebro y la conducta refleja

En este apartado se conocerá cómo se desarrolla el cerebro y en qué manera afectan los factores ambientales en el crecimiento inicial. Por ende, el sistema nervioso central es el que controla el funcionamiento motor y sensorial. El cerebro se especializa en diversas funciones, a través de la lateralización.

De manera que el cerebro crece con mayor velocidad durante los meses antes y después del nacimiento; las neuronas tienden a migrar a sus localidades asignadas, para formar conexiones sinápticas y pasan por la integración y diferenciación. Tras la muerte celular y la mielinización se mejora la eficiencia en su sistema nervioso.

Por otro lado, las conductas reflejas primitivas, posturales y locomotoras son guías para el estado neurológico. Pero hay que destacar que los reflejos primarios van desapareciendo durante la etapa del primer año, porque se desarrolla el control cortical voluntario; otro aspecto importante en el periodo inicial durante su crecimiento rápido es la experiencia ambiental, que influye en su desarrollo cerebral de manera positiva o negativa (Papalia et al., 2009).

Capacidades sensoriales tempranas

Los sentidos como el olfato, gusto y audición se desarrollan durante la lactancia, además están presentes durante el nacimiento, incluso desde dentro del útero, las capacidades sensoriales se desarrollan en los primeros meses, por lo cual los bebés lactantes pueden apreciar distintos estímulos. El tacto puede ser el primero en desarrollarse y llegar a madurar, mientras que los demás sentidos empezarán a evolucionar dentro del vientre de la madre.

Sin embargo, el sentido de la vista es menos desarrollado durante el nacimiento, llegando a agudizarse en el periodo de los 6 meses. Las capacidades sensoriales durante la edad temprana son decisivas para su desarrollo y crecimiento personal, los infantes tienen conocimientos e integran entorno al mundo que los rodea a través de los sentidos para elaborar percepciones y sensaciones (Papalia et al., 2009).

Desarrollo motor

Papalia et al. (2009), se conocerá los hitos iniciales para el desarrollo motor y se destaca ciertas influencias; las habilidades motoras se desarrollan en secuencia, y dependen conforme vayan madurando, desde su contexto, además de la motivación y experiencias adquiridas. Las habilidades sencillas están combinadas en un sistema a medida que al pasar el tiempo se vuelven más complejas. Se conoce que el Test de Denver evalúa habilidades motoras gruesas y finas, así mismo como el desarrollo social lingüístico y muy importante el de personalidad.

En cuanto a su percepción en profundidad está presente en la edad temprana y esta se relaciona con el desarrollo motor. De acuerdo con la teoría ecológica de los Gibson, la misma percepción sensorial y la actividad motora se encuentran coordinadas desde el momento del nacimiento. Por lo que ayuda a los bebés lactantes a encontrar como adentrarse en su ambiente.

Por otro lado, la teoría de los sistemas dinámicos de Thelen mantiene que los bebés no solo desarrollan sus habilidades motoras durante la lactancia, sino también por medio de la coordinación de múltiples sistemas de acción dentro de su entorno en constante cambios. En

este sentido los factores ambientales están involucrados en las diversas prácticas culturales afectando el desarrollo motor en edades tempranas (Papalia et al., 2009).

Salud

Se destaca, cómo puede aumentar las oportunidades de supervivencia y salud de los infantes; en Estados Unidos se evidencia que la tasa de mortalidad infantil ha disminuido, mientras que es preocupante en los bebés afro estadounidenses, que se encuentra elevada. Una de las causas principales de muerte durante el primer año son los efectos congénitos, porque al nacer tienen un peso muy bajo (Papalia et al., 2009).

También está el síndrome de muerte infantil súbita, es la tercera causa principal de muertes en bebés lactantes de Estados Unidos. Uno de los factores muy importantes es la exposición al tabaquismo y otro factor, dormir en posición prono (boca abajo). Es por esto que se recomienda ponerlos de espaldas.

Además, la tercera causa de muerte son las lesiones, que se ocasionan después de cumplir al menos su primer mes de edad. Las enfermedades que son prevenibles al recibir una vacuna han disminuido en gran medida las tasas de inmunización, sin embargo, muchos niños no se encuentran por completo protegidos (Papalia et al., 2009).

Maltrato: abuso y descuido

Es imprescindible no conocer las causas y consecuencias que se presentan tras el abuso y descuido en los infantes; el maltrato es confirmado en la incidencia, ya que se ha mejorado desde la década de los 90, por el contrario, existe una importante serie de casos y casos.

Existen formas de maltrato que son: abuso físico, abandono o descuido, abuso sexual y sobre todo maltrato emocional en los niños y niñas dejándoles un gran efecto y consecuencias. Las diferentes características del abusador padre o madre descuidando de la víctima, puede ser familia, comunidad y aún más de la cultura en conjunto con los abusos mencionados.

El maltrato es peligroso, puede interferir en el desarrollo cognitivo, físico, social y emocional. Sus efectos pueden causar consecuencias graves y perdurar hasta la adultez. Algunos niños que sufren maltrato muestran una notable resiliencia. Esto se puede prevenir con mucho amor por toda la comunidad en coordinación con adultos significativos (Papalia et al., 2009).

Desarrollo cognitivo durante los primeros tres años de vida

El creador del origen de las especies Charles Darwin tenía un hijo a quien apodaba Doddy con el que puso a prueba el desarrollo del infante, cuando, tenía los 4.5 meses de edad, el niño vio a su padre y a él reflejados en un espejo, tenía asombro de escuchar la voz que venía detrás del espejo. Dos meses después el niño había resuelto el misterio de que su padre en el espejo, hizo un gesto, se dio cuenta de que la imagen no era real, volteo la cabeza para mirar; dos semanas después el niño se sorprendió al ver el reflejo de su padre en una ventana. Darwin estaba interesado en documentar cada avance del niño, y se dio cuenta que cuando se adquiere el lenguaje, este viene de un proceso natural similar a la expresión física temprana de los sentimientos. ¡El niño se comunicaba bastante bien con sus padres, incluso antes de anunciar su primera palabra, esta fue un “Ah!!” al reconocer su imagen en el espejo (Papalia et al., 2009).

Existen seis enfoques en el estudio del desarrollo cognitivo:

1. Enfoque conductista: Se estudia la mecánica del aprendizaje, el cambio del comportamiento en base a las experiencias diarias.
2. El enfoque Psicométrico: Mide las diferencias cuantitativas en el área cognitiva, por medio de pruebas que predicen capacidades.
3. Enfoque Piagetiano: cambios y etapas en el funcionamiento cognitivo, encargada de estructurar actividades que se adapten al ambiente.

Además, los investigadores han dirigido su atención a tres enfoques más novedosos para enriquecer el desarrollo cognitivo.

4. Enfoque de procesamiento de información: Se centra en la percepción, aprendizaje, memoria, y solución de problemas, se plantea la pregunta ¿qué hacen los niños con la información que reciben, hasta el momento que la usan?
5. Enfoque de la neurociencia cognitiva: examina el sistema nervioso central, se plantea ¿Cuáles son las estructuras cerebrales que participan en la cognición?
6. Enfoque socio contextual: examina los aspectos ambientales en el proceso del aprendizaje y como los padres toman el rol en la educación con los cuidadores (Papalia et al., 2009).

Evaluación del impacto del ambiente en el hogar

Sabemos que la inteligencia no se genera desde el nacimiento por lo que necesita interferir tanto la herencia como la experiencia, puesto que la estimulación cerebral temprana es la clave para optimizar el desarrollo cognitivo para futuro (Papalia et al., 2009).

Además, hay siete aspectos del ambiente temprano en el hogar, estos fomentan el desarrollo cognitivo y psicosocial que ayudan a la preparación para la escuela, estos son:

1. Alentar la exploración del ambiente
2. Instrucción de habilidades cognitivas y sociales básicas
3. Elogiar los avances en su desarrollo
4. Orientar en la práctica y extensión de habilidades
5. No desaprobar, no burlas ni castigos.
6. Conversaciones ricas e interesantes
7. Guía y limitación en el comportamiento.

Desarrollo psicosocial durante los primeros tres años

Bases del desarrollo psicosocial

Las emociones, como la tristeza, la felicidad y el miedo, son reacciones subjetivas a la experiencia que se relacionan con cambios fisiológicos y de comportamiento. Por ejemplo, el miedo va acompañado de una aceleración del ritmo y protección por parte del niño. Las características principales son respuestas de emociones que se desarrollan en la niñez y a la vez

desencadenan, manifestaciones físicas que muestran y en cómo actúan en consecuencia. La cultura influye en cómo las personas experimentan una situación y cómo expresan sus emociones. Por ejemplo, algunas culturas asiáticas, que enfatizan lo social, desalientan la expresión de ira, pero valoran la vergüenza (Papalia et al., 2009).

Las expresiones faciales no son la única manera de detectar emociones en los infantes, la actividad motora, lenguaje corporal y cambios fisiológicos, también son indicadores importantes. Un infante puede tener miedo sin mostrarlo, es posible que exprese su miedo alejándose o mirando hacia otro lado o en el latido de su corazón. La culpa y vergüenza son emociones diferentes, aunque a menudo surgen en respuesta a los niños que no cumplen con estos estándares pueden sentirse culpables, pero no necesariamente se sienten inútiles. Su atención está enfocada en un mal acto, no en un mal yo.

Crecimiento cerebral y desarrollo emocional

El desarrollo cerebral después del nacimiento está relacionado con cambios emocionales en la vida. Las experiencias que viven se ven afectadas por el desarrollo del cerebro, pero también pueden tener efectos duraderos en su estructura. En los primeros noventa días, inician el aprendizaje de las emociones y el cerebro se vuelve funcional. Estos cambios ocurren a los nueve meses y el cimiento de las reacciones emocionales. El tercero cambia durante el segundo año de vida, cuando el infante desarrolla emociones autorreflexivas y una mayor habilidad para regular sus emociones. El cuarto cambio alrededor de los tres años, cuando los cambios hormonales del sistema nervioso autónomo coinciden con la aparición del valor (Papalia et al., 2009).

Desarrollo del apego

El apego es un vínculo afectivo entre el bebé y su cuidador, donde se crea un lazo recíproco y duradero. Desde una perspectiva evolutiva, el apego tiene valor para los bebés al asegurar que sus habilidades psicosociales y físicas estén satisfechas.

El apego seguro es cuando el infante muestra comportamientos de alboroto cuando su cuidador se va y saludan alegremente cuando regresa, generalmente son cooperativos y relativamente libres de ira.

El apego evitativo es cuando el infante llora y se siente triste cuando su progenitor se aleja, ellos tienden a estar enojados y no se acercan cuando es necesario. En cambio, los que tienen un apego ambivalente se vuelven ansiosos antes de que la madre se vaya y se alteran mucho al salir de la habitación, cuando ella regresa, ellos muestran su ambivalencia al buscar el contacto con ella mientras se resisten peleándola.

Desarrollo cognitivo en la segunda infancia

El Psicólogo Piaget llamó a la segunda infancia, la etapa preoperacional del desarrollo cognitivo porque los niños a esta edad aún no están listos para utilizar las operaciones mentales lógicas, esta etapa dura aproximadamente de los dos a los siete años de edad, se caracteriza por la gran expansión del uso del pensamiento simbólico, y se desarrolla por completo en la tercera infancia.

La función simbólica se refiere a la capacidad de utilizar símbolos o representaciones mentales que la persona ha asignado un significado. En el juego simulado los niños pueden utilizar un objeto, como una muñeca, para representar o simbolizar alguna otra cosa.

En cuanto a la comprensión de casualidad en la etapa preoperacional, los infantes no pueden pensar de manera racional, más bien razonan cuando están mentalmente conectados a sucesos que tengan o no una relación causal lógica.

En cuanto a la comprensión de identidades y categorización sucede cuando los niños preescolares desarrollan una mejor asimilación del conocimiento de las identidades: el

concepto de que las personas y objetos son básicamente iguales, aun si cambian de forma, tamaño o apariencia. Por otra parte, la categorización, o clasificación, requiere que el niño identifique semejanzas y diferencias, en los cuatro años, muchos pueden clasificar según el color y la forma, además a esta edad, la mayoría de los niños cuentan con palabras que comparan cantidades (Papalia et al., 2009).

El primer tipo de concentración es el egocentrismo que según Piaget es cuando los niños pequeños se centran tanto en su propio punto de vista, que no pueden considerar a otra persona. El segundo tipo de concentración es la conservación que se refiere al hecho de que dos objetos son iguales aun cuando se altere su apariencia. Piaget asegura que los niños menores de seis años de edad no pueden distinguir entre pensamientos o sueños y verdaderas entidades físicas, por tanto, no tienen una teoría en la mente.

En la segunda infancia, los niños mejoran su atención, velocidad y eficiencia con la que procesan información; empiezan a formar memorias duraderas, la memoria tiene tres procesos codificación, almacenamiento y recuperación, por lo que el cerebro tiene tres almacenes: memoria sensorial, memoria de trabajo y memoria a largo plazo.

En cuanto al lenguaje, entre los tres y los seis años, los niños hacen avances rápidos en vocabulario, gramática y sintaxis. A los tres años, el niño promedio sabe y puede utilizar entre 900 y 1 000 palabras. Para los seis años, el niño cuenta con un vocabulario expresivo (narrativo) de 2 600 palabras y puede comprender más de 20 000

Es muy importante la preparación que el alumno recibe antes del jardín de niños, ya que con ayuda de los diferentes recursos ayudan a estimular la lectura durante el primer grado y estas persisten o aumentan durante los primeros cuatro años de escolaridad. Así también logran adaptarse con mayor facilidad al jardín de niños (Papalia et al., 2009).

Desarrollo psicosocial en la segunda infancia

El yo en desarrollo

Papalia et al. (2009), señalan que, en la segunda infancia, el autoconcepto sufre cambios significativos. Según los neopiagetianos, la autodefinición pasa de las representaciones individuales a los mapas representacionales. Los infantes no parecen ver la diferencia entre su yo real y su yo ideal. La cultura influye en la autodefinición, la autoestima en la infancia tardía suele ser amplia y poco práctica, reflejando la aceptación del cuidador. El conocimiento de las emociones autodirigidas y sincronizadas se desarrolla gradualmente.

Género

La identidad de género es un aspecto del desarrollo del autoconcepto. La principal diferencia sexual en la segunda infancia es que los niños son más agresivos. Las niñas tienden a ser más empáticas, sociales y menos propensas a problemas de conducta. Algunas diferencias cognitivas aparecieron anteriormente, mientras que otras aparecieron antes de la pubertad o más tarde. Los niños aprenden los roles de género a través de los diferentes tipos en edades tempranas. Las cinco perspectivas principales sobre el desarrollo del género son enfoques biológicos, evolutivos, psicoanalíticos, de aprendizaje social y cognitivos (Papalia et al., 2009).

- **Enfoque Biológico:** Muchas o la mayoría de las diferencias de comportamiento entre los sexos pueden atribuirse a diferencias biológicas.
- **Enfoque evolutivo del desarrollo:** estima los roles de género de los infantes como una adecuación para la conducta de acoplamiento sexual de los adultos.
- **En la teoría freudiana:** los infantes se identifican con los padres del mismo sexo después de renunciar al deseo de tenerlos.

- **La teoría tradicional del aprendizaje social:** Atribución del aprendizaje del rol de género a patrones de imitación y refuerzo, la teoría cognitiva social extendida también toma en cuenta factores cognitivos.
- **La teoría cognitiva:** Creencia de que la identidad de género se forma a partir de las percepciones del propio sexo. Mientras que la constancia agranda el aprendizaje de estos roles, y la teoría del esquema sugiere que los niños recopilan información vinculada al observar lo que hacen los hombres y las mujeres en su contexto o cultura.

Crianza infantil

En el contexto de una relación positiva entre padres e hijos, tanto el refuerzo positivo como el castigo razonable pueden ser herramientas disciplinarias apropiadas. Baumrind determinó tres estilos de crianza: autoritario, permisivo y autoritativo. Maccoby y Martin luego precisaron un cuarto estilo, llamado descuido. Los padres de familia autoritarios propenden a criar infantes más competentes. De la misma forma, los descubrimientos de Baumrind no se emplean en grupos culturales o socioeconómicos específicos (Papalia et al., 2009).

Secuencias de desarrollo infantil integral

Desarrollo físico: Crece y madura

Según León (2012), el desarrollo físico “Es un área universal y la base de todo proceso de desarrollo psicológico, pues es el terreno donde se construye la vivienda” (p.97). Esta tarea es de los pediatras ya que los padres de familia acuden a ellos para el control de sus hijos, cabe destacar que es un trabajo interdisciplinario entre especialistas para su desarrollo integral.

Para Anastasiow, plantea seis principios: “autorregulación (sujeto aprende a controlar su vida mental); autocorrección (optimizar espontáneamente su ejecución); holismo (totalidad que refleja la integridad del desarrollo físico y psicológico); diferenciación (el desarrollo va

gradualmente de conductas diferenciadas a cada vez indiferenciadas); jerarquización (proceso gradual que va de lo simple a lo complejo); adaptación (los logros permiten al organismo ser más eficiente)” (León, 2012).

El desarrollo físico es un proceso secuenciado de cambios en el crecimiento y la maduración mediante parámetros morfológicos y funcionales, es fundamental que los padres de familia, docentes y cuidadores conozcan los alimentos que son nutritivos para el desarrollo adecuado de los niños, a su vez, es importante considerar las condiciones del organismo de cada uno, los hábitos alimentarios en cada hogar, porque esto va a influir en su crecimiento e incluso si no reciben los nutrientes necesarios esto va a afectar en su salud física y psicológica (León, 2012).

Para evaluar el área física se toma en cuenta seis secuencias las cuales son: talla, peso, circunferencia cefálica, circunferencia de brazo izquierdo, dentición e integración neuropsicológica, va a permitir evaluar en qué percentil se encuentra el niño, ya sea en los P10 (Bajo); P50 (Dentro de los parámetros); P90 (Por encima) y de esta forma tomar las decisiones en beneficio de su salud.

Para el crecimiento y desarrollo existen diferencias significativas, por ejemplo, género: las niñas suelen desarrollarse de forma acelerada durante los años escolares, mientras que los varones en la adolescencia. Por otra parte, la dentición está relacionada con la hormona del desarrollo, en el que se generan cambios en las proporciones faciales.

Mientras, la Integración Neuropsicológica evidencia el grado de maduración del sistema nervioso, base fundamental para adquirir procesos superiores de integración que exigen las competencias del desarrollo infantil.

El sistema nervioso central se va desarrollando durante los nueve meses de gestación, con seis meses la corteza cerebral se ha desarrollado en un 50%, a los dos años en un 75% y 4 años casi completamente (León, 2012). El desarrollo físico es importante ya que de esto dependerá evitar inconvenientes en su salud, mediante las fichas MOIDI del área física se podrá conocer si cumple con los ítems de acorde a su edad cronológica y el sexo; al encontrarse alguna dificultad en su desarrollo, de inmediato se procede a trabajar con los especialistas, docentes y padres de familia.

Desarrollo Motor: Controla su cuerpo

El desarrollo motor trabaja la motricidad gruesa y fina, permitiéndoles controlar las partes grandes y pequeñas de su cuerpo, posteriormente para pasar a los movimientos involuntarios al voluntario. (León, 2012).

Para Horowitz (1987), “manifiesta que los cambios en esta área del desarrollo, están en la base del progreso psicológico donde el sistema nervioso y los procesos neuropsicológicos se están dando de forma adecuada” (como se citó en León, 2012,p.113)

La especie humana se desarrolla en secuencia primero desde las partes grandes del cuerpo, por medio del movimiento y después de las partes pequeñas, por medio del agarre y manipulación, cada niño avanza a su ritmo gracias a las condiciones internas, en este caso el organismo y las condiciones externas que es el ambiente (León, 2012).

El desarrollo de esta área, empieza desde la vida prenatal, antes de los 5 meses cuando la madre siente los movimientos del bebé, avisando a los padres que es hora de la estimulación prenatal. Desde el nacimiento hasta los 6 meses, el cuerpo del infante está consolidado, permitiendo a sus cuidadores tener conciencia de que se puede utilizar materiales instrumentales en la educación (León, 2012).

Todo este proceso se desarrolla en secuencia de manera progresiva, donde el niño empieza con las competencias locomotoras entre los 0 a 2 años que son: gatear, pararse,

caminar, correr etc. También no locomotoras entre los 2 a 6 años por ejemplo saltar, trepar, empujar, estas controlan las partes pequeñas de su cuerpo como agarrar, dibujar, recortar etc (León, 2012).

En la competencia motora también se encuentran la maduración del sistema nervioso, la formación de tejidos conectivos, el desarrollo muscular y óseo, estos interactúan con el ambiente, el trabajo que aportan las familias y sus adultos significativos (León, 2012).

La motricidad fina como gruesa se sujetan a las leyes generales del desarrollo infantil.

1. La continuidad, adquisiciones se hacen de forma progresiva, cada una es requisito para alcanzar la que sigue.
2. Principio Céfalocaudal y centro-distal, desde arriba hacia abajo, es decir de cabeza a pies y desde el centro hacia afuera es decir de línea media a dedos de la mano.
3. Se controla los músculos grandes a los pequeños
4. Se rige por el principio de equilibrio- desequilibrio una vez que se logra esta competencia después se hace más compleja (León, 2012).

Los cambios de la motricidad gruesa son secuencias de: cargado, acostado boca abajo, boca arriba, sentado, parado, agachado, gatear, caminar, correr-pedalear, subir-trepar, saltar-brincar, subir escaleras, bajar escaleras, equilibrio, patear pelota, lanzar pelota, atajar pelota y derecha, izquierda. Además de los cambios de la motricidad fina como el agarrar, encajar, armar, rasgar, doblar papel, recortar y dibujo-escritura.

Desarrollo Sexual: Se idéntica con su género

León (2012), menciona que el desarrollo sexual, es un área no universal, por lo tanto, la sexualidad posee una base fisiológica que se relaciona con el crecimiento cognitivo, la misma que progresa en semejanza con la percepción de sí mismo a partir del contexto que los rodean a los niños, quienes lo asimilan a través de su cultura los cuales son:

- La respuesta de los padres ante el recién nacido, el trato diferencial para niñas y niños y ambiente social de la familia.
- Imitación de modelos apropiados
- Adquisición de la identidad, estabilidad y constancia de género por medio de desarrollo cognitivos.
- La interacción biológica y social en la construcción de la sexualidad.

El autor León (2012), alude que según la teoría psicosexual de Freud expone que las personas conforman y estructuran la personalidad con una serie de sucesos internos de la naturaleza bio-psicosexual, el mismo que es estimulado por la libido el cual demanda satisfacer necesidades sexuales para buscar placer. Además, se establecen tres instancias que determinan la estructura de la personalidad (ello, yo y superyó).

Este tipo de desarrollo se da por diferentes etapas, el instinto se manifiesta por medio de las zonas erógenas las cuales son: “en la infancia, etapa oral (boca) y anal (ano); en la preescolar, fálica (genital), conflictos entre Electra y Edipo; en la edad escolar en la etapa de la latencia, señalado por los impulsos sexuales y, finalmente; en la adolescencia tardía, la etapa genital, busca placer sexual primario, es decir, con miembros del otro sexo” (León, 2012, p.136).

Para evaluar el área sexual se aprecia cinco secuencias las cuales son: identidad sexual, constancia de género, roles sexuales, reproducción y función sexual, lo que permitirá evaluar a través de los indicadores en que paso que se encuentran los infantes. Desde la edad preescolar hasta la escolar, en donde se sientan estas bases para la edad adulta. En la fase de indiferenciación que abarca desde los cero a once años, los niños forman la base estructural de tres procesos básicos: el sexo, la función sexual y la reproducción, que se prueban y refuerzan en otras etapas (León, 2012).

Desarrollo Cognitivo: Descubre su entorno

León (2012), menciona que el bebé va madurando e integrando capacidades neurosensoriales; la primera parte en gestar es la responsable del control de los movimientos, después la audición y visión, al final el lóbulo frontal es encargado de controlar procesos del pensamiento superior para el desarrollo cognitivo, los procesos básicos que intervienen son:

- a) La sensorpercepción: involucra lo visual, táctil, auditiva, gustativa, olfativa, equilibrio y tiempo.
- b) La atención: selectiva, sostenida, dividida y flexible
- c) La memoria: almacenamiento, codificación y recuperación
- d) El pensamiento: categorización, razonamiento y toma de decisiones.

Aunque los subprocessos son comunes, cada persona por su cultura lo ejecuta de diferente manera, para ello es valioso identificar cómo hacerlo, teniendo en cuenta las fortalezas y debilidades, que menciona el área cognitiva es universal sin embargo la manera en la que cada persona lo ejecuta no lo es.

Las competencias cognitivas de las personas interactúan en base al ambiente en que se desenvuelven, para su desarrollo y aprendizaje, es así como los niños no solo aprenden de su medio si no lo analizan e interpretan. Por lo tanto, el desarrollo cognitivo ocurre gracias a la capacidad de procesamiento, eficacia, codificación y representación, calidad de ejecución de las estrategias de adquisición, selección y regulación, las estrategias que ejecuta la persona inmersa dentro de su contexto (León, 2012).

Desarrollo afectivo: Seguridad, autonomía y autoestima

Según León (2012), es una de las áreas no universales del desarrollo, tiene como fin fundamental alcanzar plenitud y bienestar a lo largo del ciclo vital. Cada cultura, familia y persona progresa de diferente manera, y resulta complejo enmarcar un patrón de tipicidad.

Sin embargo, el ser humano puede lograr seguridad desde la infancia y autonomía en la primera infancia. Permitiéndoles construir, resolver crisis de identidad durante su adolescencia, y así lograr una adultez plena durante todo su desarrollo, ajustándose a los constantes cambios sociales, hasta llegar a la vejez con los logros alcanzados durante toda su vida.

Watson reconoce tres emociones desde el nacimiento del ser humano, estas son; el miedo, la cólera y el amor, aportando un gran componente fisiológico, enmarcando expresiones durante la vida. Mientras que Asbury, considera a la emoción como una experiencia de alta intensidad de sentimiento, junto con una expresión motora (ejercicio, movimiento). Esta área apoya a la producción hormonal de las glándulas endocrinas, lo que refleja una conducta alterada (León, 2012).

El desarrollo afectivo, manifiesta la conducta, logrando considerar la salud mental y la felicidad. Mientras que los diferentes términos como: emociones, enfermedades psicosomáticas, sentimientos, estados afectivos entre otros, son un constante de expresiones cambiantes del desarrollo ya que están en constante funcionalidad y disfuncionalidad. Para controlar esto se enmarca una dinámica en la marcha afectiva.

León (2012), destaca el comportamiento como carácter individual en el desarrollo afectivo, manifestados por ser estables a lo largo del tiempo en cada individuo, en los diferentes componentes como los factores biológicos, personales, ambientales y en la disciplina. Harter, ha formado el sistema del yo, constituido por 3 elementos: autoconcepto (punto de vista sobre lo que es), autocontrol (capacidad para guiar su conducta), y autoestima (sentimiento sobre cómo se siente en los diferentes contextos).

Es muy importante mencionar que los indicadores de desarrollo del área efectiva son técnicas para que los padres de familia, especialistas y docentes, consigan acompañar, con un objetivo preventivo en el proceso constructivo en el crecimiento y progreso afectivo de los infantes (León, 2012).

Área Social: Interactúa con los demás

Es el proceso por el cual, el infante adquiere habilidades comportamentales por parte de sus adultos y los que los rodean, es fundamental que, en los primeros años de vida, el niño explore, juegue para convivir y sentirse parte de su contexto. Esta área es importante optimizarse desde su corta edad, esto le ayuda adaptarse en el mundo que lo rodea.

Uno de los autores más importantes del área social es Vygotsky, él nos indica que hay varios mecanismos que se activan cuando el niño interactúa con el ambiente y con sus adultos significativos, lo que tiene un soporte cultural que indica que todo aprendizaje lo aprende de afuera y luego lo interioriza haciéndolo propio, otros autores también indican que para adquirir las competencias sociales es muy importante que la información que recibe de su ambiente sea adecuada porque debido a ella el niño irá formando su conducta social.

Dentro de la perspectiva del psicoanálisis de Erickson nos habla sobre la teoría psicosocial la cual nos indica que el ser humano se desarrolla mediante la resolución de conflictos que se basan dentro de las necesidades y las exigencias de la sociedad, esto se da desde la infancia hasta la vejez afrontando las diferentes crisis las cuales son: confianza-desconfianza, autonomía-vergüenza, iniciativa-culpabilidad entre otras, el resolver cada una de estas etapas lleva a la persona a su desarrollo social, el no solucionar alguna de estas áreas hace que se vayan acumulando pero si llega a ser modificable hasta que se llegue a un equilibrio (León, 2012).

Otra de las teorías para el desarrollo social infantil nos habla sobre el psicólogo Piaget que se basa en que el niño diseña varios mecanismos como conocer, organizar y representar su realidad social, donde se empieza con una comprensión de sí mismo, luego de su entorno para después conocer la sociedad en la que se encuentra.

Desarrollo Moral: Aprende valores

La moralidad implica actuar en coherencia con los valores universales, a inicios de los ochenta surgieron algunos enfoques teóricos sobre la moralidad. Puesto que, proponen un

enfoque de procesos en cuatro etapas estas son: 1. Reconocimiento y sensibilidad ante un evento determinado 2. Juicio moral o capacidad para decidir cuál es la conducta para seguir frente a un problema o evento 3. Valor moral o capacidad para formar un plan de acción desde un juicio previo 4. Conducta moral o ejecución de la acción moral.

Hoffman plantea "estadios de conocimiento social y cognitivos que, al combinarse con el afecto empático, dan como resultado cuatro niveles de desarrollo: 1. Empatía global 2. Empatía egocéntrica 3. Empatía por los sentimientos de los demás. 4. Empatía por las condiciones de los otros" (como se citó en León, 2012, p.203).

EL proceso de interacción es importante para construir el sistema personal de valores, Rockeach afirma "Los valores son creencias permanentes que determinan un modo de conducta personal o socialmente preferible a otros modos alternos de conducta particular, poseen componentes: cognitivo, afectivo y conductual" (como se citó en León, 2012, p 205).

El desarrollo moral es un proceso ordenado que se inicia en la infancia, cuando de manera intencional y consciente los adultos significativos modelan conductas morales, hasta la adolescencia, cuando el joven con base en sus experiencias anteriores forma la escala de valores que indicara su conducta hasta llegar a la adultez mayor.

El ciclo vital se distribuye en dos períodos: los años adquisitivos y ejecutivos. Por ello, los adultos significativos deben de dar el ejemplo para desarrollar su sensibilidad social. En este sentido, autores como Kay, Kriekemans plantearon: a) un período denominado de conducta premoral, en niñez temprana y b) el desarrollo moral, que inicia en la edad escolar y da por terminado en adolescencia (como se citó en León, 2012, p. 208).

El desarrollo moral es fundamental para el ser humano ya que de esta forma se sientan las bases para dar sentido a la vida. En este aspecto, Fowler realizó una investigación, donde halló que la fe humana es el motor que mueve al mundo y da sentido a la vida, siendo un proceso activo y cambiante, el cual supone la dinámica triádica de la fe, que es la interacción entre el individuo, los otros y los valores fundamentales (León, 2012).

Desarrollo del Lenguaje: Disfruta comunicándose

León (2012), que para aprender es fundamental el hogar, porque ahí es donde aprenden sus primeras gesticulaciones, por ejemplo: cuando un niño llora se comunica con su madre, se debe a que tiene hambre, sueño o una incomodidad. El lenguaje es una herramienta clave ya que nos distingue de otras especies y es la forma en la que los procesos en otros dominios como: la cognición, las emociones, ayudarán a lo largo de su vida.

Encontramos tres teorías que nos habla de cómo se adquieren las habilidades lingüísticas la primera es el innatismo la cual nos indica que el ambiente solo es un factor que desencadena la estructura innata del organismo que en este caso el lenguaje se va desarrollando mediante una serie de logros del ser humano, en cambio el constructivismo nos habla que el lenguaje se basa en la construcción del sujeto desarrollado de la función simbólica al servicio de la representación mental. Y la teoría que se centra en la comunicación, aquí toman un papel importante las personas que rodean al niño, porque en base a ellos va adquirir el lenguaje.

Según lo que nos indica Vygotsky el lenguaje es una herramienta muy importante para el progreso del niño que se va generando por etapas y se obtiene mediante la interacción con los demás, lo que nos indica que el lenguaje va modulado y regulado por el ambiente, por lo cual es importante la relación y el estímulo que el niño mantenga con sus adultos significativos.

Es importante tomar en cuenta que el lenguaje no se adquiere de una forma aislada sino que se apoya en varias competencias que debe alcanzar dentro de las tareas, así se obtendrá una función integradora para un desarrollo adecuado, como el área física aquí se encuentra la articulación de la voz, la capacidad sensorial y la respiración, dentro del área cognitiva tenemos la representación mental, la discriminación de conceptos entre otros basado en sus experiencias diarias, dentro del área motora están los gestos, los mensajes, la postura y dentro de lo social se adquiere a través de la comunicación con otros.

Entonces podemos decir que el lenguaje es una forma de pertenencia para lograr la comunicación consigo mismo y con los demás (León, 2012).

Modelo Ecológico de Bronfenbrenner

La Teoría Ecológica de Bronfenbrenner fue propuesta por primera vez en 1979 en su libro titulado *The Ecology Human Development* sirvió como base para otros como la psicología del desarrollo sociológico. Esto explica cómo los diferentes grupos sociales influyen en el desarrollo de niños y adolescentes. Este psicólogo ruso observó que su forma de ser depende del contexto en el que crecieron. Por ejemplo, si una persona que vive en Occidente, se muda al Noroccidente es muy probable que su forma de pensar, sus gustos e incluso sus emociones cambien a raíz de este cambio de ambiente (Perona, 2023).

Bronfenbrenner muestra una perspectiva ecológica del desarrollo del comportamiento social, se observa una serie de diferentes niveles que se encuentran estructurados, en los cuales uno contiene al otro. Estos niveles son llamados microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El microsistema es el nivel principal más cercano en que se desenvuelve el sujeto; el mesosistema nos indica que es el lugar donde el sujeto se interrelaciona con una o más personas; el exosistema se observa contextos más grandes donde el individuo no participa de manera activa, por último, el macrosistema está configurado por la cultura y subcultura en la que se desarrolla la persona y todos los individuos que se encuentran a su alrededor (Frías et al., 2003).

1.Microsistema

Es el nivel más cercano al menor y está formado por sus adultos significativos y la escuela. El niño en su desarrollo se ve influenciado por las decisiones de sus padres y por como ellos viven, así también se evidencian emociones y para su futura relación con la sociedad (Perona, 2023).

2.Mesosistema

Se conforma por un grupo de niños de primer nivel, de tal manera que, se establecen relaciones de la familia, con los maestros y amigos del niño influyen directamente. La importancia de los vínculos que los padres establecen con otros entornos: si respetamos la escuela y nos coordinamos con los docentes o, por el contrario, criticamos les faltamos el respeto a los docentes; si nosotros nos llevamos bien o no con la familia y participamos activamente en la comunidad.

3. Exosistema

Estaría compuesto por los elementos que inciden en la vida del niño, pero que no tienen relación directa con ellos, se produce indirectamente a través de los elementos que componen el microsistema. Un ejemplo de un exosistema es el lugar de trabajo o sus relaciones laborales. Afectaría su forma de pensar, su tiempo libre, incluso las emociones que sienten y, en última instancia, al niño.

4. Macrosistema

Este nivel estaría definido por un elemento particular en el que vive el niño, tales como: costumbres, valores de su cultura.

5. Cronosistema

En este sistema se toma en cuenta las experiencias que han vivido las personas como: la educación que se da hoy no es la misma que se daba durante la guerra, esta teoría nos ayuda a comprender cómo el entorno y los sistemas ya conocidos ayudan al desarrollo del aprendizaje (Perona, 2023).

Teoría del aprendizaje de Brunner

Jerome Brunner es un psicólogo y pedagogo estadounidense con una posición humanista donde propone que debe existir una relación entre el desarrollo y la educación, además interesarse por el lenguaje, la percepción y una influencia por la cultura. El autor

menciona que el desarrollo de la mente no radica ni es fruto de una evolución biológica, sino de la fuente de las dos (Túnez, 2020).

El desarrollo cognitivo como un proceso de afuera hacia dentro o viceversa, el niño de acuerdo a su edad utiliza técnicas de la cultura para relacionarse con la realidad en la que está viviendo.

Bruner en su teoría propone, el aprendizaje por descubrimiento, una de las características es que el niño aprende por su experiencia, está siempre va a ser guiada por sus adultos más cercanos en este caso sus padres o cuidadores, siempre motivada por la curiosidad. Además, concibe al alumno como el centro, es decir como protagonista donde simplemente depositan conocimiento, sino que este niño va ser aquel que construya su conocimiento, siendo así como un proceso activo es imprescindible su libertad en el aprendizaje (Saborio, 2019).

Teoría del apego de Bowlby

El Dr. John Bowlby, afirma que los resultados inmediatos y a largo plazo que intervienen en la salud mental del niño, se debe a experiencias que tiene el niño con su cuidador donde se evidencian emociones de calidez y afecto desde su experiencia.

El establecimiento del vínculo sincero y seguro depende de un cuidador responsable y atento el cual pueda comunicarse con el bebé y no solo se ocupe de cubrir sus necesidades de limpieza o alimentación. Esta atención continua requiere de una entrega casi total de parte de la madre o el cuidado (Moneta C, 2014).

Esta teoría manifiesta como los seres humanos forman vínculos afectivos generando emociones como: enfado, felicidad, tristeza, alegría, y también situaciones que afectan a los infantes, tales como: pérdida de un ser querido y abandonos en el hogar (Moneta C, 2014).

Los niños que sufren maltrato tienden a tener comportamientos de agresividad, inseguridad, fracaso y pierden la confianza con todos. Por otro lado, tienen problemas académicos, tales como: falta atención, problemas cognitivos, por lo que necesitan un tratamiento adecuado por lo que a largo plazo puede causar deterioro en la salud mental (Gago, 2019).

La influencia genética en el comportamiento de los niños, es también de igual forma fundamental en la creación de comportamientos alterados, pero esta mediación genética es dependiente del medio ambiente del individuo, por esta razón es de gran importancia los vínculos primarios en el desarrollo del cerebro y sus vulnerabilidades a enfermar.

El apego seguro con un cuidador estable y continuo, asegura un correcto desarrollo cognitivo y mental del niño el cual será posteriormente un adulto. Más aún, los lazos primarios pasan a ser de primer valor en la vejez (Moneta C, 2014).

El vínculo con el cuidador primario se origina en los períodos críticos en donde se inicia la confianza con el cuidador. Este lazo que se produce en el primer año de vida tiene consecuencias posteriores. El niño debe formar una relación de confianza con su cuidador, por lo que esto le ayudara a tener mejores conexiones con la sociedad (Moneta C, 2014).

Estructuración de los vínculos de apego

El apego es el lazo afectivo que infiere a una tendencia de buscar el contacto, se refiere a las conductas que se manifiestan las conductas del ambiente. Las conexiones producidas por el apego están formados por tres elementos:

a) Conductas de apego: Es el resultado de la demanda de cuidados; el bebé solo deja que su cuidador se le acerque.

b) Sentimientos de apego: es la experiencia afectiva que involucra sentimientos hacia uno mismo y a la figura de apego. Una relación buena comprende sentimientos de afirmación y seguridad

c) Representación mental: es la imagen que tiene el niño de sus recuerdos y su cuidador.

Los tipos de apego

Existe una diferencia entre apego seguro e inseguro, a través de la capacidad del niño para explorar su entorno y cómo reaccionar cuando su cuidador regresa.

Tipos de apego:

Apego seguro

El niño tiene la confianza de contar siempre con sus adultos significativos, esto le permite tener la libertad, reconocer su ambiente en el que vive y poder desenvolverse para realizar las actividades diarias, este tipo de apego fomenta autonomía en el niño, autoestima y seguridad (Gago, 2019).

Apego inseguro huidizo-evitativo

El infante tiende a ignorar o esquivar a su madre, aumentando la conducta parental que ha provocado esta apreciación, mostrando mayor ansiedad hacia los padres que ante personas extrañas y expresan un efecto indiferente o fríos con el adulto (Gago, 2019).

Apego inseguro ansioso-ambivalente

El individuo no tiene la seguridad de que su cuidador esté disponible o preparado a responder adecuadamente, la presencia de la madre no le tranquiliza después de una separación, demuestra ambivalencia, puede responder hacia su madre con enojo, rechazando la interacción, y seguido explota con ansiedad al contacto, se forma un balance entre búsqueda y rechazo de la madre. Por esta razón, se aferran a su progenitora; la exploración del mundo les provoca ansiedad, este tipo de apego es el resultado de un cuidador que unas veces está disponible y otras no.

Apego inseguro desorganizado-indiscriminado

En el contexto de un modelo relacional de carácter problemático e inestable, provoca un patrón de vínculo "utilitario", para resguardarse de la frustración e inseguridad. Se genera una

relación confusa e inconsistente con adultos, mediante comportamientos “casuales” desorganizados. Existe un balanceo desorganizado entre búsqueda y evitación (Gago, 2019).

Alfredo Moffatt: El maestro de la psicología social de América Latina

El autor Santos (2016), menciona que, Alfredo Moffatt explica el modelo de atención a las crisis psicológicas se ordena en cuatro momentos importantes los cuales son: concentración, regresión, explicación y cambio. Esto reconoce a la persona que existe a pesar de todo y también de su contexto con lo demás, es recomendado que este tipo de trabajo se lo relaciones con el tiempo y el espacio, indicando que estos elementos pertenecen a la realidad percibida e imaginada.

Es esencial, que al momento que se encuentre con la persona en terapia, la comunicación con el paciente sea por medio de la oración, ésta moldea el tiempo que en algún momento se paralizó, es decir restaurar su realidad mediante la reinserción de las áreas públicas y privadas. Se percibe cómo se pueden modelar estos cuatro pasos mencionados, para adaptarse a la situación y agregar diferentes técnicas según la naturaleza del evento traumático y el entorno de atención.

Desde el punto de vista del autor Santos (2016), existen actitudes terapéuticas basadas en el modelo de Moffatt, enfatiza: la empática, la hermenéutica y la proactiva.

La empatía se consolida con las etapas de contención y regresión de esta manera brinda al paciente confianza y seguridad para revivir el evento traumático de manera intersubjetiva. La hermenéutica parte de la interpretación, es decir, reordenar los eventos traumáticos que ha vivido la persona, lo que precisa tener una actitud explicativa y constructiva desde la parte del suceso experimentado hacia el significado global de la existencia del sujeto, en este ambiente se le apoya a rehacer el significado y por último la proactiva, trata que el terapeuta trabaja en conjunto con la persona para crear variación constructiva en su realidad (Santos, 2016).

Es por esto que, Moffatt muestra que fue influenciado por la terapia Gestalt y el psicodrama, viendo el mundo vivo como un fondo agregado por los actores, entendiendo el cambio como lo que sucede primero en un mundo dado. Por eso, a la luz del trabajo comunitario, el autor propone restaurar una parte sana de la comunidad, lo que para él significa recordar aspectos olvidados y latentes de la cultura originaria en la memoria, pero, por fracturas sociales y culturales, siguen estando solamente en los recuerdos/ memorias.

Sierra (2017), pone en contexto que las posturas catastróficas crean la apariencia de una crisis en el sujeto, se presentan como una ruptura en el ciclo de la vida humana, lo que significa una visión fragmentada del futuro, la existencia, afectando a todo el grupo social o ambiente al que corresponde. La crisis representa parálisis de la eventualidad psicológica, la detención de las perspectivas de existencia y estancamiento de la existencia provoca cambios conductuales y emocionales que intentan afectar la dinámica cotidiana de los individuos y vida social.

Moffatt alude que una dificultad aparece como una intrusión de la experiencia que detiene la constancia del transcurso de la vida. Inesperadamente se consideran confundidos y solos con un futuro que consideran superficial y ahora estático. También si la fuerza del trastorno se acrecienta, sea como resultado de una crisis (evolución) o de algo inesperado (trauma), iniciarán a verlos como "otros", tener una práctica automatizada (Sierra, 2017, p. 193).

Manifestando a la Psicoterapia del oprimido, psicología política y atención de emergencia, "las situaciones de crisis provocadas por desastres afectan significativamente a los grupos de población históricamente pobres, sus condiciones materiales los hacen más vulnerables a tales eventos" (Sierra, 2017, p. 195).

Sierra (2017), indica que Moffatt puntualiza a la psicología política como "motor del cambio terapéutico" porque es más importante que la necesidad de imparcialidad para los

grupos poblacionales marginados, los métodos psicoterapéuticos pueden ser interpretados desde nuestro contexto, es decir, del pueblo, valores, creencias, cultura, es que la auténtica cura será capaz de obrar y situar el proceso de liberación según las nuevas razones de la salud mental, que es un "tratamiento" para otras enfermedades, la pobreza es el consecuencia del aprovechamiento social y ofensa material.

Marco referencial

Intervención comunitaria

Las experiencias adversas en la infancia, suman una gama de eventos negativos que por falta de recursos humanitarios, económicos o ambientales se tornan traumáticos por la resolución poco satisfactoria ante los mismos.

Para los investigadores Vega-Arce & Nuñez-Ulloa (2017), quienes presentaron un trabajo de carácter narrativo, en el que señalan que las experiencias adversas en la infancia, son el eje principal que afecta al desarrollo general: cognitivo, social, y conductual del niño. Sugieren seleccionar esas experiencias e intervenir en el proceso para posibilitar gradualmente la estabilidad del desarrollo integral de los infantes de 0 a 5 años, destacando que es la etapa más significativa, con ventanas sensibles, enmarcada en su vida social, educativa y personal, así evitar el ingreso a la cadena de riesgos asociados al maltrato infantil.

Existen varios estudios que señalan diferentes variables de impacto en el desarrollo de los niños, el objetivo de su investigación se sitúa en describir que tipo de experiencias pueden ser consideradas, enfocándose en la medicación de los problemas de salud que tienen los niños al enfrentar este tipo de experiencias, fomentando relaciones de confianza, seguridad, en conjunto con su cuidador para prevenir maltrato.

En el interés de analizar los resultados de una experiencia de aprendizaje-servicio que impulsa la actividad física en infantes que manifiestan graves dificultades sociales,

emocionales, conductuales y comportamentales, se incluye como parte de las referencias al presente estudio que situó a las dificultades como producto de las EAI (Experiencias Adversas en la Infancia), en sus primeros años y la mínima intervención para subsanar las mismas afectando a la calidad de vida directamente. Se trata de un estudio etnográfico, en el que se analiza los fenómenos educativos de forma integral (Garay et al., 2021).

El instrumento implementado es un diario auto-etnográfico escrito por el alumno-tutor y entrevistas que se realizó a representantes significativos del lugar en donde se realizó la propuesta, tras la investigación los principales resultados se orientan a que las EAI (Experiencias Adversas en la Infancia) producen estrés tóxico que pueden perjudicar el desarrollo cerebral del niño, ocasionando dificultades en la escuela como: memorizar, responder y por ende aprender, y la reacción natural del sujeto a lo largo de su vida al arraigar este tipo de experiencias se resuelve en problemas sociales, manifestándose en peleas o en ausencia de su proceso educativo.

Para Beltran & Ortega-Sánchez (2021), en su investigación propusieron una reflexión teórica en torno al papel preponderante de la función sustantiva de vinculación con la sociedad, en la formación de técnicos y tecnólogos, para esto, se hace un abordaje conceptual relacionado con la diferencia entre los dos niveles de formación, a partir de allí, se plantea como la formación para el trabajo calificado, contribuye a la competitividad del sector productivo y el crecimiento económico sostenido.

En este análisis se establece la necesidad de política en educación superior del Ecuador, se centre su accionar en potencializar formación técnica y tecnológica, cerrando los mitos existentes que consideran este nivel formativo inferior, para contar con una formación consciente de la necesidad de establecer alianzas importantes con otras actividades como: producción tecnológica, identificación de vocaciones productivas en cada sector del territorio nacional, tecnificación, identificación de socios estratégicos para la formación, investigación

científica, el mejoramiento de la cualificación profesional y por supuesto la vinculación con la sociedad.

