



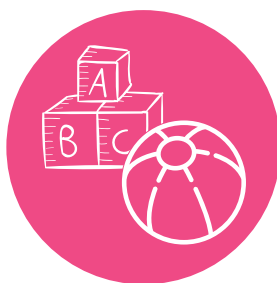
Documento técnico de sistematización de evidencias para lograr el **desarrollo infantil temprano**

Componente **Desarrollo y Aprendizaje** de las niñas y niños de 0 a 5 años





Documento técnico de sistematización
de evidencias para lograr el
desarrollo infantil temprano



Componente
Desarrollo y Aprendizaje
de las niñas y niños de 0 a 5 años

DOCUMENTO TÉCNICO DE **SISTEMATIZACIÓN DE EVIDENCIAS** COMO PARTE DEL TRABAJO ELABORADO POR LA COMISIÓN MULTISECTORIAL PARA PROPONER LINEAMIENTOS “**PRIMERO LA INFANCIA**”, APROBADA POR RESOLUCIÓN SUPREMA N° 413-2013-PCM



COMISIÓN MULTISECTORIAL PARA PROPONER LOS LINEAMIENTOS “PRIMERO LA INFANCIA”

[Art. 4° RS 413-2013-PMC]

> **Paola Bustamante Suárez.**

Ministra de Desarrollo e Inclusión Social
(Preside en su condición de ente rector de la
política de desarrollo e inclusión).

> **Diana Álvarez-Calderón Gallo.**

Ministra de Cultura.

> **Luis Miguel Castilla Rubio.**

Ministro de Economía y Finanzas.

> **Jaime Saavedra Chanduví.**

Ministro de Educación.

> **Eleodoro Octavio Mayorga Alba.**

Ministro de Energía y Minas.

> **Daniel Augusto Figallo Rivadeneyra.**

Ministro de Justicia y Derechos Humanos.

> **María del Carmen Omonte Durand.**

Ministra de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.

> **Midori Musme Cristina De Habich
Rospigliosi.**

Ministra de Salud.

> **Milton Martín Von Hesse La Serna.**

Ministro de Vivienda, Construcción y
Saneamiento.

> **Ana Ethel del Rosario Jara Velásquez.**

Ministra de Trabajo y Promoción del Empleo.



SECRETARÍA TÉCNICA

> **Ariela Luna Florez**

Viceministra de Políticas y Evaluación Social
Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social



GRUPO DE TRABAJO DE LA COMISIÓN

> **Viceministerio de Prestaciones Sociales del Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social.**

Jessica Soto Huayta.
Dora Ruiz Béjar.
Jenny Menacho Agama.

> **Viceministerio de Hacienda del Ministerio de Economía y Finanzas.**

Leslie Graciela Miranda Solano.

> **Viceministerio de Gestión Pedagógica del Ministerio de Educación.**

Celeste Rosas Muñoz.
Lorena Fabiola Ruiz López.

> **Viceministerio de Salud Pública del Ministerio de Salud.**

Carlos Alberto Alvarado Chico.
Tania Gisella Paredes Quiliche.
Roger Eduardo Torres Lao.
Luis Jesús Gutiérrez Campos.

> **Viceministerio de Poblaciones Vulnerables del Ministerio de la Mujer y Poblaciones Vulnerables.**

María del Carmen Santiago Bailleti.
Manuel Tristán Gamarra

> **Viceministerio de Construcción y Saneamiento del Ministerio de Vivienda, Construcción y Saneamiento.**

Néstor Supanta Velásquez.
Roberto Meléndez Zevallos.

> **Viceministerio de Derechos Humanos y Acceso a la Justicia del Ministerio de Justicia y Derechos Humanos.**

José Ávila Herrera.

> **Viceministerio de Interculturalidad del Ministerio de Cultura.**

María del Rosario Pareja de la Cruz.

> **Viceministerio de Trabajo del Ministerio de Trabajo y Promoción del Empleo.**

Hernán Eduardo Pena.