Navarrete Pita et al. (2020), en su investigación han desarrollado diversos proyectos de vinculación con la comunidad y las diferentes instituciones pertenecientes al sistema educativo de la provincia de Manabí. Muestra de ello, es el creciente fortalecimiento de los procesos pedagógicos dirigidos por los docentes, donde involucran a estudiantes y padres, por lo que contribuyen significativamente al desarrollo de una mejor sociedad.

El trabajo enunció los resultados de estos proyectos y resaltó el papel de los actores que intervienen, el instrumento como tal son los diversos proyectos planteados para el futuro análisis conforme a su incidencia con la comunidad, por ello se considera como prioridad socializar el impacto de los mismos una vez finalizado, en los resultados de la investigación planteada orientan al beneficio con la sociedad por los proyectos de vinculación porque recibe un profesional que tiene características muy especiales, que le permite ver los problemas desde diferentes perspectivas y dará como resultado soluciones creativas e innovadoras, pues comprende la importancia de valores sociales e incorpora en su ejercicio diario.

Rueda et al. (2020), en su estudio plantean como objetivo determinar si las prácticas de vinculación realizadas por las universidades son realmente de vinculación con la sociedad. Se analizaron los reportes de actividades de vinculación de 60 universidades, contrastados los reportados y validadas las actividades ejecutadas que son realmente de vinculación al que pertenecen. Los resultados muestran que la acción social y la educación continúan siendo las actividades de vinculación que las universidades realizan en su mayoría. Además, la transferencia de tecnología y creación de empresas son las actividades de vinculación menos desarrolladas.

Finalmente, el 25 % de las universidades clasifica al seguimiento a graduados como práctica de vinculación con la sociedad, aunque dicha actividad no es considerada.

Vulnerabilidad social

Para Lenta & Zaldúa (2020), en la Universidad de Buenos Aires, se presentó un estudio de casos múltiples de vulnerabilidad de derechos con la participación de 16 niños, enfocándose en la psicología social y colectiva que afectaron el desarrollo en su vida diaria con limitación de sus derechos.

La investigación tiene un estudio exploratorio-descriptivo con una perspectiva cualitativa y efectuaron relatos, observación y grupos focales. Para el estudio de la búsqueda se utilizó una estrategia de orientación biográfica. Los tres elementos son: el contexto socio histórico propia a la formación económico social, la situación psíquica centrada a los elementos del ser y el hacer de los partícipes y la realidad como pretensión de análisis regresivo y prospectivo de lazos hacia los demás.

En una investigación gestionada en varios países en vías de desarrollo, se propuso una metodología de revisión de la literatura, centrándose en tres preguntas clave: ¿Qué motiva u obliga a las personas a migrar? ¿Qué costos enfrentan los migrantes? ¿Cuáles son los impactos de la migración en los migrantes y la economía?, cuyo objetivo fue evaluar el impacto en el bienestar de los propios migrantes, en el bienestar de sus familias, en las áreas de origen y destino, y en la economía en su conjunto.

En los resultados obtenidos, se determinó que la migración interna es más probable que sea permanente cuando refleja una tendencia hacia la urbanización en el país, y estacional en contextos donde los migrantes internos mantienen una actividad en el área rural durante la temporada agrícola. Por otra parte, una serie de artículos analiza cómo los choques climáticos y conflictos violentos pueden afectar negativamente a las personas vulnerables y esto lleva a que migren a zonas más seguras en este caso a las ciudades. Los hallazgos sugieren que una ayuda por parte del gobierno puede ser suficiente para inducir a las personas más pobres que

viven en áreas vulnerables a aprovechar mejores oportunidades en áreas urbanas cercanas a través de la migración temporal (Selod & Shilpi, 2021).

Según Bettenhausen et al. (2021), menciona en un proyecto desarrollado en las comunidades estadounidenses de Alaska en el 2019, se evidencio que los niños que habitan en zonas rurales experimentan disparidades de salud y atención médica en comparación con sus pares urbanos, el objetivo principal es establecer cambios en las políticas de gobierno para mejorar la calidad de vida de cada uno de los niños. Se aplicó la metodología cuantitativa, en el que señala que 1 de cada 5 niños rurales vive en la pobreza y la tasa es del 25% más alta dentro de las áreas rurales que en las urbanas. En los resultados se obtuvo que, es necesario un cambio de política para revertir las disparidades en la salud entre los niños rurales, particularmente en los casos relacionados con accidentes, influye la parte económica y ambiental para poder dar una atención médica de acuerdo a las necesidades que presente cada uno de los niños ya sea por enfermedades o accidentes.

En una investigación realizada en Uganda y Ruanda se presentaron dificultades tales como: pobreza crónica, falta de infraestructura, alto desempleo, sistemas educativos y servicios de salud inadecuados. Este estudio tuvo como objetivo, contribuir a algunos aspectos poco investigados en la innovación social, los estudios rurales y la práctica del trabajo social.

Se basó en un estudio empírico sobre modelos indígenas e innovadores de resolución de problemas en los cinco países africanos de Burundi, Kenia, Ruanda, Tanzania y Uganda. Uno de los desafíos en la innovación social en las áreas rurales de los Grandes Lagos de África, es que los hogares rurales carecen de los recursos mínimos indispensables para sobrevivir.

En los resultados se obtuvo que la capacidad técnica es limitada en los contextos africanos rurales donde hay bajos niveles de alfabetización y la exposición al mundo exterior es limitada. Aunque los gobiernos locales de Ruanda y Uganda supervisan proyectos

comunitarios, su apoyo a menudo no llega debido a la escasez de personal, la falta de transporte y logística. África rural merece ser vista no sólo en términos de deficiencias y fracasos, como suele ser el caso, sino ante todo en su resiliencia y poder innovador frente a condiciones de vida desafiantes y en constante cambio (Spitzer & Twikirize, 2021).

Los autores Steed et al. (2022), señalan que, su investigación se centró en las experiencias de los maestros de la primera infancia al brindar un aprendizaje remoto a los niños pequeños durante el COVID-19, aplicaron el método mixto convergente, se obtuvo que los docentes se comunicaban regularmente con los padres de familia, planifican lecciones, además implementaron la tecnología como parte del proceso de aprendizaje utilizando plataformas, por ejemplo: Google Classroom, Zoom, etc.

Varios educadores en este estudio dedicaron mucho tiempo a planificar e impartir lecciones remotas durante los primeros meses de la pandemia, sin embargo, tuvieron problemas para ofrecer actividades atractivas y de alta calidad. La capacitación es fundamental para que los educadores puedan utilizar el aprendizaje de manera efectiva. Una de las innovaciones positivas durante el cierre de las escuelas, fue una mayor familiaridad de los maestros con las herramientas en línea y una mayor colaboración entre familias y maestros.

La investigación desarrollada por Ernst et al. (2013), ha demostrado que los principales efectos de residir en barrios marginales, son el desempleo, falta de infraestructura sanitaria y no contar con los recursos necesarios para poder mejorar la calidad de vida de cada uno de ellos, lo cual repercute en su desarrollo físico y mental, para ello se realizó una revisión crítica de la literatura, dando como resultado que los niños al residir en estas zonas en su mayoría padecen enfermedades, por ejemplo: desnutrición infantil, sarampión, etc.

Ser una población no reconocida afecta no solo al sector salud sino también al sector educativo, porque a menudo carecen de materiales didácticos e incluso los que asisten no tienen zapatos o cuadernos, lo cual es preocupante. Una sociedad justa y equitativa exige que

los gobiernos reconozcan a esta población creciente y acepten la responsabilidad de brindar los servicios básicos y las oportunidades para sacar a las familias de este círculo vicioso de la pobreza y sobre todo atender ante los requerimientos de estas zonas.

El desarrollo social y emocional en la primera infancia es importante, establecen las primeras relaciones entre el niño y su contexto, por ello es clave brindarle un ambiente cálido y acogedor donde pueda compartir con los demás, exprese sus sentimientos y emociones. El objetivo de esta investigación se basó en explorar la asociación entre las características del niño, familia y las zonas con vulnerabilidad del desarrollo entre los niños aborígenes y no aborígenes en su primer año de escuela. Se realizó un estudio retrospectivo, los resultados apuntan que tanto los niños aborígenes como no aborígenes, presentan ciertas características perinatales asociadas a un riesgo de vulnerabilidad, por ejemplo: tabaquismo durante el embarazo, ausencia de atención médica durante las 20 semanas de gestación.

Se evidenció que existe una brecha entre el desarrollo social y emocional en la primera infancia en niños aborígenes y no aborígenes esto se atribuye a que existen desventajas socioeconómicas y de salud, para ello en esta investigación los hallazgos que respaldan son las necesidades de políticas y programas sociales, sanitarios destinados a reducir estos problemas de desigualdades que sufren a diario cada una de estas familias (Williamson et al., 2019).

Gómez et al. (2020), menciona que el propósito de esta investigación fue identificar los factores que afectan la inseguridad en los hogares de España donde viven los niños. Uno de los riesgos directos que afectan a las familias es la incapacidad de pagar los costos de las viviendas, las desigualdades sociales tienen un efecto negativo en la calidad de vida de la población, especialmente en niños vulnerables lo cual repercute en la salud, cognitiva, emocional y social. Estos niños corrían el riesgo de perder su hogar, lo que supone un grave riesgo de abandono infantil.

La inseguridad de la vivienda facilita la aparición de entornos blandos que afectan la socialización sólida de los niños. El abandono infantil es un problema complejo que a menudo resulta invisible para el resto de la sociedad, para ello es necesario realizar más investigaciones y ampliar el conocimiento científico sobre la asociación entre la falta de un hogar permanente y la desatención infantil.

Para comprender la vulnerabilidad los investigadores, Garbarino et al. (2020), analizaron datos de los últimos 30 años, como parte de las investigaciones a nivel mundial y la política que surge de las indagaciones continuas en el efecto de la exposición a la violencia comunitaria en el desarrollo infantil. Estos datos se basan en el marco de Derechos de los Niños, se ha estudiado la participación de los niños en los conflictos armados. Se aplica el artículo 38 de la CND, lo cual prohíbe el uso de niños soldados, para comparar sobre la participación de jóvenes en pandillas.

Debido a las extensas similitudes de estos grupos, con respecto a los factores de riesgo, las experiencias traumáticas y las secuelas dejadas por la experiencia, los miembros de pandillas juveniles deben estar a cargo del grupo protegido de la CND, al igual que los infantes soldados.

Se concluye en una discusión a través de programas que pueden ser efectivos para prevenir el reemplazo en los conflictos armados y membresías en pandillas, con estos programas traumáticos los niños experimentan y perpetran el camino hacia la violencia. Ofrece caminos prometedores para la política social y la comprensión pública, con un enfoque a los derechos humanos que es conducida por el bienestar de los niños y adolescentes. Aplicando programas preventivos e intervenciones terapéuticas basados en el trauma para que el derecho básico esté a salvo de la violencia y pueda convertirse en una realidad social a nivel mundial.

Turgeon et al. (2022), consideran que en Canadá, cada cuatro niños son vulnerables en un dominio de desarrollo al ingresar al jardín de infancia. Investigaciones recientes han

demostrado que este grupo de niños y niñas en preescolar fueron maltratados. Por el contrario, se conoce poco sobre las asociaciones a nivel barrial, por lo que es muy importante identificar áreas de riesgo, para resaltar datos en el sistema de bienestar infantil, así prevenir problemas de salud pública. Los autores se basan en el estudio del uso de datos realizada en una encuesta sobre el desarrollo de los niños en el jardín de infantes. Los indicadores muestran los resultados de maltrato que están positiva y significativamente asociados en la vulnerabilidad del desarrollo. Destacan, entre el vínculo y la preparación escolar, incluyendo las externalidades en los niños del vecindario. Estos barrios podrían ayudar a identificar las áreas donde existe una alta tasa de vulnerabilidad en los niños de 0 a 5 años.

Los investigadores Schwartz et al. (2022), han observado las desigualdades de los niños en las colisiones con vehículos motorizados en el Programa de Modernización de Vehículos de Carga (PMVC). Siendo un mecanismo importante en las dimensiones sociales influyentes en el PMVC infantil no se entienden bien, ni tampoco que función tiene el papel del entorno formado en la carretera. Se relacionan las dimensiones sociales a nivel de área, es decir: privación material, proporción de inmigrantes recientes, proporción de minoría visible y PMVC infantil que fue informado por la policía en Toronto, Canadá, examinaron modelos que fueron utilizados en la regresión binomial negativa multivariable, controlando las covariables que fueron construidos en el entorno. Se identificaron en tres enfoques políticos para reducir las inquietudes en salud: buscar mejorar la salud de los grupos más pobres, cerrar las brechas de salud entre grupos favorecidos y las que abordan todo en el área de salud.

En los avances observados en salud infantil durante las últimas décadas a nivel mundial, las desigualdades medidas por diferentes indicadores muestran que persisten. Estas características del entorno que fue construido no mejoraron estas asociaciones. Este estudio proporciona las desigualdades sociales en PMVC infantil, por lo que se sugiere la necesidad de orientar los establecimientos de seguridad vial hacia las áreas más socialmente afectas.

Fallon et al. (2018), manifiesta sobre el estudio que se utiliza el juego de roles a través de la computadora, proporcionando un enfoque más centrado en la persona, para comprender el comportamiento social de los niños en lugar de una perspectiva de tercera persona. Investigaron el compromiso social en 54 niños. Los mismos completaron 22 viñetas de temáticas compatibles y con escenarios computarizados que plasmaron los síntomas en temas del trastorno social espontáneo. Este se usó junto con el juego Strange Stories, los padres y docentes ayudaron a completar las versiones del cuestionario con el problema dicho. Tras los hallazgos, revelaron los diferentes desarrollos de edad en la vulnerabilidad social, así como en la amistad indiscriminada y las ventajas de los juegos con las tareas de lápiz de papel.

Se argumenta que este método de uso por los niños y niñas es mediante personajes interpretados que dan una mejor idea de los verdaderos problemas de vulnerabilidad en los infantes. Para los futuros investigadores se recomienda mejorar las habilidades sociales en los niños.

Higginbotham et al. (2019), proporcionan el Modelo de Mejora para la ejecución de un proyecto de calidad, este tiene dos componentes que son: las preguntas fundamentales y el ciclo Planificar-Hacer-Estudiar-Actuar (PDSA). Además, aborda tres cuestiones fundamentales; (1) qué estamos tratando de lograr, (2) cómo sabremos que un cambio es una mejora, (3) cómo nos aseguraremos de que un cambio es una mejora. Se identificó que los niños necesitan recibir apoyo adicional de recursos, como alimentación, servicios sociales y programas financiados por el gobierno federal. Tras esta iniciativa, mejora positivamente la atención del niño sano desde su nacimiento hasta los 5 años, por lo que no existía un proceso formal para identificar y derivar a niños y familias con necesidades básicas insatisfechas. Este proyecto proporcionó a las familias una guía de recursos comunitarios como mecanismo para promover la recepción de satisfacer las necesidades básicas.

Rebouças et al. (2022), busca descubrir las consecuencias de las desigualdades sociales en la salud de los infantes como un problema actualmente global y constante, por sus raíces históricas y estructurales en las distintas sociedades.

Para comprender los efectos de las consecuencias en la salud, hay que conocer la distribución de las determinaciones sociales en los diferentes grupos de población. Para actuar de manera integrada sobre la pobreza y las desigualdades sociales y económicas, con el objetivo de las diferencias sistemáticas e injustas, muestran que persisten. Merecen atención prioritaria por parte de futuros investigadores para la toma de decisiones, provocado por la pandemia del COVID-19, en situación de vulnerabilidad y desigualdades sociales en la salud a nivel mundial.

El estudio realizado por Braguim et al. (2018), tuvo por objetivo reconocer los principales problemas que se ocasionan en el ámbito educativo y el hogar, por ejemplo: ausencia de los docentes en el aula de clases, dificultades de aprendizaje en los niños y problemas en el hogar. La metodología utilizada fue cuantitativa, a un total de 85 parejas de madres y escolares se distribuyeron en tres grupos según los problemas de conducta.

Se ejecutó el cuestionario de fortalezas y dificultades a las mamás y a los niños se les aplicó las Matrices Progresivas Coloreadas de Raven; y se aplicó el SDQ a los docentes. Se obtuvo como resultados lo siguiente: dificultades en el comportamiento de los docentes y desánimo. Seward et al. (2018), en su estudio, tuvieron como objetivo desarrollar un cuestionario sobre la vulnerabilidad social de los niños, tomando en cuenta la diferencia en las edades y contextos.

Para este estudio se aplicó el método cualitativo, en la cual 790 niños y 96 docentes de Educación Infantil proporcionaron información concreta, fiable y válida, en los resultados obtenidos se mencionan las principales dificultades conductuales y emocionales, mostrándonos

que tanto la vulnerabilidad que tienen los niños no son iguales que las habilidades sociales en especial con los infantes.

Los investigadores Ortiz et al. (2018), en su estudio tratan de comprender las situaciones vulnerables en el hogar como: pobreza extrema, alcoholismo, abandono de hogar, maltrato físico, psicológico y emocional todas estas ocurridas en Colombia. Fue realizado a base de una metodología cualitativa, ya que se emplea el modelo AVEO: activos-vulnerabilidad y estructura de oportunidades, todo esto se agrega a todos los estudios de vulnerabilidad, analizando situaciones de oportunidad que surgen en los grupos colectivos e individuales.

Finalmente, las situaciones vulnerables han sido un entorno devastador, tomando en cuenta el capitalismo que causa desequilibrio en la sociedad, poniendo en la minoría al desplazamiento entre los contextos más cercanos. Esto ha posibilitado el trabajo común tanto de las familias vulnerables y la comunidad educativa, los gobiernos gubernamentales que permiten el desarrollo de un pueblo menos vulnerable.

Los autores Vargas Rubilar et al. (2017), en su trabajo destacaron el rol relevante de la familia a través del ejercicio de la parentalidad para el desarrollo humano, una de las propuestas dadas en este estudio es intervenir en las situaciones de pobreza de alimentación, vivienda, educación y violencia intrafamiliar dificultando que los niños tengan problemas en la escuela, en esta investigación se trabajó con el método cuantitativo, de esta manera se pretende analizar las relaciones parentales de si estas son positivas o negativas, al momento de integrar actividades en la escuela y la comunidad, este ha sido un trabajo en conjunto de autoridades, docentes y la familia.

Esta investigación tiene como objetivo buscar actividades que permitan una relación concreta de docentes y padres de familia para el bienestar del estudiante, fomentando la participación, creatividad y libertad de la comunidad participante, además este estudio propone la participación de los docentes de las diferentes áreas del conocimiento, con estrategias,

métodos que permitan el aprendizaje tanto de la comunidad educativa. Además, se pretende que los padres encargados de la educación de los niños tengan una relación recíproca con los docentes.

Los investigadores Medina et al. (2019), en su trabajo presentan como objetivo identificar las áreas de alta vulnerabilidad social en Ciudad Juárez, Chihuahua, en el año 2010. La metodología empleada consistió en la elaboración del índice de vulnerabilidad social mediante el uso de la técnica de componentes principales, análisis exploratorio de datos espaciales y un modelo de regresión espacial.

Las variables se construyeron con información del XIII censo general de población y vivienda de 2010, a nivel del área geográfica básica. Los resultados muestran la presencia de agrupamientos de alta vulnerabilidad social (alto-alto) tanto en los alrededores de la parte central como en el nororiente de la ciudad y que las variables que más explican la vulnerabilidad social son las sociodemográficas. Los resultados pueden ser una herramienta poderosa de política pública, de gran ayuda para identificar zonas de alta vulnerabilidad en donde se puedan focalizar los programas sociales.

Los autores Peek & Stough (2010), hacen mención que la situación especial de los niños con discapacidad en el contexto de un desastre, destacando investigación sobre las posibles vulnerabilidades, riesgos y factores de resiliencia de esta población. Con el objetivo de construir una mejor base de conocimiento para una futura investigación en esta área. La metodología se basa en enfoques cuantitativos y cualitativos teóricamente informados y metodológicamente rigurosos, además la discusión revela como factores de vulnerabilidad potencialmente duraderos que representan condiciones permanentes de inequidad que ponen en riesgo a estos niños y sus familias. Dado que los niños con discapacidades a menudo ya enfrentan desafíos de desarrollo, este desastre es un factor de riesgo que puede llevar al desarrollo de consecuencias adversas.

Los autores Nobre et al. (2018), investigaron sobre la motricidad fundamental y el rendimiento escolar, las autopercepciones de competencia y el estado nutricional de niños de diferentes edades que viven en vulnerabilidad social en Brasil. La metodología implementada se basa en la participación de 211 niños, ambos sexos (87 niñas, 41%), de 7 a 10 años en situación de vulnerabilidad social en Ceará, Brasil, siendo un estudio transversal.

Los niños fueron evaluados mediante el Test de Motor Grueso Desarrollo-2 para las habilidades motoras fundamentales; prueba de rendimiento escolar para lectura, escritura y aritmética; perfil de autopercepción para niños para las autopercepciones de competencia; y, la masa corporal pliegue índice, subescapular y tricipital para el estado nutricional. Como resultados se presentó (1) efecto de edad para salto (9 y 10 años), deslizamiento (7 años en relación con todas las demás edades), captura (7 y 10 años) y rodar una pelota (7 años en relación con 8 y 10 años); (2) efecto edad para Rendimiento Escolar, niños de 7 años demostraron un rendimiento más bajo en escritura en comparación con niños de 9 y 10 años, y en aritmética, lectura, y rendimiento escolar general en comparación con todas las demás edades; (3) no hay efecto de edad para la autopercepción de competencia e índice de masa corporal, los resultados obtenidos fueron que requieren estabilización y retrasos en el motor y la escuela actuación; estabilización en niveles moderados en competencia percibida y mayor prevalencia de bajo peso para los niños pequeños, la conclusión fue que el desarrollo de los niños parece verse afectado negativamente por las restricciones socioeconómicas y deben implementarse servicios públicos como intervenciones.

Psicología de la emergencia

La investigadora Limone & Toto (2022), menciona que los supervivientes de un trauma tienen un mayor riesgo a desarrollar problemas de salud mental, por lo tanto la psicología de la emergencia es una gran ayuda psicosocial y espiritual que debe implementarse; utilizando métodos de búsqueda en diferentes bases de datos como: Science Direct, Scopus, APA,

Emerald y PsycINFO, la autora analizó 20 artículos respecto al tema en donde concluye que las estrategias y técnicas utilizadas tienen el objetivo de minimizar el impacto psicológico para tener un mejor afrontamiento ante estas situaciones que generan alto contenido emocional que llegan a generar estrés.

La investigación desarrollada por Fortea et al. (2022), ha evidenciado que durante el confinamiento por el COVID-19, cambiaron ciertas rutinas diarias de los niños y adolescentes, esto se debe a que las escuelas cerraron y las clases se recibía de manera virtual, lo que ocasionó que muchos de ellos consumieran demasiados alimentos sin tener una dieta balanceada acorde a su edad, para ello, se realizó un meta-análisis para recopilar datos demográficos y clínicos de los niños/adolescentes con diagnóstico de TCA (Trastorno de conducta alimentaria).

En los resultados obtenidos, se determinó que es importante la participación de los padres de familia para que los niños/adolescentes puedan recibir un tratamiento conforme a su necesidad, así también es fundamental asegurar los servicios de Salud Mental para la población. Los hallazgos sugieren que tras el confinamiento del COVID-19, existen problemas de salud que se han ocasionado a raíz de este virus, por eso es clave que los docentes en las aulas de clases sean una fuente de motivación para sus estudiantes, al igual el apoyo incondicional de los padres de familia para desarrollar rutinas de alimentación saludable.

Los autores Brooks et al. (2019), mencionan sobre los desastres antrópicos en todo el mundo y en cómo las personas se ven perjudicadas y expuestas. Aluden que se debe comprender de mejor manera el contexto para apoyar a los empleados ante un cierto trauma generado. Con el fin de conocer las percepciones de los mismos sobre apoyar y ayudar; por ende, se utilizaron entrevistas cualitativas semiestructuradas con cuarenta empleados en Inglaterra para extraer datos recurrentes.

Se presentaron resultados tanto positivos como negativos ante la emergencia presentada en el trabajo, teniendo un impacto psicológico, en un entorno de salud mental y de reacciones de ayuda, exponiendo que las organizaciones deben tomar medidas para reducir este impacto en los empleados, y a través de talleres, favorecer la salud mental y ejercicios de formación para establecer relaciones de apoyo en el lugar de trabajo.

Los autores Sandoval & Díaz (2020), mencionan que durante la pandemia declarada de COVID-19, las personas se tenían que aislar en cuarentena para no contagiar y poner en riesgo a las demás, es indispensable considerar que la psicología de emergencia es un campo del conocimiento que se especializa en el análisis del comportamiento potencial ante situaciones o eventos traumáticos. Asimismo, describen el uso de primeros auxilios psicológicos e intervenciones tele psicológicas en el ambiente de la pandemia, enfatizando el soporte social y los métodos de afrontamiento efectivos en desastres y emergencias.

La psicología de la emergencia estudia la reacción de diferentes personas que se encuentran ante diferentes situaciones ya sean críticas o desastres, debido a esto se centra en el bienestar psicosocial de las personas afectadas, por las diferentes circunstancias traumáticas que han vivido, al igual de las personas que están a su alrededor, debido a esto se realizan diferentes estrategias y se brindan herramientas para desarrollar diferentes recursos, promoviendo así la resiliencia en la comunidad damnificada, lo que quiere decir que las personas afectadas puedan adaptarse a su nueva realidad e incluso logren salir con nuevas fortalezas después de sus problemas (Cepeda & Pardo, 2017).

Aquí se propone incrementar la espiritualidad, tratando de hacerla una conexión trascendente, dándole un sentido a la vida que vaya más allá de una influencia religiosa o cultural, la cual nos ayudará como una estrategia para lograr afrontar las diferentes dificultades presentadas y la cuales debemos superar (Cepeda & Pardo, 2017).

El trabajo realizado por Soto et al. (2020), sobre Psicología de la emergencia en contexto de pandemia, responde al tratamiento de personas y/o comunidades que

experimentan el trauma antes, durante y después de una emergencia o catástrofe, la metodología planteada es cualitativa, realizaron un monitoreo y contención en salud mental a todo el personal médico que trabaja en estos contextos, el cual es considerado como un método eficaz para entender y gestionar los impactos psicológicos en el personal, incluida la resiliencia en el estrés al peligro, a manera de conclusión se describió el rol en la comprensión y abordaje de aquellos eventos potencialmente traumáticos, que alteran significativamente el ritmo de vida cotidiana de las personas y sus comunidades, se obtuvo resultados favorables al trabajar con el tratamiento a las personas más afectadas.

Pedagogías de la emergencia

Pedagogía Waldorf

Para varios países la educación sanadora representa el desarrollo integral de los estudiantes, por esto realizaron una investigación con análisis documental acerca del pensamiento de Rudolf Steiner sobre la relación de la infancia y el juego, destacando los fundamentos y principios de la pedagogía Waldorf de forma epistemológica y didáctica obteniendo como resultado que supera la orientación mecanicista promoviendo una enseñanza que no se centre solamente en desarrollo racional sino emocional y afectivo de los niños concluyendo que el paradigma educativo emergente señala el valor de pensar y, más que nada, hacer una enseñanza dirigida al desarrollo integral de los estudiantes (D. A. de A. e Silva, 2015).

Durante algunos años se ha hablado de la pedagogía humanista como un fenómeno intelectual e histórico, en una investigación realizada da relevancia al pensamiento de Rudolf Steiner basándose en un análisis de documentos para realizar una discusión, para esto, destacan la perspectiva del naturalismo en la educación.

El investigador Veiga (2015), mencionan que la pedagogía Waldorf se centra en una visión holística del ser humano y por ende la educación debe ir entorno al cuerpo, alma y espíritu respetando el desarrollo madurativo de cada edad, con el propósito de fortalecer el ámbito natural y espiritual de los alumnos, es por ello que el autor invita a desarrollar la idea humanista como principio principal dentro de la educación.

Según Salchegger et al. (2021), indica que los estudiantes Waldorf se caracterizan por un desempeño promedio en ciencias, pero también cuentan con un nivel socioeconómico alto y una motivación alta, además, esta pedagogía se caracteriza por tener un gran impacto en la educación científica, tomando en cuenta lo que es la investigación.

El método utilizado fue el de la puntuación de propensión para observar qué entorno social es más favorable para los estudiantes, como resultado se obtuvo que ellos disfrutaban aprendiendo ciencias pero que no tienen un adecuado rendimiento académico, pero muestra un gran aporte en los resultados de aptitud científica.

Los autores Mavrelos & Daradoumis (2020), indican que la educación Waldorf continúa con un modelo holístico para el desarrollo de los niños donde los ejercicios creativos y de arte son muy importantes, aportando métodos de aprendizaje que contengan aportes sobre la imaginación para contribuir y mejorar el crecimiento de las habilidades físicas, sociales, emocionales y cognitiva. La neuroeducación ofrece el nivel de análisis más importante para solucionar los inconvenientes que aparecen en la educación actual.

En la metodología sigue las pautas descritas en la declaración PRISMA. Se realizó una lista donde se dictaminó sobre la inclusión con la finalidad de recolectar los artículos pertinentes. Los resultados muestran una correlación entre las prácticas docentes de la escuela Waldorf y la neuroeducación. Todavía se necesita obtener más investigación empírica para investigar diferentes facetas de esta relación a fin de establecer escuelas que sean eficaces como organizaciones de aprendizaje.

Pedagogía Montessori

En la actualidad existen muchas instituciones que toman en cuenta las pedagogías emergentes para la aportación significativa del aprendizaje en los niños, una de ellas es el enfoque Montessori en la que un estudio realizó una descripción de varios aspectos de la misma poniendo gran importancia en la atención de experiencias y el trabajo en relación a las prácticas de atención a edades tempranas, en la que se destaca la concentración profunda, las experiencias sensorio motoras y la sencillez en donde se obtuvo como resultado que la pedagogía en relación a la atención plena hacen énfasis en la simplicidad y evitan juicios tomando una postura parcial en las experiencias individuales, por ende el enfoque trabaja la atención temprana mejorando las habilidades de motivación (Lillard, 2011).

Según Hernández Jara et al. (2021), determina que existen recursos específicos para enseñar los procesos en un entorno de aprendizaje. El método de observación se utilizó en toda la investigación, ya que con el mismo se pudo analizar, explicar los diferentes fenómenos para poder tomar las decisiones oportunas y para lograr formular los diferentes objetivos. Se tomarán en cuenta las prácticas realizadas examinando las características de los alumnos, las metodologías que los motivan.

Los resultados que se obtuvo fueron que los niños tienen mucho tiempo libre si tienen tareas limitadas porque no tiene sentido asignar demasiadas tareas si en la escuela ya se las imparte, además las actividades en el aula se las realiza con mayor frecuencia en el piso que en los pupitres, realizando actividades como el ordenar piezas o armar rompecabezas así logra desarrollar su habilidad en la memoria.

Según Espinoza (2022), indica que el objetivo es analizar la importancia de la implementación del método Montessori en la educación para la elaboración, se siguió la metodología de Jara, propone tres etapas de exploración del tema y categorías; reconstrucción

e interpretación crítica de experimentos, resultados y análisis de las categorías inicial, además, se utilizaron los métodos de estudio histórico documental y lógico.

Entre las principales conclusiones se encuentran: la aplicación del método que fue diseñado originalmente para trabajo infantil discapacitado y marginado, a través de sus resultados a su potencial, se utiliza actualmente en la educación básica. Se basa en los principios de libertad, autonomía y autodisciplina. El método Montessori fue diseñado para el trabajo con escolares discapacitados y marginados, pero sus potencialidades para la instrucción y educación lo hizo trascender al sistema de enseñanza básica general.

Pedagogía Reggio Emilia

Después del análisis de varios estudios se selecciona uno que nos brinda información acerca del enfoque de Reggio Emilia para la educación, el autor describe ideas de aplicación e integración del modelo en el currículo de la primera infancia mencionando que al aplicar el enfoque Reggio Emilia al currículo infantil se debe centrar más en las experiencias reales de aprendizaje de los niños, sus pensamientos, recuerdos, reflexiones e ideas (Stegelin, 2003).

Es así como Stegelin (2003), considera que cada ambiente debe ser adecuado para potenciar el aprendizaje en los niños, entonces el currículo emergente integrado debe destacar la visión del niño como un ser creativo, capaz y curioso, por consiguiente, explica, que el maestro debe ser capaz de crear un ambiente cooperativo, brindando apoyo, y oportunidades para experiencias multisensoriales

Para Santín & Torruella (2017), el arte es un lenguaje que permite a los niños expresar sus sentimientos y emociones, brindándoles la oportunidad de comunicarse con el mundo exterior, en una de las investigaciones encontradas, se menciona que existe dificultad en la enseñanza artística, el autor hace mención a que a los docentes les hace falta conocimientos metodológicos para desarrollar el pensamiento crítico de los niños a través del arte.

Por ende estos autores presentan un marco conceptual y teórico a través de un análisis descriptivo, que comprende la aplicación del modelo pedagógico Reggio Emilia en las aulas de arte, en la que después de un exhaustivo estudio se llegó a comprender que este modelo facilita espacios, invitando a los niños a través del juego desarrollar su imaginación, creatividad, espiritualidad y lenguaje, formando en ellos un pensamiento crítico además humanístico que lo relacionan con el mundo (Santín & Torruella, 2017).

Beresaluce Díez (2009), indica que el objetivo principal es mostrar las bases de la eficacia del modelo de jardín de infancia municipal de Reggio Emilia, como un modelo de calidad para implementar la fase de educación infantil. Para ello, se definen y verifican las características y los indicadores que deben tener las escuelas de calidad en las escuelas antes mencionadas. La metodología que se aplicó en este estudio es descriptiva-cualitativa, con un trabajo de campo por parte de los participantes, por medio de la técnica de observación.

La evaluación en Reggio es continua, con notas de cualquier información importante del momento, que se comunica inmediatamente a los padres. Es una evaluación colegiada porque todos los profesionales que trabajan con los alumnos participan y están informados. Se llegó a la conclusión de que Emilia es un referente y alternativa al modelo de nuestro sistema educativo porque tiene la grandeza de lograr que todo lo aprendido se lleve a la práctica o se nivele en conocimientos pedagógicos.

En la revisión de la literatura, se encontró una investigación referente a los modelos educativos de Reggio Emilia, Waldorf y Montessori en donde desarrollaron un análisis descriptivo de cada uno de estos modelos. El plan de estudios de cada modelo hace énfasis en el papel de los materiales y ámbitos naturales, el desarrollo integral de los niños y la resolución de conflictos.

El autor Aljabreen (2020), menciona que el modelo educativo de Montessori se entiende no solo en el sentido de enseñar sino también colaborar en el desarrollo psicológico y espiritual,

incluyendo los conceptos de alegría, creatividad, compasión, asombro, diversión, y coraje. Se habla que el docente debe actuar como guía discreto manejando el proceso de aprendizaje y el ambiente como parte de apoyo en los intereses del niño. Debe mantener una relación de confianza ayudando y alentando a los niños, permitiendo que desarrollen su disciplina interior.

Mientras que Waldorf, se basa en el desarrollo de los niños a partir de la exploración de su entorno natural, proyectado en un ser humano con desarrollo de libertad personal y espiritual, guiado con la frase “cabeza – corazón y mano”, el niño disfruta con libertad espontánea dentro de un orden y forma definido. En este modelo, los docentes tienen el rol de guía y director artístico apoyando los intereses de los niños y compartiendo espacios de bondad, verdad y belleza. Cuando se habla de artista, se espera que el docente esté capacitado en artes escénicas, visuales y a pensar de una manera innovadora para desarrollar habilidades, destrezas en cada uno de los niños (Aljabreen 2020).

Por otro lado, el modelo educativo Reggio Emilia se basa en tomar al espacio físico como un lenguaje y aspecto primario para el desarrollo del pensamiento, la curiosidad y creatividad, los docentes de este modelo deben saber que el entorno es el productor del conocimiento y la cultura en donde los niños forjan su propio conocimiento y valores en base a las interacciones en el mundo físico y social, además se toma mucho en cuenta los derechos de los niños y la importancia de la constante investigación de los docentes como profesionales asociándose a la educación, los contenidos deben ser personalizados, autorregulados y flexibles (Aljabreen 2020).

Aljabreen (2020), expresa que estos modelos representan un idealismo explícito y se alejan de la violencia, hacia la tranquilidad y reconstrucción, con una visión de mejoramiento de la sociedad humana ayudando a los infantes a desenvolver todo su potencial como personas capaces, creativas e integrales, llegando hacer modelos emergentes que reconocen la trascendencia de enseñanza preescolar y sus repercusiones académicas, mentales,

psicológicas y sociales con respecto al desarrollo del infante han sido citados como inspiración en la reforma educativa, compartiendo un interés en las artes, creatividad del niño y su desarrollo integral.

Psicología del desarrollo niños de 5 a 6 años

Weitzman (2005), menciona que la teoría clínica y la investigación en psicología del desarrollo han perfeccionado mucho el conocimiento sobre cómo el abuso y el trauma afectan el funcionamiento de la personalidad en los niños abusados. Estos modelos se fundamentan en teorías discretas del desarrollo, el objetivo es que se utilice el modelo integral de desarrollo de la personalidad relacionado por Fred Pine para difundir la comprensión de los niños abusados y promover una visión más holística y completa. Este enfoque de la terapia solicita que el terapeuta conozca una extensa escala de intervenciones, es factible que los resultados se optimicen y del mismo modo lo hará el niño traumatizado.

Nuño et al. (2022), en un experimento controlado aleatorio por conglomerados de un año con 317 niños menores de 36 meses divididos en 4 grupos. Se obtuvieron resultados primordiales en el estado de ECD (habilidades socioemocionales, motrices finas y gruesas, comunicación, habilidades cognitivas y rendimiento general) manipulando la Escala de Desarrollo Infantil Peruana y la incidencia de enfermedades gastrointestinales en niños menores de un año. Las investigaciones exponen que las intervenciones integradas poseen un gran valor cuando se adecuan a los contextos particulares. Además, registran la necesidad de valorar el impacto de los combustibles nítidos alternos y las tecnologías de cocina en la salud de los infantes.

Houweling et al. (2022), abordan las discrepancias socioeconómicas en el desarrollo de la primera infancia. El estudio tuvo como objetivo contar cómo se desarrollan las desigualdades, debido a la formación materna desde la infancia hasta la niñez media. Emplearon datos de Generation R, un estudio prospectivo de cohortes basado en la población

de Róterdam. Las destrezas lingüísticas se detallaron utilizando la Escala de Desarrollo Infantil de Minnesota a las edades de 1, 2, 3 y 4 años. Las dificultades socioemocionales corresponden a las edades de 1, 3, 5 y 9 años manejando la lista de comprobación de comportamiento infantil.

Para el desarrollo del lenguaje exploraron datos de 4672 niños y problemas de internalización y externalización de 4795 niños. Cerca del 10 por ciento de los niños surgieron de madres con baja educación, el 27 por ciento de madres con educación secundaria y el 64 por ciento de madres con educación alta. Esto representa que los hijos de madres con bajo nivel educativo tienen carencias cognitivas inclusive antes de entrar a la escuela primaria, lo que ofrece evidencia agregada que demanda una intervención antes de los 4 años de edad (Houweling et al., 2022).

Bemanalizadeh et al. (2022), han justificado que los programas de intervención para padres juegan un papel central en el desarrollo de la primera infancia. El método manejado en este ensayo aleatorio se ejecutó en una clínica pediátrica pública en Isfahan, Irán. Se incorporaron 210 mujeres embarazadas de 18 a 45 años en su tercer trimestre y se continuó con sus hijos en el transcurso de 18 meses. El grupo de intervención admitió cinco sesiones grupales educativas, cada reunión duró aproximadamente 45 minutos. En los resultados concurren dificultades de conducta socioemocional y de desarrollo infantil basados en la escala de desarrollo de bebés y niños pequeños.

En este estudio, las mediaciones de crianza brindadas a través de sesiones del equipo estuvieron significativamente positivas en solo una subescala del predominio de comportamiento socioemocional infantil basado en la Lista de Verificación del Comportamiento Infantil (CBCL) y un dominio de desarrollo infantil basado en la escala Bayley de Desarrollo Infantil (BSID-III). Puede haber un resultado de límite superior o inferior en las valoraciones BSID-III y CBCL, equitativamente, con poco margen de progreso, ya que casi todos los infantes del estudio habían alcanzado su potencial de desarrollo (Bemanalizadeh et al., 2022).

La investigación que evalúan Solís et al. (2022), valoran el impacto de los programas de crianza en línea en el desarrollo de los infantes, como el programa Play Tepaches Change (BEM), el cual es un programa de crianza en línea establecido en juegos que enseñan a los cuidadores cómo introducir interacciones lúdicas en las tareas del hogar. El ensayo se ejecutó en un área socioeconómicamente desfavorecida de São Paulo en donde ciento veintinueve niños de 12 a 23 meses y sus cuidadores fueron elegidos aleatoriamente. Se destacan las actividades de juego adecuadas para los procesos de realización de tareas, sentido de competitividad de los padres y estrés. En conclusión, los resultados fueron satisfactorios brindan evidencia de un programa de crianza totalmente remoto y su impacto en el desarrollo infantil.

Chen et al. (2020), centrándose en el tema de los niños desamparados, este estudio maneja encuestas de rastreo de familias chinas para inspeccionar los efectos de la ausencia de los padres en el desarrollo psicológico, físico y cognitivo de los niños. Los resultados ratificaron que el abandono de los padres perturba el bienestar de los infantes, incluso las enfermedades infantiles y la consideración en los exámenes cognitivos. Inclusive inspeccionan la separación de los padres y su impacto en el progreso de los niños desde variados dominios, comprendido los niveles de progreso cognitivo, la salud mental y física.

Reynolds (2022), en su investigación, manifestó que el cuidado infantil en centros beneficia exclusivamente a los niños de nivel socioeconómico bajo. Usando datos de 1.606 niños seleccionados de una encuesta en Chile, calcularon mejoras en los puntajes de desarrollo para niños de 1 a 3 años y la duración del cuidado infantil, utilizando un enfoque de valor agregado. La desventaja de un año se asoció con puntajes de desarrollo infantil más bajos, y para los grupos no desfavorecidos, hubo una relación positiva entre pasar más tiempo en el centro y los resultados de desarrollo infantil. En conclusión, es claro que la atención en los centros infantiles chilenos reduce las desigualdades en los puntajes de desarrollo.

En otra investigación se menciona que proceso del ser humano trata de explicar en dos posiciones actuales con perspectivas diferentes, una teoría que abarca el desarrollo de la genética que muestra que el avance de las personas, es por medio de la herencia y por otro lado la teoría propuesta por Bronfenbrenner que hace mención que el crecimiento humano tiene que ver tanto con la relación hereditaria y el medio ambiente. Destacando la importancia de ver en la actualidad las posiciones biológicas y ambientalistas que determinan el comportamiento del niño, y donde se origina dicha conducta, de esta manera se entiende que lo hereditario y la interacción social van de la mano, sin embargo. A través de los años han existido avances en las neurociencias, tanto en la biogenética que dice que los genes tienen influencia en nuestra conducta a lo largo de nuestra vida, los individuos varían genéticamente (Thorne, 1994).

La relación que existe entre una estimulación en el hogar en el desarrollo motor en infantes de 36 meses, evaluando al desarrollo motor grueso y fino de 169 infantes, mediante una escala Peabody que se encarga de medir habilidades motoras finas y gruesas desde el nacimiento hasta los 5 años. Se determinó la calidad de estimulación que tiene la familia en base al instrumento que evalúan la calidad física del entorno, por lo que está estimula las relaciones parentales significativas en las áreas del desarrollo motor como: agarrar algún juguete, ingresar granos en una botella de cuello estrecho o actividades de esconderse, subir y bajar las escaleras, trepar árboles; estas son actividades que podemos ver en hogar, además destaca que el equilibrio es el desplazamiento del desarrollo motor e integración visomotora que permiten una interacción recíproca con su cuidador, además es importante poner reglas precisas de forma verbal como: arreglar juguetes, según la edad realizar actividades de rutina en el hogar, esto fomenta que los niños sean más colaboradores con sus padres y de esta manera puedan replicar en sus salones de clases y a su vez interactuar con la sociedad (Osorio et al., 2010).

El desarrollo del niño no tiene que verse únicamente desde la herencia que les dan sus padres sino también desde una construcción del aparato mental desde que nace hasta la adolescencia, tratando siempre de suplir la esfera afectiva y cognitiva con soporte a la construcción del pensamiento, sus habilidades y sus relaciones con los demás. Los niños a partir del tercer día conocen la cara de su madre, en los meses posteriores no solo siente con el tacto, sino que también hacen una relación con la vista, de esta manera al año crea representaciones mentales. Concluyendo con la investigación el proceso mental conforma parte de la actividad integral donde se manifiesta la evolución de estos problemas son desapercibidos (Coq & Gerardin, 2020).

La condición socioeconómica de estas familias tiene efectos en el desarrollo infantil, de esta manera existe una relación significativa con estos factores, en la educación preocupando a las familias a no tener como solventar dichos problemas, en la vivienda que afectan en el desarrollo de los niños (Herrera et al., 2019).

La afectividad tiene un rol importante para la convivencia en su entorno, de esta forma es importante que la escuela intervenga y acompañe a las familias para la formación de los niños, además se menciona como primordial, el asegurar su supervivencia y su sano crecimiento, un aporte de afecto y el apoyo emocional adecuado, estimular la socialización. Por otro lado, tenemos diferentes clases de padres, tradicionales, evolutivos y paradójicos, el primero tiende a tener expectativas de desarrollo pesimistas, mientras tanto los progenitores tienen unas ideas opuestas. De esta manera los padres pueden ver cómo se comportan y qué estrategias pueden utilizar en estos casos, es necesario que desarrollen programas formativos para las familias que lo requieran (A. M. Silva, 2005).

Este estudio parte en la Región de Araucanía en Chile situándose en un contexto sociocultural desde la vulnerabilidad de los niños, esta es una de las regiones más pobres de este país además de los indicadores educativos más bajos. El propósito es explorar el nivel de

desarrollo socioemocional y la relación que existe con el rendimiento escolar, tanto en la resiliencia infantil, esta muestra se confirmó por 718 niños de 5 a 8 años de educación básica, se utilizó dos instrumentos, la escala de resiliencia escolar y el cuestionario de adaptación socioemocional. Los resultados que mostraron estos instrumentos fueron de buen nivel de desarrollo del potencial de adaptación socioemocional, la resiliencia en niños y una correlación positiva de estas con el rendimiento escolar, de manera que el resultado es una buena salud mental, recurso de compensar efectos de vulnerabilidad y un potencial a usar para mejorar el rendimiento académico (Cretton & Méndez, 2022).

La competencia motriz y las relaciones sociales en los alumnos son problemas y dificultades que se deben tratar con el implemento de un programa de alfabetización física que desarrolla las habilidades motrices y probar si hubo una mejora en las competencias motrices y las relaciones sociales de los participantes, los resultados que mostraron fueron significativas entre pre y post en la dimensión del equilibrio, puntería, atrape, puntuación global y mejoras en la relación de pares, de manera que nos invita a seguir trabajando para el mejor desarrollo de los alumnos (Sánchez et al., 2022).

Capítulo III

Análisis y resultados

La información recopilada mediante los instrumentos de investigación, ha permitido conocer el contexto del lugar, por ello en el presente trabajo se plantea una propuesta de un modelo de intervención de servicio comunitario para niños de Educación Inicial.

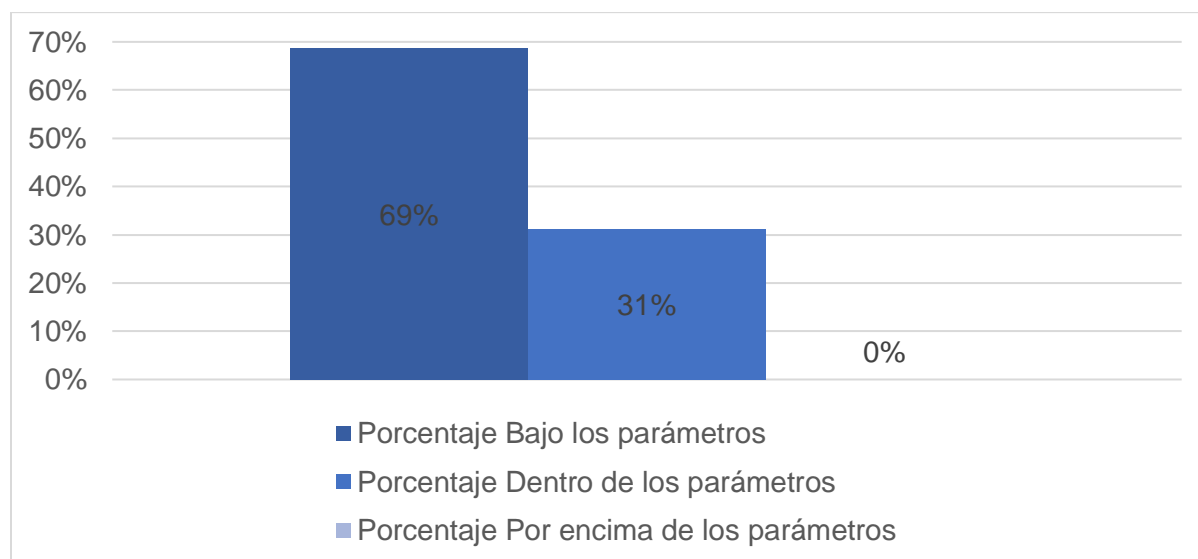
Para realizar este análisis se utilizó el programa de Excel, en el cual se realizó la tabulación de datos en base los resultados obtenidos mediante la aplicación de fichas de observación MOIDI en los niños de 5 a 6 años en donde se evaluó las siguientes áreas:

- Física

- Motora (fina y gruesa)
- Sexual
- Cognitiva
- Afectiva
- Social
- Moral
- Lenguaje

Figura 1

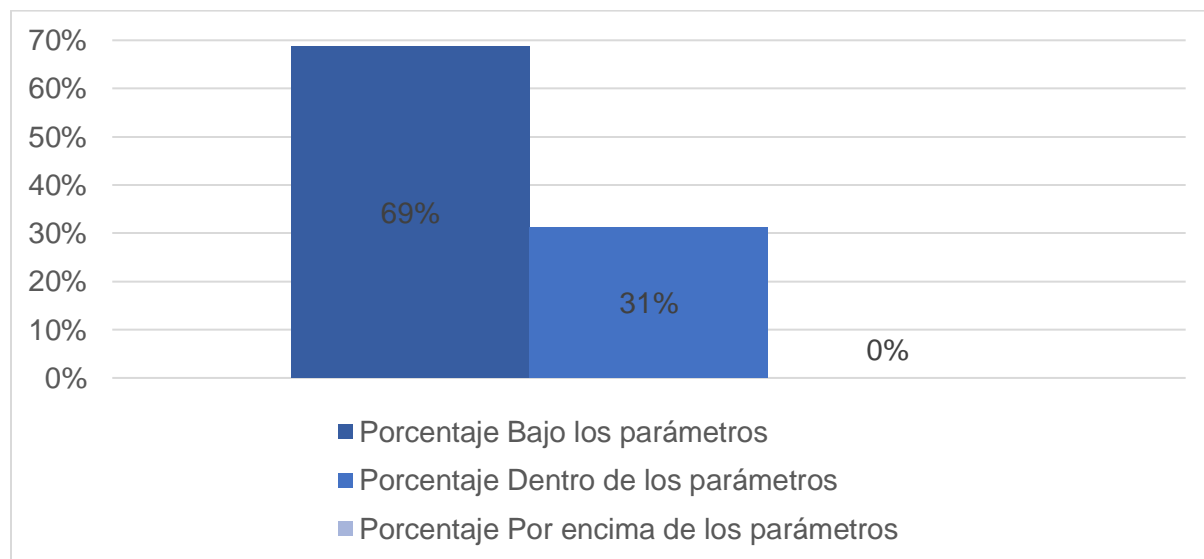
Área física 5 años/ ítem 1 "talla"



Nota. En el ítem 1 se evaluó el área física en donde el 69% está bajo de los percentiles de la talla (P10), porque para la edad que tenían los niños aparentemente se veían de una menor edad, mientras que el 31% están dentro los percentiles (P50).

Figura 2

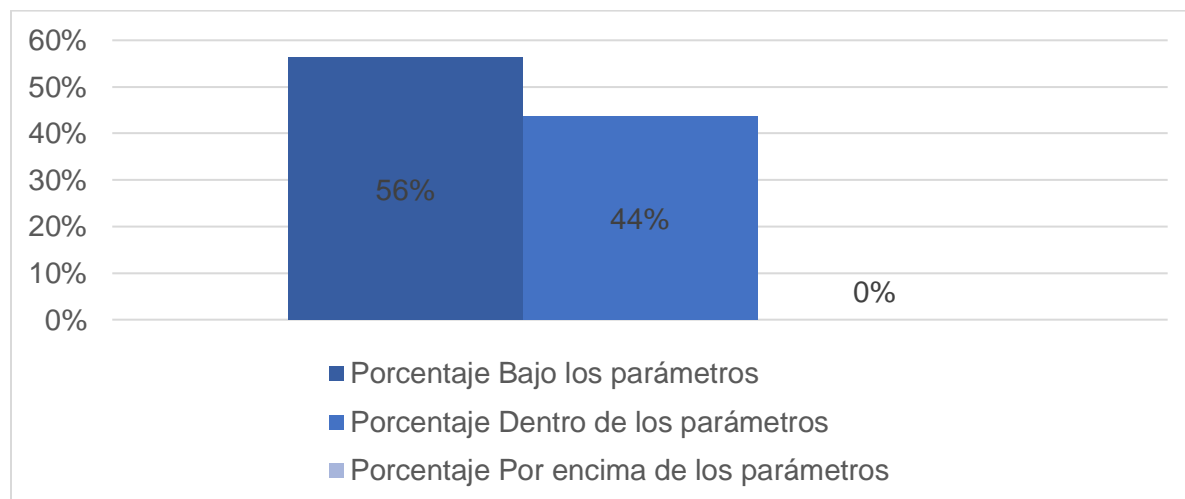
Área física 5 años/ ítem 2 "peso"



Nota. En el ítem 2 se valoró el área física en la cual el 69% está bajo de los percentiles de peso, desde cuando son bebés y en el transcurso de su crecimiento, la alimentación es escasa suelen tener problemas con su peso por ende este parámetro denota que los infantes están mayormente bajos de peso (P10) y el 31% se encuentra dentro de los percentiles (P50).

Figura 3

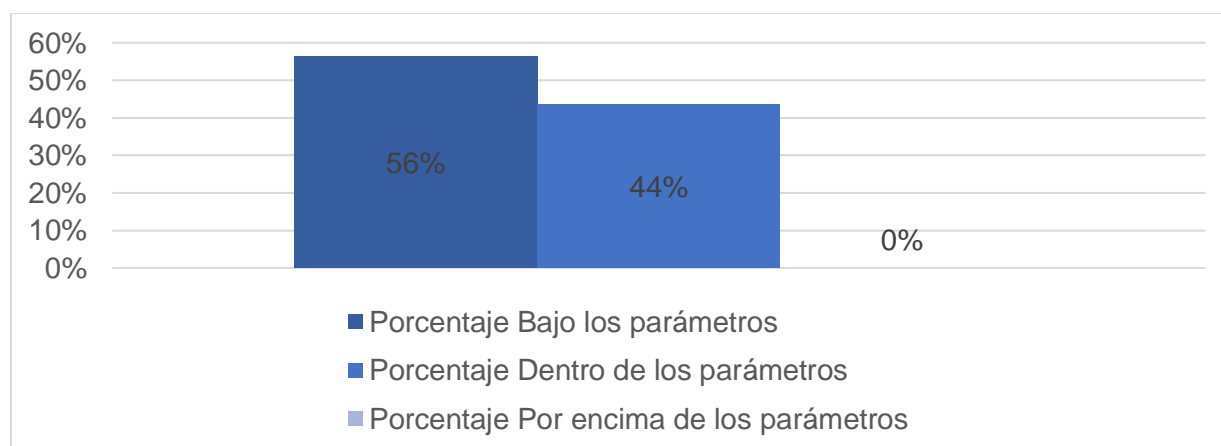
Área física 5 años/ ítem 3 “circunferencia cefálica”



Nota. En el ítem 3 se evaluó el área física en la cual muestra que el 56% de los niños están bajo de los percentiles (P10) de la circunferencia cefálica y el 44% están dentro los percentiles (P50).

Figura 4

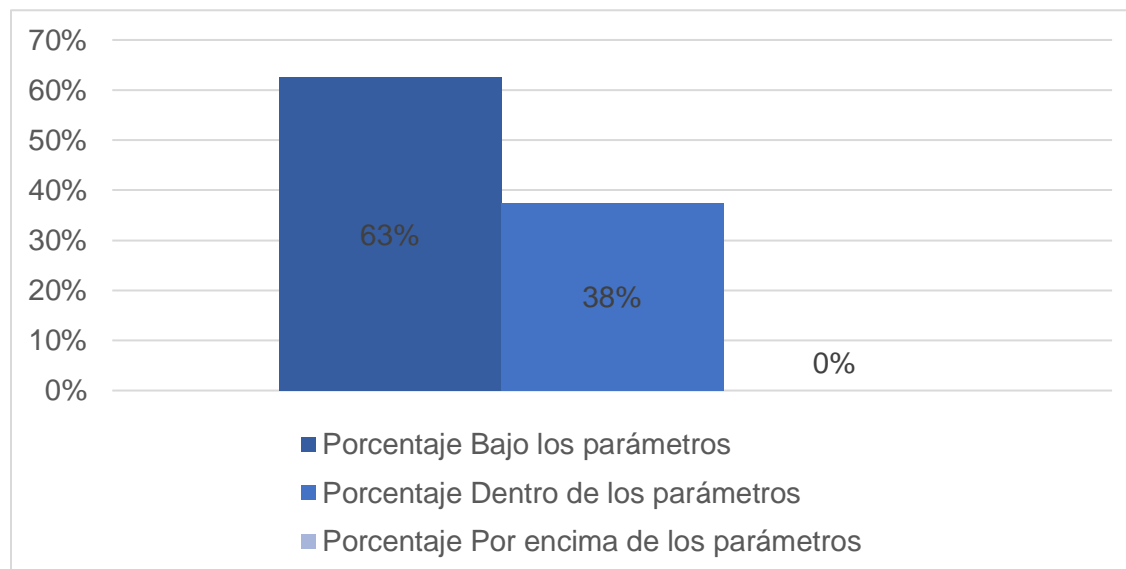
Área física 5 años/ ítem 4 “circunferencia brazo izquierdo”



Nota. En el ítem 4 se apreció el área física, muestra que 56% están bajo de los percentiles de circunferencia de brazo izquierdo (P10) y el 44% dentro de los percentiles (P50).

Figura 5

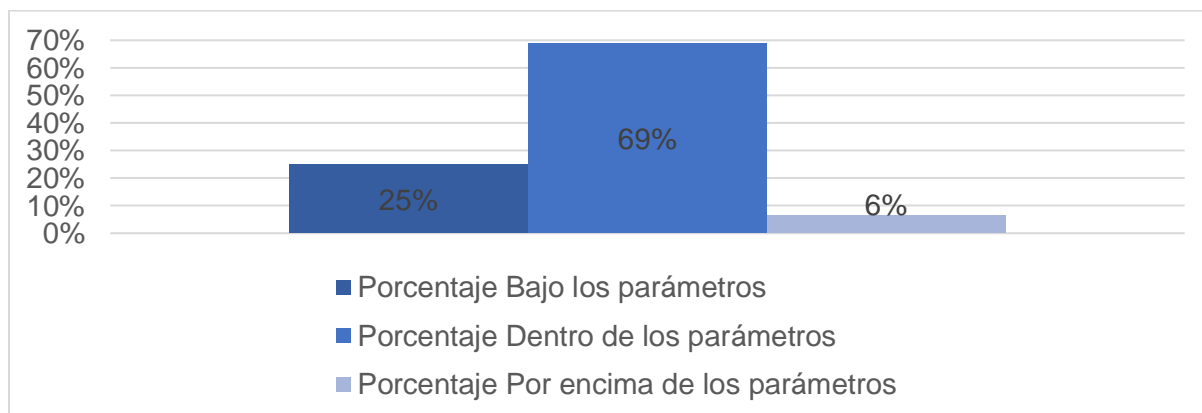
Área física 5 años/ ítem 5 “dentición”



Nota. En el ítem 5 se pudo evidenciar que el 63% de los niños está bajo de los parámetros de dentición, porque se pudo observar que la mayoría tenían los dientes con caries, mala higiene bucal, aún poseían sus veinticuatro dientes temporales cuando a los cinco años ya comienzan a mudar sus incisivos inferiores y el 38% está por dentro de los parámetros de desarrollo.

Figura 6

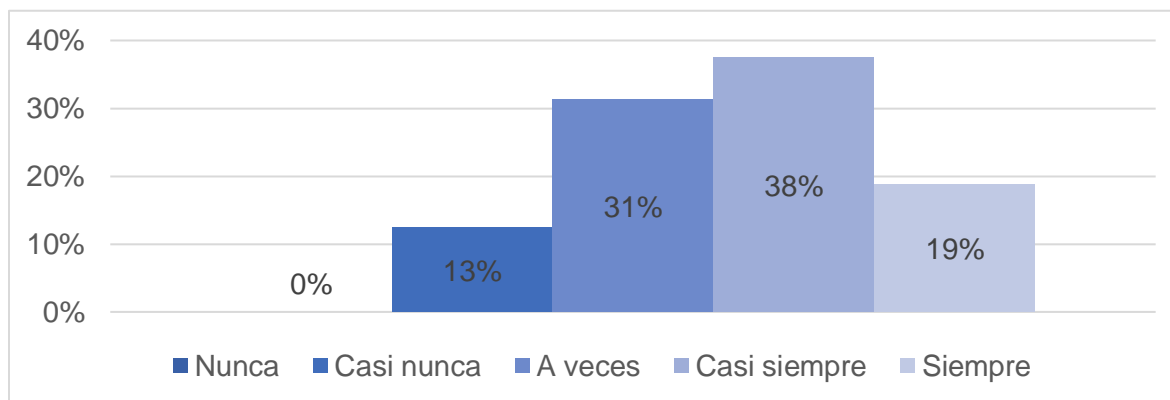
Área física 5 años/ ítem 6 “integración neuropsicológica”



Nota. En el ítem 6 en la evaluación del área física se evidencia que el 69% se sitúa dentro de los parámetros de integración neuropsicológica, el 25% está bajo los parámetros y por último el 6% por encima de los parámetros.

Figura 7

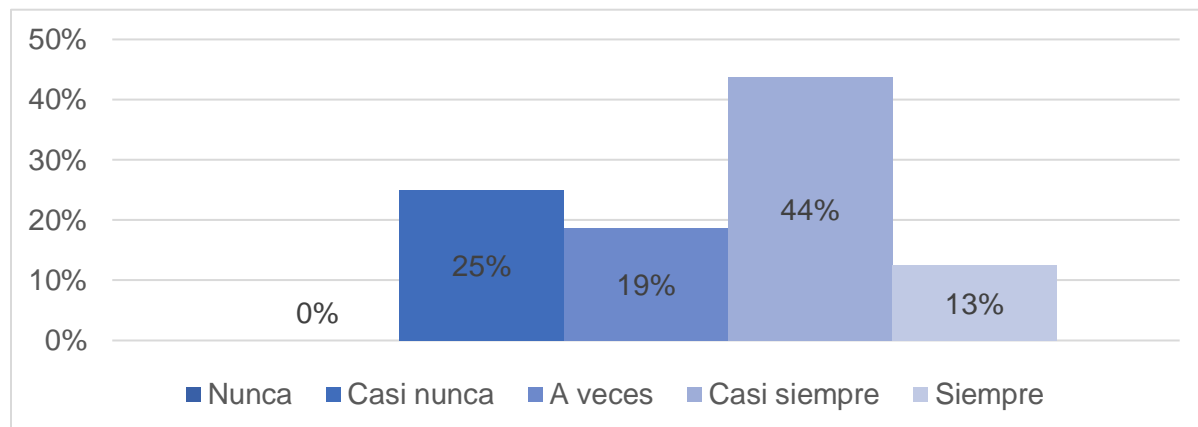
Área motora gruesa 5 años/ ítem 7 “se agacha y se levanta siguiendo las órdenes verbales del cuidador”



Nota. En el ítem 7 del área motora gruesa, se evaluó que el 38% de los infantes casi siempre siguen las órdenes verbales del cuidador (se agacha y se levanta), el 31% a veces, el 19% siempre y el 13% casi nunca lo realiza.

Figura 8

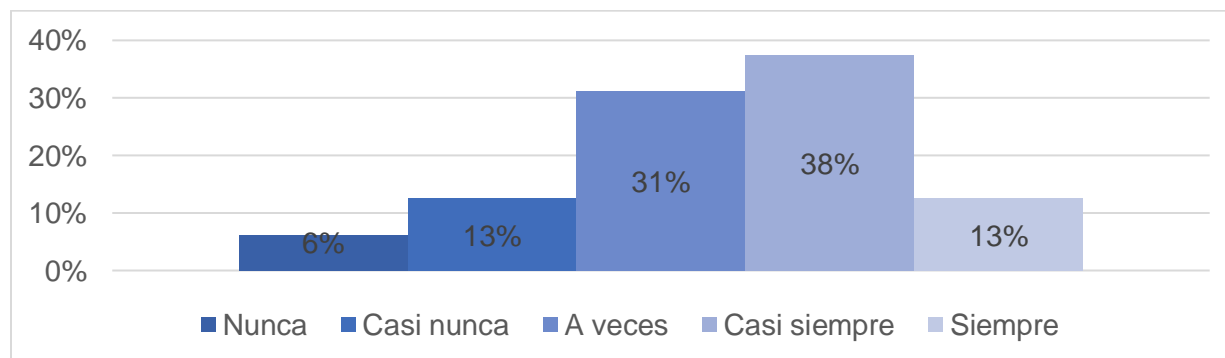
Área motora gruesa 5 años/ ítem 8 “camina de forma correcta con equilibrio sobre un campo de 30 cm de ancho y largo con un mínimo de dos metros de altura”.



Nota. En el ítem 8 del área motora gruesa, se estimó que el 44% casi siempre caminan de forma correcta con equilibrio en un campo de treinta centímetros de ancho y alto y dos metros de altura, en tanto el 25% casi nunca lo ha realizado, el 19% a veces y el 13% siempre lo ejecuta.

Figura 9

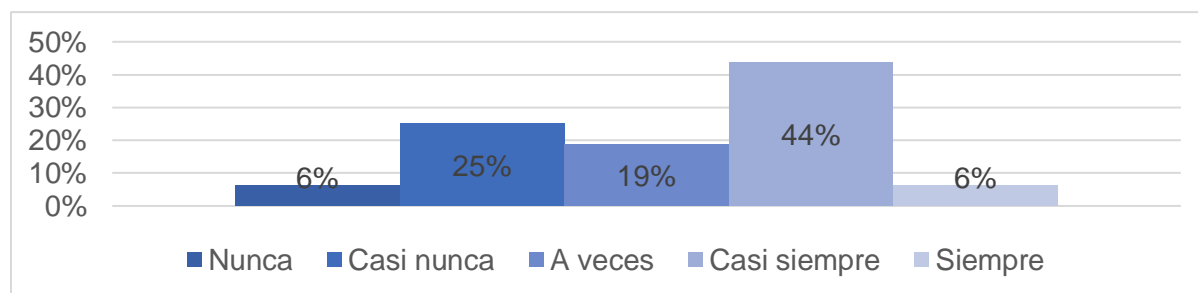
Área motora gruesa 5 años/ ítem 9 “corre y cambia de dirección sin detenerse”



Nota. En el ítem 9 del área motora gruesa, el 38% de los niños casi siempre corren y cambian de dirección sin detenerse, el 31% a veces lo lleva a cabo, el 13% se nivela en siempre y casi nunca y el 6% nunca ha realizado este ejercicio.

Figura 10

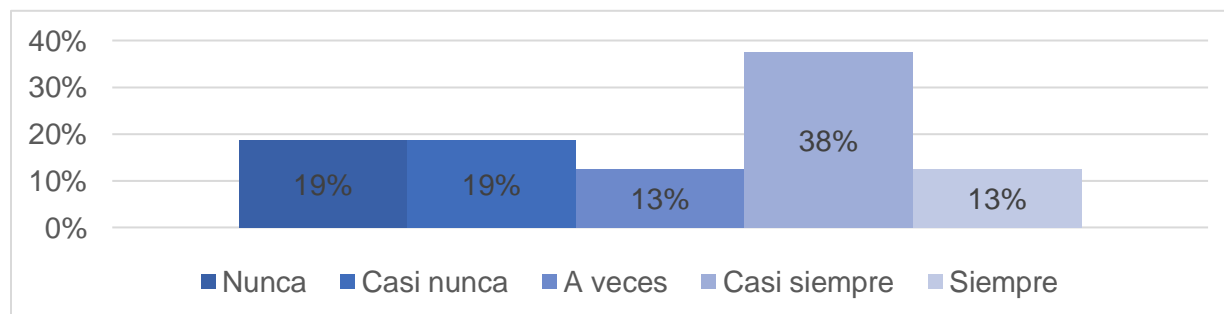
Área motora gruesa 5 años/ ítem 10 “afianza en realizar todas sus actividades en los apartados”



Nota. En el ítem 10 del área motora gruesa, el 44% de niños casi siempre afianzan en realizar sus actividades en todos los apartados, el 25% casi nunca lo efectúa, el 19% a veces y el 6% se emparejan en nunca y siempre desempeñan la actividad.

Figura 11

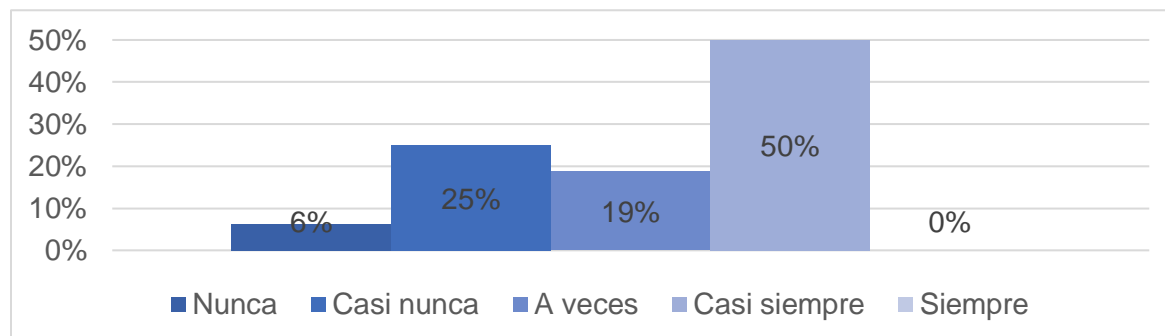
Área motora gruesa 5 años/ ítem 11 “salta en el mismo sitio, con un solo pie subiendo el otro”



Nota. En el ítem 11 del área motora gruesa se pudo evaluar, que el 38% casi siempre de los menores salta en el mismo sitio, con un solo pie subiendo otro, el 19% nunca y casi nunca lo ejecuta y el 13% a veces y siempre lo hacen.

Figura 12

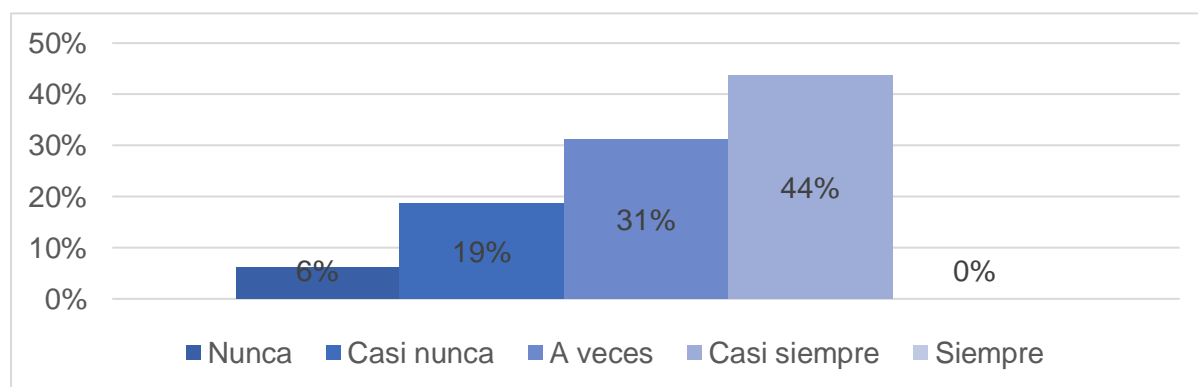
Área motora gruesa 5 años/ ítem 12 “sube las escaleras rápidamente”



Nota. En el ítem 12 del área motora gruesa, el 50% de los evaluados casi siempre sube las escaleras de manera rápida, el 25% casi nunca lo realiza, el 19% a veces lo hace y el 6% nunca lo ejecuta.

Figura 13

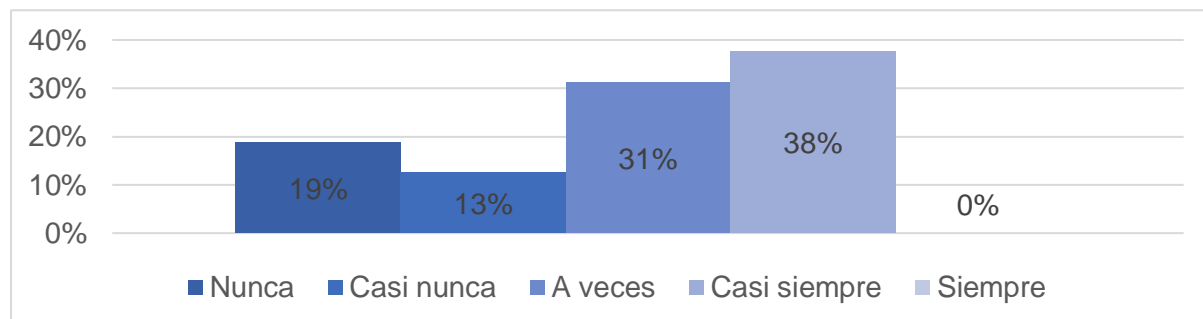
Área motora gruesa 5 años/ ítem 13 “baja las escaleras rápido con apoyo intermitentemente en el pasamano”



Nota. En el ítem 13 del área motora gruesa, el 44% de los niños casi siempre baja las escaleras rápido con apoyo intermitente en el pasamanos, el 31% a veces, el 19% casi nunca lo hace y el 6% nunca lo realiza.

Figura 14

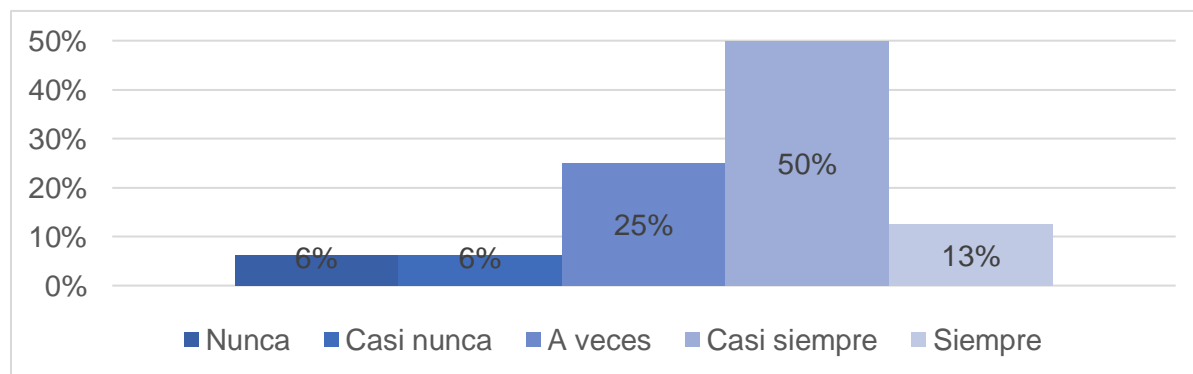
Área motora gruesa 5 años/ ítem 14 “conserva el equilibrio en un solo pie”



Nota. En el ítem 14 del área motora gruesa se evidenció que, el 38% casi siempre los niños conservan el equilibrio en un solo pie, el 31% a veces, el 19% nunca lo ha experimentado y el 13% casi nunca lo ha cumplido.

Figura 15

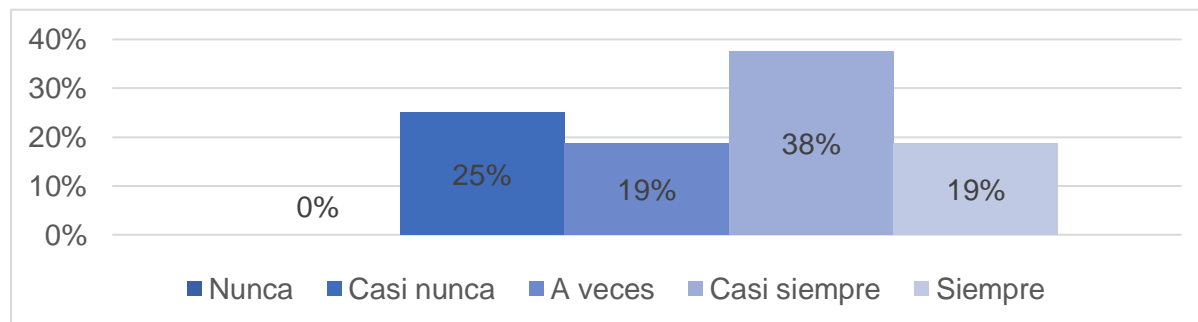
Área motora gruesa 5 años/ ítem 15 “patea fuerte la pelota y con buena dirección”



Nota. En el ítem 15 del área motora gruesa se comprobó, que el 50% de los niños casi siempre patea fuerte la pelota y con buena dirección, el 25% a veces lo realiza y el 6% casi nunca y nunca lo han experimentado.

Figura 16

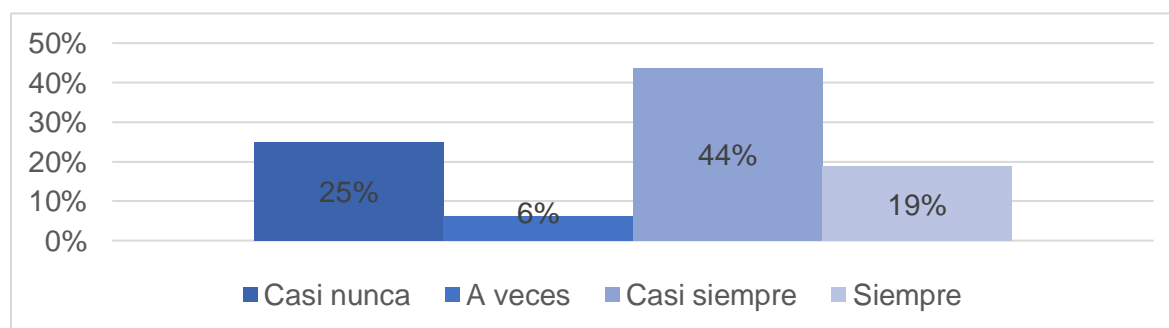
Área motora gruesa 5 años/ ítem 16 “lanza la pelota pequeña con una mano y controla la dirección”



Nota. En el ítem 16 del área motora gruesa se demostró, que el 38% casi siempre lanzan la pelota pequeña con una mano y controlando la dirección, el 25% casi nunca y el 19% a veces y siempre lo han cumplido.

Figura 17

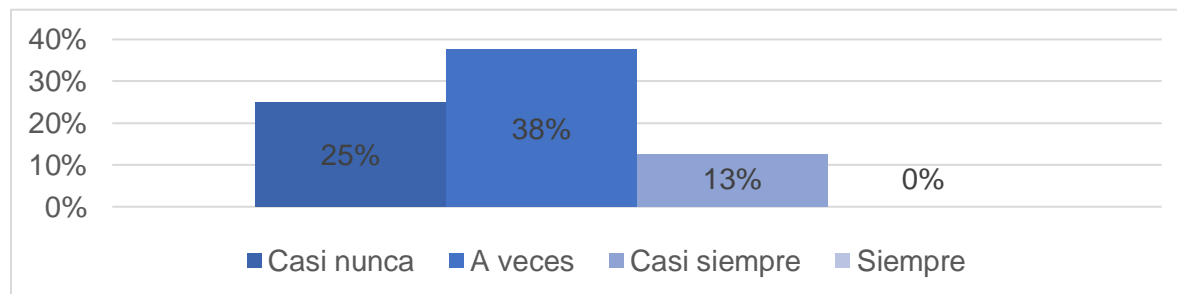
Área motora gruesa 5 años/ ítem 17 “empieza a agarrar la pelota pequeña con las dos manos”



Nota. En el ítem 17 del área motora gruesa se indicó, que el 44% de los infantes casi siempre empiezan a agarrar la pequeña pelota usando sus dos manos, el 25% casi nunca lo ha hecho, el 19% siempre lo hace y el 6% a veces.

Figura 18

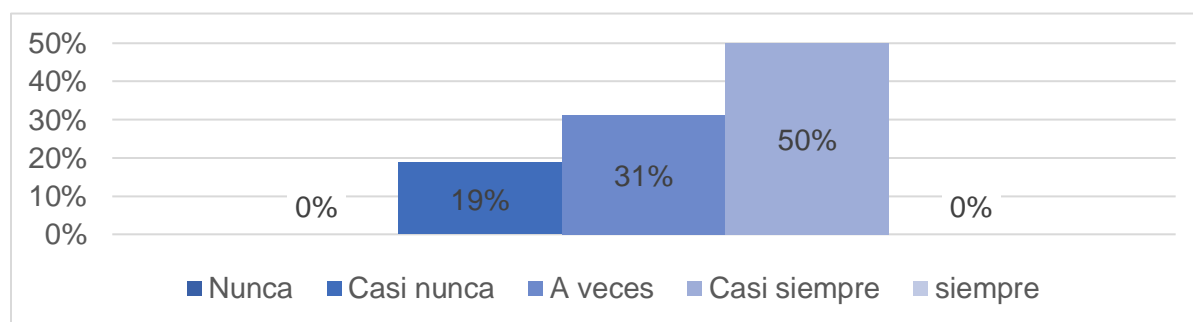
Área motora gruesa 5 años/ ítem 18 “reconoce la derecha y la izquierda en sí mismo (ojo, manos, pies)”



Nota. En el ítem 18 del área motora gruesa se indicó, que el 38% de los niños a veces reconoce la derecha y la izquierda en sí mismos, es decir, ojos, manos y pies, el 25% casi nunca lo ejecuta y el 13% casi siempre lo hace.

Figura 19

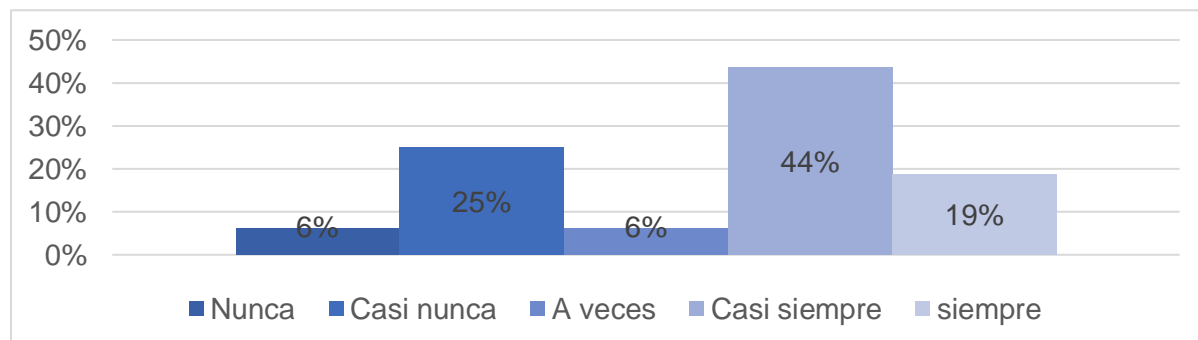
Área motora fina 5 años/ ítem 19 “agarra correctamente el creyón de madera”



Nota. En el ítem 19 del área motora fina, el 50% de los niños casi siempre pueden agarrar correctamente los creyones de madera, el 31% a veces lo realiza y el 19% casi nunca lo puede hacer.

Figura 20

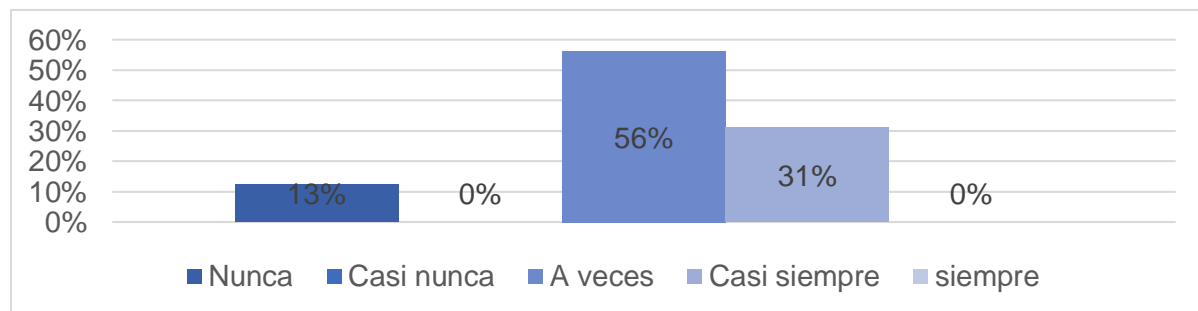
Área motora fina 5 años/ ítem 20 “arma figuras conocidas con juegos de piezas grandes”



Nota. En el ítem 20 del área motora fina, el 44% casi siempre es capaz de armar figuras conocidas con juegos de piezas grandes, el 25% casi nunca, el 19% siempre lo puede hacer y el 6% a veces y nunca lo efectúan.

Figura 21

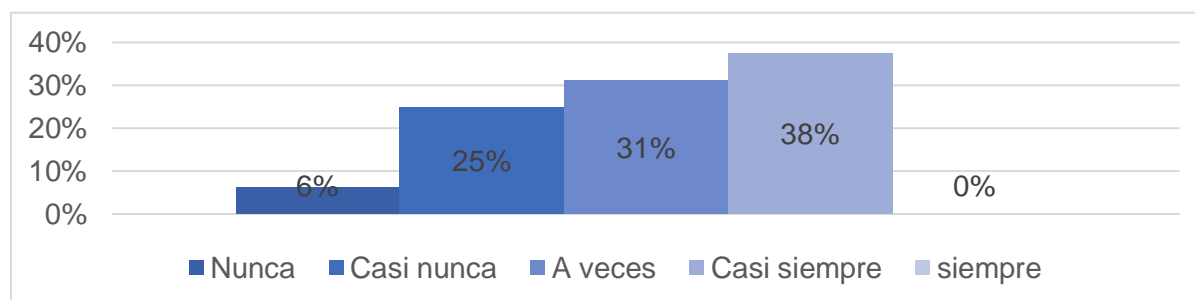
Área motora fina 5 años/ ítem 21 “rasga con direccionalidad siguiendo una línea curva”



Nota. En el ítem 21 del área motora fina, el 56% de los niños a veces rasgan con direccionalidad siguiendo una línea curva, el 31% casi siempre puede rasgar y el 13% nunca lo ha hecho.

Figura 22

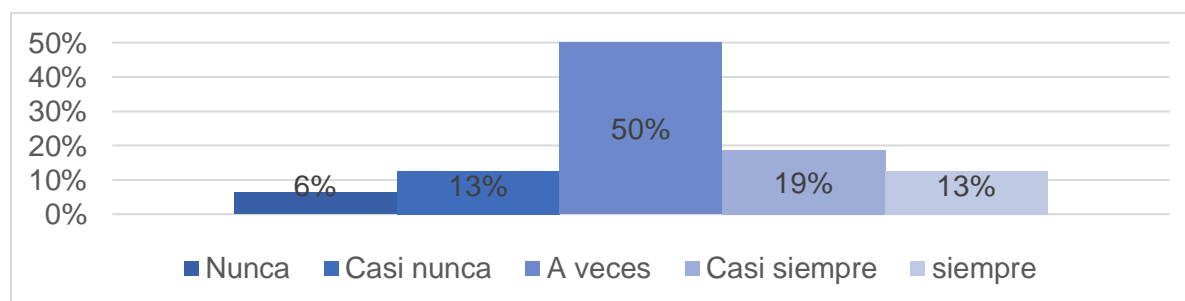
Área motora fina 5 años/ ítem 22 “logra doblar la hoja de papel y realizar una figura, como por ejemplo un sombrero”



Nota. En el ítem 22 del área motora fina, el 38% casi siempre logra doblar las hojas de papel y realizar una figura, como, por ejemplo: un sombrero, el 31% a veces lo realiza, el 25% casi nunca y el 6% nunca lo ha elaborado.

Figura 23

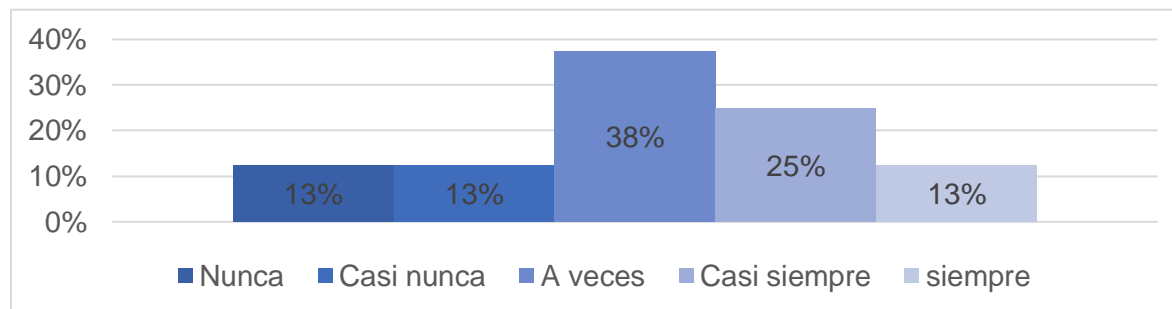
Área motora fina 5 años/ ítem 23 “recorta con la tijera punta roma respetando las líneas curvas”



Nota. En el ítem 23 del área motora fina, el 50% de los niños a veces recorta con la tijera punta roma respetando las líneas curvas, el 19% casi siempre lo puede hacer, el 13% siempre y se nivela con casi nunca al realizar la actividad y el 6% nunca lo ha hecho.

Figura 24

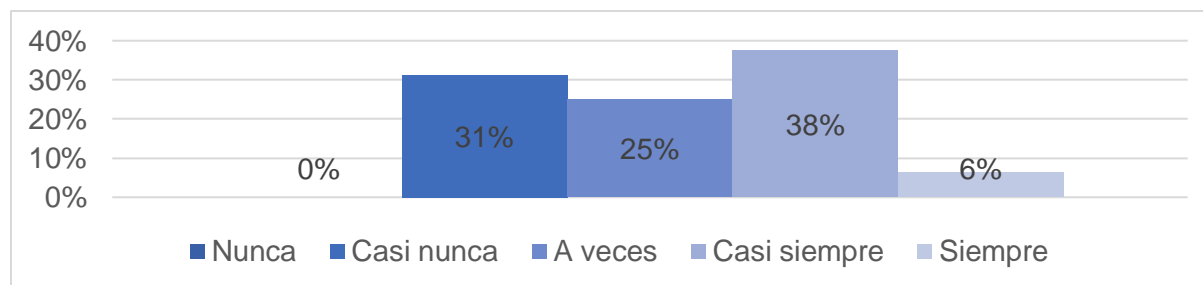
Área motora fina 5 años/ ítem 24 “rellena figuras pequeñas con bordes regulares de manera regular”



Nota. En el ítem 24 del área motora fina, el 38% a veces rellena figuras pequeñas con bordes regulares de manera regular, el 25% casi siempre rellenan las figuras, el 13% queda equilibrado con siempre lo pueden hacer, nunca y casi nunca.

Figura 25

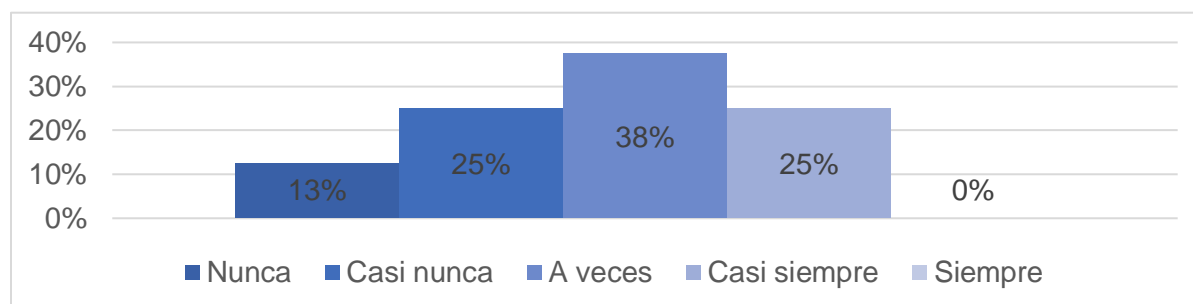
Área sexual 5 años/ ítem 25 “diferencia entre niño y niña por varios atributos físicos expresando uno genital”



Nota. En el ítem 25 del área sexual, el 38% sabe diferenciar entre niño y niña por varios atributos físicos expresando un genital, el 31% casi nunca han diferenciado, el 25% a veces y el 6% siempre lo pueden reconocer.

Figura 26

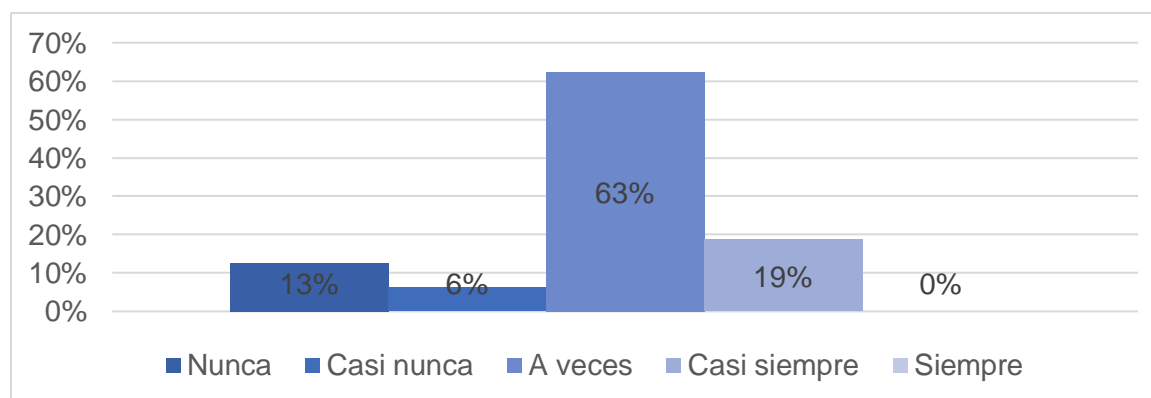
Área sexual 5 años/ ítem 26 “identifica la persistencia de género a pesar de los distintos cambios externos”



Nota. En el ítem 26 del área sexual, el 38% de los niños identifican la persistencia de su género a pesar de los distintos cambios externos que puedan poseer, el 25% se nivelan en casi siempre y casi nunca y el 13% nunca lo hace.