> **Viceministerio de Energía del Ministerio de Energía y Minas.**

David Orosco Zumarán.

> **Asamblea Nacional de Gobiernos Regionales.**

Sonia Paredes Velorio.

> **Red de Municipalidades Urbanas y Rurales del Perú.**

Mayra Asmat Main.



MIEMBROS DE LOS SUBGRUPOS TÉCNICOS DE TRABAJO

SUBGRUPO: DESARROLLO Y APRENDIZAJE

>Ministerio de Educación

Lorena Fabiola Ruiz López (Coordinadora).
Gloria Inés Valdeiglesias García.
Pilar Cecilia Butrón Casas.
Jessica Enith Gómez Londoña.
Nimia Buleje Ocampo.

>Ministerio de Economía y Finanzas

Lisseth Pilar Ramsden Ramos.
Alfonso Gutiérrez Aguado.
Ministerio de Salud.
María del Carmen Calle Dávila.
Dalia Ponce Tejada.

>Ministerio de la Mujer y Poblaciones

Vulnerables

Karina Violeta Padilla Malca

>Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social

Mariela Rocío Ortiz Obando
Eliana Victoria Rodríguez Fernández

MIEMBROS DEL EQUIPO TÉCNICO

Ana Quijano Calle.
Rommy Ríos Nuñez.
Patricia González Simón.
Zoila Llempén López.
Felipe Sarmiento Caldas.
Mónica Seminario Gutiérrez.

ASESORES TÉCNICOS

Luis Cordero Muñoz.
Roger Salhuana Cavides.
Regina Moromizato Izu.
Claudia Benavides Vizcarra.
Jeannette Llaja Villena.
Dina Cedano García.

CONTENIDO

ACRÓNIMOS	14
GLOSARIO DE TÉRMINOS	16
PRESENTACIÓN	23
RESULTADO: APEGO SEGURO	24
> Diagrama Causal del Resultado Apego Seguro	28
> Factores Asociados al Resultado Apego Seguro	29
R1F01: Depresión post parto/estrés	29
R1F02: Bajo peso al nacer y prematuridad	29
R1F03: Deficiencias	29
R1F04: Sensibilidad del adulto	29
R1F05: Violencia hacia la mujer, la niña y el niño	30
R1F06: Ausencia de cuidados parentales	30
R1F07: Ausencia de la figura de apego (temporal o física)	30
> Efectos del Apego Seguro en el Desarrollo Infantil	31
R1E01: Función simbólica	32
R1E02: Comunicación verbal efectiva	32
R1E03: Regulación de emociones y comportamientos	32
R1E04: Desarrollo del cerebro (corteza cerebral)	33
RESULTADO: CAMINA SOLO	34
> Diagrama Causal del Resultado Camina Solo	38

> Factores Asociados al Resultado Camina Solo	39
R2F08: DCI y anemia	39
R2F09: Deficiencias y trastornos	39
R2F10: Prematuridad	39
R2F11: Apego seguro	39
R2F12: Espacio físico organizado y variedad de materiales	40
R2F13: Sensibilidad del adulto	40
> Efectos del Resultado Camina Solo en el Desarrollo Infantil	41
R2E05: Función simbólica	41
R2E06: Comunicación verbal efectiva	41
R2E07: Regulación de emociones y comportamiento	42
RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA	44
> Diagrama Causal del Resultado Comunicación Verbal Efectiva	48
> Factores Asociados al Resultado Comunicación Verbal Efectiva	49
R3F14: Deficiencias y trastornos	49
R3F15: Comunicación no verbal	49
R3F16: Apego seguro	50
R3F17: Interacción social	50
R3F18: Violencia hacia las mujeres, niñas y niños	51
R3F19: Escenarios o contextos comunicativos – hogar	51
R3F20: Nivel educativo del cuidador principal	51
> Efectos del Resultado Comunicación Verbal Efectiva en el Desarrollo Infantil	52
R3E08: Función simbólica	52