Figura 27

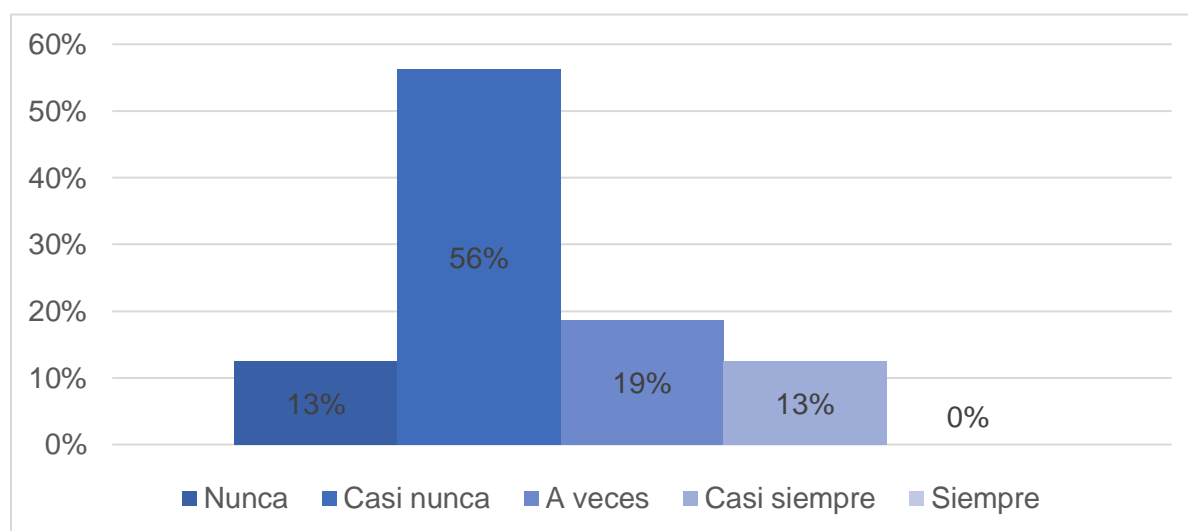
Área sexual 5 años/ ítem 27 “con el apoyo de láminas establece las diferencias y semejanzas entre los roles; femenino y masculino, en la escuela. ej. maestra, maestro”



Nota. En el ítem 27 del área sexual, el 36% de los infantes a veces pueden identificar con el apoyo de láminas fija las diferencias y similitudes entre los roles, femenino y masculino, por ejemplo: maestro y maestra, el 19% casi siempre identifica, el 13% nunca lo hace y el 6% casi nunca lo asemeja.

Figura 28

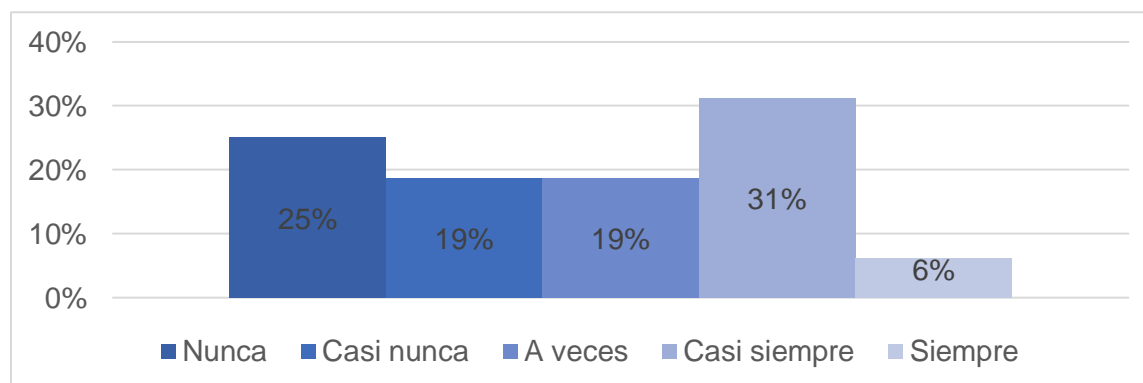
Área sexual 5 años/ ítem 28 “reconoce cómo están formadas las familias en diferentes especies”



Nota. En el ítem 28 del área sexual, el 56% casi nunca logra reconocer cómo están formadas las familias en diferentes especies, el 19% a veces y el 13% casi siempre y nunca lo descubren.

Figura 29

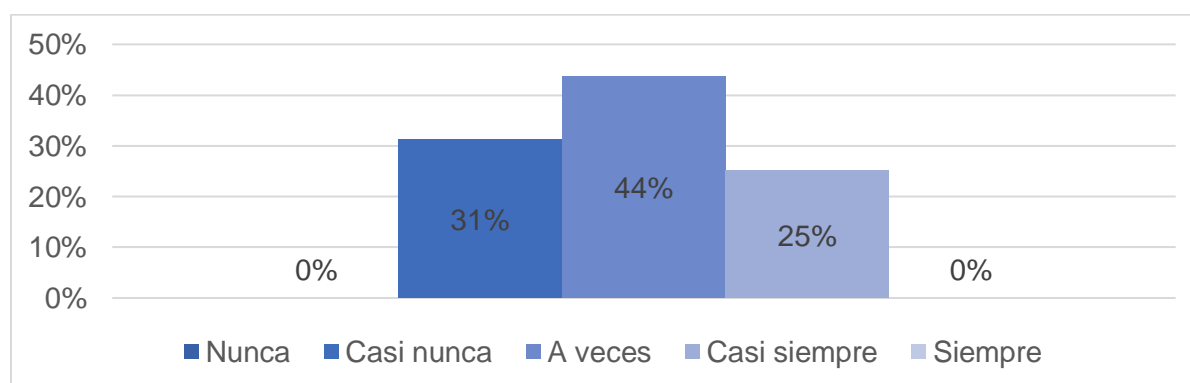
Área sexual 5 años/ ítem 29 “manipula sus genitales buscando placer”



Nota. En el ítem 29 del área sexual, el 31% de los infantes casi siempre manipulan sus genitales buscando placer, es decir, es una forma de conocerse y por ende descubre que corresponde a un sexo definitivo, el 25% nunca lo ha hecho, el 19% se unifica entre casi nunca y a veces lo han realizado y el 6% siempre lo han experimentado.

Figura 30

Área cognitiva 5 años/ ítem 30 “toma parte en obras de teatro fáciles responsabilizándose en el papel de otros”

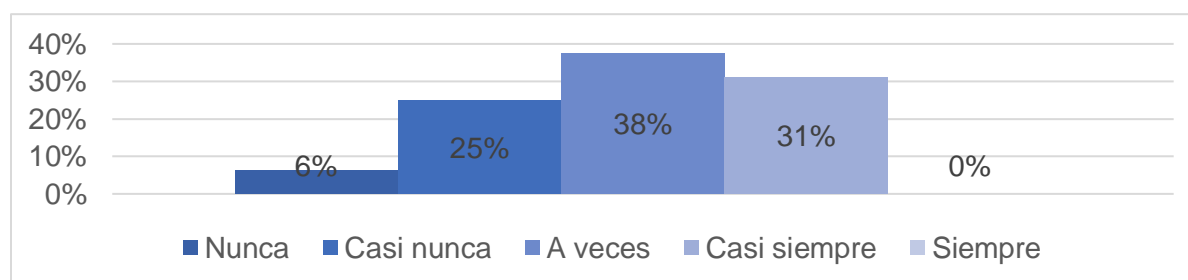


Nota. En el ítem 30 del área cognitiva, el 44% de los niños a veces han tomado parte en obras

de teatro fáciles logrando asumir el papel de otras personas, el 31% casi nunca lo ha hecho y el 25% casi siempre lo ha realizado.

Figura 31

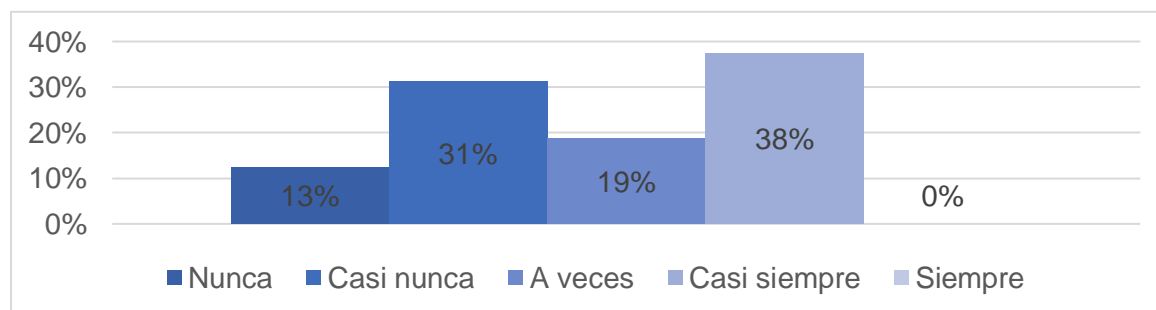
Área cognitiva 5 años/ ítem 31 “copia secuencias fáciles con tacos en base a 4 colores”



Nota. En el ítem 31 del área cognitiva, el 38% de los niños copian las secuencias fáciles con tacos en base a cuatro colores, el 31% casi siempre lo puede realizar, el 25% casi nunca lo hace y el 6% nunca lo realiza.

Figura 32

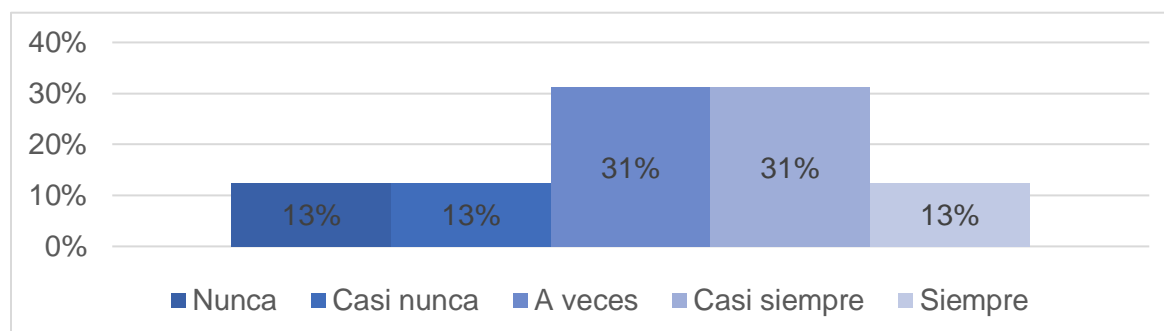
Área cognitiva 5 años/ ítem 32 “categoriza figuras geométricas por colores secundarios, formas simples y tres tamaños”



Nota. En el ítem 32 del área cognitiva, el 38% casi siempre categorizan las figuras geométricas por tres tamaños, colores secundarios y formas simples, el 31% casi nunca lo hace, el 19% a veces y el 13% nunca lo realizan.

Figura 33

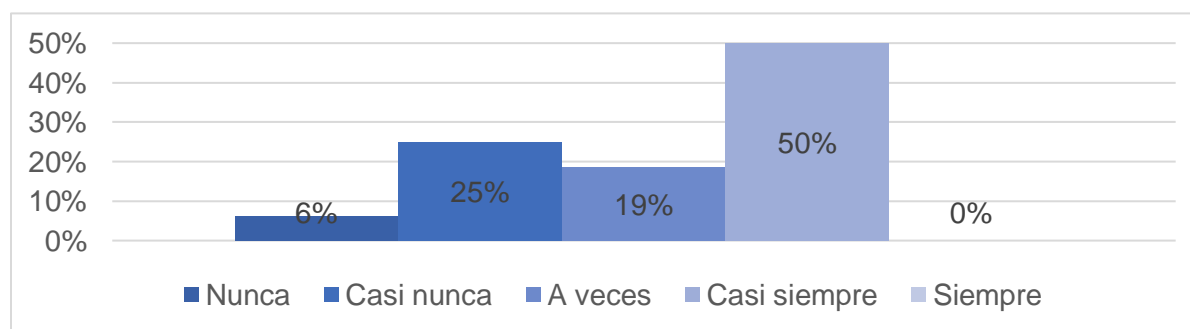
Área cognitiva 5 años/ ítem 33 “mira un cuento, con algunos textos cortos, ilustraciones y letras grandes, hasta terminar y pone atención al texto”



Nota. En el ítem 33 del área cognitiva, el 31% a veces y casi siempre observan los cuentos con algunos textos cortos, letras grandes, ilustraciones grandes y letras grandes, hasta terminar y pone atención al texto y el 13% iguala que siempre, nunca y casi nunca lo hace.

Figura 34

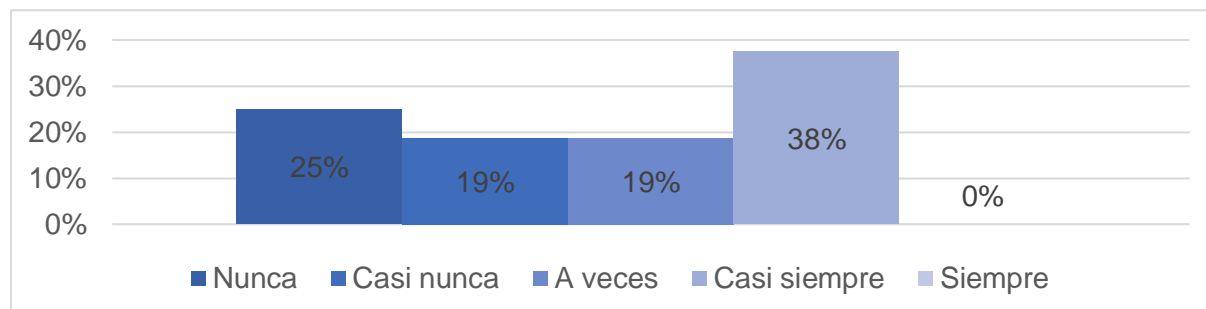
Área cognitiva 5 años/ ítem 34 “arma rompecabezas de 24 piezas”



Nota. En el ítem 34 del área cognitiva, se evidenció que el 50% de los niños son capaces de armar rompecabezas de veinticuatro piezas, el 25% casi nunca, el 19% a veces y el 6% nunca lo ha realizado.

Figura 35

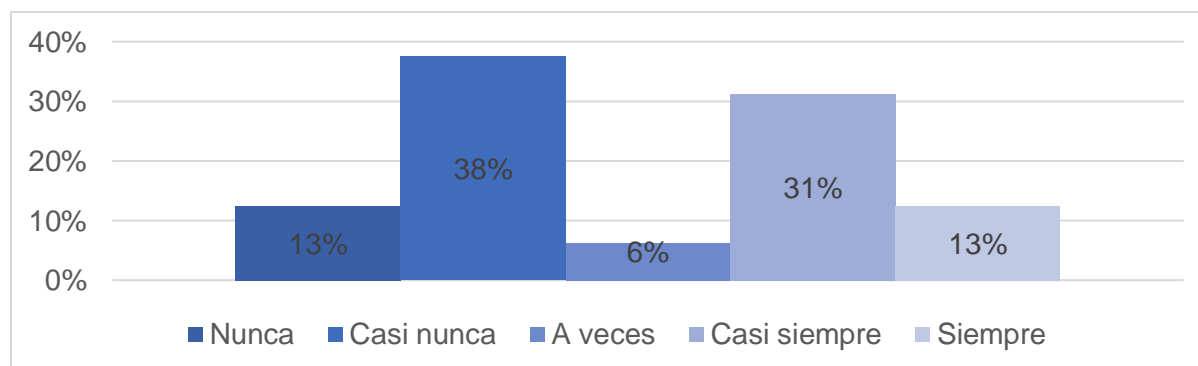
Área cognitiva 5 años/ ítem 35 “dibuja las extremidades y el cuello en 2 proporciones”



Nota. En el ítem 35 del área cognitiva, se puede observar que el 38% casi siempre puede dibujar las extremidades y el cuello en 2 proporciones, el 25% nunca ha podido y el 19% casi nunca y a veces lo ha desarrollado.

Figura 36

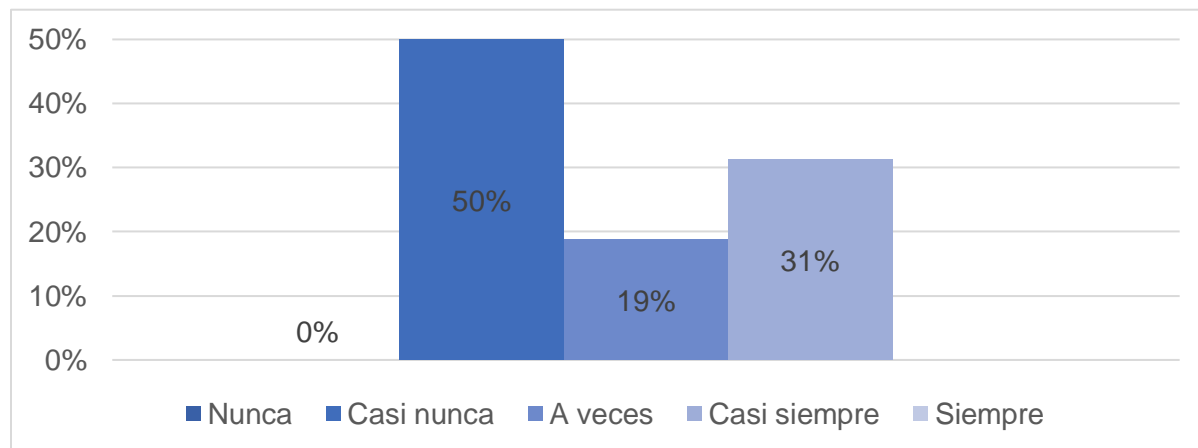
Área cognitiva 5 años/ ítem 36 “categoriza objetos por dos rasgos: forma y tamaño”



Nota. En el ítem 36 del área cognitiva, se puede señalar que el 38% de los infantes alcanzan a categorizar objetos por dos rasgos de forma y tamaño, el 13% se empareja con siempre y nunca y el 6% a veces lo suelen hacer.

Figura 37

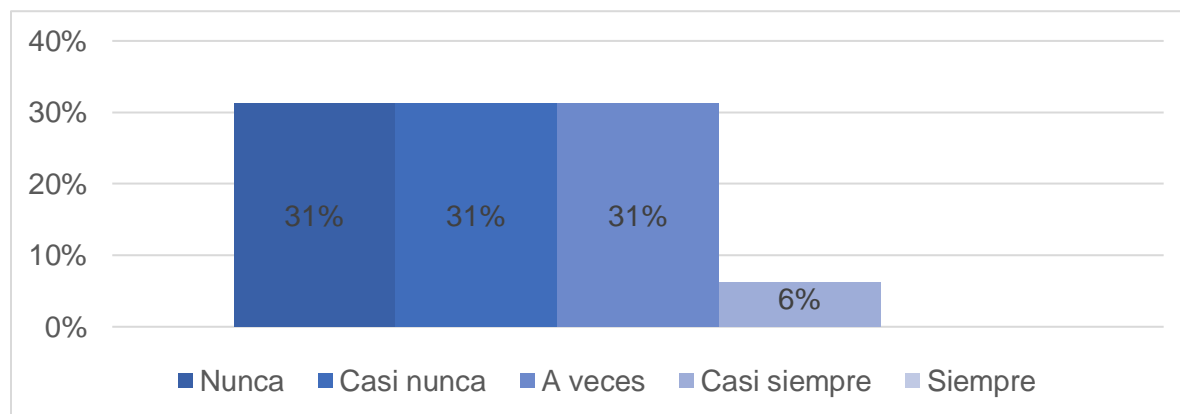
Área afectiva 5 años/ ítem 37 “hay concordancia intencional con sus amigos para obtener algo concreto”



Nota: En el ítem 37 se evaluó el área Afectiva, el 50% de los niños casi nunca han tenido una concordancia intencional con sus pares para obtener algo concreto, el 50% lo hace casi nunca, el 19% a veces y el 31% casi siempre lo hace.

Figura 38

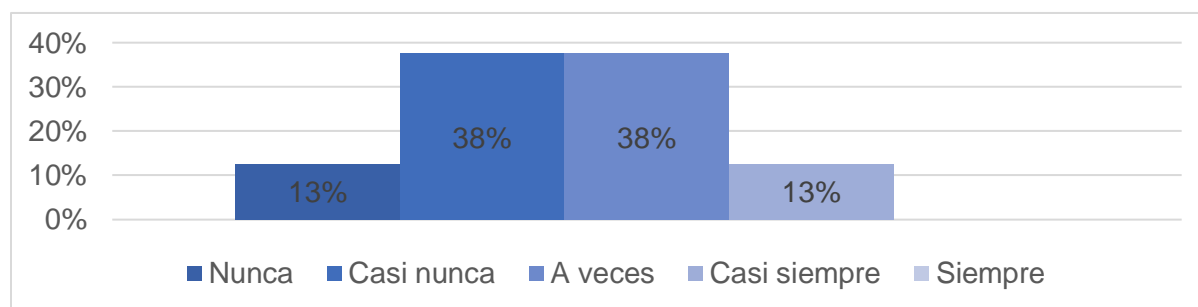
Área afectiva 5 años/ ítem 38 “intenta resolver sin la ayuda de un adulto sus problemas con otro niño”



Nota: En el ítem 38 se evaluó el área afectiva, el 31% de los niños casi nunca intenta resolver sin la ayuda de un adulto sus problemas con otro niño, el 31% casi nunca intenta resolver, el 31% a veces, el 31% casi siempre y un 6% siempre lo hace.

Figura 39

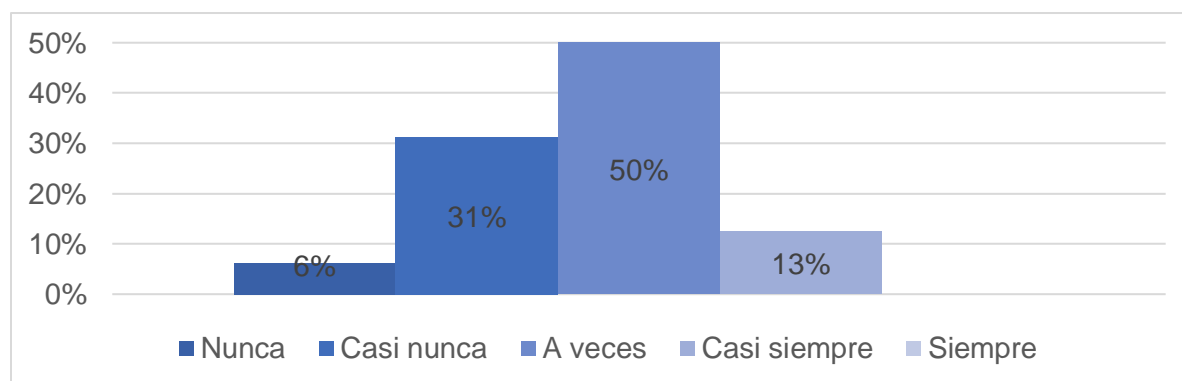
Área afectiva 5 años/ ítem 39 “reconoce cuando se viste a la niña con ropa de niño o viceversa”



Nota: En el ítem 39, se logró evidenciar que el 13% de los niños nunca reconoce cuando se viste a la niña con ropa de niño o viceversa, mientras que el 38% casi nunca, el 38% a veces y el 13% casi siempre lo hace.

Figura 40

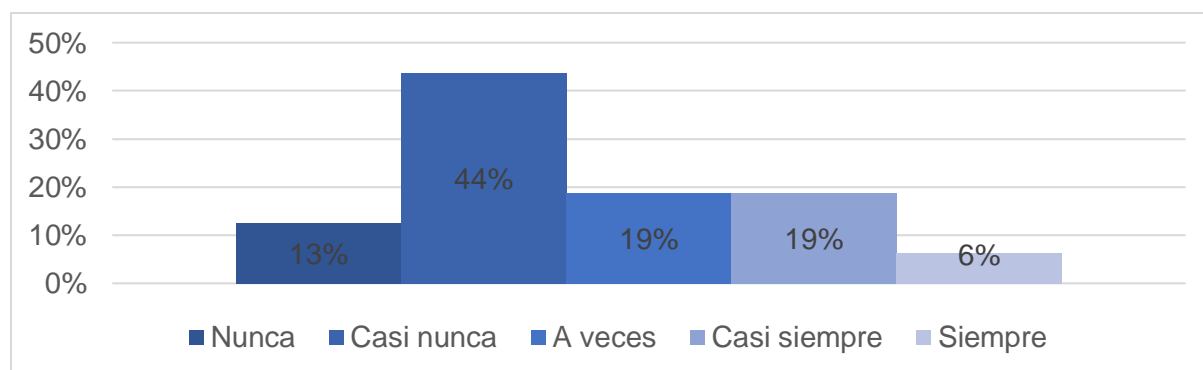
Área afectiva 5 años/ ítem 40 “distingue demostraciones emocionales en las láminas”



Nota: En el ítem 40 del área afectiva, se evidenció que el 6% de los niños nunca demostraciones emocionales en las láminas, el 31% a veces, 50% a veces y el 13% siempre lo reconoce.

Figura 41

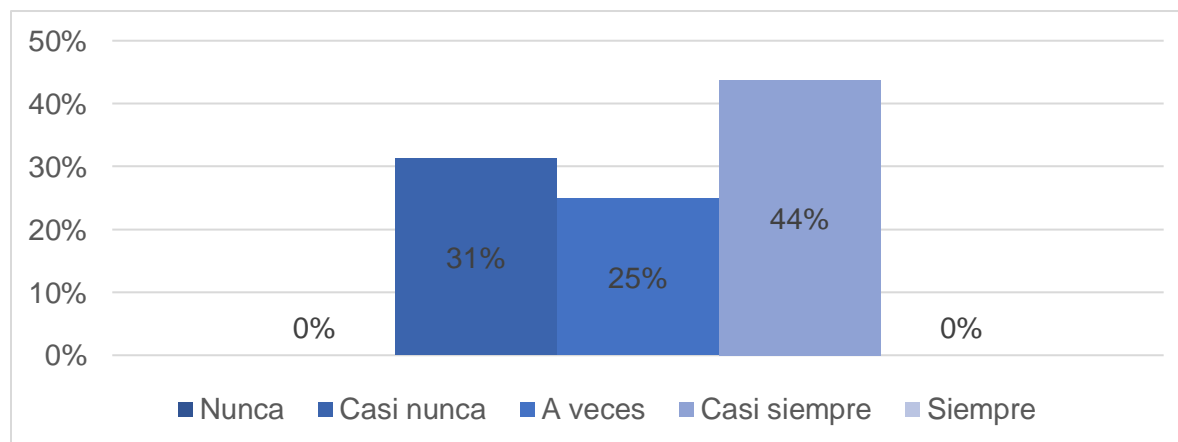
Área social 5 años/ ítem 41 “conoce dónde viven sus abuelos o sabe llamarlos por teléfono”



Nota: En el ítem 41 se evaluó el área social, el 13% de los niños nunca ha conocido donde viven sus abuelos o sabe cómo llamarlos por teléfono, el 44% casi nunca, el 19% a veces, el 19% casi siempre y 6% siempre conoce dónde viven sus abuelos.

Figura 42

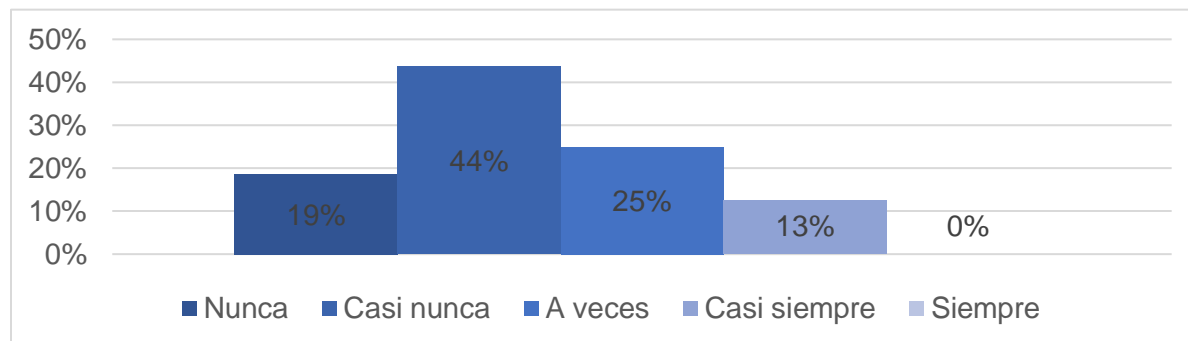
Área social 5 años/ ítem 42 “necesita ayuda para limpiarse en el baño”



Nota: En el ítem 42 se evaluó el área social, el 31% casi nunca necesita ayuda para limpiarse en el baño, el 25% a veces lo requiere, el 44% casi siempre lo necesita.

Figura 43

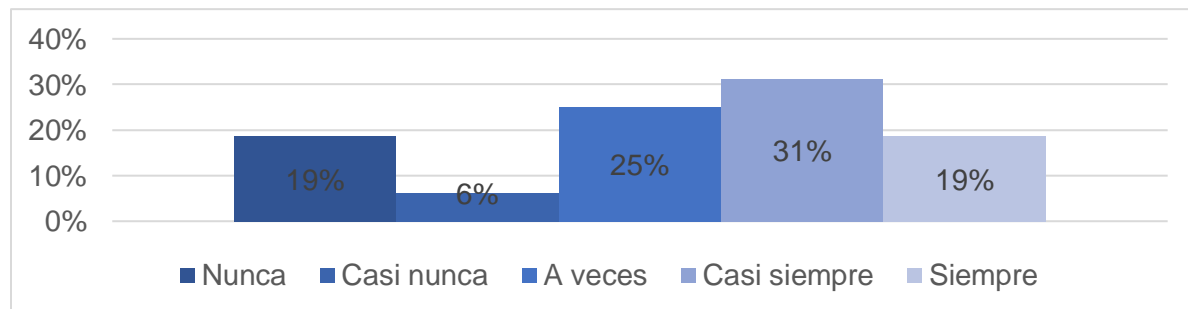
Área social 5 años/ ítem 43 “coloca la ropa sucia en el lugar adecuado”



Nota: En el ítem 43 se evaluó el área social, el 19% nunca coloca la ropa sucia en el lugar adecuado, el 44% casi nunca lo hace, el 25% a veces, el 13% casi siempre lo coloca en el lugar que corresponde.

Figura 44

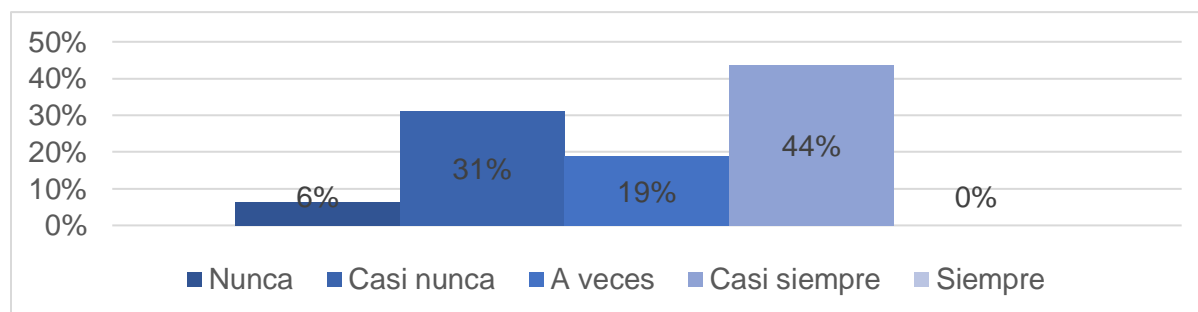
Área social 5 años/ ítem 44 “se asea con supervisión, pero requiere apoyo físico de su cuidador”



Nota. En el ítem 44 se evaluó el área social, el 19% nunca se asea con supervisión, pero requiere apoyo físico de su cuidador, el 6% casi nunca, el 25% a veces lo requiere, el 31% casi siempre y el 19% necesita apoyo para bañarse.

Figura 45

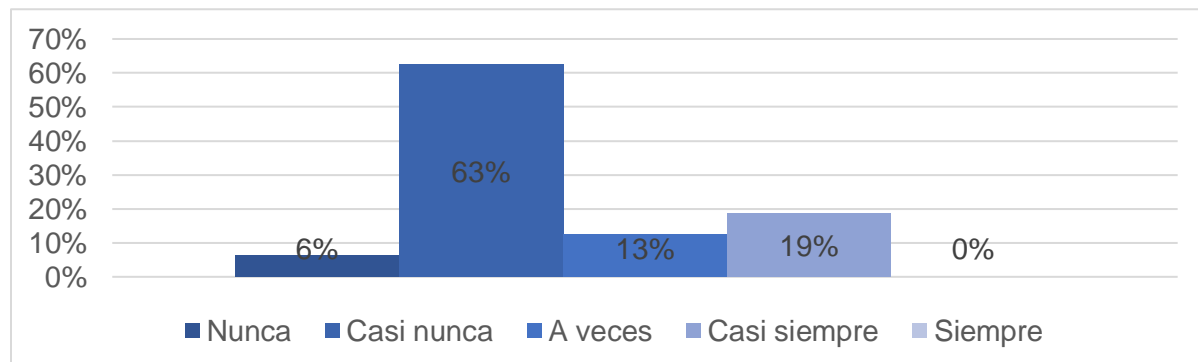
Área social 5 años/ ítem 45 “respeto las reglas del juego y espera su turno”



Nota: En el ítem 45 se evaluó el área social, el 6% nunca respetan las reglas de juego, el 31% casi nunca los niños esperan su turno cuando juegan, el 19% a veces y el 44% casi siempre respeta.

Figura 46

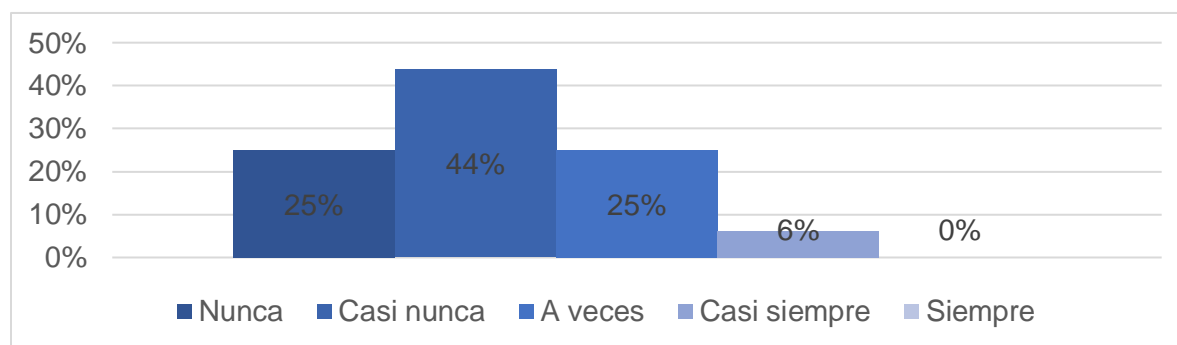
Área social 5 años/ ítem 46 “discrimina tres ritmos diferentes al bailar”



Nota: En el ítem 46 se evaluó el área social, el 6% nunca discrimina tres ritmos diferentes al bailar, el 63% casi nunca logra diferenciar estos ritmos, el 13% a veces y el 19% casi siempre lo hace.

Figura 47

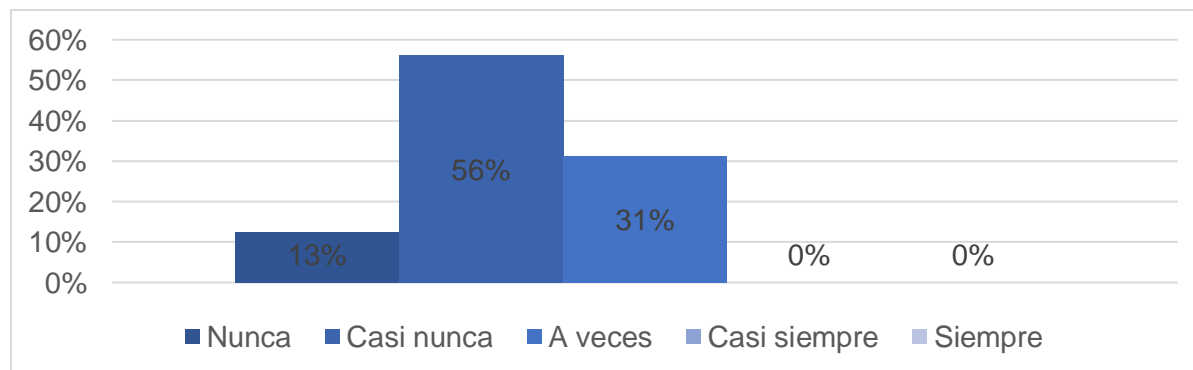
Área social 5 años/ ítem 47 “se interesa por conversar con adultos. ej. tíos, vecinos”



Nota: En el ítem 47 se evaluó el área social, el 25% nunca se interesa por conversar con adultos, Ej. Tíos, vecinos, el 44% casi nunca, el 25% a veces se interesa y el 6% casi siempre lo realiza.

Figura 48

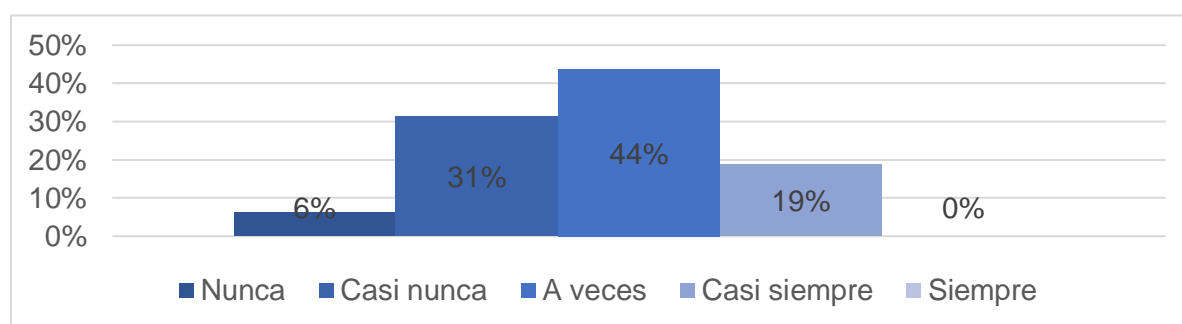
Área social 5 años/ ítem 48 “juega cooperativamente a imitar escenas conocidas”



Nota: En el ítem 48 se evaluó el área social, el 13% nunca logra jugar cooperativamente o imitar escenas conocidas, el 56% casi nunca lo ha hecho, el 31% a veces y el 31% casi siempre lo hace al momento de realizar actividades como es el juego con sus demás compañeros.

Figura 49

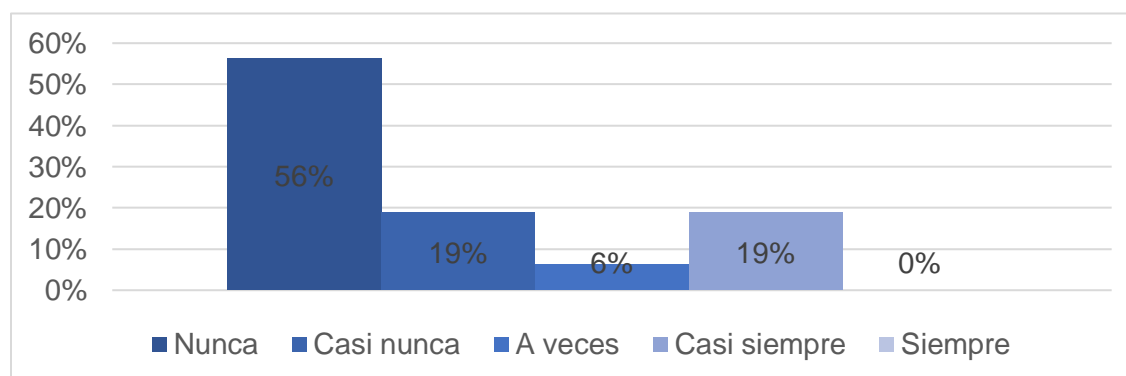
Área social 5 años/ ítem 49 “escoge a sus amigos y disfruta estar con ellos”



Nota: En el ítem 49 del área social, se evaluó que el 6% nunca escoge a sus amigos o disfruta con ellos, el 31% casi nunca prefiere tener amigos, el 44% a veces y el 19% casi siempre se interesa por ello.

Figura 50

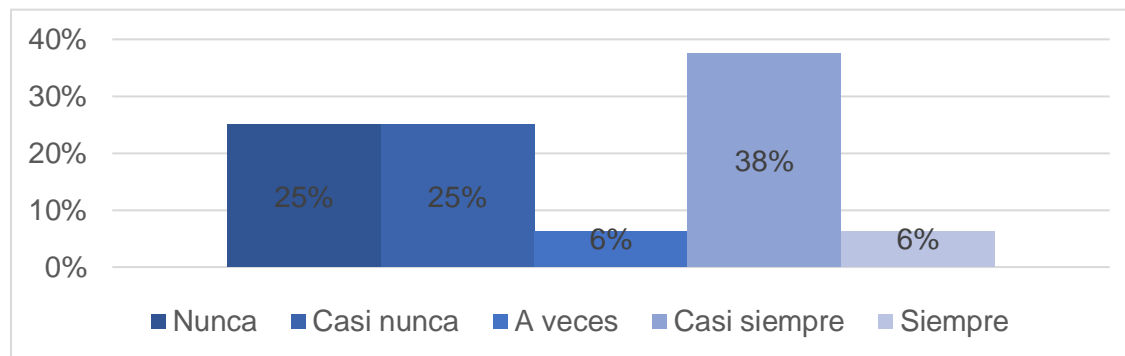
Área social 5 años/ ítem 50 “es capaz de comer con los tres cubiertos”



Nota: En el ítem 50 del área social, se evaluó que el 56% nunca es capaz de comer con los tres cubiertos, el 19% casi nunca lo hace, el 6% a veces y el 19% casi siempre cumple con este hábito de la vida diaria.

Figura 51

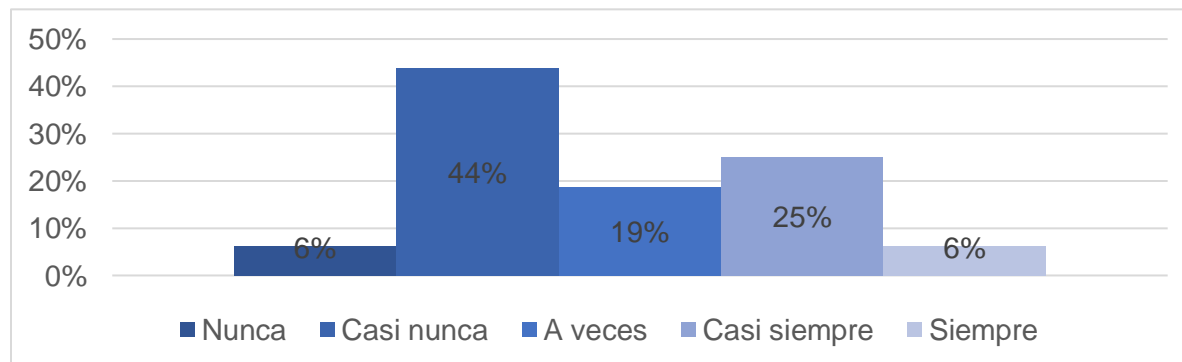
Área social 5 años/ ítem 51 “identifica en su comunidad un lugar donde jugar sus pares”



Nota. En el ítem 51 del área social, se evaluó que el 25% nunca identifica en su comunidad un lugar donde jugar con sus pares, el 25% casi nunca, el 6% a veces, el 38% casi siempre lo realiza y el 6% siempre tiene dificultades para ubicar en la comunidad un lugar específico.

Figura 52

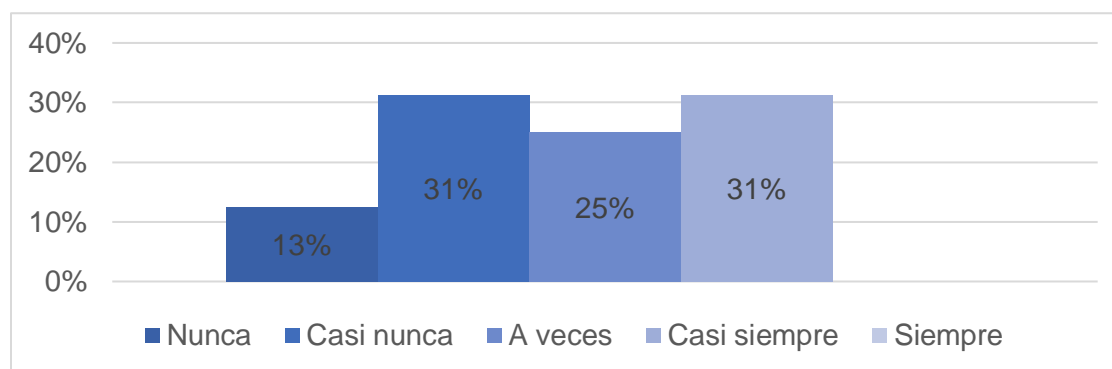
Área social 5 años/ ítem 52 “manifiesta su desagrado cuando algo no le gusta”



Nota: En el ítem 52 del área social, se evaluó que el 6% nunca manifiesta desagrado cuando algo no le gusta, el 44% casi nunca, el 19% a veces, el 25% casi siempre lo hace y el 6% siempre lo manifiesta.

Figura 53

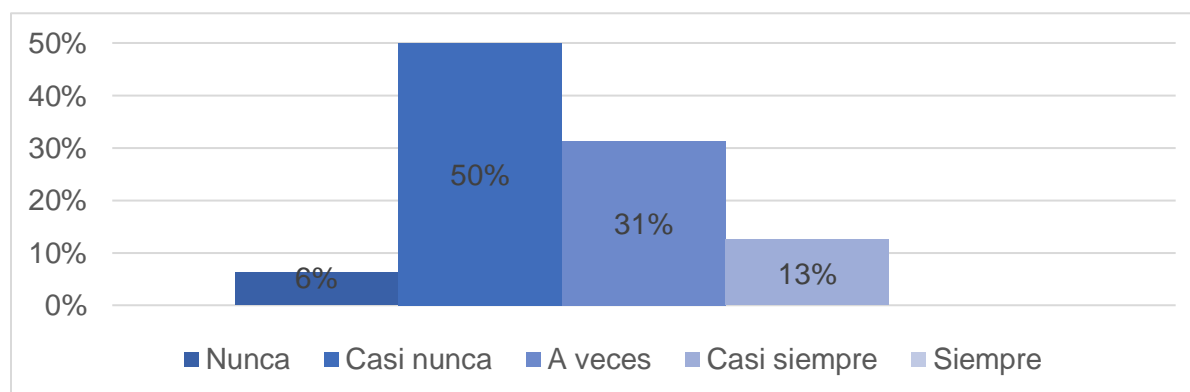
Área moral 5 años/ ítem 53 “ayuda a un niño que está cerca de él cuando le pasa algo”



Nota: En el ítem 53 del área moral, se evaluó que el 13% nunca ayuda a un niño que está cerca de él cuando le pasa algo, el 31% casi nunca, el 25% a veces requiere ayuda y el 31% casi siempre necesita ayudar a otro niño.

Figura 54

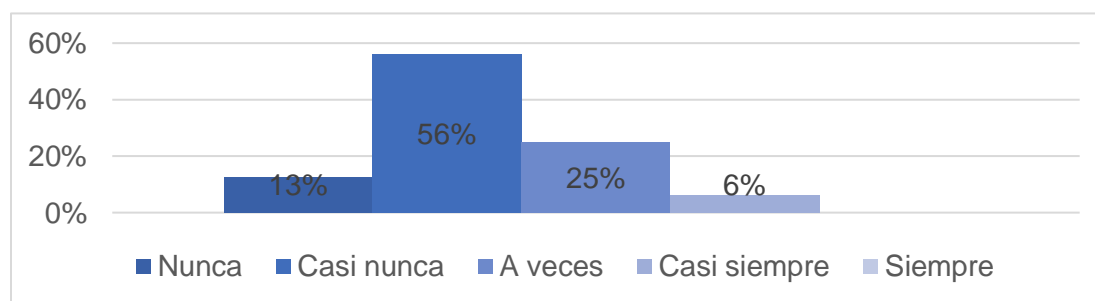
Área moral 5 años/ ítem 54 “bueno-malo después de analizar las causas del evento”



Nota: En el ítem 54 del área moral, se evaluó que el 6% nunca expresa bueno-malo después de analizar las causas del evento, el 50% casi nunca, el 31% a veces lo ha realizado y el 13% casi siempre lo hace.

Figura 55

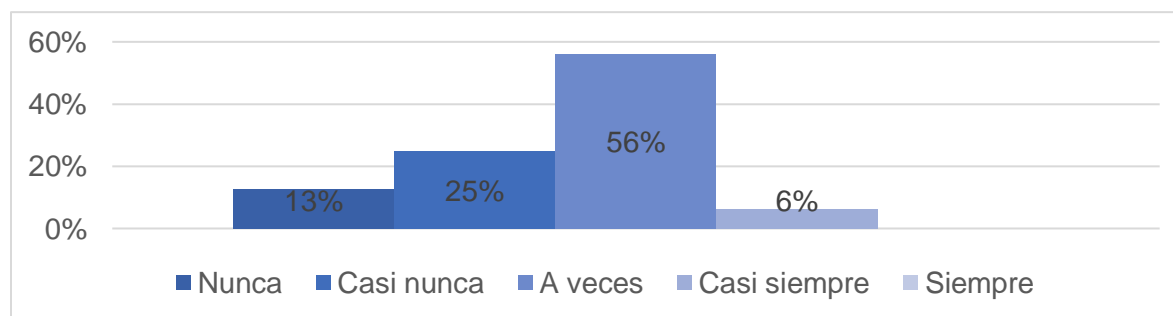
Área moral 5 años/ ítem 55 “adquiere capacidad para postergar gratificación. ej. espera por un premio”



Nota: En el ítem 55 del área moral, se evaluó que el 13% nunca ha adquirido la capacidad para postergar gratificación, el 56% casi nunca lo hace, el 25% a veces y el 6% casi siempre tiene la capacidad para esperar por un premio.

Figura 56

Área moral 5 años/ ítem 56 “colabora con tareas de los adultos”

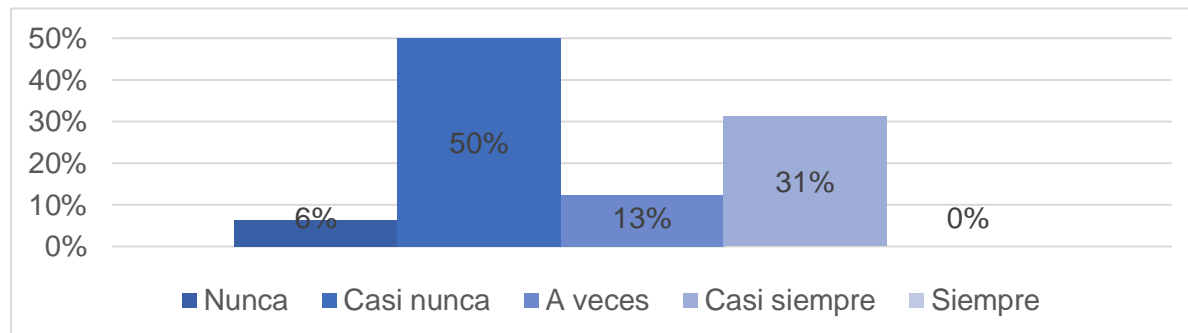


Nota: En el ítem 56 del área moral, se evaluó que el 13% nunca colabora con tareas de los adultos, el 25% casi nunca los niños ayudan en las tareas, el 56% a veces lo hace y el 6% casi

siempre coopera en la realización de tareas a los adultos, por ejemplo: padres, docente, familiares.

Figura 57

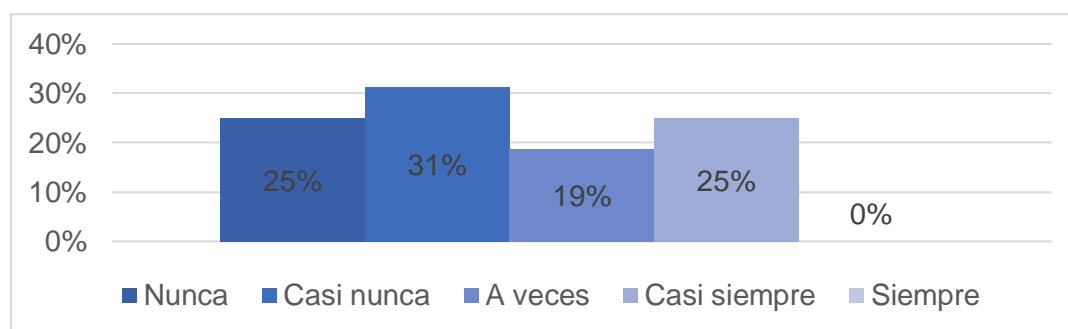
Área lenguaje 5 años/ ítem 57 “discrimina palabras nuevas y trata de usarlas”



Nota: En el ítem 57 del área del lenguaje, se evaluó que el 6% nunca logra discriminar palabras nuevas y trata de usarlas, mientras que el 50% casi nunca lo realiza, el 13% a veces y el 31% casi siempre lo hace.

Figura 58

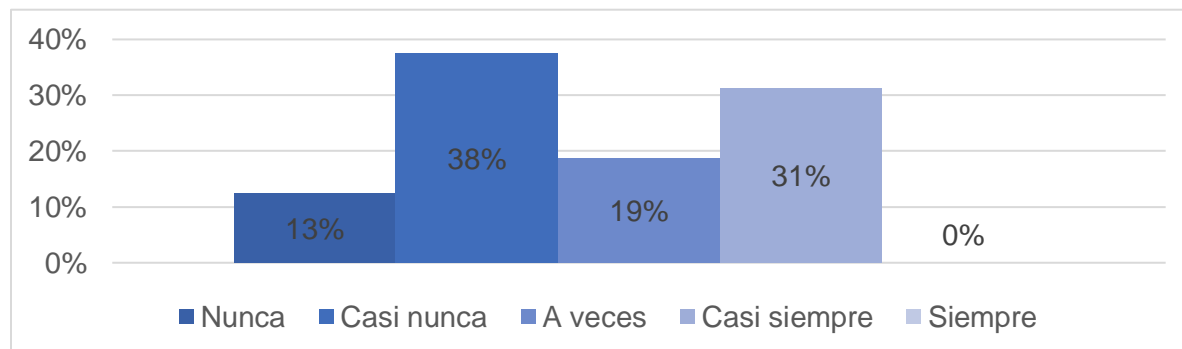
Área lenguaje 5 años/ ítem 58 “repite una instrucción más compleja”



Nota: En el ítem 58 del área del lenguaje, se evaluó que el 35% nunca repite una instrucción más compleja, el 31% casi nunca, el 19% a veces repite alguna instrucción y el 25% casi siempre lo toma en cuenta.

Figura 59

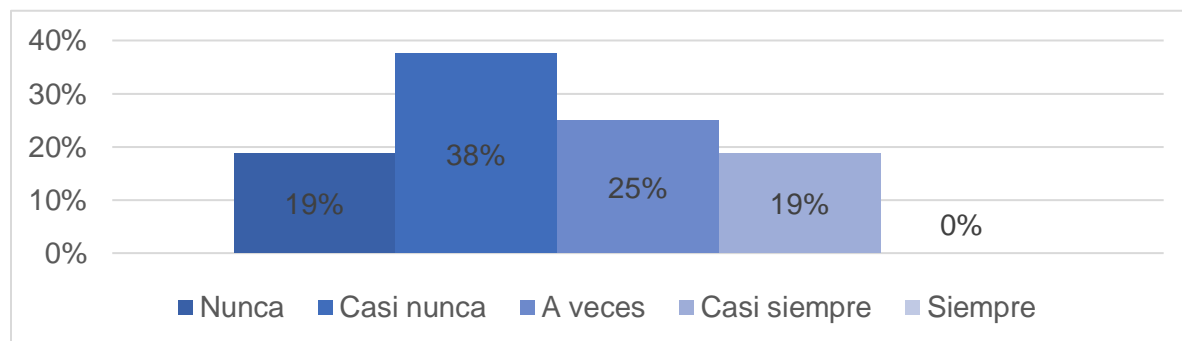
Área lenguaje 5 años/ ítem 59 “señala en láminas: más, menos, pocos y muchos”



Nota: En el ítem 59 del área del lenguaje, se evaluó que 13% nunca ha señalado en láminas: más, menos, pocos y muchos, el 38% casi nunca los niños han desarrollado este tipo de actividades, el 19% a veces y el 31% casi siempre lo ha ejecutado.

Figura 60

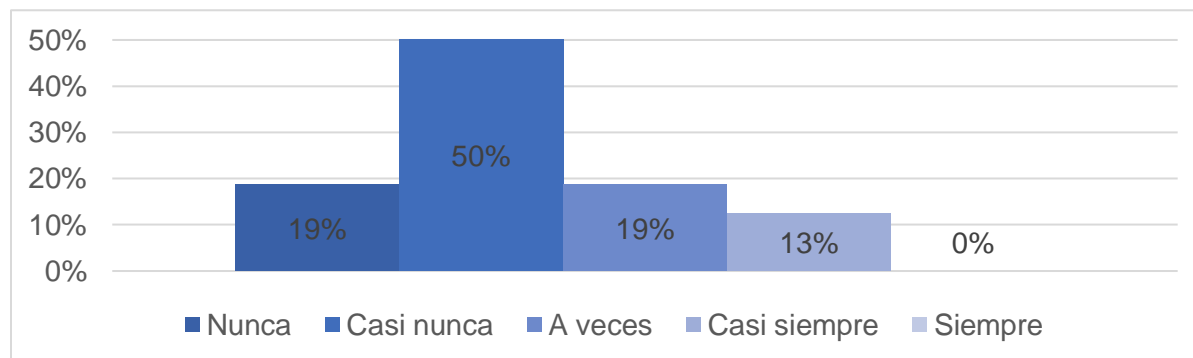
Área lenguaje 5 años/ ítem 60 “ante la pregunta: ¿qué? responde descriptivamente”



Nota: En el ítem 60 del área del lenguaje, se evaluó que 19% nunca responde descriptivamente, ante la pregunta: ¿Qué?, mientras que el 38% casi nunca lo hace, el 25% a veces y el 19% casi siempre lo describe.

Figura 61

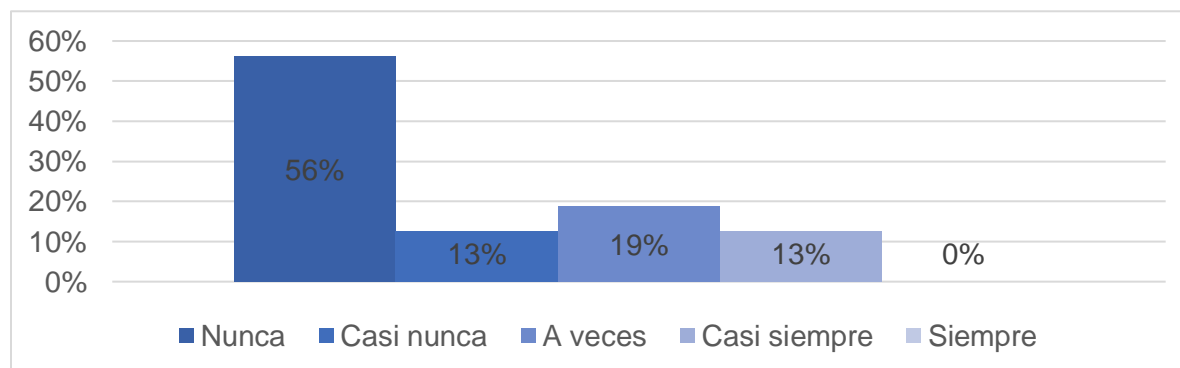
Área lenguaje 5 años/ ítem 61 “cuenta un chiste y lo dramatiza con gestos”



Nota: En el ítem 61 del área del lenguaje, se evaluó que el 19% nunca los niños cuentan chistes o lo dramatizan con gestos, el 50% casi nunca, el 19% a veces lo cuenta dependiendo el contexto en que se encuentre y el 13% casi siempre lo comenta.

Figura 62

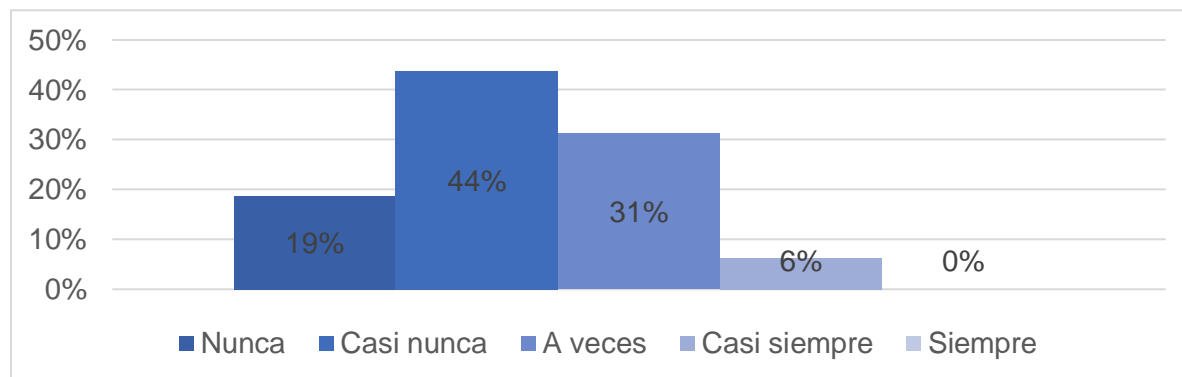
Área lenguaje 5 años/ ítem 62 “dice su dirección y teléfono”



Nota: En el ítem 62 del área del lenguaje, se evaluó que el 56% nunca dice su dirección y teléfono, el 13% casi nunca lo hace para evitar algún problema, el 19% a veces y el 13% casi siempre lo hace.

Figura 63

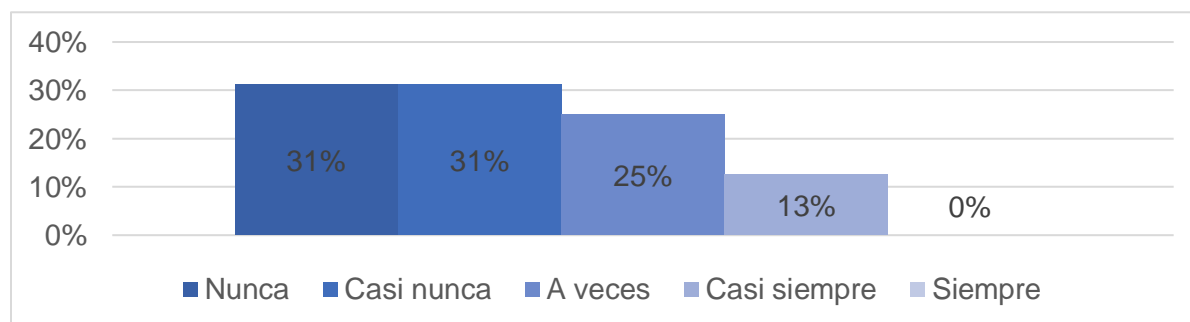
Área lenguaje 5 años/ ítem 63 “utiliza el tiempo pasado de los verbos”



Nota: En el ítem 63 del área del lenguaje, se evaluó que el 19% nunca utiliza el tiempo pasado de los verbos, el 44% casi nunca, el 31% a veces lo toma en cuenta y el 6% casi siempre logra utilizarlo en las conversaciones que vaya realizando.

Figura 64

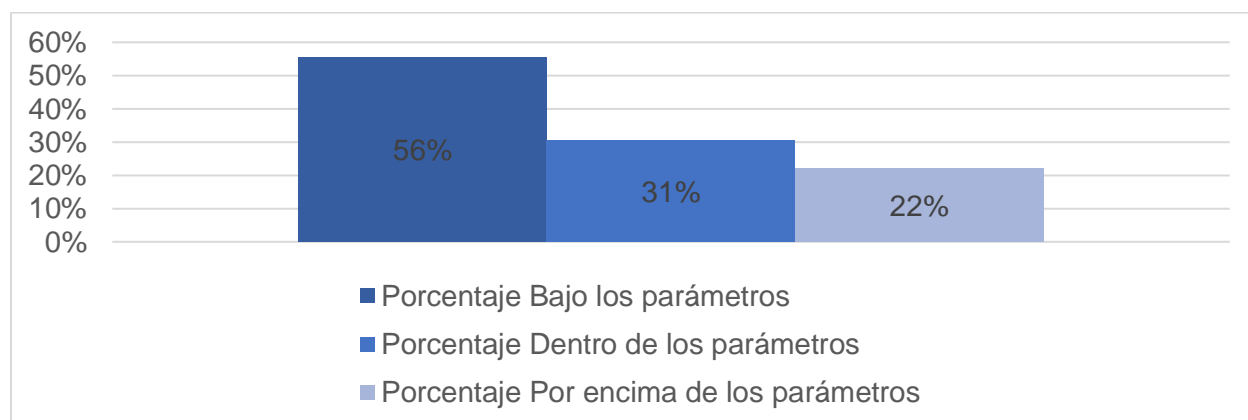
Área lenguaje 5 años/ ítem 64 “repite poesías familiares o canta 5 versos de una canción”



Nota: En el ítem 64 del área del lenguaje, se evaluó que el 31% repite poesías familiares o canta 5 versos de una canción completa, mientras que el 31% casi nunca lo realiza, el 25% a veces logra ejecutarlos y el 13% casi siempre genera un impacto positivo al momento de repetir poesías familiares.

Figura 65

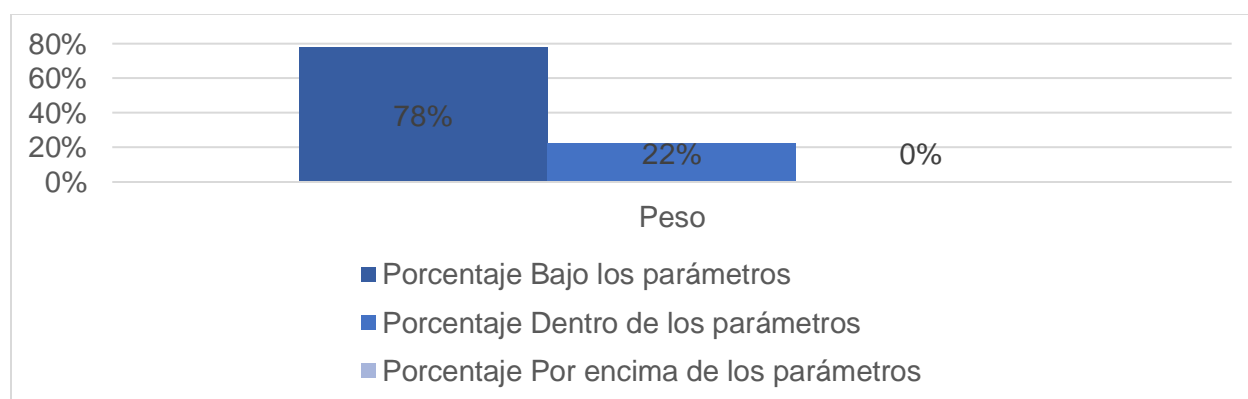
Área física 6 años/ ítem 65 “talla”



Nota. En el ítem 65 se evaluó la talla de los niños en donde el 56% se encuentran bajo los parámetros, el 31% de los niños evaluados están dentro de los parámetros y el 22% se encuentran por encima de los parámetros.

Figura 66

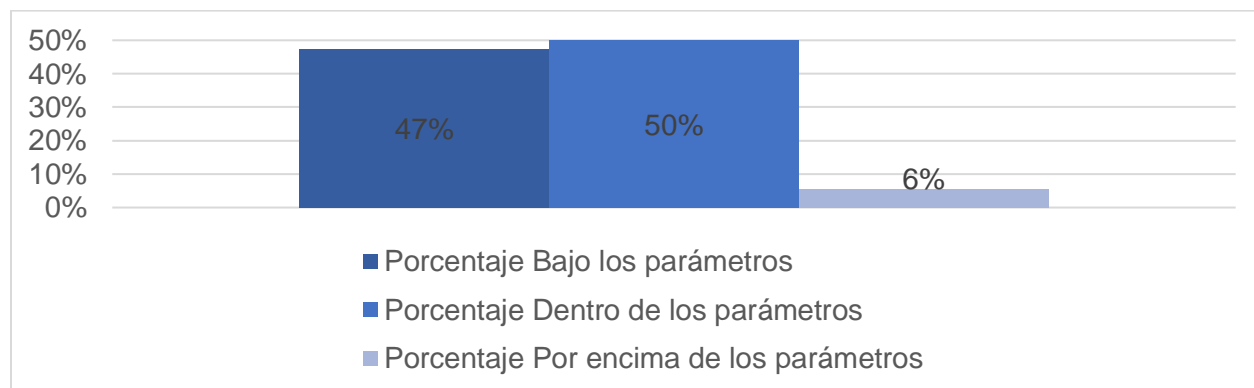
Área física 6 años/ ítem 66 “peso”



Nota. En el ítem 66 se evaluó el peso de los niños en donde el 78% de los niños de 6 años se encuentran con un porcentaje bajo los parámetros, el 22% que es la mayoría están dentro de los parámetros y el restante equivalente al 0% están por encima de los parámetros.

Figura 67

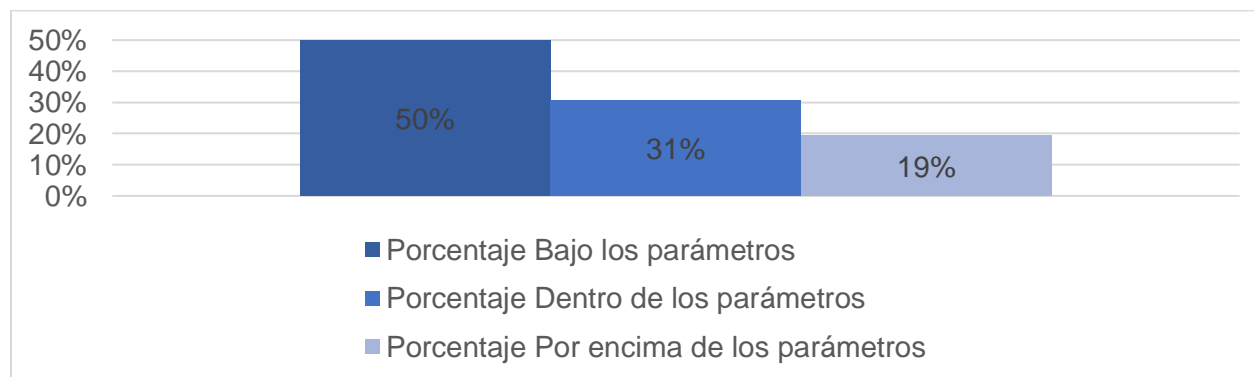
Área física 6 años/ ítem 67 “circunferencia cefálica”



Nota. En el ítem 67 se evaluó la circunferencia cefálica de los niños en donde el 47% de los niños de 6 años se encuentran con un porcentaje bajo los parámetros, el 50% que equivale a la mayoría están dentro de los parámetros y el restante equivalente al 6% están por encima de los parámetros.

Figura 68

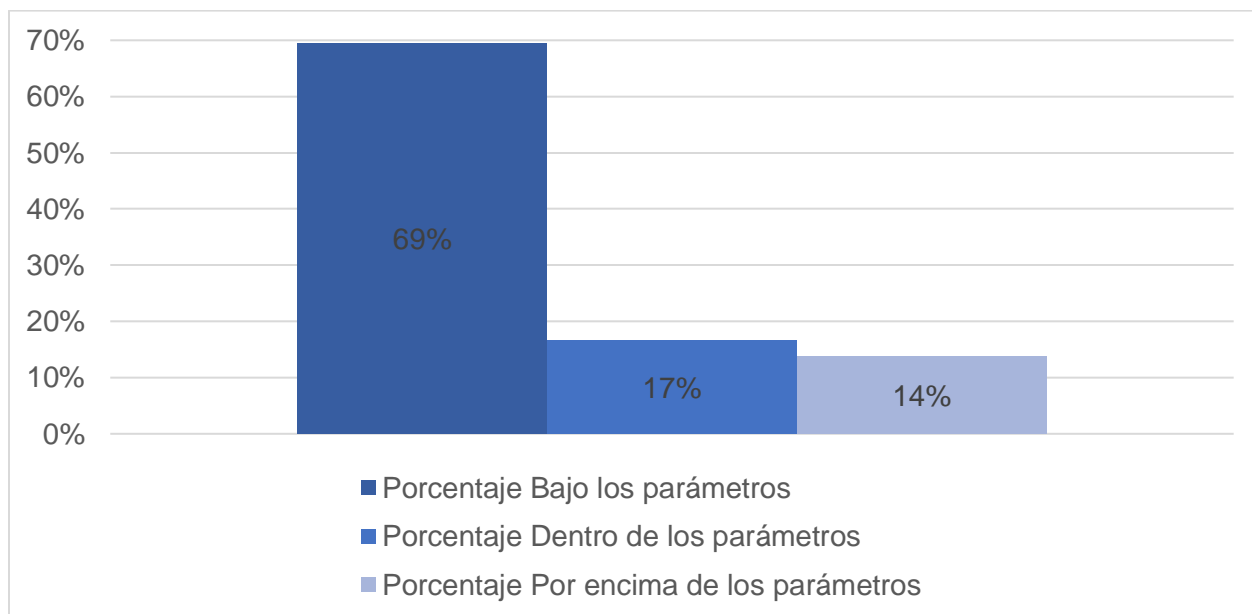
Área física 6 años/ ítem 68 “circunferencia brazo izquierdo”



Nota. En el ítem 68 se evaluó la circunferencia del brazo izquierdo de los niños en donde el 50% de los niños de 6 años muestran que se encuentran con un porcentaje bajo los parámetros, el 31% están dentro de los parámetros y el 19% restante están por encima de los parámetros.

Figura 69

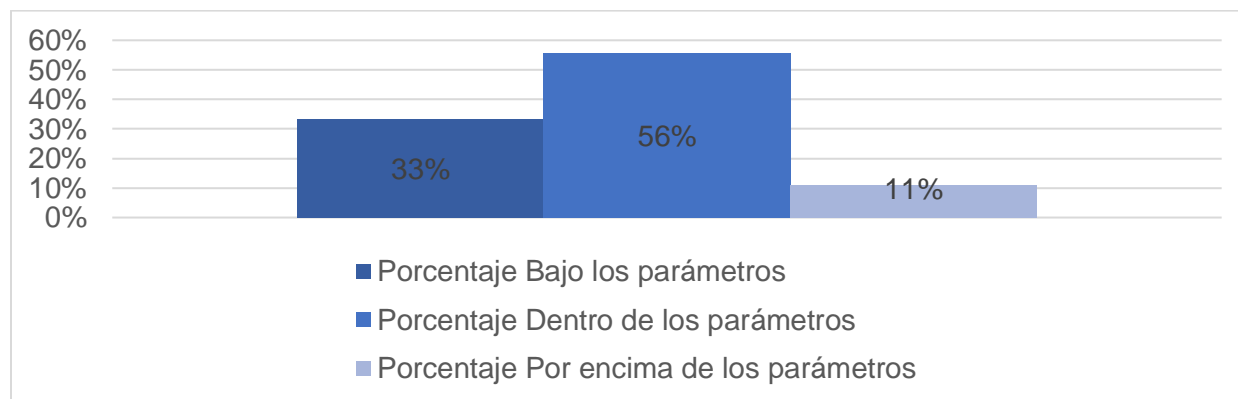
Área física 6 años/ ítem 69 “dentición”



Nota. En el ítem 69 se evaluó la Dentición de los niños en donde el 69% de los niños de 6 años muestran que se encuentran con un porcentaje bajo los parámetros, es decir aún están mudando sus incisivos inferiores, el 17% de los niños están dentro de los parámetros en donde los niños pierden dientes de leche centrales superiores e inferiores, y el 14% restante están por encima de los parámetros, es decir que ya perdieron sus dientes laterales, y sus incisivos centrales comienzan a aparecer, acotando que casi todos los niños tenían sus dientes amarillos.

Figura 70

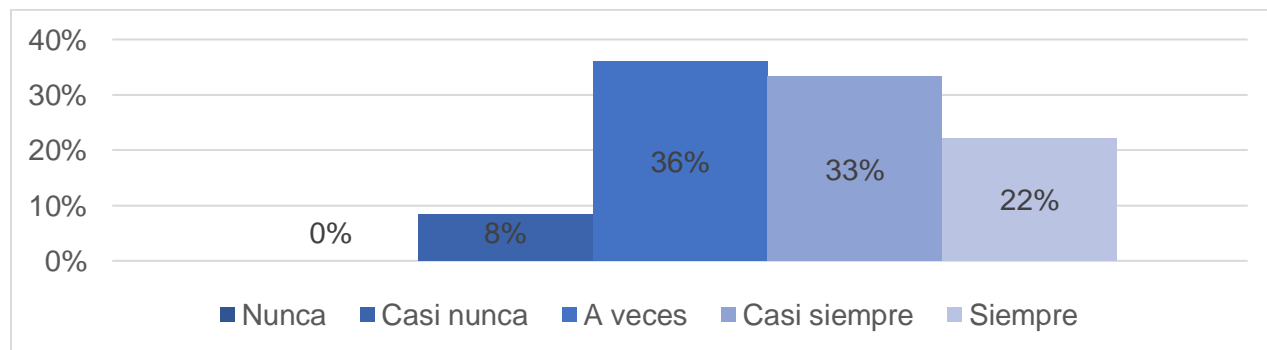
Área física 6 años/ ítem 70 “integración neuropsicológica”



Nota. En el ítem 70 se evaluó la Integración Neuropsicológica en donde él se encuentra que los niños pueden correr evitando los obstáculos y se nos indica que el 33% de los niños de 6 años están bajo los parámetros es decir que no cumplen con lo establecido, el 56% está dentro de los parámetros es decir que cumplen con lo requerido y el 11% está por encima de los parámetros es decir logra un paso más de lo establecido que es saltar y aplaudir dos veces antes de caer.

Figura 71

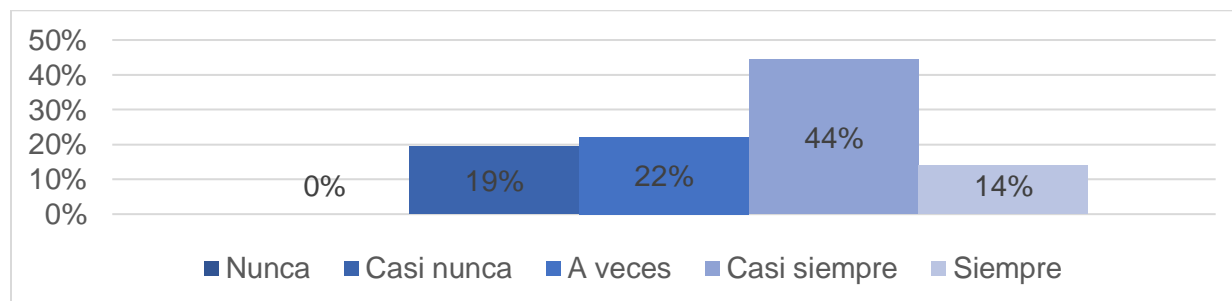
Área motora gruesa 6 años/ ítem 71 “se sostiene en un pie aprox 5” con los ojos abiertos y los brazos extendidos hacia los lados”



Nota. En el ítem 71 se evaluó el área motora gruesa en donde 8% de los niños casi nunca se sostienen en un pie aprox 5" con los ojos abiertos y los brazos extendidos hacia los lados, el 36% lo hacen solo a veces el 33% casi siempre y el 22% lograron por completo.

Figura 72

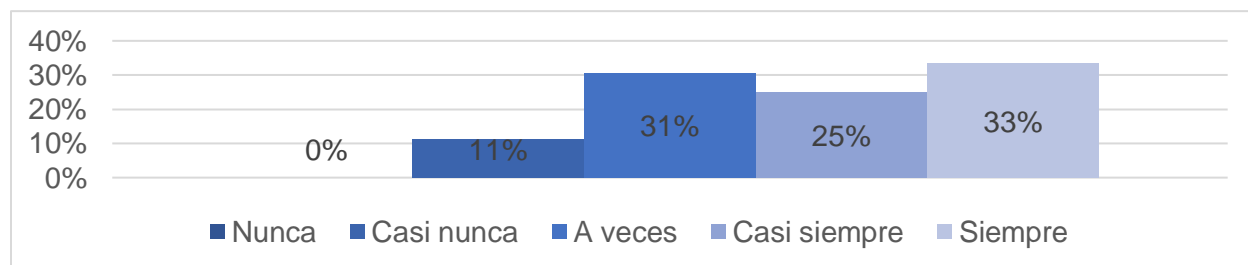
Área motora gruesa 6 años/ ítem 72 "camina hacia atrás montado sobre la tabla"



Nota. En el ítem 72 se evaluó el área motora gruesa en donde el 19% de niños casi nunca caminan hacia atrás sobre la tabla, el 22% lo hace a veces, el 44% casi siempre y el 14% siempre lo hacen.

Figura 73

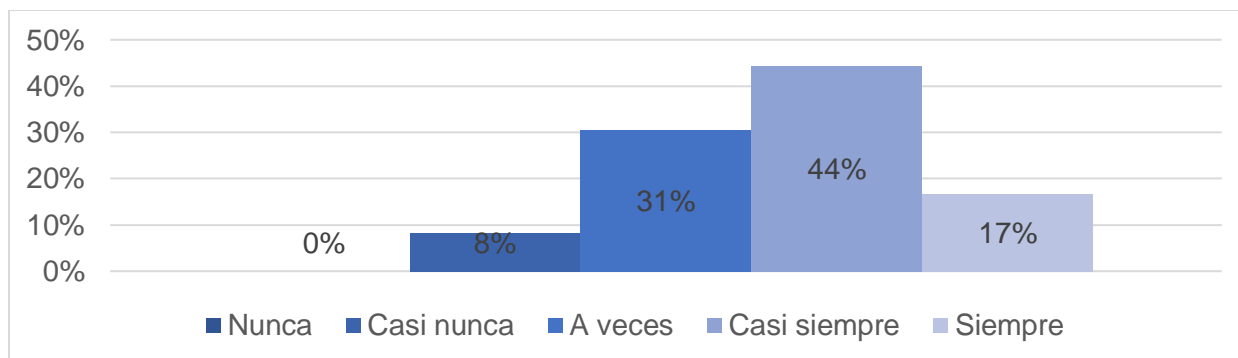
Área motora gruesa 6 años/ ítem 73 "corre y puede disminuir la velocidad, recoger un objeto y continuar"



Nota. En el ítem 73 se evaluó el área motora gruesa en donde el 11% de niños casi nunca corren y pueden disminuir la velocidad recogiendo un objeto, el 31% lo hace a veces, el 25% casi siempre y el 33% siempre lo hacen.

Figura 74

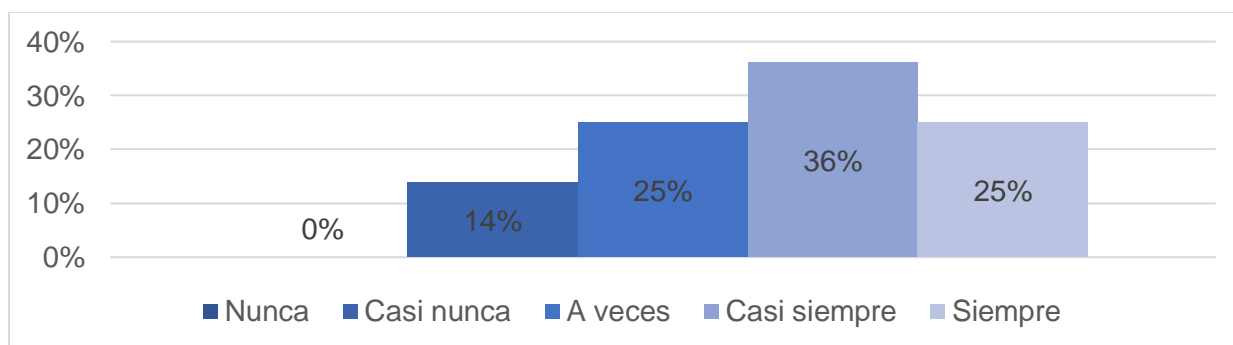
Área motora gruesa 6 años/ ítem 74“consolida la actividad de trepar en una montaña bien inclinada”



Nota. En el ítem 74 se evaluó el área motora gruesa en donde el 8% de niños casi nunca consolidan la actividad de trepar en una montaña bien inclinada, el 31% lo hace a veces, el 44% casi siempre y el 17% siempre lo hacen.

Figura 75

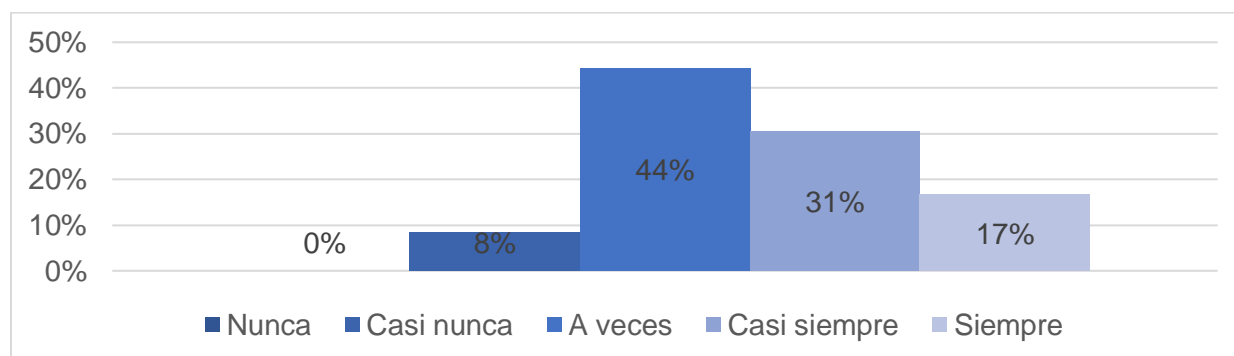
Área motora gruesa 6 años/ ítem 75“avanza en un pie sosteniendo el otro arriba, sobre una línea recta”



Nota. En el ítem 75 se evaluó el área motora gruesa en donde el 14% de niños casi nunca avanzan en un pie sosteniendo el otro arriba, sobre una línea recta, el 25% lo hace a veces, el 36% casi siempre y el 25% siempre lo hacen.

Figura 76

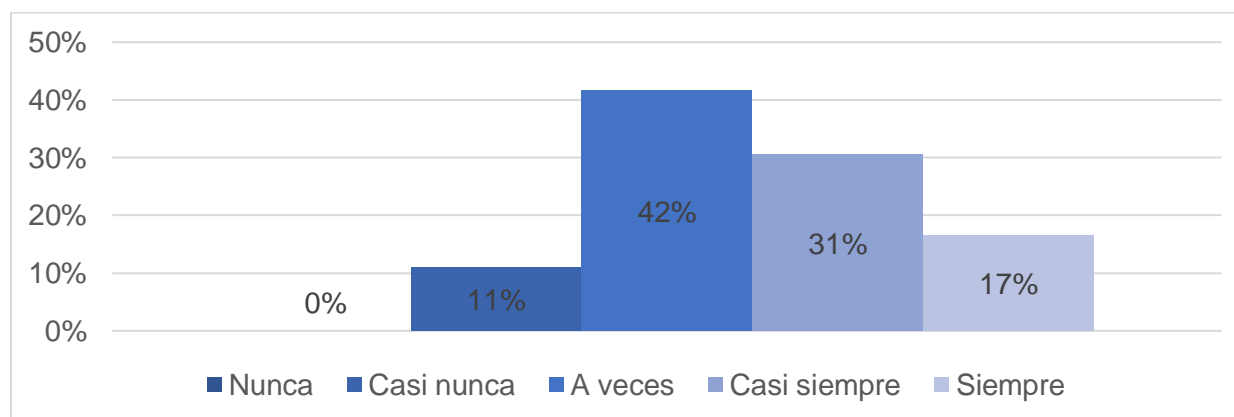
Área motora gruesa 6 años/ ítem 76“corre al subir las escaleras”



Nota. En el ítem 76 se evaluó el área motora gruesa en donde 8% de niños casi nunca corren al subir las escaleras, el 44% lo hace a veces, el 31% casi siempre y el 17% siempre lo hacen.

Figura 77

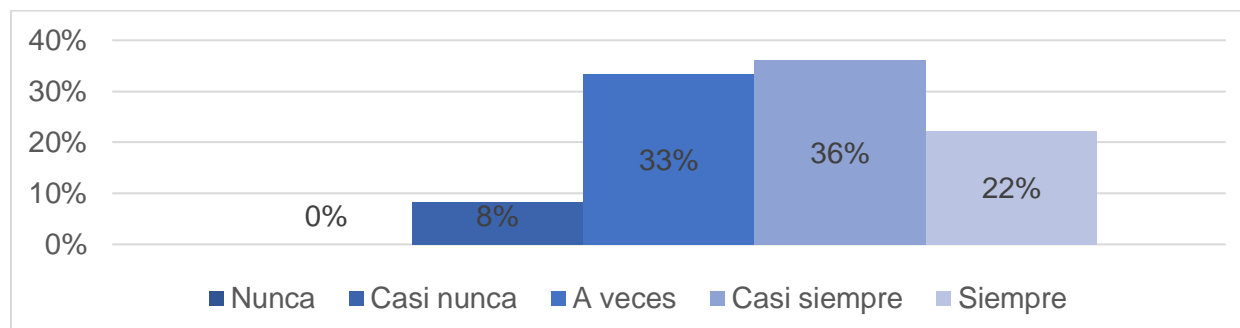
Área motora gruesa 6 años/ ítem 77“corre al bajar las escaleras”



Nota. En el ítem 77 se evaluó el área motora gruesa en donde 11% de niños casi nunca corren al bajar las escaleras, el 42% lo hace a veces, el 31% casi siempre y el 17% siempre lo hacen.

Figura 78

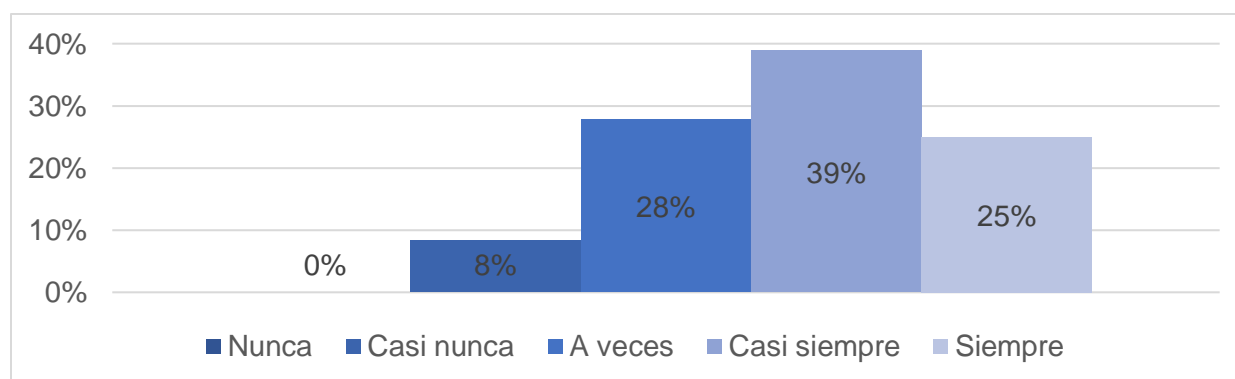
Área motora gruesa 6 años/ ítem 78 “se para en puntillas con los ojos abiertos”



Nota. En el ítem 78 se evaluó el área motora gruesa en donde 8% de niños casi nunca se paran en puntillas con los ojos abiertos, el 33% lo hace a veces, el 36% casi siempre y el 22% siempre lo hacen.

Figura 79

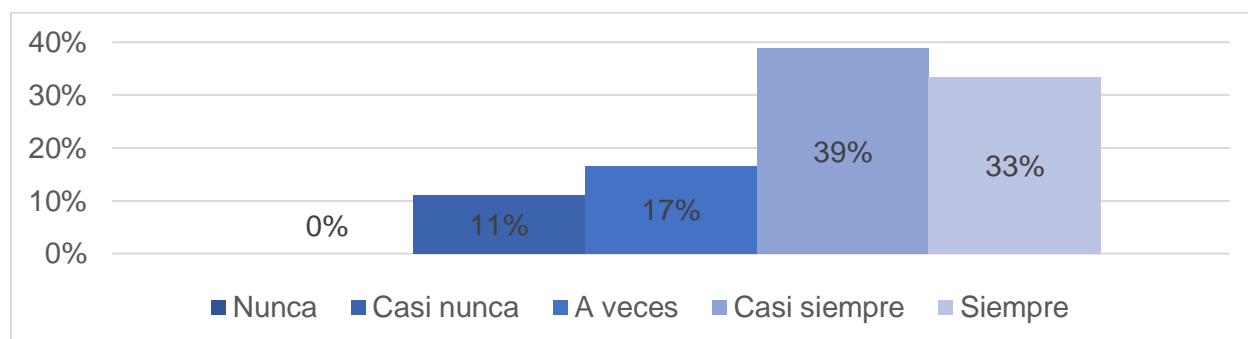
Área motora gruesa 6 años/ ítem 79 “puede patear una piedra en forma consecutiva”



Nota. En el ítem 79 se evaluó el área motora gruesa en donde 8% de niños casi nunca se paran en puntillas con los ojos abiertos, el 28% lo hace a veces, el 39% casi siempre y el 25% siempre lo hacen.

Figura 80

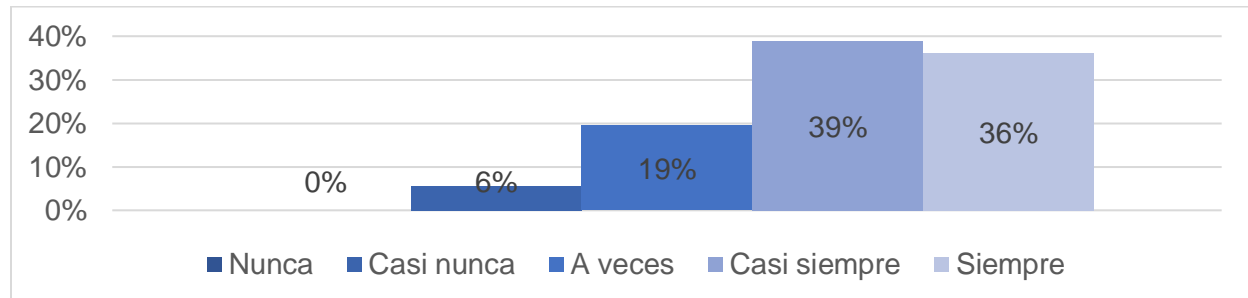
Área motora gruesa 6 años/ ítem 80 “batea una pelota”



Nota. En el ítem 80 se evaluó el área motora gruesa en donde el 11% de niños casi nunca patearon una pelota, el 17% lo hace a veces, el 39% casi siempre y el 33% siempre lo hacen.

Figura 81

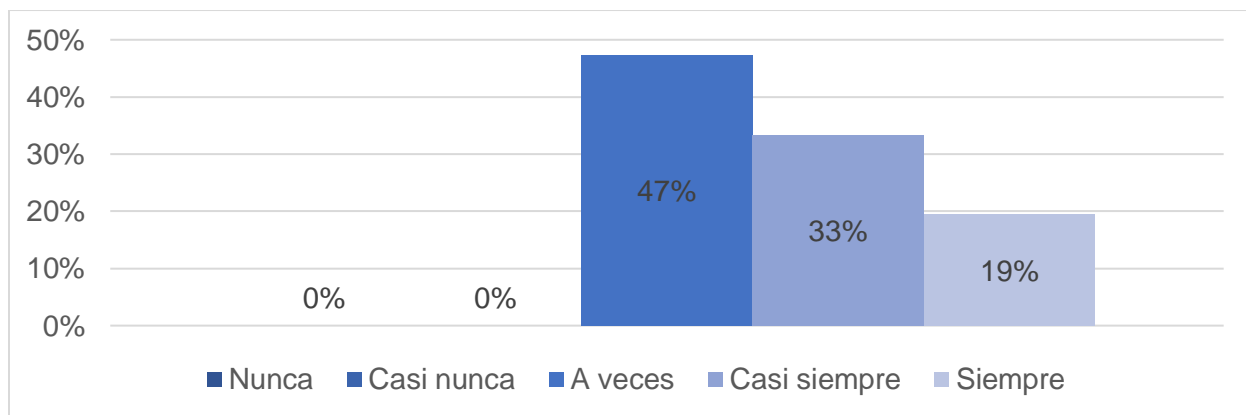
Área motora gruesa 6 años/ ítem 81 “perfecciona la capacidad para agarrar la pelota siempre”.



Nota. En el ítem 81 se evaluó el área motora gruesa en donde el 6% de niños casi nunca perfeccionan la capacidad para sujetar la pelota siempre, el 19% lo hace a veces, el 39% casi siempre y el 36% siempre lo hacen.

Figura 82

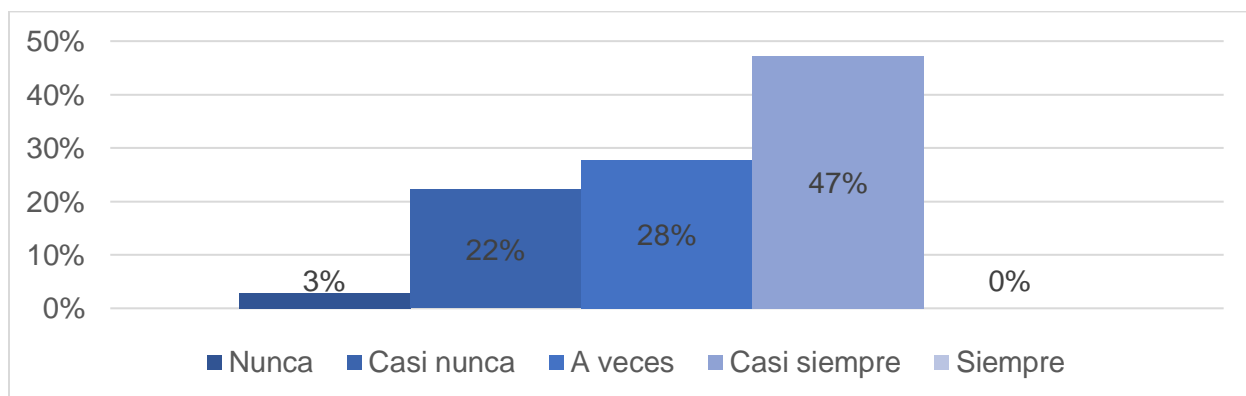
Área motora gruesa 6 años/ ítem 82 “efectúa disposiciones cruzadas con la parte izquierda o derecha de su cuerpo”



Nota. En el ítem 82 se evaluó el área motora gruesa en donde el 47% de niños a veces efectúan disposiciones cruzadas con la parte izquierda o derecha de su cuerpo, el 33% casi siempre y el 19 % siempre lo hacen.

Figura 83

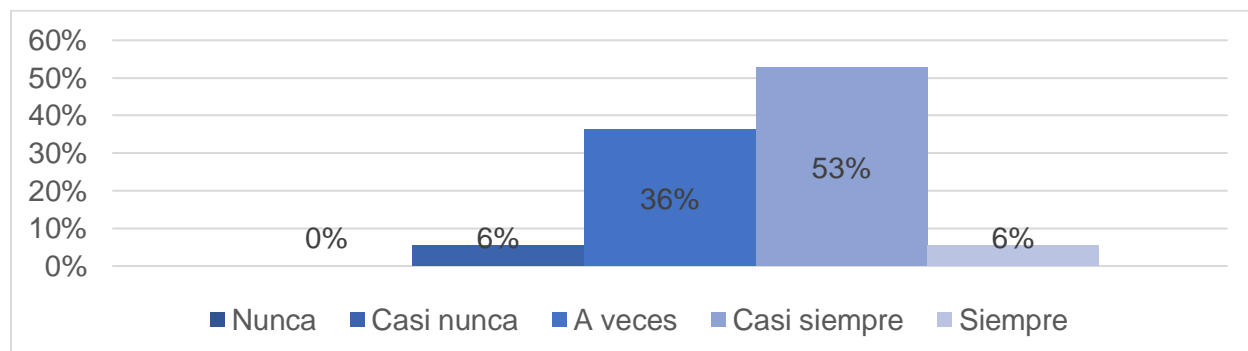
Área motora fina 6 años/ ítem 83 “hace un lazo con el cordón”



Nota. En el ítem 83 se evaluó el área motora fina en donde el 3% de niños nunca hacen un lazo con el cordón, el 22% casi nunca, el 28% lo hace a veces, y el 47% casi siempre.

Figura 84

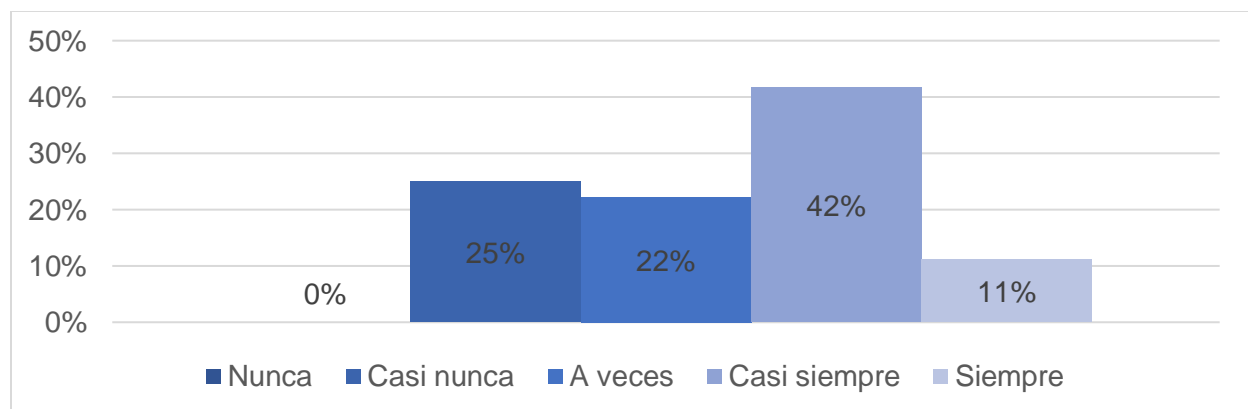
Área motora fina 6 años/ ítem 84 “arma figuras conocidas con piezas pequeñas”



Nota. En el ítem 84 se evaluó el área motora fina en donde el 6% de niños casi nunca arma figuras conocidas con piezas pequeñas, el 36% lo hace a veces, el 53% casi siempre y el 6% siempre lo hacen.

Figura 85

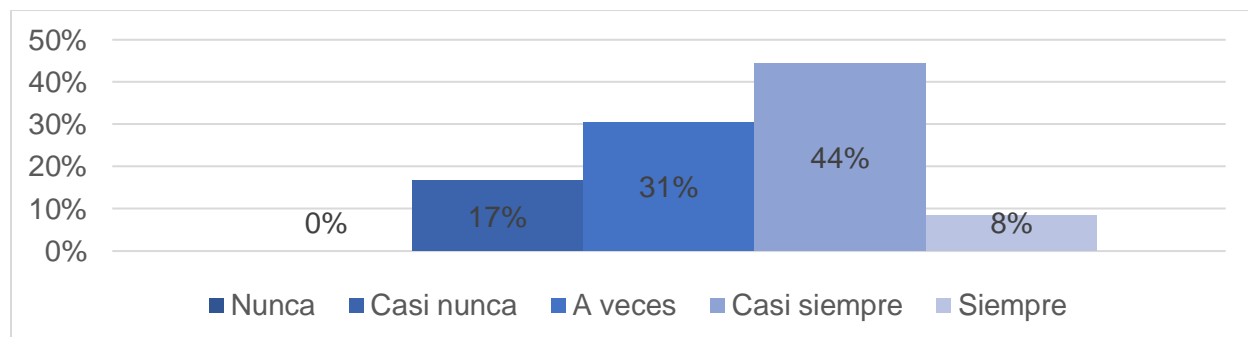
Área motora fina 6 años/ ítem 85 “rasga una figura curva”



Nota. En el ítem 85 se evaluó el área motora fina en donde el 25% de niños casi nunca rasgan una figura curva, el 22% lo hace a veces, por otro lado, el 42% casi siempre y el 11% siempre lo hacen.

Figura 86

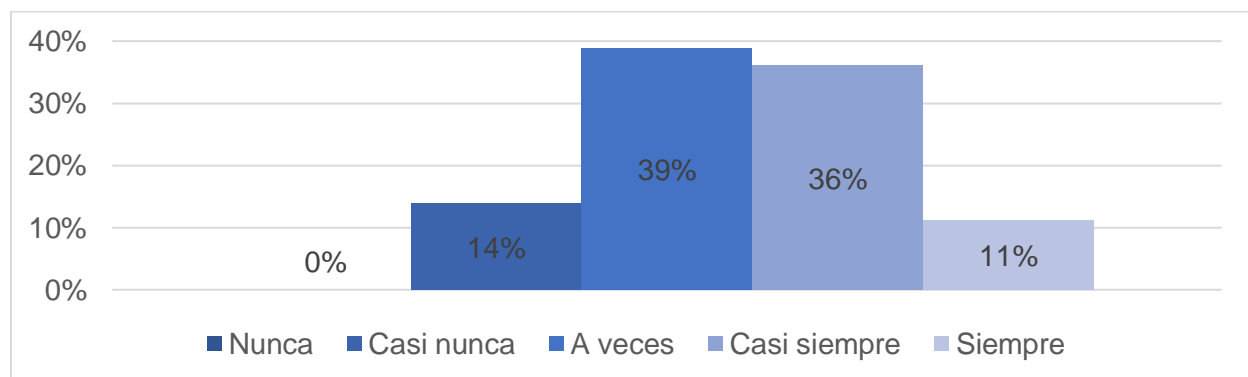
Área motora fina 6 años/ ítem 86 “logra doblar la hoja de papel y realizar una figura, como por ejemplo un sombrero”



Nota. En el ítem 86 se evaluó el área motora fina en donde el 17% de niños casi nunca pueden doblar la hoja de papel y realizar figuras como por ejemplo el sombrero, el 31% lo hace a veces, el 44% casi siempre y el 8% siempre lo hacen.

Figura 87

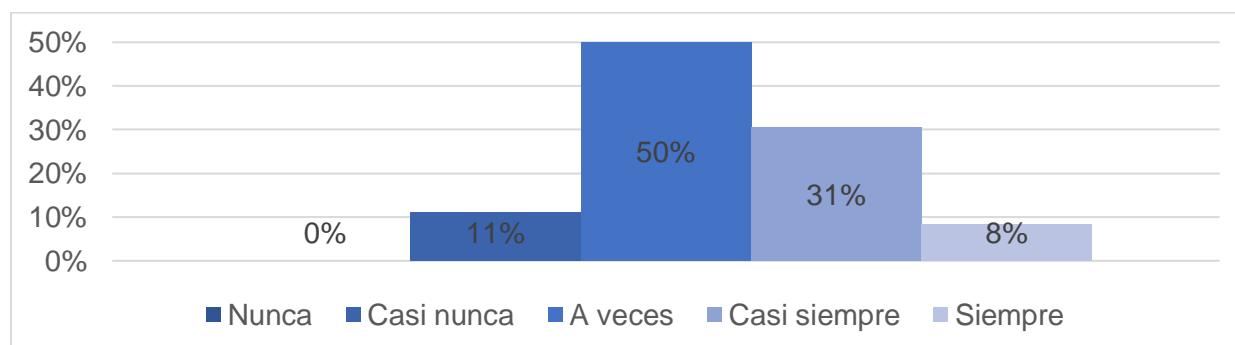
Área motora fina 6 años/ ítem 87 “recorta respetando la línea curva, ángulos y rectas”



Nota. En el ítem 87 se evaluó el área motora fina en donde el 14% de niños casi nunca pueden recortar respetando la línea curva, ángulos y rectas mientras que el 39% lo hace a veces, el 36% de los niños lo hacen casi siempre y en cambio 11% siempre lo hacen.

Figura 88

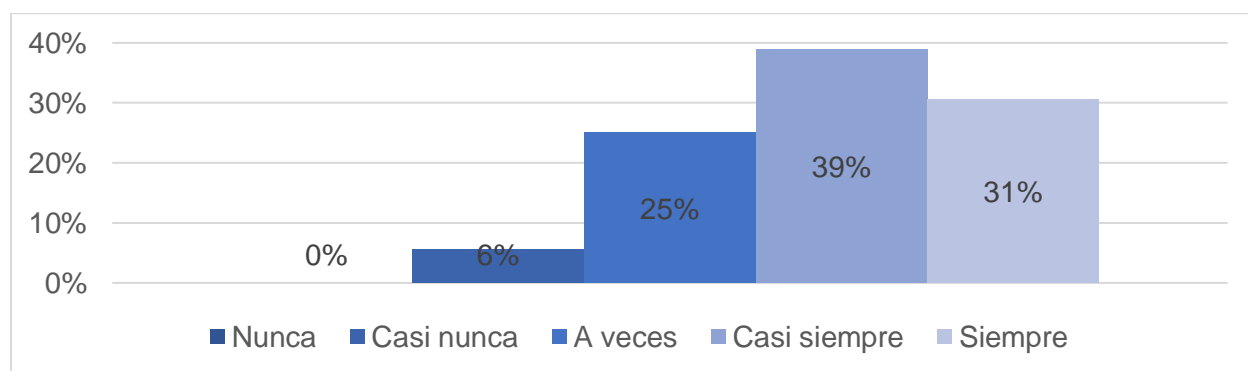
Área motora fina 6 años/ ítem 88 “grafismo regular en direccionalidad, bucles, y letras”



Nota. En el ítem 88 se evaluó el área motora fina en donde el 11% de niños casi nunca realizan grafismo regular en direccionalidad, bucles, y letras, por otro lado, el 50% lo hace a veces, el 31% casi siempre y el 8% siempre lo hacen.

Figura 89

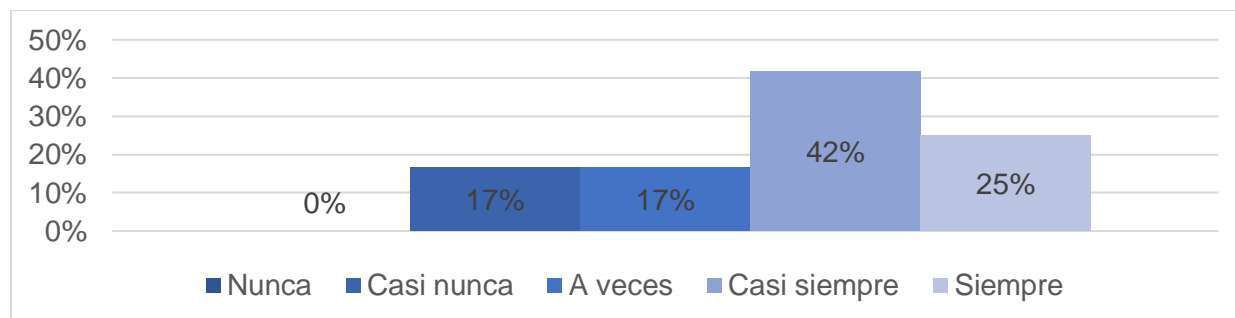
Área sexual 6 años/ ítem 89 “distingue entre mujer y hombre por los rasgos primarios (pene, seno)”



Nota. En el ítem 89 se evaluó el área sexual en donde el 6% de niños casi nunca diferencian entre una mujer y un hombre por rasgos primarios (pene, seno), por otro lado, el 25% lo hace a veces, el 39% casi siempre y el 31% siempre lo hacen.

Figura 90

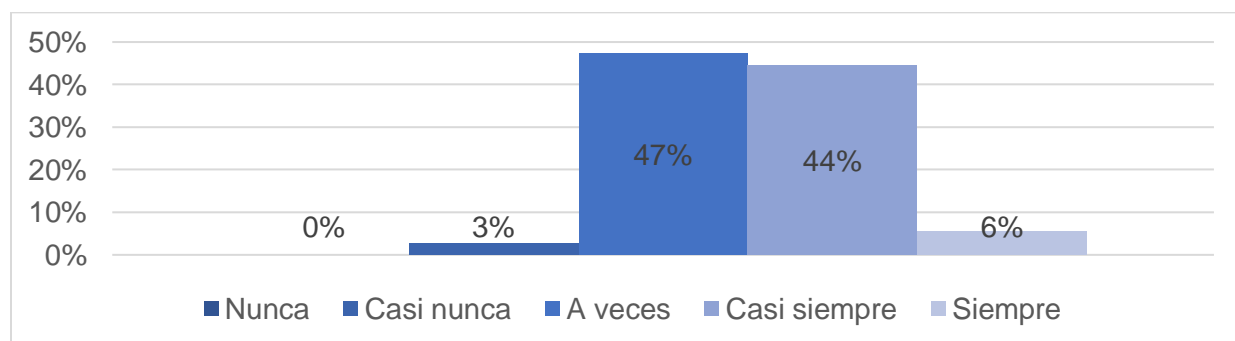
Área sexual 6 años/ ítem 90 “identifica que un niño más adelante será hombre mientras que una niña con el paso de los años será mujer”



Nota. En el ítem 90 se evaluó el área sexual en donde el 17% de niños de 6 años casi nunca identifican que un niño más adelante será hombre mientras que una niña con el paso de los años será mujer, por otro lado, el 17% lo hace a veces, el 42% casi siempre y el 25% siempre lo hacen.

Figura 91

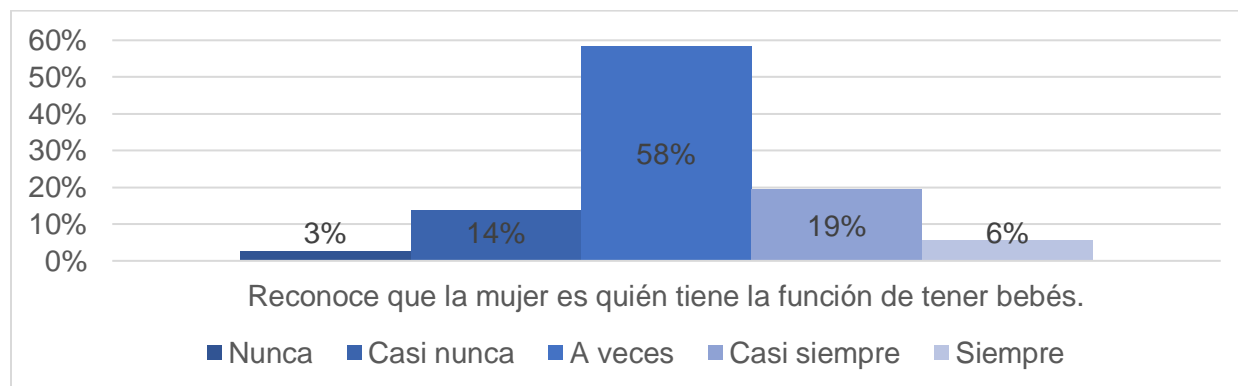
Área sexual 6 años/ ítem 91 “establece semejanzas y diferencias entre roles, masculino y femenino en la comunidad”



Nota. En el ítem 91 se evaluó el área sexual en donde el 3% de niños de 6 años casi nunca establecen semejanzas y diferencias entre roles, masculino y femenino en la comunidad, en cambio el 47% lo hace a veces, el 44% casi siempre y el 6% siempre lo hacen.

Figura 92

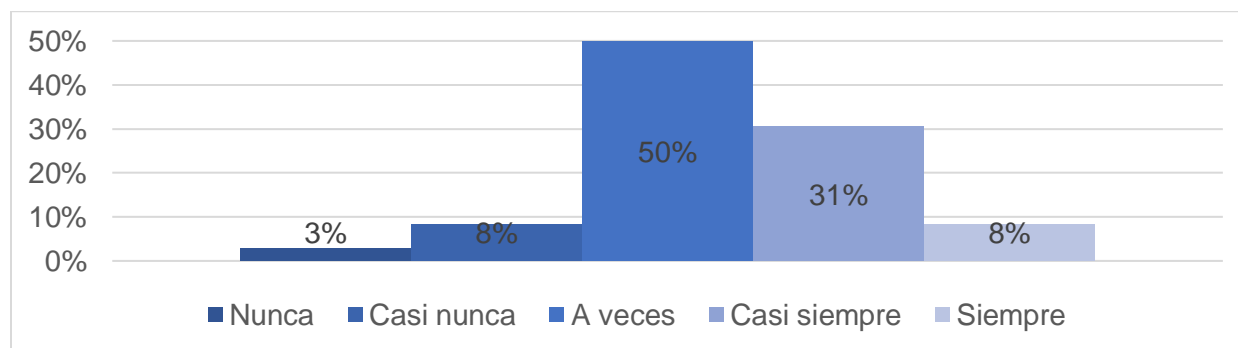
Área sexual 6 años/ ítem 92 “reconoce que la mujer es quién tiene la función de tener bebés”



Nota. En el ítem 92 se evaluó el área sexual en donde el 3% de niños de 6 años nunca establecen semejanzas y diferencias entre roles, masculino y femenino en la comunidad, en cambio el 14% casi nunca lo hace, mientras que el 58% a veces lo hacen, el 19% casi siempre lo hacen y el 6% lo hacen siempre.

Figura 93

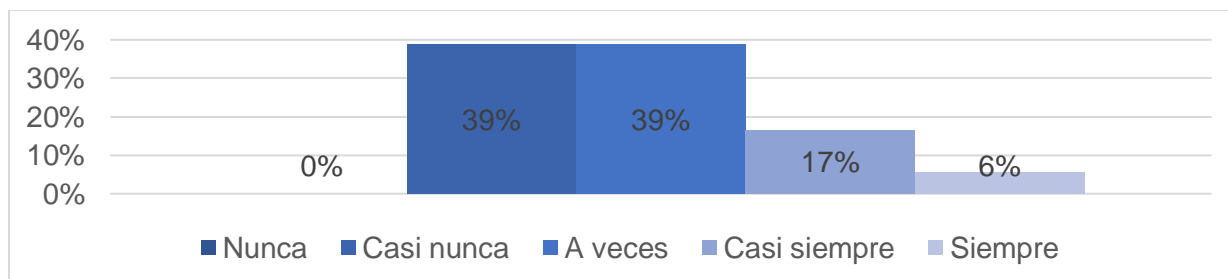
Área sexual 6 años/ ítem 93 “manipula sus genitales buscando placer”



Nota. En el ítem 93 se evaluó el área sexual en donde el 3% de niños de 6 años nunca manipulan sus genitales buscando placer, en cambio el 8% casi nunca lo hace, mientras que el 50% a veces lo hacen, el 31% casi siempre lo hacen y el 8% lo hacen siempre.

Figura 94

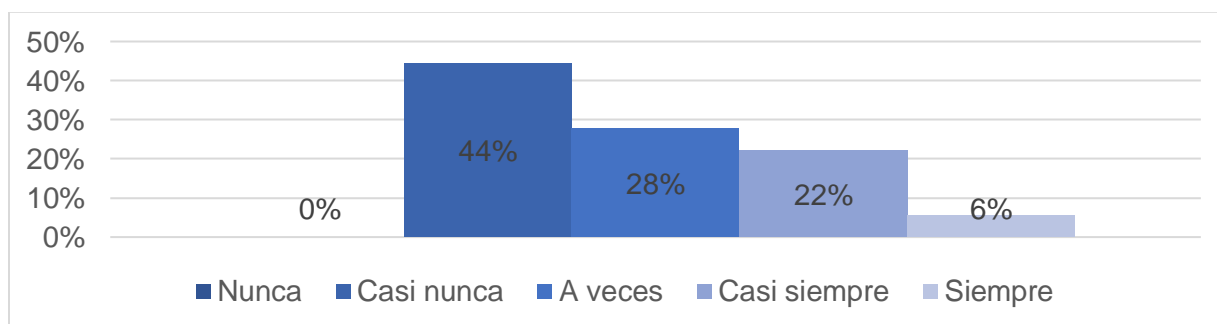
Área cognitiva 6 años/ ítem 94 “copia naturalmente posturas y gestos de sus vecinos y compañeros”



Nota. En el ítem 94 se evaluó el área cognitiva en donde el 39% casi nunca copia sencillamente posturas y gestos de sus vecinos y compañeros, mientras que el 39% a veces lo hacen, es por ello que es un tema delicado que lo hagan, debido a que la mayor parte de la población donde se encuentran las personas se dedican a realizar cosas ilícitas, el 17% casi siempre lo hacen y el 6% lo hacen siempre.

Figura 95

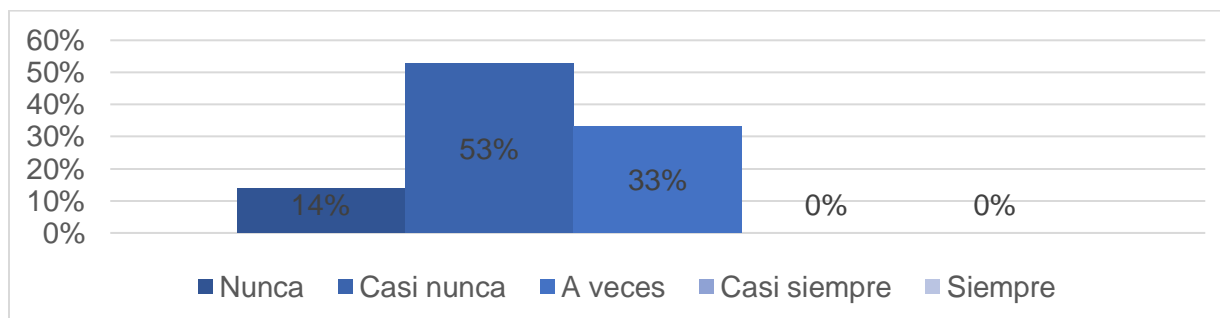
Área cognitiva 6 años/ ítem 95 “copia secuencias en base a dos figuras geométricas con 2 colores”



Nota. En el ítem 95 se evaluó el área cognitiva en donde el 44% de niños de 6 años casi nunca copia secuencias en base a dos figuras geométricas con 2 colores, en cambio el 28% a veces lo hacen, el 22% casi siempre lo hacen y el 6% lo hacen siempre.

Figura 96

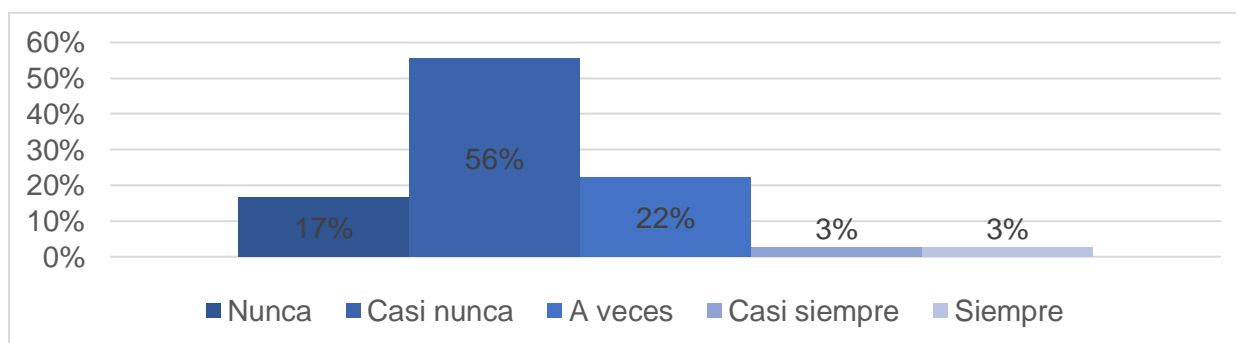
Área cognitiva 6 años/ ítem 96 “ubica y nombra él rombo y el rectángulo”



Nota. En el ítem 96 se evaluó el área cognitiva en donde el 14% de niños de 6 años nunca ubicó y nombro él rombo y el rectángulo, por otro lado, el 53% casi nunca lo hacen, mientras que el 33% lo hacen a veces.

Figura 97

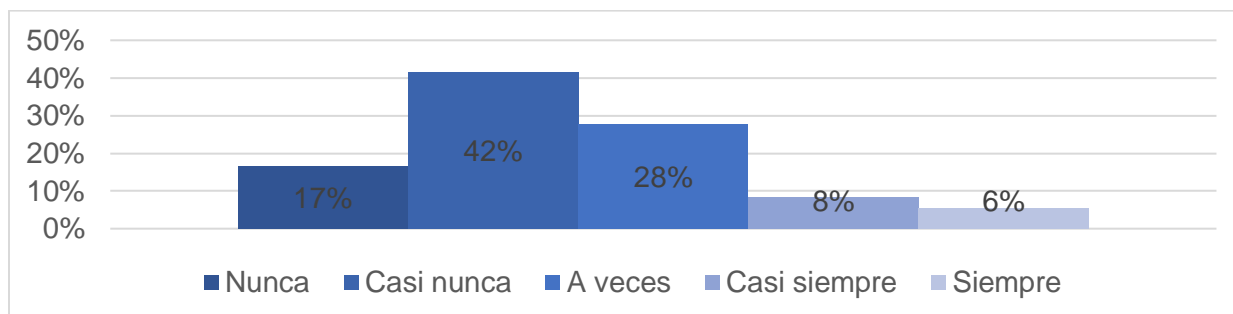
Área cognitiva 6 años/ ítem 97 “realiza comentarios alusivos al cuento que está mirando”



Nota. En el ítem 97 se evaluó el área cognitiva en donde el 17% de niños de 6 años nunca produce comentarios alusivos referentes al cuento que está mirando, el 56% casi nunca lo hacen, mientras que el 22% lo hacen a veces y el 3% lo hacen casi siempre, y el 3% nunca lo hacen.

Figura 98

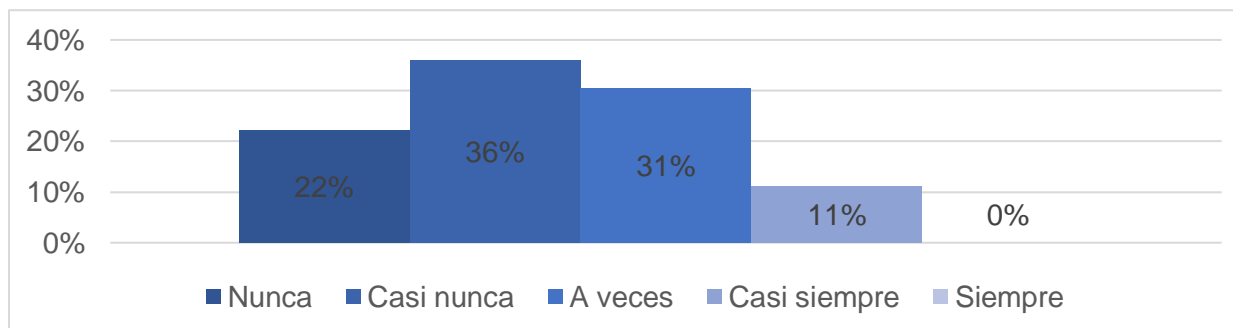
Área cognitiva 6 años/ ítem 98 “resuelva juego de memoria con figuras conocidas”



Nota. En el ítem 98 se evaluó el área cognitiva en donde el 17% de niños de 6 años nunca resuelven un juego de memoria con figuras conocidas, el 42% casi nunca lo hacen, mientras que el 28% lo hacen a veces y el 8% lo hacen casi siempre, y el 6% nunca lo hacen.

Figura 99

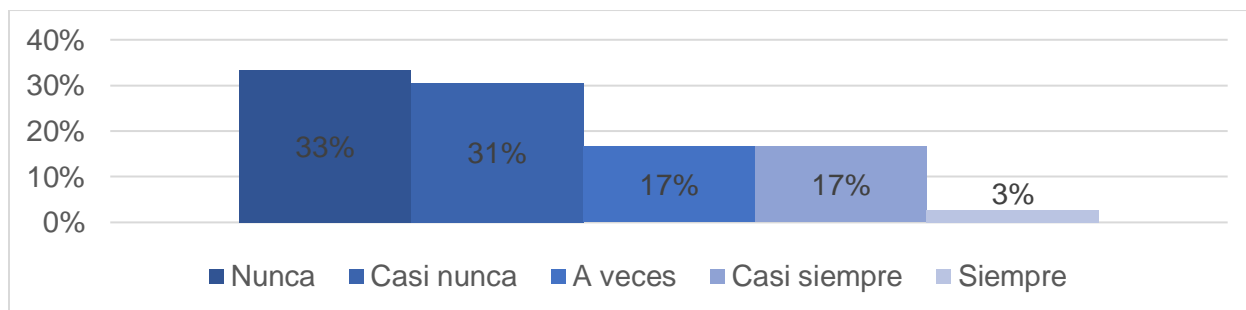
Área cognitiva 6 años/ ítem 99 “realiza dibujos con las partes de: hombros, cuello aspecto proporcionada, expresión facial y dos piezas del vestido”



Nota. En el ítem 99 se evaluó el área cognitiva en donde el 22% de niños de 6 años nunca realizan dibujos con las partes de: figura proporcionada cuello, dos piezas del vestido, hombros y expresión facial, el 36% casi nunca lo hacen, mientras que el 31% lo hacen a veces y el 11% lo hacen casi siempre.

Figura 100

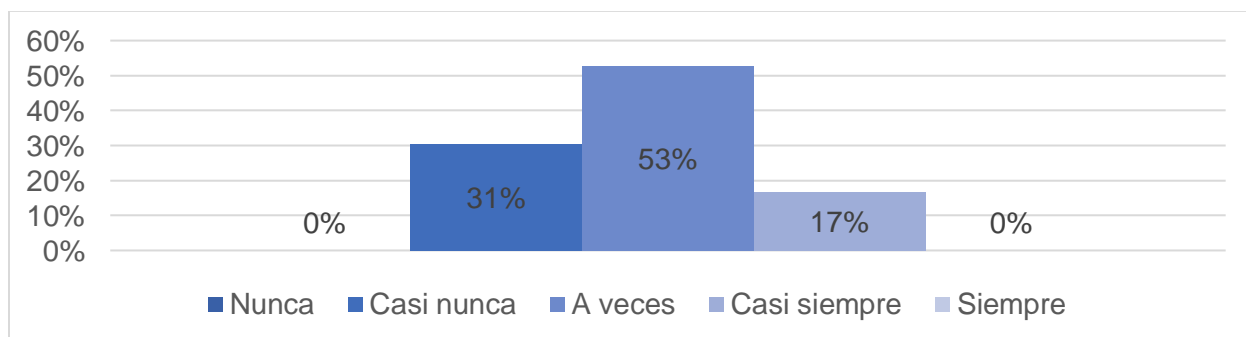
Área cognitiva 6 años/ ítem 100 “organiza una secuencia de casas de diversos tamaños: de la más grande a la más pequeña e indica cual es cuál la última y la primera”



Nota. En el ítem 100 se evaluó el área cognitiva en donde el 33% de niños de 6 años nunca organizó un orden de casas de diversos tamaños: de la más grande y de la más pequeña e indica cuál es la última y la primera y, el 31% casi nunca lo hacen, mientras que el 17% lo hacen a veces y el 17% lo hacen casi siempre, y el 3% nunca lo hacen.

Figura 101

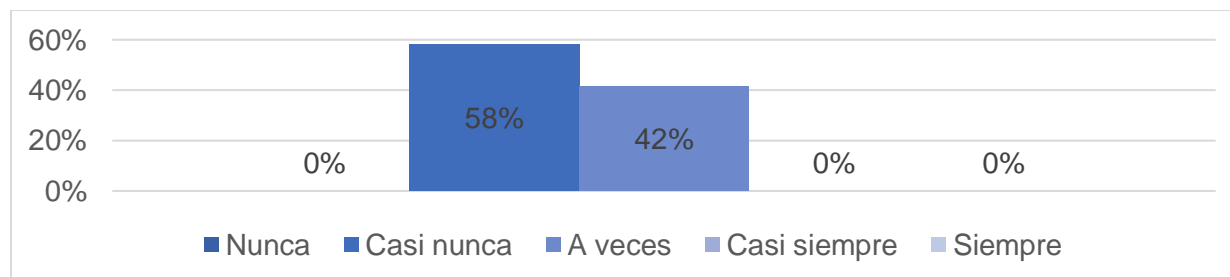
Área afectiva 6 años/ ítem 101 “prefiere estar con niños de ambos sexos”



Nota. En el ítem 101 se evaluó el área afectiva en donde el 31% de niños de 6 años casi nunca prefieren estar con niños de ambos sexos, el 53% a veces lo hacen, mientras que el 17% casi siempre lo hacen.

Figura 102

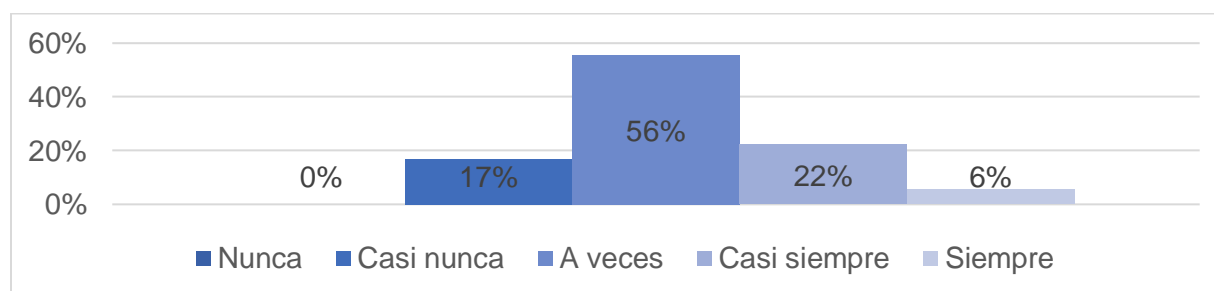
Área afectiva 6 años/ ítem 102 “es autosuficiente para la toma de decisiones y la resolución de sus conflictos con sus pares”



Nota. En el ítem 102 se evaluó el área afectiva en donde el 58% de niños de 6 años casi nunca son autosuficientes para resolver sus conflictos con otros niños y la toma de decisiones el 42% a veces lo hacen.

Figura 103

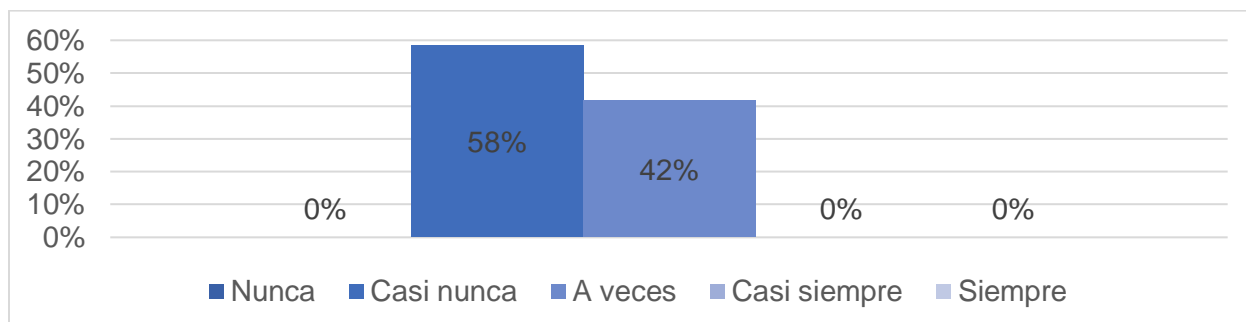
Área afectiva 6 años/ ítem 103 “se distingue como niña o niño y se detalla por cualidades físicas”



Nota. En el ítem 103 se evaluó el área cognitiva en donde el 17% de niños de 6 años casi nunca se distinguen una niña o un niño y se detallan por rasgos físicos, el 56% a veces lo hacen, mientras que el 22% casi siempre lo hacen y el 6% lo hacen siempre.

Figura 104

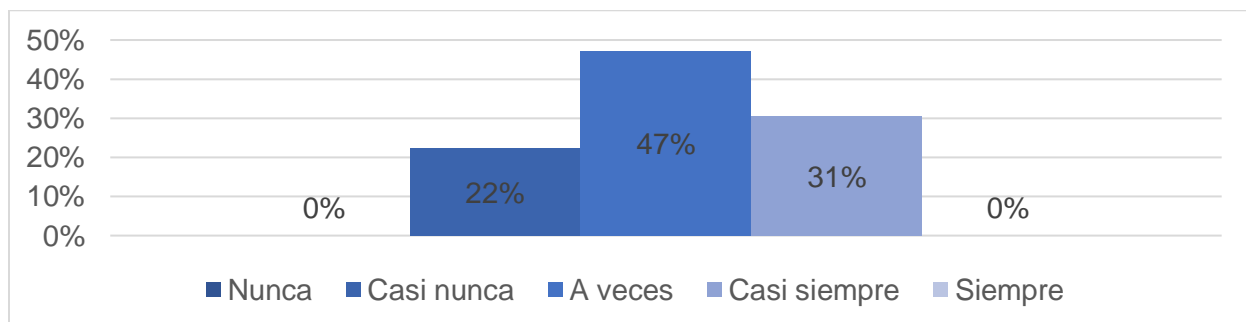
Área afectiva 6 años/ ítem 104 “produce verbalmente sus miedos, deseos y alegrías”



Nota. En el ítem 104 se evaluó el área afectiva en donde el 58% de niños de 6 años casi nunca mencionan verbalmente sus temores, gustos y deseos, en cambio el 42% a veces lo hacen.

Figura 105

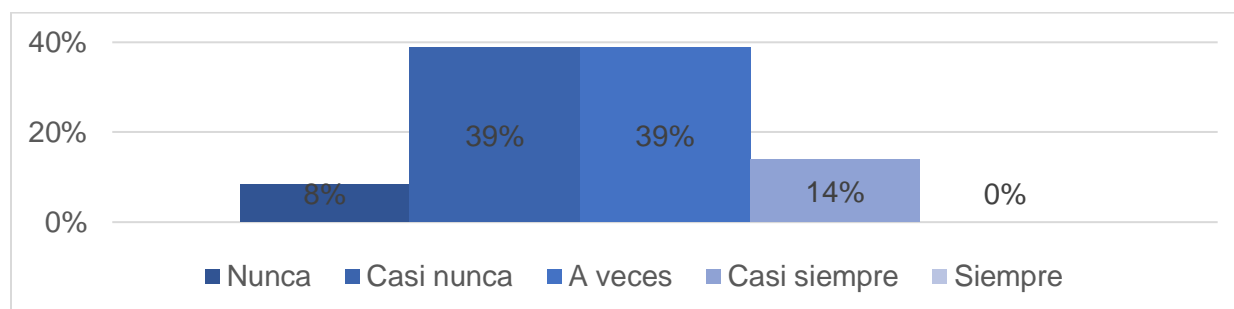
Área social 6 años/ ítem 105 “le gusta conversar mientras come y expresa si algo no le gusta”



Nota. En el ítem 105 se evaluó el área afectiva en donde el 22% de niños de 6 años casi nunca les gusta conversar mientras comen y expresan si algo no le gusta, el 47% a veces lo hacen, mientras que el 31% casi siempre lo hacen.

Figura 106

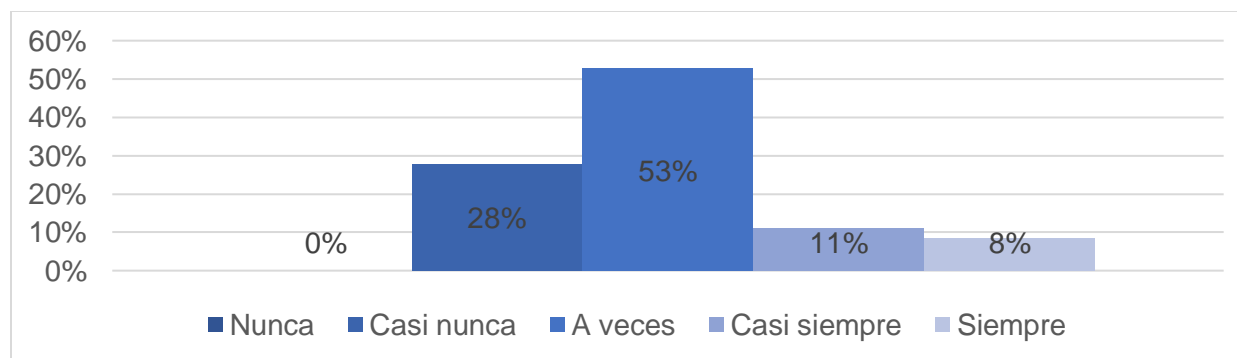
Área social 6 años/ ítem 106 “si tiene un accidente avisa para que un adulto lo ayude”



Nota. En el ítem 106 se evaluó el área social en donde el 8% de niños de 6 años, nunca si tienen un accidente avisan para que un adulto los ayude, el 39% casi nunca, el 39% lo hace a veces, y el 14% casi siempre.

Figura 107

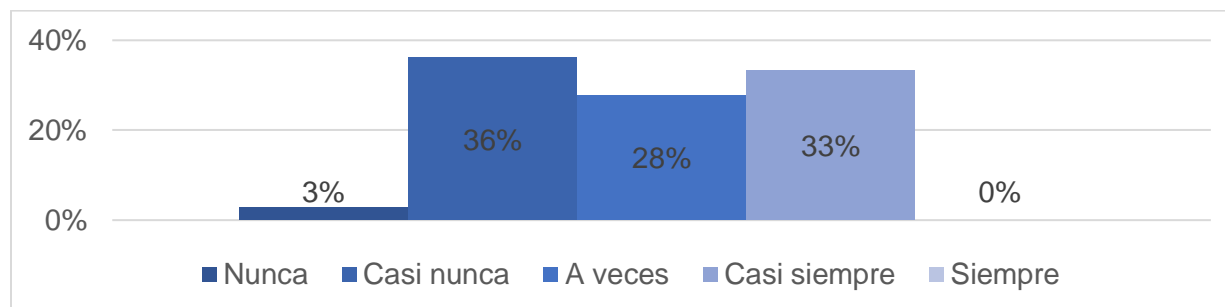
Área social 6 años/ ítem 107 “se viste sin ayuda, pero no se combina”



Nota. En el ítem 107 se evaluó el área social en donde el 28% de niños de 6 años, casi nunca se visten sin ayuda, pero no se combinan el 53% lo hacen a veces, el 11% casi siempre lo hacen, y el 8% siempre lo hacen.

Figura 108

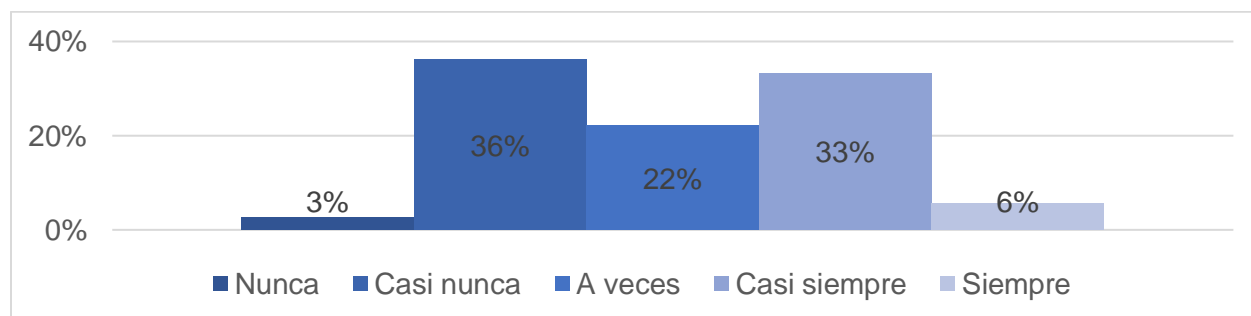
Área social 6 años/ ítem 108 “se baña sin supervisión, pero necesita apoyo”



Nota. En el ítem 108 se evaluó el área social en donde el 3% de niños de 6 años, nunca se baña sin supervisión, pero necesita apoyo, el 36% casi nunca, el 28% lo hace a veces, y el 33% casi siempre.

Figura 109

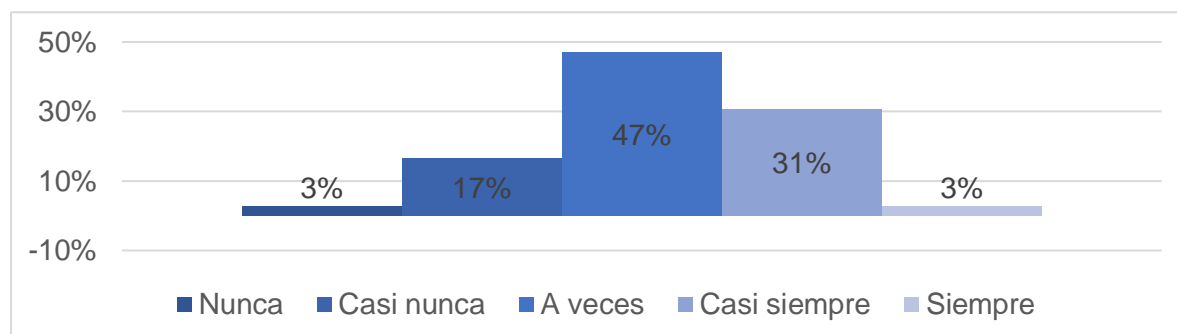
Área social 6 años/ ítem 109 “se desviste sin ayuda”



Nota. En el ítem 109 se evaluó el área social en donde el 3% de niños de 6 años, nunca se desviste sin ayuda, el 36% casi nunca, el 22% lo hace a veces, y el 33% casi siempre, y el 6% de los niños lo hacen siempre.

Figura 110

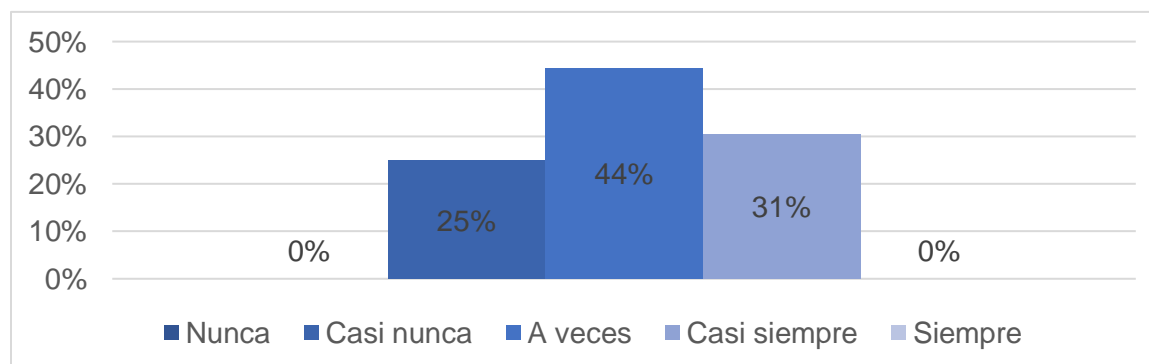
Área social 6 años/ ítem 110 “baila siguiendo cuatro ritmos diferentes y se detiene al acabarse”



Nota. En el ítem 110 del área social se evidenció, que el 47% de los niños a veces bailan siguiendo cuatro ritmos diferentes y se detienen al acabarse la canción, el 31% casi siempre lo hace, el 17% casi nunca lo realiza y el 3% queda en un porcentaje parejo entre nunca y siempre.

Figura 111

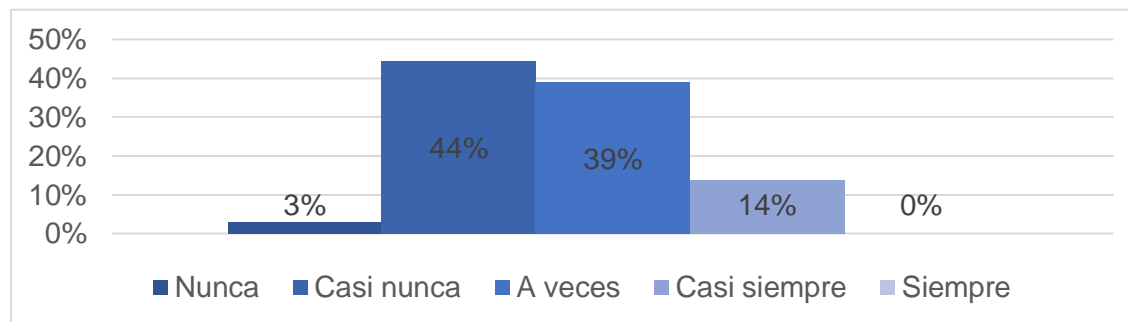
Área social 6 años/ ítem 111 “interacción espontanea con otros niños de su sexo”



Nota. En el ítem 111 del área social se evidenció, que el 44% de los infantes a veces tienen interacción espontanea con otros niños de su sexo, el 31% casi siempre y el 25% casi nunca lo hace.

Figura 112

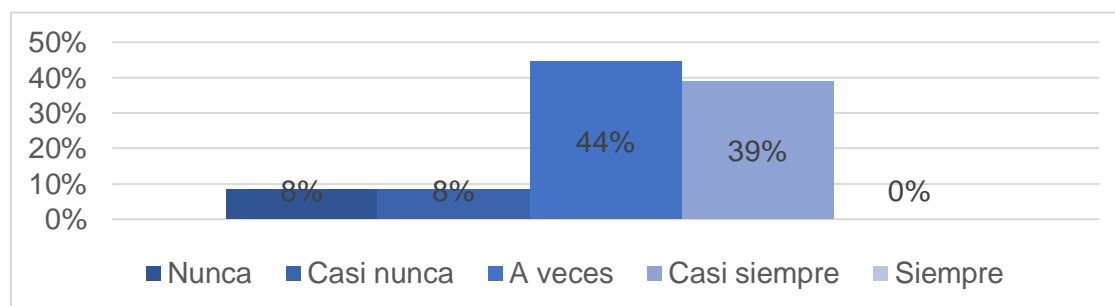
Área social 6 años/ ítem 112 “resuelve la situación conflictiva y argumenta por qué la resolvió así”



Nota. En el ítem 112 del área social se comprobó, que el 44% de los niños resuelven las situaciones conflictivas y argumentan por qué las resolvieron de esa manera, el 39% a veces lo, el 14% casi siempre lo solventa y el 3% nunca lo soluciona.

Figura 113

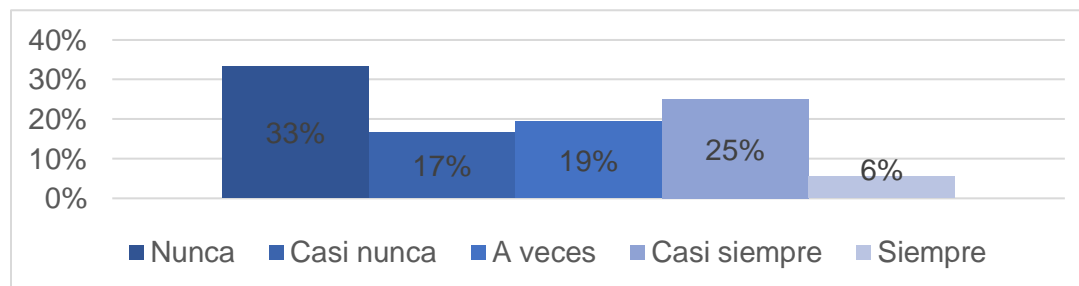
Área social 6 años/ ítem 113 “dice por favor y gracias espontáneamente”



Nota. En el ítem 113 del área social se comprobó, que el 44% de los infantes dice por favor y gracias de forma espontánea, el 39% casi siempre lo expresa y el 8% nunca y casi nunca lo indican.

Figura 114

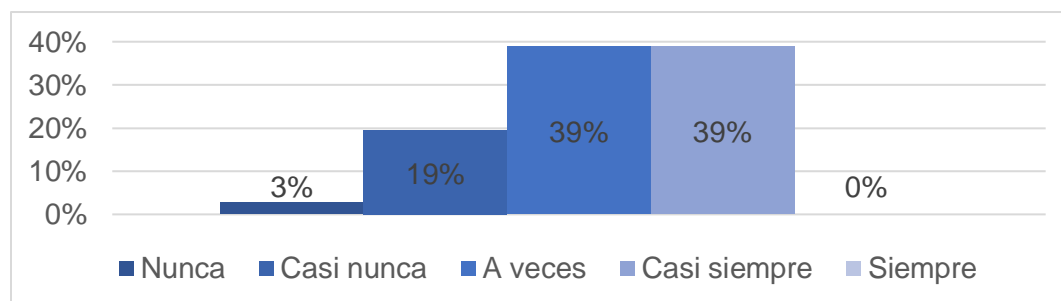
Área social 6 años/ ítem 114 “va solo a la casa de los vecinos”



Nota. En el ítem 114 del área social se evidenció, que el 33% de los niños nunca van solos a las casas de los vecinos, el 25% casi siempre lo hacen, el 19% a veces suelen ir, el 17% casi nunca y el 6% siempre van.

Figura 115

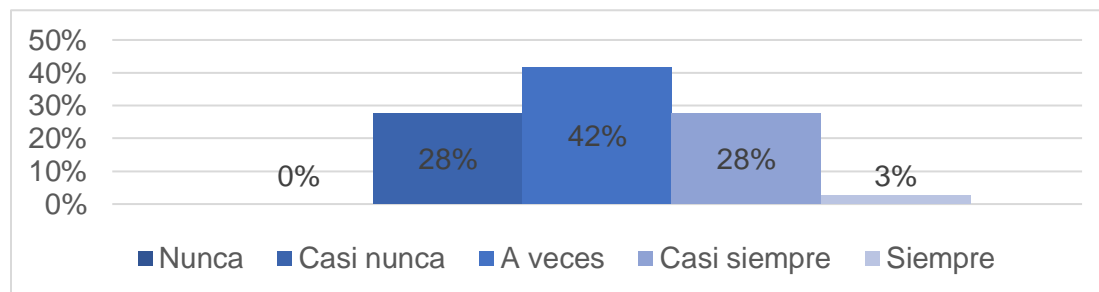
Área moral 6 años/ ítem 115 “consolida la empatía hacia figuras conocidas en la familia y demuestra una relación especial”



Nota. En el ítem 115 del área moral se comprobó, que el 39% se igualan en a veces y siempre los niños consolidan la empatía hacia figuras conocidas en la familia y demuestran una relación especial, el 19% casi nunca tiene esa cercanía y el 3% nunca lo concibe.

Figura 116

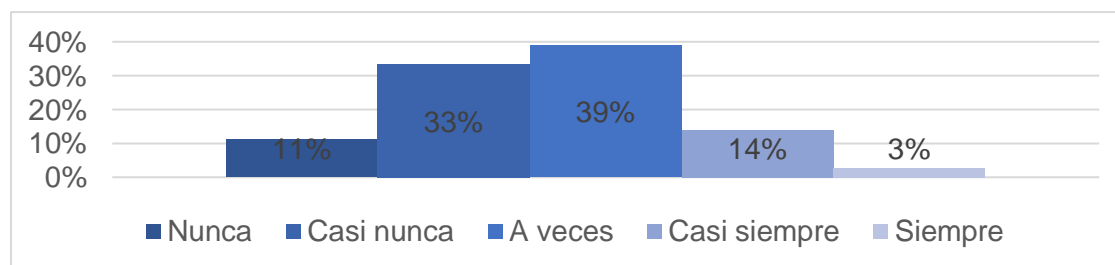
Área moral 6 años/ ítem 116 “bueno- malo después de analizar las causas del evento”



Nota. En el ítem 116 del área moral se evidenció, que el 42% a veces los infantes analizan lo bueno y malo después de las causas del evento, el 28% está entre casi nunca y casi siempre y el 3% siempre lo razonan.

Figura 117

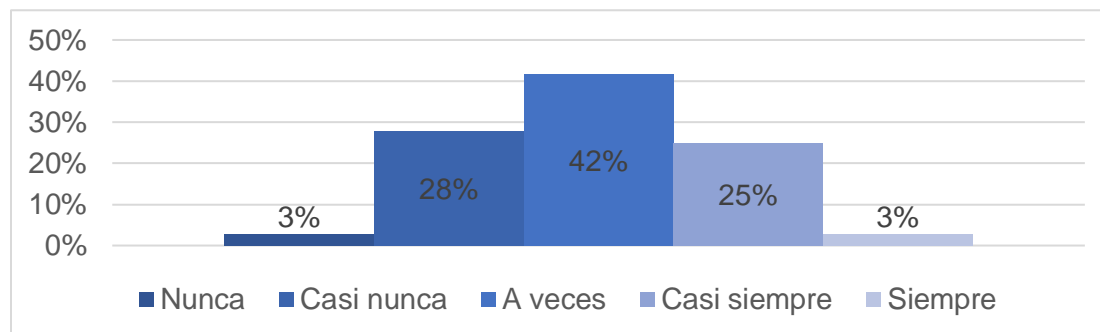
Área moral 6 años/ ítem 117 “es capaz de auto controlarse cuando se pone bravo”



Nota. En el ítem 117 del área moral se demostró, que el 39% de los porcentajes se igualan es por eso que casi nunca y a veces son capaces de autocontrolarse cuando se ponen enojados, el 14% casi siempre, el 11% nunca lo hace y el 3% siempre lo efectúan.

Figura 118

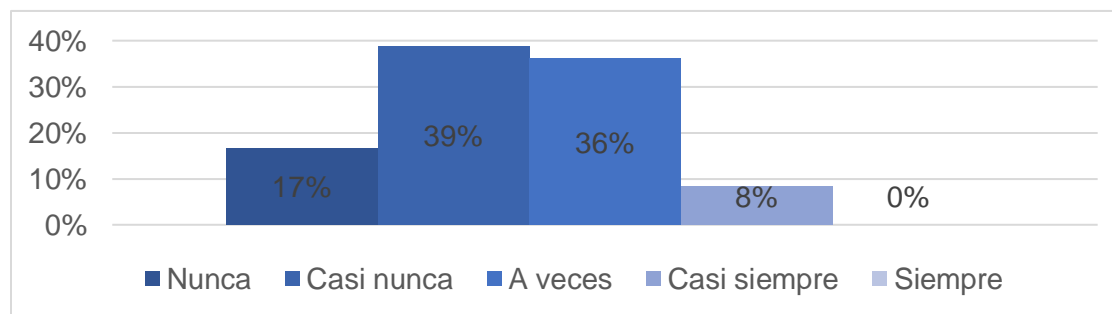
Área moral 6 años/ ítem 118 “empieza a competir cuando juega con otros niños”



Nota. En el ítem 118 del área moral se señala, que el 42% de los infantes empiezan a competir cuando juegan con otros niños, el 28% casi nunca lo hace, el 25% casi siempre lo hace y el 3% entre nunca y siempre compiten.

Figura 119

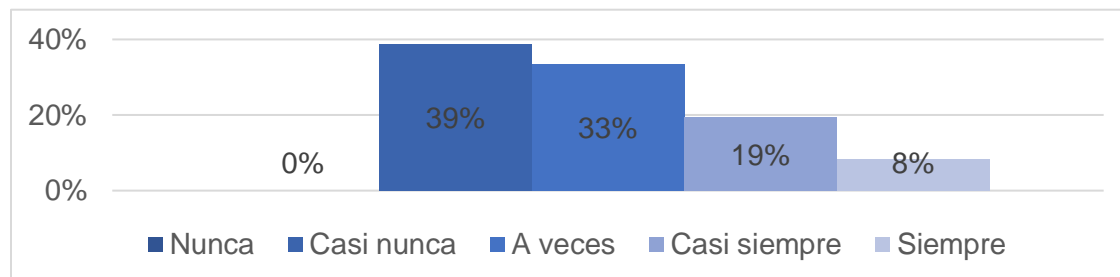
Área lenguaje 6 años/ ítem 119 “tararea y canta canciones espontáneamente”



Nota: En el ítem 119 del área del lenguaje, se evaluó que el 17% de los niños tararean y cantan canciones espontáneamente, el 39% casi nunca lo realiza, mientras que el 36% a veces lo hace y el 8% casi siempre logra esta destreza.

Figura 120

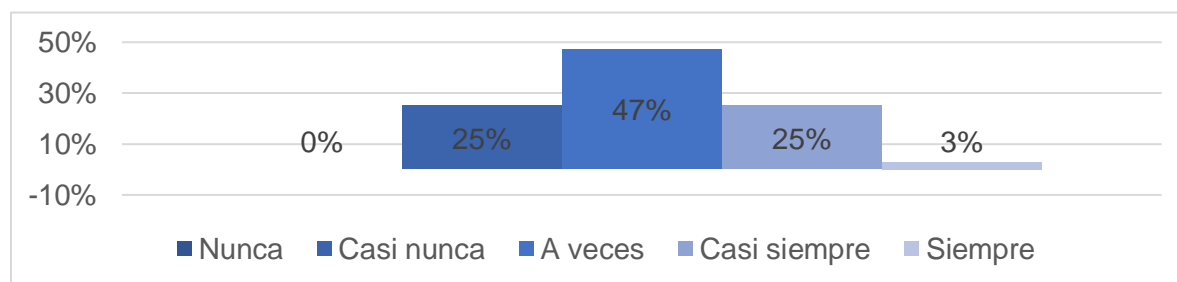
Área lenguaje 6 años/ ítem 120 “repite la instrucción que le ha dado su maestra sobre cómo debe hacer la tarea”



Nota: En el ítem 120 del área del lenguaje, se evaluó que el 39% casi nunca repite la instrucción que le ha dado su maestra sobre cómo debe hacer la tarea, mientras que el 33% a veces, el 19% casi siempre lo realiza y el 8% siempre lo repite cuando su maestra lo solicita.

Figura 121

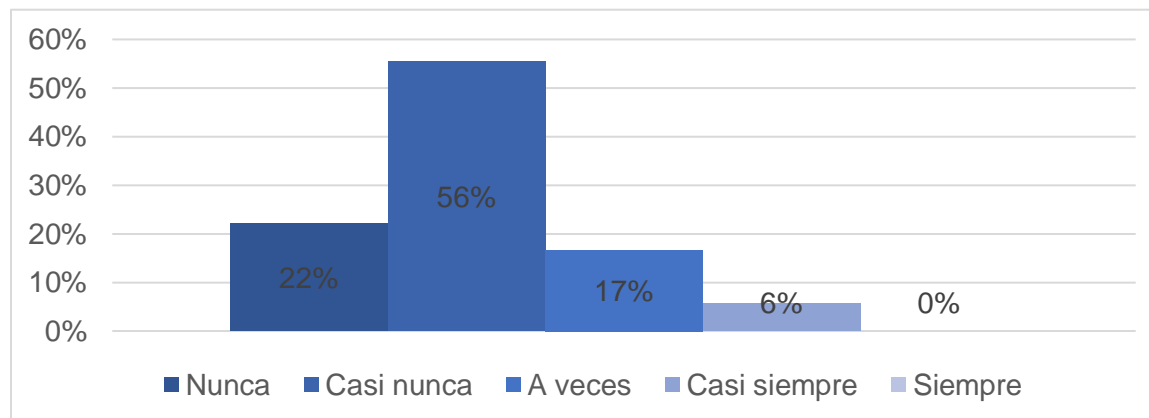
Área lenguaje 6 años/ ítem 121 “señala en una lámina lejos, cerca, encima y debajo”



Nota: En el ítem 121 del área del lenguaje, se evaluó que el 25% casi nunca señala en una lámina lejos, cerca, encima y debajo, el 47% a veces, el 25% casi siempre lo toma en cuenta y el 3% siempre lo ejecuta.

Figura 122

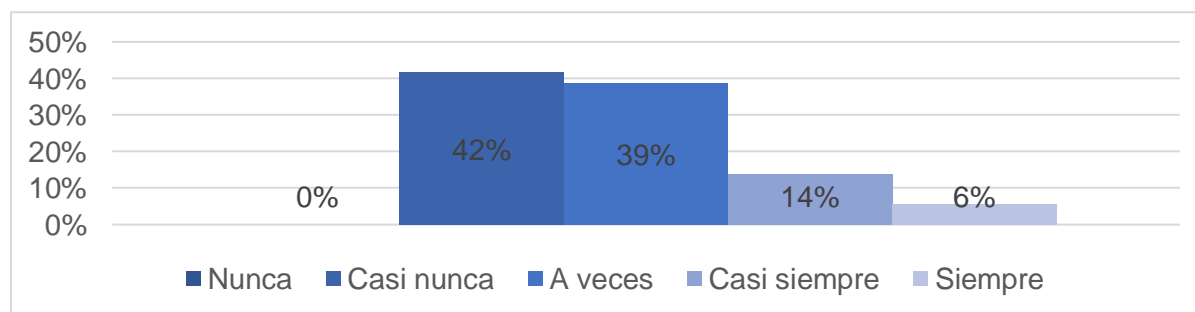
Área lenguaje 6 años/ ítem 122 “responde a preguntas más complejas como: ¿qué es lo contrario de...y ¿qué pasa si...”



Nota: En el ítem 122 del área del lenguaje, se evaluó que el 22% de los niños responde a preguntas más complejas como: ¿Qué es lo contrario de...y ¿qué pasa si..., el 56% casi nunca, mientras que el 17% le cuesta responder y el 6% casi siempre lo hace cuando le preguntan las demás personas.

Figura 123

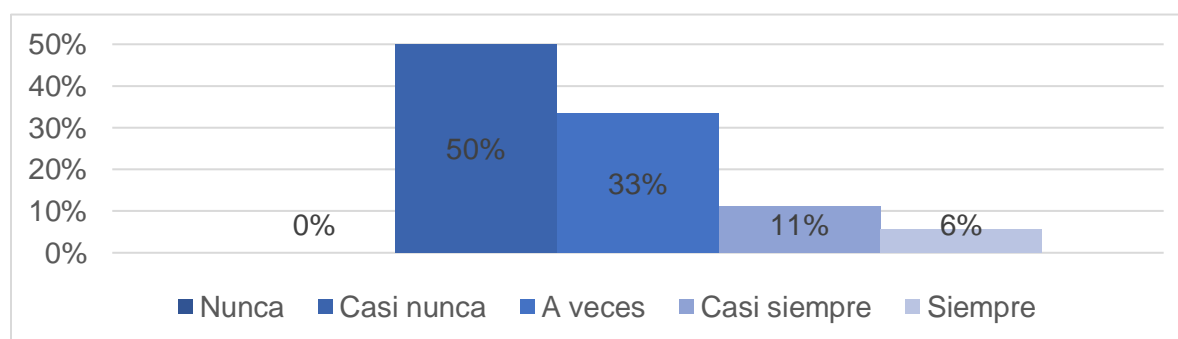
Área lenguaje 6 años/ ítem 123 “sostiene una charla usando precisión los gestos con un adulto”



Nota. En el ítem 123 del área del lenguaje, se evaluó que el 42% casi nunca sujeta una charla manteniendo una precisión los gestos con un adulto, mientras que el 39% a veces lo hace, el 14% casi siempre y el 6% siempre logra mantener conversaciones con otros.

Figura 124

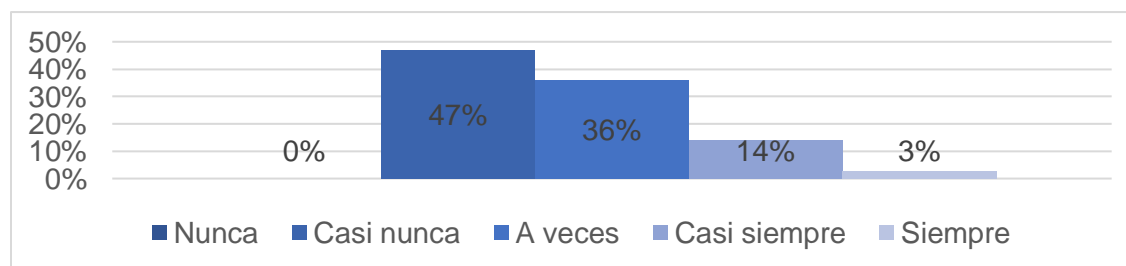
Área lenguaje 6 años/ ítem 124 “relata experiencias del acontecer diario empleando “ayer” y “mañana”



Nota: En el ítem 124 del área del lenguaje, se evaluó que el 50% relata experiencias del acontecer diario empleando “ayer” y “mañana”, el 33% a veces, el 11% casi siempre lo realiza y el 6% siempre lo relata.

Figura 125

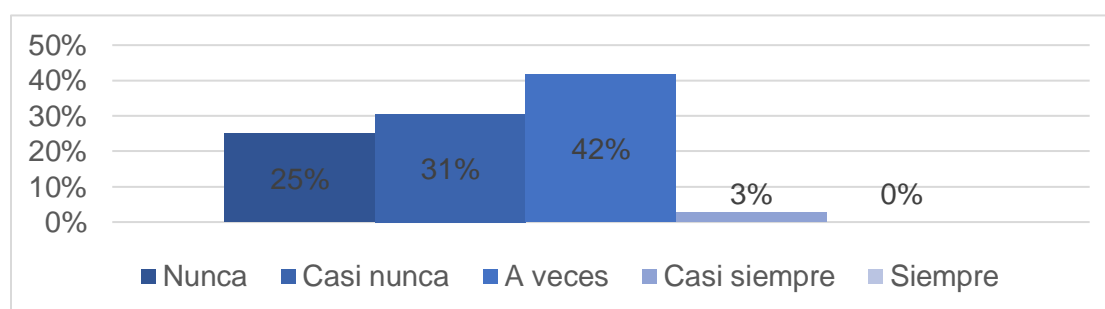
Área lenguaje 6 años/ ítem 125 “define por su uso las figuras que se presentan en láminas. ej. una pelota o un carro, un peine, un cuchillo, una sombrilla”



Nota: En el ítem 125 del área del lenguaje, se evaluó que el 47% casi nunca define por su uso las figuras que se presentan en láminas, el 36% a veces lo toma en cuenta, el 14% casi siempre lo define y el 3% siempre adquiere esta destreza.

Figura 126

Área lenguaje 6 años/ ítem 126 “relata cuentos usando partículas de enlace “luego, después”, etc.,” y sus ideas tienen un inicio, desarrollo y final”



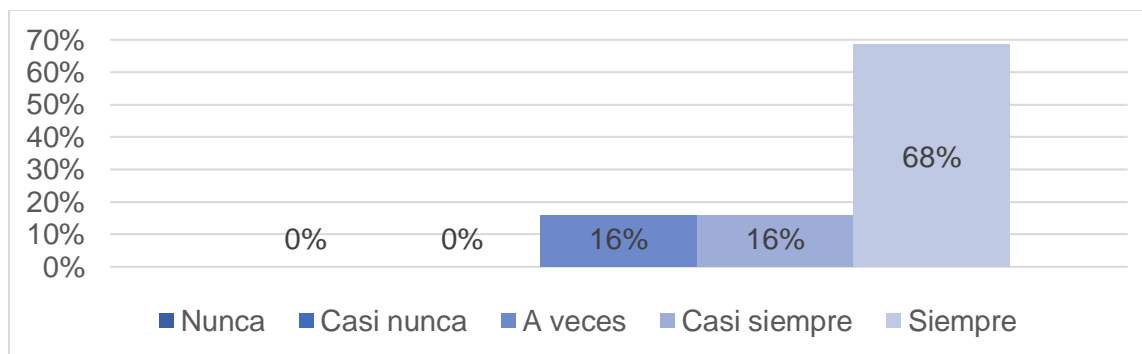
Nota: En el ítem 126 del área del lenguaje, se evaluó que el 25% nunca relata cuentos usando partículas de enlace “luego, después”, etc.,” Y sus ideas tienen un inicio, desarrollo y final”, mientras que el 31% casi nunca lo toma en cuenta, el 42% a veces y el 3% casi siempre cumple con esta destreza para la adquisición de nuevo vocabulario al relatar cuentos.

Encuestas de los estudiantes participantes y la Institución Beneficiaria

Para conocer la opinión del personal del Centro dentro del Carmen Bajo se realizó dos encuestas a los estudiantes participantes de vinculación quienes en conjunto con la institución beneficiaria se trabajó a la par, para la cual se les hizo un sinnúmero de preguntas con el fin de conocer los logros obtenidos en el centro según su ámbito; es imprescindible mencionar que el trabajo y los logros obtenidos dan una perspectiva propia de las actividades propuestas.

Figura 127

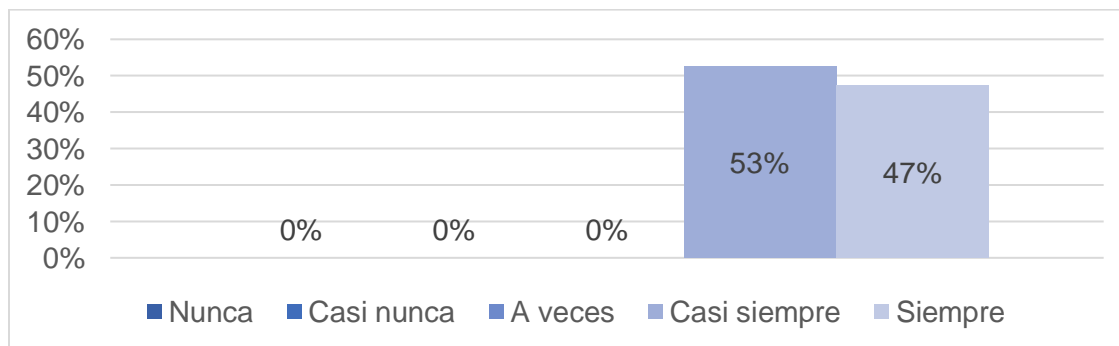
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 1 “Los horarios de trabajo estuvieron acordes a los requerimientos de la comunidad beneficiaria”



Nota: En la figura 127 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si los horarios de trabajo estuvieron acordes a los requerimientos de la Comunidad beneficiaria de los cuales el 16% respondió que a veces, mientras que otro 16% respondió que casi siempre, y el 68% respondió que siempre.

Figura 128

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 2 “Las actividades desarrolladas para la intervención comunitaria aportó en su aprendizaje y nuevos conocimientos en la formación de su carrera.”

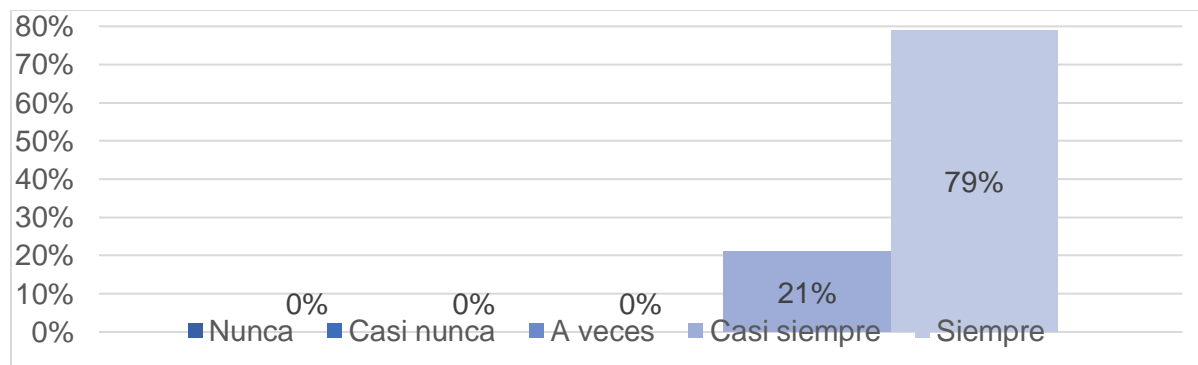


Nota: En la figura 128 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si las actividades desarrolladas para la intervención comunitaria aportaron en su aprendizaje y nuevos

conocimientos en la formación de su carrera. De los cuales el 53% respondió casi siempre, y el 47% respondió que siempre.

Figura 129

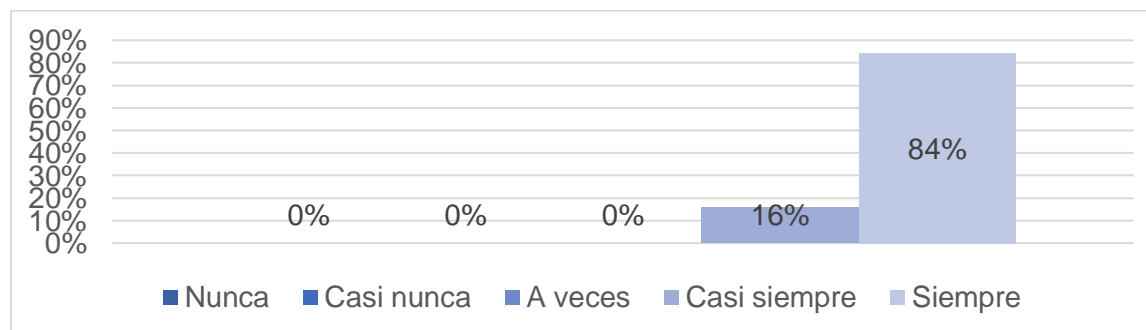
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 3. "Usted aprendió sobre la vulnerabilidad social en el espacio de trabajo."



Nota: En la figura 129 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si usted aprendió sobre la vulnerabilidad social en el espacio de trabajo. De los cuales el 21% respondió casi siempre, y el 79% respondió que siempre.

Figura 130

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 4. "La capacitación recibida en la ESPE permitió que el proyecto de vinculación se desarrolle de mejor forma "Capacitación en pedagogía Waldorf."

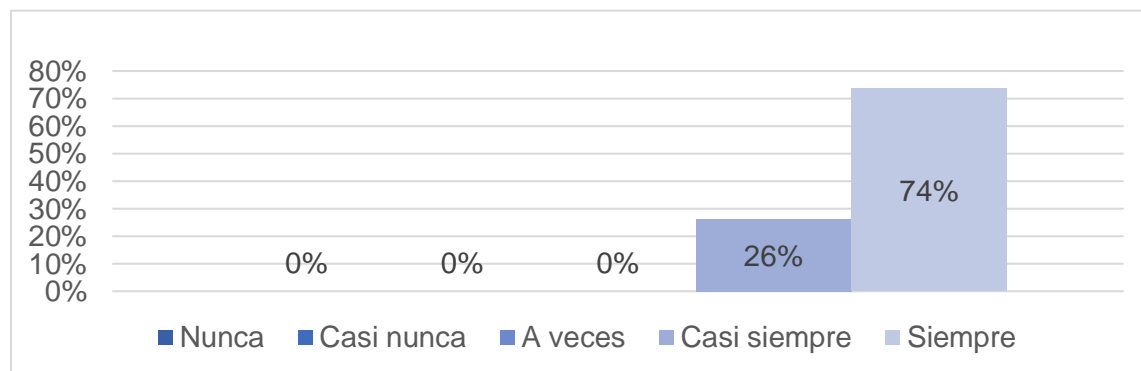


Nota: En la figura 130 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la capacitación recibida en la ESPE permitió que el proyecto de Vinculación se desarrolle de mejor forma

“Capacitación en pedagogía Waldorf. De los cuales el 16% respondió casi siempre, y el 84% respondió que siempre.

Figura 131

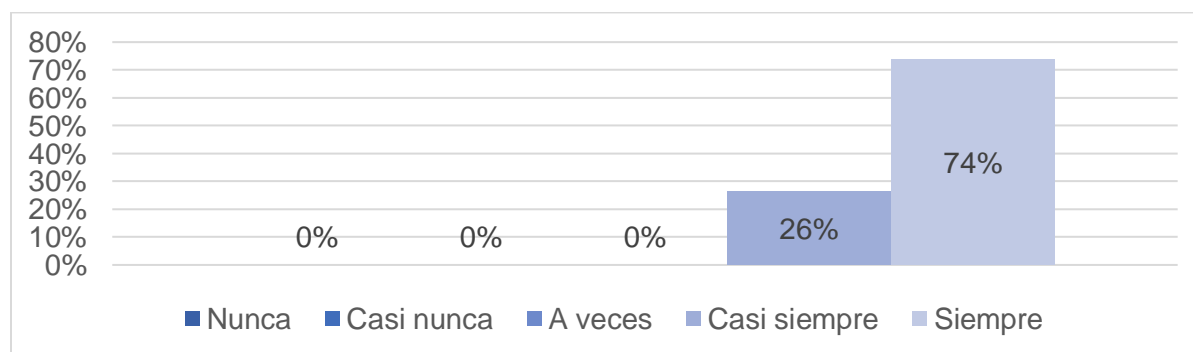
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 5. “La planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué medida.”



Nota: En la figura 131 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué medida. De los cuales el 26% respondió casi siempre, y el 74% respondió que siempre.

Figura 132

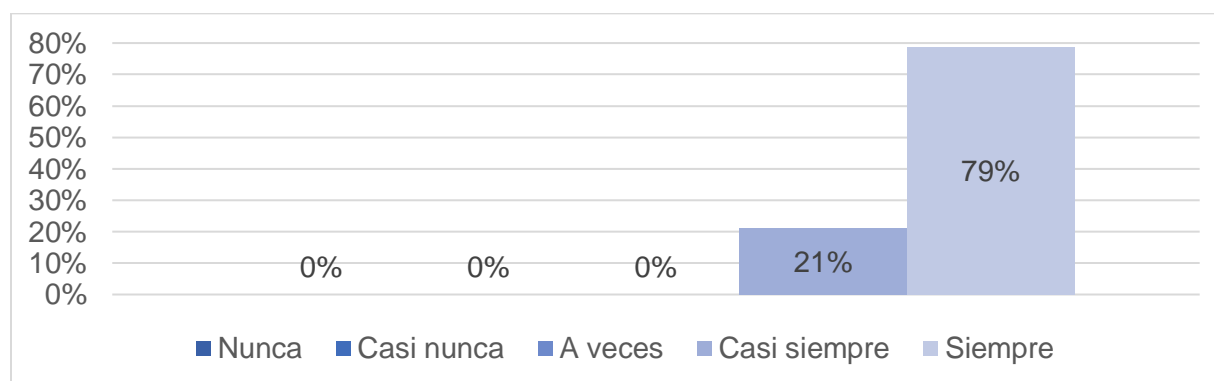
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 6. “Evaluar en doble entrada la planificación ejecutada en el proyecto. Desde su percepción la medida alcanzada.”



Nota: En la figura 132 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre sí evaluar en doble entrada la planificación ejecutada en el proyecto. Desde su percepción la medida alcanzada. Las actividades planificadas (Cuentos, nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones) para lenguaje. De los cuales el 26% respondió casi siempre, y el 74% respondió que siempre.

Figura 133

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 7 “Las actividades planificadas para la psicomotricidad, como: coger macarrones y ponerlos en una botella de cuello angosto”

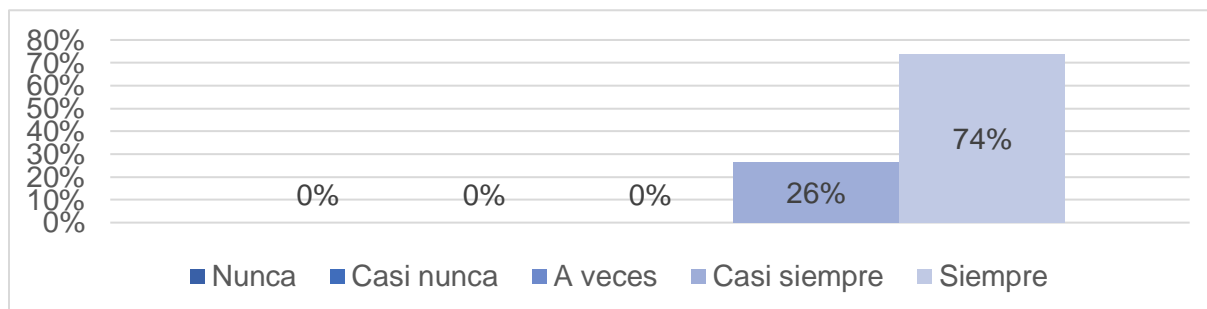


Nota: En la figura 133 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si las actividades planificadas para la psicomotricidad, como: Coger macarrones y ponerlos en una botella de cuello angosto, hacer bolas de papel contribuyendo con los procesos de los niños. De los cuales el 21% respondió casi siempre, y el 79% respondió que siempre.

Figura 134

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 8 “Las actividades planificadas para el ámbito

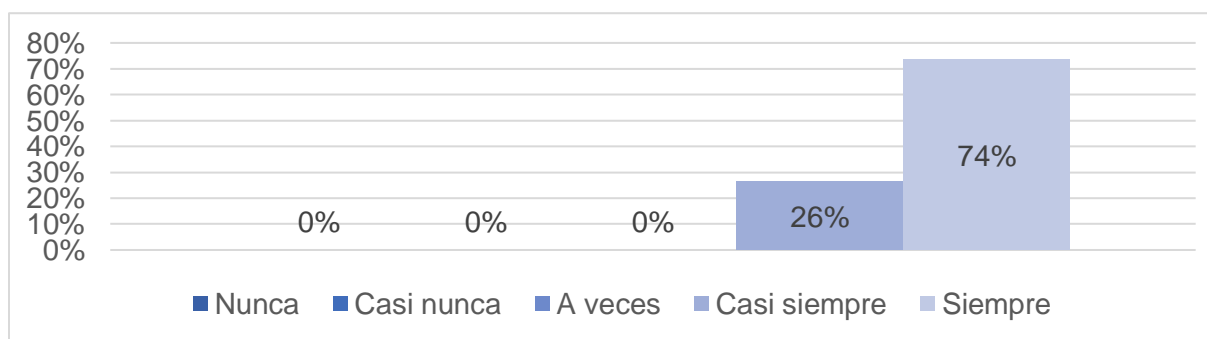
lógico matemático (crucigramas, rompecabezas, material estructurado) contribuyendo con los procesos de los niños.”



Nota: En la figura 134 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si Las actividades planificadas para el ámbito lógico matemático (crucigramas, rompecabezas, material estructurado) contribuyendo con los procesos de los niños. De los cuales el 26% respondió casi siempre, y el 74% respondió que siempre.

Figura 135

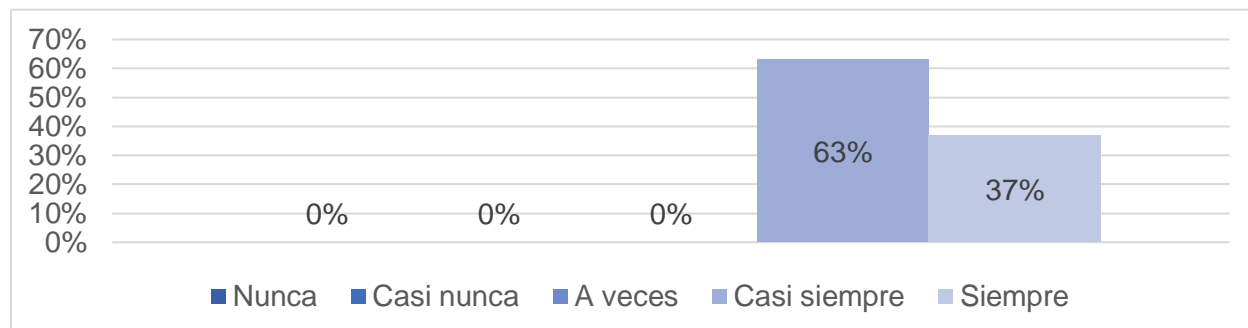
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 9 “Las actividades planificadas para la cultura y alimentación, contribuyeron con los procesos de los niños”



Nota: En la figura 135 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si las actividades planificadas para la cultura y alimentación, contribuyeron con los procesos de los niños. De los cuales el 26% respondió casi siempre, y el 74% respondió que siempre.

Figura 136

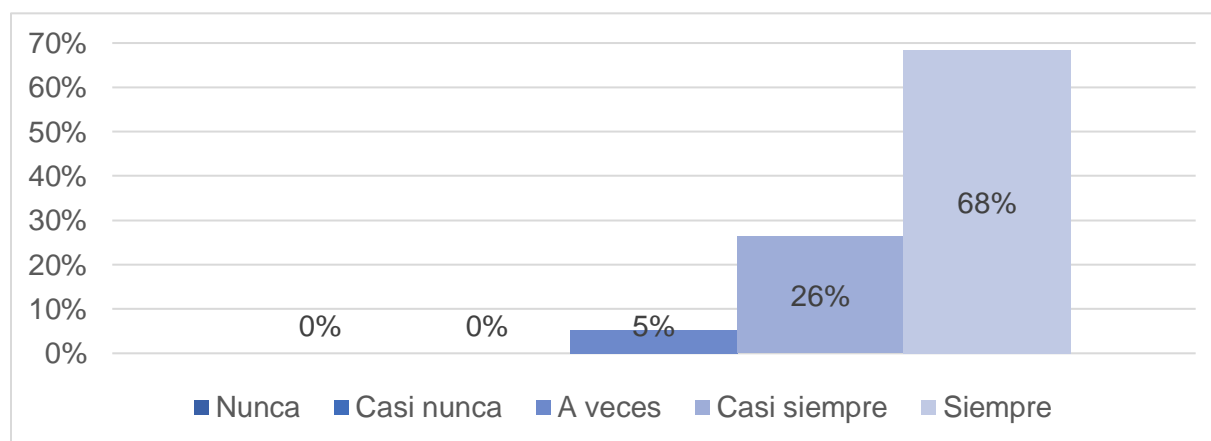
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 10 “Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas contribuyeron en el ámbito lingüístico”.



Nota: En la figura 136 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas contribuyeron en el ámbito lingüístico. De los cuales el 63% respondió casi siempre, y el 37% respondió que siempre.

Figura 137

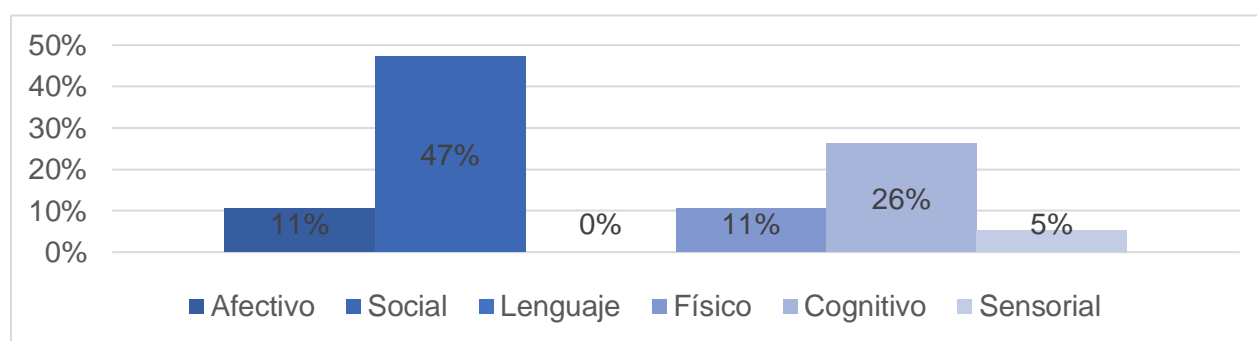
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 11 “La música en otro idioma contribuyó en que ámbitos y en qué medidas”



Nota: En la figura 137 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la música en otro idioma contribuyó en qué ámbitos y en qué medidas. De los cuales el 5% respondió que a veces, el 26% respondió casi siempre, y el 68% respondió que siempre.

Figura 138

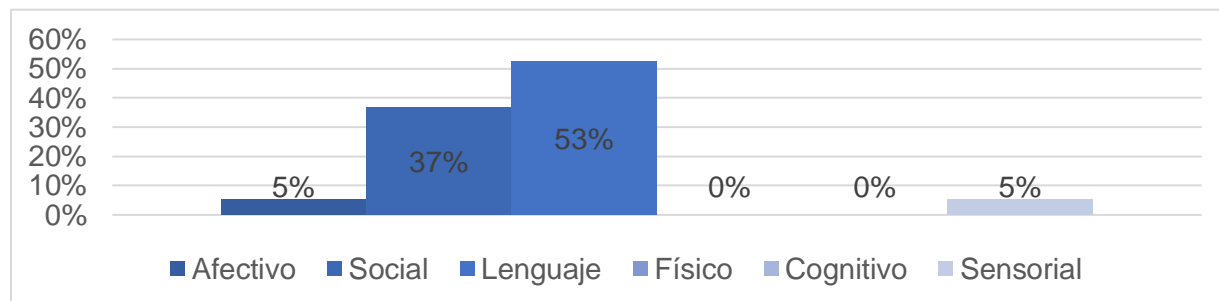
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 12 “La planificación desarrollada logró los resultados esperados, en que ámbitos”.



Nota: En la figura 138 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 11% respondió en el área afectiva, el 47% respondió en el área social, el 11% respondió que, en el ámbito del área física, el 26% respondió en el ámbito cognitivo y el 5% respondió en el ámbito sensorial.

Figura 139

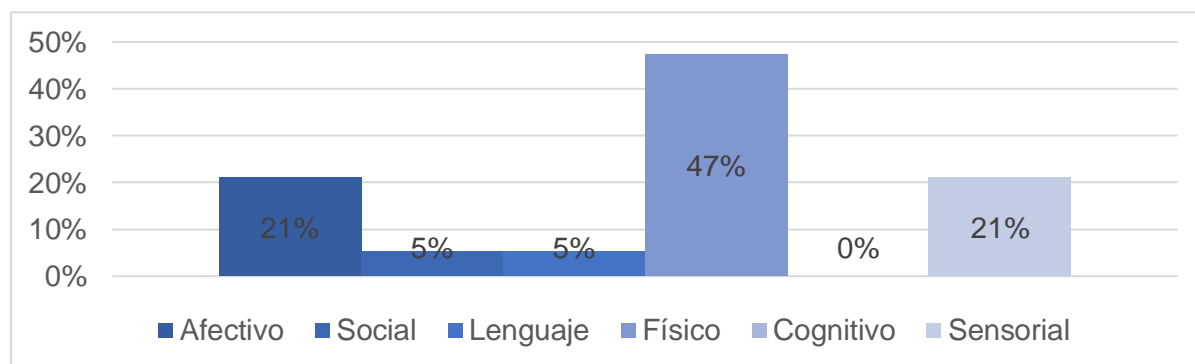
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 13 “Las actividades planificadas (cuentos, nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones)



Nota: En la figura 139 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 5% respondió en el área afectiva, el 37% respondió en el área social, el 53% respondió que en el ámbito del área lenguaje y el 5% respondió en el ámbito sensorial.

Figura 140

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 14 “Las actividades planificadas para psicomotricidad, contribuyeron con los procesos de los niños”

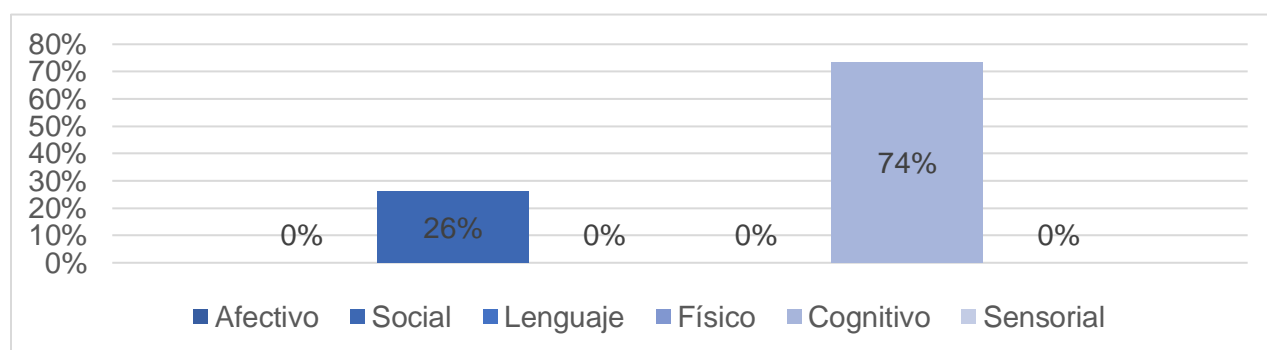


Nota: En la figura 140 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 21% respondió

en el área afectiva, el 5% respondió en el área social, el 5% respondió que en el ámbito del área lenguaje, el 47% respondió en el área física y el 21% respondió en el ámbito sensorial.

Figura 141

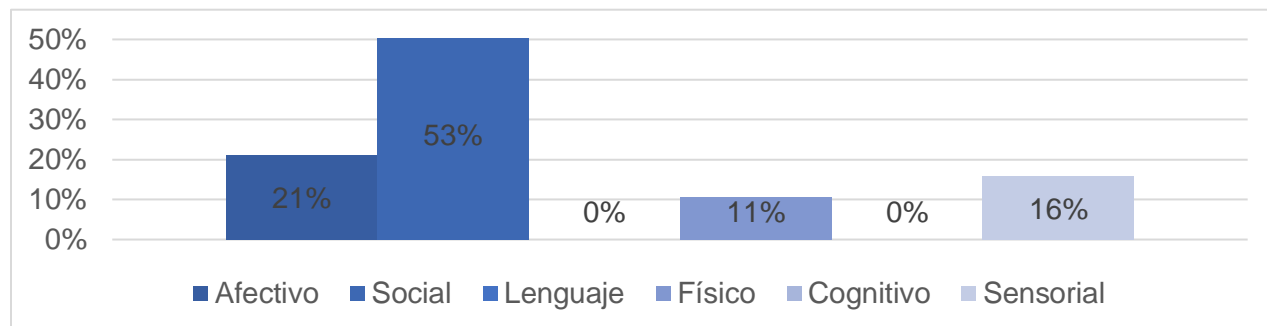
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 15 "Las actividades planificadas para el ámbito lógico matemático (crucigramas, rompecabezas, material reestructurado), contribuyeron con los procesos de los niños"



Nota: En la figura 141 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 26% respondió en el área social y el 74% respondió en el ámbito sensorial.

Figura 142

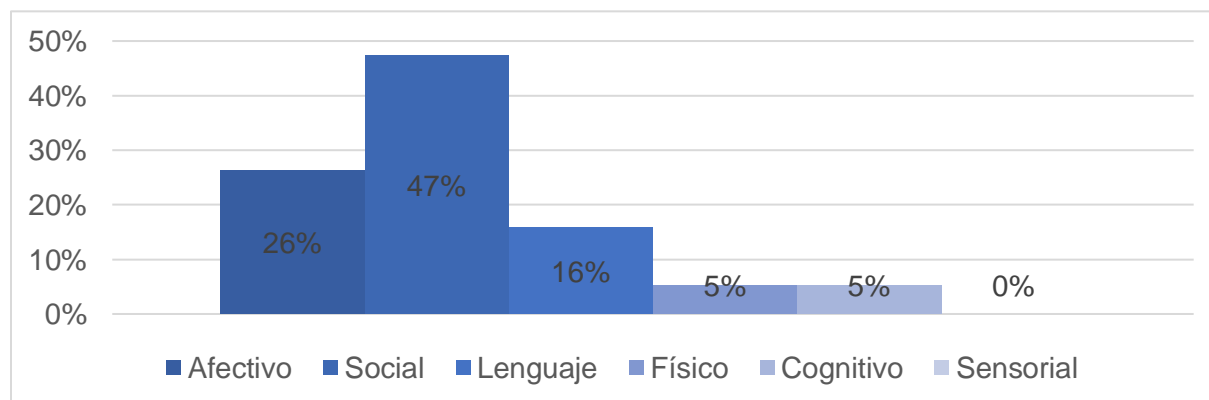
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 16 "Las actividades planificadas para cultura y alimentación, contribuyeron con los procesos de los niños"



Nota: En la figura 142 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 21% respondió en el área afectiva, el 53% respondió en el área social, el 11% respondió en el área física y el 16% respondió en el ámbito sensorial.

Figura 143

Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 17 "Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas contribuyeron en la en el ámbito lingüístico".

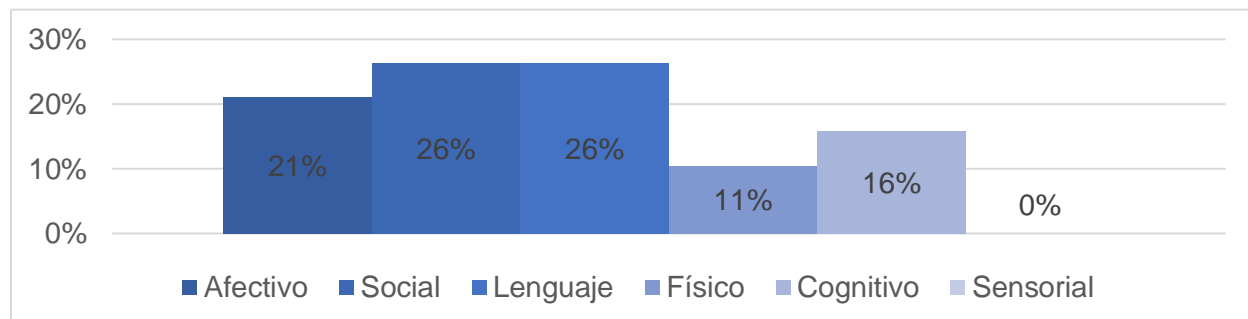


Nota: En la figura 143 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 26% respondió

en el área afectiva, el 47% respondió en el área social, el 16% respondió en el área lenguaje, el 5% respondió en el ámbito físico, y el 5% en el área cognitiva.

Figura 144

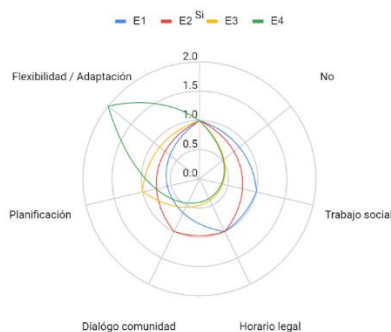
Encuesta a estudiantes participantes/pregunta 18 “La música en otro idioma contribuyó en qué ámbitos y en qué otros ámbitos”



Nota: En la figura 144 se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si la planificación desarrollada logró los resultados esperados, en qué ámbitos. De los cuales el 21% respondió en el área afectiva, el 26% respondió en el área social, el 26% respondió en el área lenguaje, el 11% respondió en el ámbito físico, y el 16% en el área cognitiva.

Figura 145

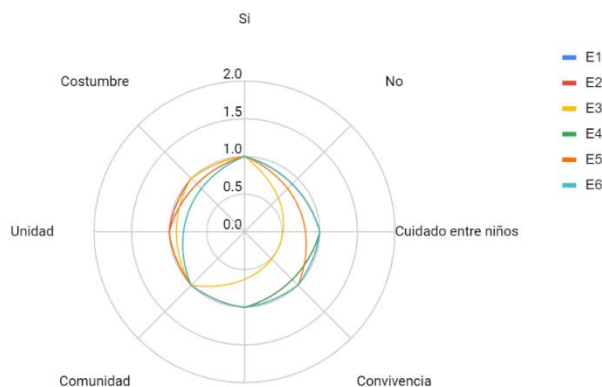
Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 1. ¿Considera usted que los horarios de trabajo estuvieron acordes a los requerimientos de la comunidad beneficiaria?



Nota: Es muy notorio que los encuestados estuvieron de acuerdo con los horarios, debido a que fueron flexibles y fácil de adaptar, también porque hubo una planificación en el que se encontraban las actividades establecidas a realizar y el tiempo que se necesitaba para ejecutarlas, por ello la comunidad estuvo de acuerdo, porque fue en la mañana y así aprovechaban el sol y disfrutaban, manteniéndose activos durante el resto del día, lo que produce un gran beneficio emocional.

Figura 146

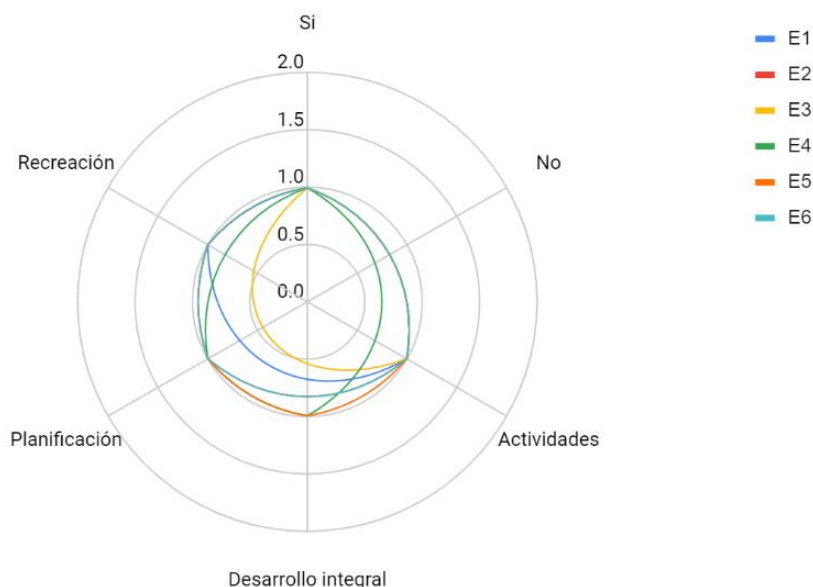
Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 2. ¿Se instauró en todos los niños participantes, “el grande cuida al pequeño”? ¿Sí o no, por qué?



Nota: Si se logró instaurar la frase “el grande cuida al pequeño” porque los niños en la comunidad tenían presente la ideología que deben cuidarse entre sí trabajando en conjunto, incluso saben que hasta el pequeño puede cuidar de alguien grande, comprenden que el trabajar en unidad les trae grandes beneficios y así lograr una convivencia armónica promoviendo el amor y cuidado. Esto les ayuda a desarrollar su inteligencia emocional comprendiendo sus emociones y la de los demás, comunicando lo que sienten y entendiendo las necesidades de los otros.

Figura 147

Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 3. ¿La planificación desarrollada logró los resultados esperados?

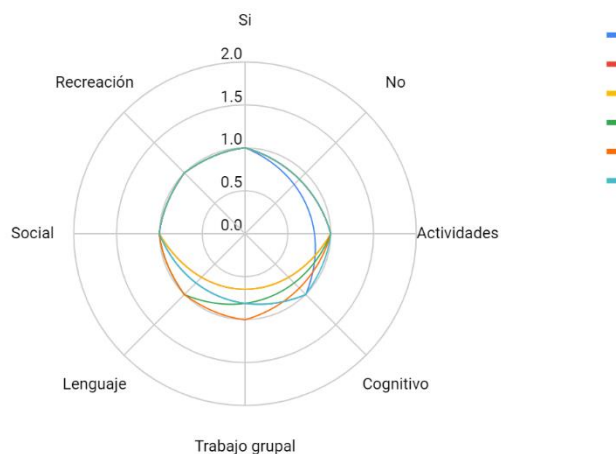


Nota: En la planificación se logró cumplir con las expectativas esperadas, observando que los niños tuvieron una mejora en su desarrollo integral, en base a actividades lúdicas y recreativas realizadas, las cuales sirvieron a los infantes para relacionarse y mejorar sus emociones. La recreación les permite incrementar la confianza en sí mismos, sentido de pertenencia hacia su entorno permitiéndoles resolver con más facilidad las dificultades que se presentan con las diferentes experiencias que han vivido, favoreciendo a la inclusión social y la participación con la comunidad.

Figura 148

Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 4. ¿Las actividades planificadas (cuentos,

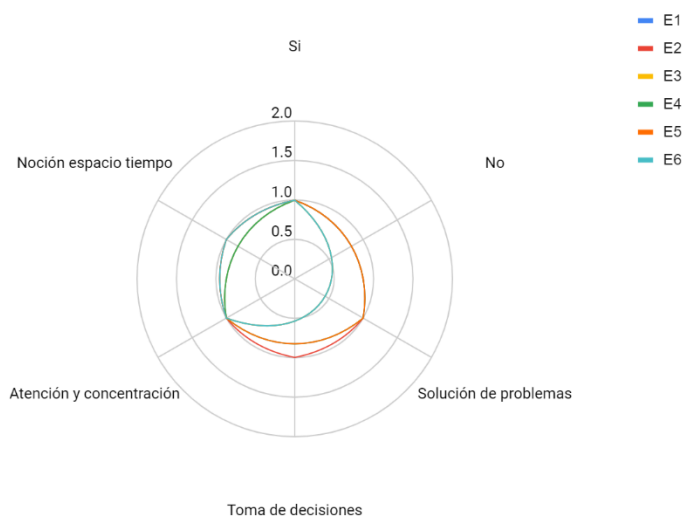
nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones) para lenguaje, contribuyeron con los procesos de los niños? ¿Sí o no, por qué?



Nota: Se les preguntó a los estudiantes participantes sobre si las actividades planificadas como: cuentos, nanas, trabalenguas, material estructurado, retahílas, poemas, rimas, canciones para estimular el lenguaje, contribuyeron con los procesos de los niños. De las cuales respondieron sí; y que gracias a las actividades realizadas contribuyeron en los ámbitos cognitivo, trabajo grupal, lenguaje, social y recreación; estas actividades son ideales para obtener rapidez y exactitud en el habla, se estimula su vocabulario, desarrolla su atención y memoria.

Figura 149

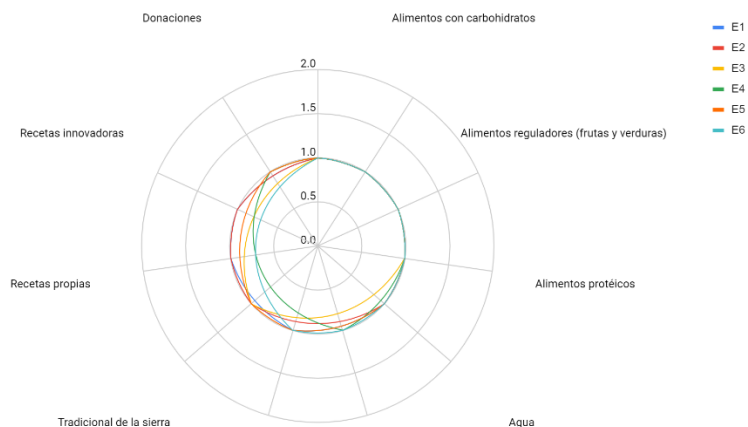
Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 5. ¿Qué actividades de la planificación del ámbito lógico matemático contribuyeron en el desarrollo de los niños?



Nota: Se les preguntó a los estudiantes participantes sobre qué actividades de la planificación del ámbito lógico matemático contribuyeron en el desarrollo de los niños; respondieron que las actividades realizadas fueron basadas en solución de problemas, toma de decisiones atención y concentración, noción espacio tiempo. Estos ejercicios incitan que los niños experimenten, comenten, razonen, etc. Son importantes ya que aportan a la experiencia sensorial que es la base del aprendizaje.

Figura 150

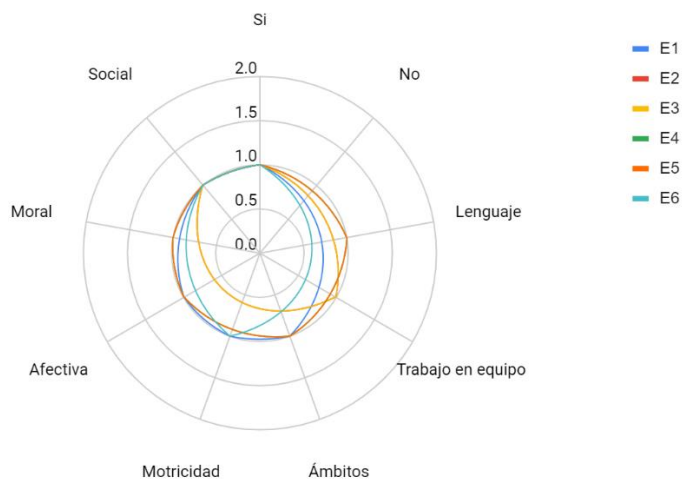
Encuesta a estudiantes participantes/ pregunta 6. ¿Qué tipo de alimentos se proporcionó en la institución y cree usted que esto ayuda en su desarrollo?



Nota: Se les preguntó a los estudiantes participantes sobre qué tipo de alimentos se proporcionó en la institución. De las cuales respondieron que sí y los tipos de alimentos fueron: alimentos con carbohidratos, alimentos reguladores (frutas y verduras), alimentos proteicos, agua, tradicional de la costa, tradicional del oriente, tradicional de la sierra, recetas propias, recetas innovadoras, donaciones. Estos alimentos se les proporcionan en el menú de la institución, es importante para crear en los niños hábitos alimenticios apropiados, para nutrirse adecuadamente y ayudar en el desarrollo integral de cada uno de ellos.

Figura 151

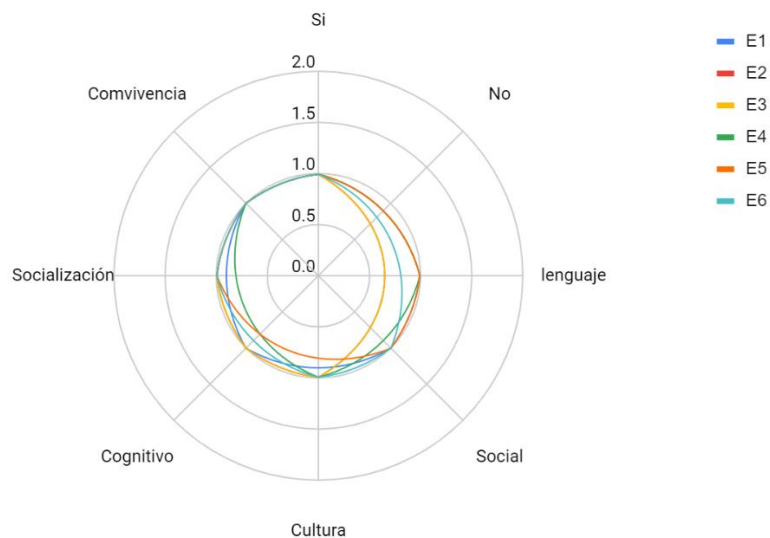
Encuesta a los participantes/ pregunta 7. ¿Las actividades de ritmo mediante versos de saludo, versos de despedida, dinámicas y rondas en qué ámbitos contribuyeron?



Nota: Se preguntó a los estudiantes participantes sobre las actividades de ritmo mediante versos de saludo, despedida, dinámicas y rondas. De las cuales los encuestados consideran que sí, porque aportan en los siguientes ámbitos del desarrollo como: lenguaje, motricidad, afectiva, moral y social. Además, fomentaron el trabajo en equipo y compañerismo entre iguales.

Figura 152

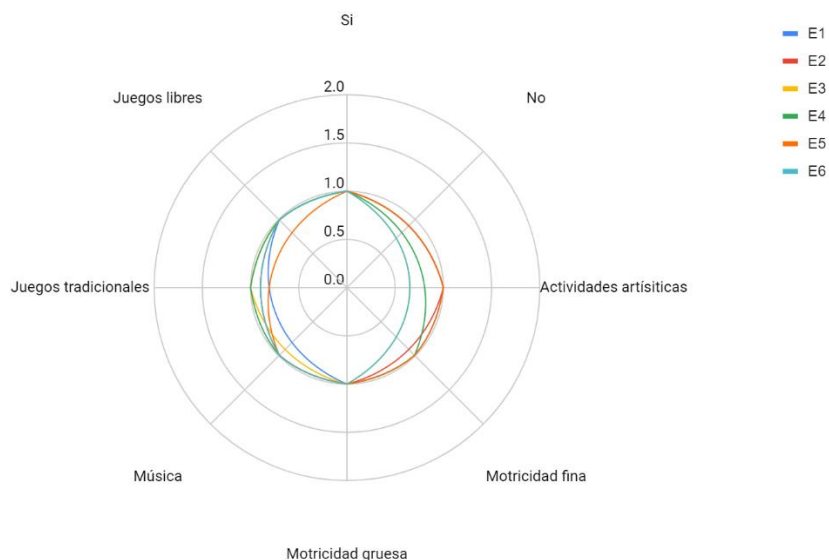
Encuesta a los participantes/ pregunta 8. ¿En qué ámbitos contribuyó la música en otro idioma (kichwa y español)?



Nota: Se preguntó a los estudiantes participantes en que ámbitos contribuyó la música en el idioma kichwa y español. De los cuales, respondieron que estuvieron de acuerdo los encuestados que estos ámbitos contribuyen al desarrollo integral de los niños, así como: lenguaje, social, cognitivo; además se logró socializar de forma íntegra entre la comunidad.

Figura 153

Encuesta a los participantes/ pregunta 9. ¿Qué actividades se realizó en psicomotricidad y cómo contribuyeron en el proceso de los niños?



Nota: Se preguntó a los estudiantes sobre las actividades realizadas en psicomotricidad y como contribuyeron en el proceso de los niños. De los cuales, los encuestados están de acuerdo con las siguientes actividades realizadas como: experimentos, juegos, pintura, escultura, bailo terapia, arte con telas, entre otras. Para desarrollarse física y cognitivamente mediante la motricidad fina y gruesa de forma lúdica y armónica.

Conclusiones

- La aplicación del modelo de intervención comunitaria de la pedagogía de emergencia con niños en vulnerabilidad social ha obtenido resultados positivos, se pudo aportar de cierta manera a liberar y sanar experiencias traumáticas, evidenció progresos para alcanzar una formación óptima en el desarrollo integral de los niños.
- Mediante la revisión bibliográfica se conoció que las pedagogías de emergencia están relacionadas entre sí, enfocadas en el respeto, valoración del niño, juego libre,

independencia, creatividad, identidad, consideradas naturalistas y espiritualistas.

Además, que han logrado sanar algún trauma psicológico, por lo que se estableció como la más apropiada a la pedagogía Waldorf, porque se adapta a las situaciones de vulnerabilidad y ayuda a la auto sanación, con el fin de contribuir a la formación integral de los niños y niñas.

- Durante el desarrollo de las actividades empleadas en el modelo de intervención comunitaria, como; ejercicios para los sentidos, ayudas para despertar a los niños a través de versos, oraciones, nanas, poesías, canciones, rondas, retahílas, trabalenguas, adivinanza y cuentos, se elaboró un menú saludable, estos fueron ejecutados mediante la expresión musical, interacción y trabajo en equipo. Significativas para el desarrollo integral en la intervención comunitaria de los niños con vulnerabilidad social y obtener resultados esperados.
- Dentro de la propuesta se describe recursos educativos Waldorf que contribuyen al desarrollo socioemocional en los niños de una manera integrada utilizando diferentes actividades dinámicas, tomando en cuenta el rol del docente que es clave en este proceso ya que está interactuando y observando plenamente al estudiante, por lo que es importante para el alumno cuando esté atravesando diversas situaciones que requieren el uso de habilidades sociales y emocionales durante actividades artísticas, momentos esenciales para la expresión donde los niños reflejan su mundo interior a través de actividades sociales y habilidades emocionales que utilizan en las actividades, así como en todo momento en la escuela.

Recomendaciones

- La comunidad del Barrio el Carmen Bajo para los niños de Educación Inicial continúe con la aplicación de la propuesta del modelo de intervención comunitaria a través de la

pedagogía de emergencia, se adapta y responde adecuadamente a las situaciones de vulnerabilidad social, porque esta cubre las necesidades y beneficios de los niños y niñas.

- Promover el conocimiento y aplicación de la pedagogía de emergencia en los centros educativos, fundaciones, comunidades, etc. Considera al niño como un ser holístico e incluye al juego como motor principal para el propio aprendizaje y potencializar sus habilidades manuales y artísticas, imaginación, creatividad, en un ambiente que estimule el aprendizaje, juego libre e imitación.
- Fomentar la autonomía, y además permitir que trabajen con sus manos, lo que acaba desarrollando la motricidad y la inteligencia, y se debe observar cuidadosamente a todo el grupo de niños tomando en cuenta cada una de sus diferencias individuales para adecuar la actividad que sea acorde a cada uno de ellos, así se logrará comprender qué elemento de la madre tierra sea bueno y puedan ejecutar con mayor facilidad cada niño.
- Implementar más actividades que favorezcan el área afectiva del niño haciéndolo que se sienta seguro de sí mismo animando a hablar de sus emociones y de sus sentimientos, buscar la manera de saber qué es lo que quieren y lo que más necesitan para lograr que tengan un mejor desempeño y crear vínculos afectivos y seguros con sus adultos significativos.

Referencias bibliográficas:

- Aljabreen, H. (2020). Montessori, Waldorf, and Reggio Emilia: A Comparative Analysis of Alternative Models of Early Childhood Education. *International Journal of Early Childhood*, 52(3), 337-353. <https://doi.org/10.1007/s13158-020-00277-1>
- Arias, E. R. (2020, diciembre 10). *Tipos de investigación*. Significados. <https://www.significados.com/tipos-de-investigacion/>
- ARR. (2023). *El portal de la tesis*. https://recursos.ucol.mx/tesis/investigacion_accion.php
- Arteaga, G. (2020, octubre 1). *Enfoque cuantitativo: Métodos, fortalezas y debilidades - TestSiteForMe*. <https://www.testsiteforme.com/enfoque-cuantitativo/>
- Beltran, P., & Ortega-Sánchez, L. (2021). LA VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD COMO MOTOR DEL DESARROLLO EN EL MARCO DE LA FORMACIÓN TÉCNICA Y TECNOLÓGICA. *Identidad Bolivariana*, 5(1), Art. 1. <https://doi.org/10.37611/IB5o11114-127>
- Bemanalizadeh, M., Badihian, N., Khoshhali, M., Badihian, S., Hosseini, N., Purpirali, M., Abadian, M., Yaghini, O., Daniali, S. S., & Kelishadi, R. (2022). Effect of parenting intervention through “Care for Child Development Guideline” on early child development and behaviors: A randomized controlled trial. *BMC Pediatrics*, 22(1), 690. <https://doi.org/10.1186/s12887-022-03752-x>
- Beresaluce Díez, M. del R. (2009). Las escuelas reggianas como modelo de calidad en la etapa de Educación Infantil. *Aula abierta*, 37(2), 123-130.
- Bettenhausen, J. L., Winterer, C. M., & Colvin, J. D. (2021). Health and Poverty of Rural Children: An Under-Researched and Under-Resourced Vulnerable Population. *Academic Pediatrics*, 21(8), S126-S133. <https://doi.org/10.1016/j.acap.2021.08.001>
- Braguim, A. K., Aguiar, F., & Loureiro, S. R. (2018). *Behavioral problems of school children: Impact of social vulnerability, chronic adversity, and maternal depression | Psicología:*

Reflexão e Crítica | Full Text. <https://prc.springeropen.com/articles/10.1186/s41155-018-0089-9>

Brooks, S. K., Dunn, R., Amlôt, R., Rubin, G. J., & Greenberg, N. (2019). Protecting the psychological wellbeing of staff exposed to disaster or emergency at work: A qualitative study. *BMC Psychology*, 7(1), 78. <https://doi.org/10.1186/s40359-019-0360-6>

Centro Universitario Cardenal Cisneros. (s. f.). *Pedagogía de emergencia. La Pedagogía que ayuda a los niños a superar el trauma | Centro Universitario Cardenal Cisneros | CUCC | CUCC*. Recuperado 15 de febrero de 2023, de <https://www.cardenalcisneros.es/es/pedagog%C3%ADa-de-emergencia-la-pedagog%C3%ADa-que-ayuda-los-ni%C3%B1os-superar-el-trauma>

Cepeda, C., & Pardo, D. (2017). *PSICOLOGÍA DE LA EMERGENCIA Y ESPIRITUALIDAD. EL PAPEL AQUÍ Y AHORA EN EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA*. PDF.

<https://www.aacademica.org/claudio. Cepeda/7.pdf>

Chen, L., Qi, D., & L. Yang, D. (2020). The Urbanization Paradox: Parental Absence and Child Development in China - an Empirical Analysis Based on the China Family Panel Studies Survey. *Child Indicators Research*, 13(2), 593-608. <https://doi.org/10.1007/s12187-019-09697-5>

Coq, J.-M., & Gerardin, P. (2020). Desarrollo psicológico del niño. *EMC - Pediatría*, 55(2), 1-9. [https://doi.org/10.1016/S1245-1789\(20\)43834-X](https://doi.org/10.1016/S1245-1789(20)43834-X)

Cretton, X. S., & Méndez, N. C. (2022). Competencias socioemocionales y resiliencia de estudiantes de escuelas vulnerables y su relación con el rendimiento académico. *Revista de Psicología*, 40(2), 879-904. <https://doi.org/10.18800/psico.202202.009>

Ernst, K. C., Phillips, B. S., & Duncan, B. "Duke". (2013). Slums Are Not Places for Children to Live: Vulnerabilities, Health Outcomes, and Possible Interventions. *Advances in Pediatrics*, 60(1), 53-87. <https://doi.org/10.1016/j.yapd.2013.04.005>

- Espinoza, E. E. (2022). El método Montessori en la enseñanza básica. *Conrado*, 18(85), 191-197.
- Fallon, T. L., Aylett, R., Minnis, H., & Rajendran, G. (2018). Investigating social vulnerability in children using computer mediated role-play. *Computers & Education*, 125, 458-464.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.06.027>
- Fernández, L. M., Mochales, C. V., Perez, I. P., Casas, J. G., & Cruells, C. P. (2023). Revisión bibliográfica sobre la Vulnerabilidad Social y los procesos de hospitalización: Una mirada desde el Trabajo Social sanitario. *Itinerarios de Trabajo Social*, 3, Art. 3.
<https://doi.org/10.1344/its.i3.40796>
- Fortea, L., Fortea, A., Gómez-Ramiro, M., Fico, G., Giménez-Palomo, A., Sagué-Vilavella, M., Pons-Cabrera, M. T., Radua, J., Vázquez, M., Baldaquí, N., Colomer, L., Fernández, T. M., Gutierrez, F., Llobet, M., Flamarique, I., Pujal, E., Lázaro, L., Vieta, E., & Baeza, I. (2022). The aftermath of COVID-19 lockdown – changing trends in eating disorders among children and adolescents in the psychiatry emergency department. *Neuroscience Applied*, 1, 100753. <https://doi.org/10.1016/j.nsa.2022.100753>
- Frías, M., López-Escobar, A. E., & Díaz-Méndez, S. G. (2003). Predictores de la conducta antisocial juvenil: Un modelo ecológico. *Estudios de Psicología (Natal)*, 8, 15-24.
<https://doi.org/10.1590/S1413-294X2003000100003>
- Gago, J. (2019). *TEORIA DEL APEGO. EL VÍNCULO*. <https://adultosmayores.unr.edu.ar/wp-content/uploads/2020/05/Teor%C3%ADa-del-apego.-El-v%C3%ADnculo.-J.-Gago-2014.pdf>
- Garay Ibáñez de Elejalde, A. B., López de Arana Prado, E., Vizcarra Morales, M. T., & Larrazabal Barrio, X. (2021). *Análisis de una propuesta de Aprendizaje-Servicio en Educación Física dirigida a menores con experiencias adversas tempranas*.
<https://doi.org/10.18172/con.4592>

- Garbarino, J., Governale, A., & Nesi, D. (2020). Vulnerable children: Protection and social reintegration of child soldiers and youth members of gangs. *Child Abuse & Neglect*, 110, 104415. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104415>
- Gomes, A. A. G., Correia da Silva, K. V. C., Júnior, J. G., Alves, R. N. P., Lima, N. N. R., Sampaio, M. L., de Matos Cassiano, C. J., & Neto, M. L. R. (2022). Social inequalities and extreme vulnerability of children and adolescents impacted by the COVID-19 pandemic. *The Lancet Regional Health - Americas*, 5, 100103. <https://doi.org/10.1016/j.lana.2021.100103>
- Gómez, J., García Martínez, J., & Maldonado, L. (2020). Socioeconomic vulnerability and housing insecurity: A critical factor in child care in Spain. *Children and Youth Services Review*, 114, 105021. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.105021>
- Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la Investigación*. PDF. <https://www.uca.ac.cr/wp-content/uploads/2017/10/Investigacion.pdf>
- Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., Robayo-Torres, A. L., Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., & Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. Artículo de revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 145-152. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>
- Higginbotham, K., Davis Crutcher, T., & Karp, S. M. (2019). Screening for Social Determinants of Health at Well-Child Appointments: A Quality Improvement Project. *Nursing Clinics of North America*, 54(1), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.cnur.2018.10.009>
- Home, J., & Rincón Rojas, S. J. (2017). *Modelo pedagógico Waldorf en Sierra Morena, Ciudad Bolívar: Aportes en las prácticas de cuidado del jardín infantil, que hacen de la Corporación un territorio de paz*. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.10554.38085>
- Houweling, T. A. J., Oude Groeniger, J., Jansen, P. W., van Lier, P., Horoz, N., Buil, M., & van Lenthe, F. J. (2022). Trajectories of socioeconomic inequality in early child development:

- A cohort analysis. *International Journal for Equity in Health*, 21(1), 79.
<https://doi.org/10.1186/s12939-022-01675-8>
- Lenta, M. M., & Zaldúa, G. (2020). Vulnerabilidad y Exigibilidad de Derechos: La Perspectiva de Niños, Niñas y Adolescentes. *Psykhé*, 29(1), Art. 1.
<https://doi.org/10.7764/psykhe.29.1.125>
- León, C. (2012). *Moidi secuencias del desarrollo infantil*.
<https://www.studocu.com/latam/document/universidad-central-de-venezuela/psicologia/240886463-moidi-secuencias-del-desarrollo-infantil/14863745>
- Lillard, A. S. (2011). Mindfulness Practices in Education: Montessori's Approach. *Mindfulness*, 2(2), 78-85. <https://doi.org/10.1007/s12671-011-0045-6>
- Limone, P., & Toto, G. A. (2022). Protocols and strategies to use emergency psychology in the face of an emergency: A systematic review. *Acta Psychologica*, 229, 103697.
<https://doi.org/10.1016/j.actpsy.2022.103697>
- Mavrelou, M., & Daradoumis, T. (2020). Exploring Multiple Intelligence Theory Prospects as a Vehicle for Discovering the Relationship of Neuroeducation with Imaginative/Waldorf Pedagogy: A Systematic Literature Review. *Education Sciences*, 10(11), Art. 11.
<https://doi.org/10.3390/educsci10110334>
- Medina, P. C., Bass, S., Fuentes, C. M., Medina Pérez, P. C., Bass, S., & Fuentes, C. M. (2019). Social vulnerability in Ciudad Juárez, Chihuahua, Mexico. Tools for the design of social policy. *Revista INVI*, 34(95), 197-223. <https://doi.org/10.4067/S0718-83582019000100197>
- Moneta C, M. E. (2014). Apego y pérdida: Redescubriendo a John Bowlby. *Revista chilena de pediatría*, 85(3), 265-268. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062014000300001>
- Navarrete Pita, Y., Zambrano Intriago, G. Z., Alcivar Molina, S. A., Rodríguez Fiallos, J. L., Navarrete Pita, Y., Zambrano Intriago, G. Z., Alcivar Molina, S. A., & Rodríguez Fiallos, J. L. (2020). Incidencia de los proyectos de vinculación con la sociedad y su

- contribución a la educación de los estudiantes. *Revista Estudios del Desarrollo Social: Cuba y América Latina*, 8(2).
http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S2308-01322020000200006&lng=es&nrm=iso&tlng=es
- Nobre, G., Valentini, N., & Sales, F. (2018). Motor and school performance, self-perception of competence and nutritional status of children across ages: The role of social vulnerability on child development. *Journal of Physical Education and Sport*, 2018(03), 10.
<https://doi.org/10.7752/jpes.2018.03218>
- Nuño, N., Mäusezahl, D., Hattendorf, J., Verastegui, H., Ortiz, M., & Hartinger, S. M. (2022). Effectiveness of a home-environmental intervention package and an early child development intervention on child health and development in high-altitude rural communities in the Peruvian Andes: A cluster-randomised controlled trial. *Infectious Diseases of Poverty*, 11(1), 66. <https://doi.org/10.1186/s40249-022-00985-x>
- Ortiz, N., Díaz-Grajales, C., Ortiz-Ruiz, N., & Díaz-Grajales, C. (2018). Una mirada a la vulnerabilidad social desde las familias. *Revista mexicana de sociología*, 80(3), 611-638.
<https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2018.3.57739>
- Osorio, E., Torres-Sánchez, L., Hernández, M. del C., López-Carrillo, L., & Schnaas, L. (2010). Estimulación en el hogar y desarrollo motor en niños mexicanos de 36 meses. *Salud Pública de México*, 52(1), 14-22.
- Papalia, D., Feldman, R., & Olds, S. (2009). *PSICOLOGIA DEL DESARROLLO*.
<https://www.amazon.com/-/es/Diane-Papalia/dp/9701068890>
- Peek, L., & Stough, L. M. (2010). Children With Disabilities in the Context of Disaster: A Social Vulnerability Perspective. *Child Development*, 81(4), 1260-1270.
<https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01466.x>
- Perona, Ú. (2023). La teoría de Bronfenbrenner: Todos los entornos que influyen educativamente en el niño. *Sapos y Princesas*.

<https://saposyprincesas.elmundo.es/consejos/psicologia-infantil/teoria-de-bronfenbrenner>

Pizarro, R. (2001). *La vulnerabilidad social y sus desafíos: Una mirada desde América Latina*.

Naciones Unidas, CEPAL, Div. de Estadística y Proyecciones Económicas.

Rebouças, P., Falcão, I. R., & Barreto, M. L. (2022). Social inequalities and their impact on children's health: A current and global perspective. *Jornal de Pediatria*, 98, S55-S65.

<https://doi.org/10.1016/j.jped.2021.11.004>

Reynolds, S. A. (2022). Center-Based Child Care and Differential Improvements in the Child Development Outcomes of Disadvantaged Children. *Child & Youth Care Forum*, 51(2), 395-420. <https://doi.org/10.1007/s10566-021-09634-0>

Rueda, I., Acosta, B., & Cueva, F. (2020). LAS UNIVERSIDADES Y SUS PRÁCTICAS DE VINCULACIÓN CON LA SOCIEDAD. *Educação & Sociedade*, 41.

<https://doi.org/10.1590/ES.218154>

Ruf, B. (2015). *Guía de organización y acción*. 112. PDF.

Saborio, A. (2019). *Teorías del aprendizaje según Bruner*. psicologia-online.com.

<https://www.psicologia-online.com/teorias-del-aprendizaje-segun-bruner-2605.html>

Salchegger, S., Wallner-Paschon, C., & Bertsch, C. (2021). Explaining Waldorf students' high motivation but moderate achievement in science: Is inquiry-based science education the key? *Large-Scale Assessments in Education*, 9(1), 14. <https://doi.org/10.1186/s40536-021-00107-3>

Sánchez, Y., Campo, D. G.-D. del, Hernández-Martínez, A., & Domínguez, Y. S. (2022). Efecto de un programa de refuerzo motriz en alumnado con dificultades motrices y/o sociales.

Cuadernos de Psicología del Deporte, 22(1), Art. 1. <https://doi.org/10.6018/cpd.421831>

Sandoval, E. E., & Díaz, J. (2020). Psicología de la emergencia en contexto de pandemia:

Aportes y herramientas para la intervención psicológica. *Tesis Psicológica*, 15(2), Art. 2.

<https://doi.org/10.37511/tesis.v15n2a14>

- Santín, M. F., & Torruella, M. F. (2017). Reggio Emilia: An Essential Tool to Develop Critical Thinking in Early Childhood. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 6(1), Art. 1. <https://doi.org/10.7821/naer.2017.1.207>
- Santos, G. A. Oliveira. (2016). A terapia de crise segundo Alfredo Moffatt: Uma proposta fenomenológico-existencial. *PHENOMENOLOGICAL STUDIES - Revista da Abordagem Gestáltica*, 198-206. <https://doi.org/10.18065/RAG.2016v22n2.11>
- Sartori, R. F., Ribeiro Bandeira, P. F., Nobre, G. C., da Silva Ramalho, M. H., & Valentini, N. C. (2017). Associations between motor proficiency in children with history of maltreatment and living in social economically vulnerability. *Child Abuse & Neglect*, 70, 75-81. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2017.05.014>
- Schwartz, N., Howard, A., Cloutier, M.-S., Mitra, R., Saunders, N., Macpherson, A., Fuselli, P., & Rothman, L. (2022). Social inequalities in child pedestrian collisions: The role of the built environment. *Transportation Research Part D: Transport and Environment*, 111, 103448. <https://doi.org/10.1016/j.trd.2022.103448>
- Selod, H., & Shilpi, F. (2021). Rural-urban migration in developing countries: Lessons from the literature. *Regional Science and Urban Economics*, 91, 103713. <https://doi.org/10.1016/j.regsciurbeco.2021.103713>
- Seward, R. J., Bayliss, D. M., & Ohan, J. L. (2018). The Children's Social Vulnerability Questionnaire (CSVQ): Validation, relationship with psychosocial functioning, and age-related differences. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 18(2), 179-188. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2018.02.001>
- Sierra, E. F. (2017). Teoría y práctica de la intervención en crisis: Una propuesta desde la psicología social. *revistapuuce*. <https://doi.org/10.26807/revpuce.v0i0.120>
- Silva, A. M. (2005). LA FAMILIA COMO CONTEXTO DE DESARROLLO INFANTIL. *DIMENSIONES DE ANÁLISIS RELEVANTES PARA LA INTERVENCIÓN EDUCATIVA Y SOCIAL. Nº 2-2005.*

- Silva, D. A. de A. e. (2015). Educação e ludicidade: Um diálogo com a Pedagogia Waldorf. *Educar em Revista*, 101-113. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41463>
- Solís-Cordero, K., Marinho, P., Camargo, P., Takey, S., Lerner, R., Ponczek, V. P., Filgueiras, A., Landeira-Fernandez, J., & Fujimori, E. (2022). Effects of an Online Play-Based Parenting Program on Child Development and the Quality of Caregiver-Child Interaction: A Randomized Controlled Trial. *Child & Youth Care Forum*. <https://doi.org/10.1007/s10566-022-09717-6>
- Soto, M. A., Universidad Europea de Madrid, Clemente-Suárez, V. J., & Universidad Europea de Madrid. Universidad de la Costa. Barranquilla. Colombia. (2020). PSICOLOGÍA DE EMERGENCIAS EN ESPAÑA: DELIMITACIÓN CONCEPTUAL, ÁMBITOS DE ACTUACIÓN Y PROPUESTA DE UN SISTEMA ASISTENCIAL. *Papeles del Psicólogo - Psychologist Papers*, 41(2). <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2020.2939>
- Spitzer, H., & Twikirize, J. (2021). *Social innovations in rural communities in Africa's Great Lakes region. A social work perspective—ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0743016721003193?via%3Dihub>
- Steed, E. A., Leech, N., Phan, N., & Benzel, E. (2022). *Early childhood educators' provision of remote learning during COVID-19—ScienceDirect*. <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0885200622000242?via%3Dihub>
- Stegelin, D. A. (2003). Application of the Reggio Emilia Approach to Early Childhood Science Curriculum. *Early Childhood Education Journal*, 30(3), 163-169. <https://doi.org/10.1023/A:1022013905793>
- Thorne, C. (1994). Nuevas interpretaciones de la psicología del desarrollo con relación a los determinantes de la conducta. *Revista de Psicología*, 12(1), 33-46.
- Túnez, P. (2020, marzo 31). Historia de la educación. El pensamiento de Jerome Bruner. *Rosa Sensat*. <https://www.rosasensat.org/revista/numero-27-las-familias-en-la-escuela/historia-de-la-educacion-el-pensamiento-de-jerome-bruner/>

- Turgeon, N., Gagné, M.-H., & Isabelle, M. (2022). Association between child welfare reporting rates and the developmental vulnerability of kindergarten children at the neighborhood level. *Child Abuse & Neglect*, 132, 105790. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2022.105790>
- Vargas Rubilar, J., Lemos, V., & Richaud, M. C. (2017). Programa de fortalecimiento parental en contextos de vulnerabilidad social: Una propuesta desde el ámbito escolar. *Interdisciplinaria*, 34(1), 157-172.
- Vega-Arce, M., & Nuñez-Ulloa, G. (2017). Experiencias Adversas en la Infancia: Revisión de su impacto en niños de 0 a 5 años. *Enfermería Universitaria*, 14(2), Art. 2. <https://doi.org/10.1016/j.reu.2017.02.004>
- Veiga, M. da. (2015). Revisiting humanism as guiding principle for education: An excursion into Waldorf Pedagogy. *Educar Em Revista*, 19-31. <https://doi.org/10.1590/0104-4060.41417>
- Weitzman, J. (2005). Maltreatment and trauma: Toward a comprehensive model of abused children from developmental psychology. *Child and Adolescent Social Work Journal*, 22(3), 321-341. <https://doi.org/10.1007/BF02679475>
- Williamson, A., Gibberd, A., Hanly, M. J., Banks, E., Eades, S., Clapham, K., & Falster, K. (2019). *Social and emotional developmental vulnerability at age five in Aboriginal and non-Aboriginal children in New South Wales: A population data linkage study | International Journal for Equity in Health | Full Text*. <https://equityhealthj.biomedcentral.com/articles/10.1186/s12939-019-1019-x>