R3E09: Regulación de emociones y comportamiento	53
R3E10: Comprensión y producción de textos	53
RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS	54
> Diagrama Causal del Resultado Regulación de Emociones y Comportamientos	57
> Factores Asociados con el Resultado Regulación de Emociones y Comportamientos	58
R4F21: Deficiencias y trastornos	59
R4F22: Depresión materna	59
R4F23: Comunicación verbal efectiva	59
R4F24: Apego seguro	59
R4F25: Identidad personal y social	60
R4F26: Camina solo	60
R4F27: Estilos parentales	60
R4F28: Juego e interacción	61
R4F29: Violencia hacia la mujer, la niña y el niño	61
> Espacio seguro, organizado y materiales variados	61
> Efectos del Resultado Regulación de Emociones y Comportamientos en el Desarrollo Infantil	62
R4I1: Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas	62
R4I2: Resolución de situaciones problemáticas	62
R4E13: Memoria para el trabajo	63
R4E14: Relaciones con los otros	63
RESULTADO: FUNCIÓN SIMBÓLICA	64
> Diagrama Causal del Resultado Función Simbólica	68
> Factores Asociados al Resultado Función Simbólica	69

R5F31: DCI / anemia	69
R5F32: Definiciones y trastornos	69
R5F33: Comunicación verbal efectiva	70
R5F34: Apego seguro	70
R5F35: Camina solo	70
R5F36: Juego e interacción	71
R5F37: Estilos parentales	71
R5F38: Nivel educativo	71
> Espacio seguro, organizado y materiales variados	72
> Efectos del Resultado Función Simbólica en el Desarrollo Infantil	72
R5E15: Resolución de situaciones problemáticas	72
R5E16: Memoria de trabajo	73
R5E17: Comprensión y producción de textos y matemática	73
DÍAGRAMA DEL MARCO CONCEPTUAL DE DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO	74
INTERVENCIONES EFECTIVAS	76
RESULTADO: APEGO SEGURO	78
> Consejería y acompañamiento sobre sensibilidad materna	78
> Licencia post natal de al menos 6 meses	80
RESULTADO: CAMINA SOLO	82
> Consejería y acompañamiento para la promoción del desarrollo motor de la niña y el niño	82
RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA	84
> Narraciones dialogadas adulto – niña/niño	84
> Consejería y acompañamiento para promover la interacción adulto – niña/niño	85

RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS	87
> Sesiones educativas grupales dirigidas a padres para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños	87
> Juego libre	88
> Sesiones educativas grupales dirigida a maestros para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños	89
RESULTADO FUNCION SIMBÓLICA	90
> Juego libre	90
> Exposición a experiencias significativas en los servicios de atención a las niñas y niños que promueve el aprendizaje	92
MATRIZ DE EVIDENCIAS DE FACTORES Y EFECTOS	94
RESULTADO: APEGO SEGURO	96
R1F04: Sensibilidad del adulto significativo	96
R1F07: Ausencia temporal de la figura de apego	97
R1E01: Función simbólica	97
R1E02: Comunicación verbal efectiva	98
R2E03: Regulación de emociones y comportamientos	98
RESULTADO: CAMINA SOLO	100
R2F11: Apego Seguro	100
R2F13: Sensibilidad del adulto	100
R2E05: Función simbólica	101
R2E06: Comunicación verbal efectiva	101
R2E07: Regulación de emociones y comportamiento	103
RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA	104

R3F15: Comunicación no verbal	104
R3F16: Apego seguro	105
R3F17: Interacción Social	105
R3F19: Escenarios o contextos comunicativos – Hogar	106
R3F20: Nivel educativo del cuidador principal	106
R3E08: Función simbólica	107
R3E09: Regulación de emociones y comportamiento	108
R3E10: Comprensión y producción de textos	108
RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS	109
R4F23: Comunicación verbal efectiva	109
R4F24: Apego seguro	109
R4F25: Identidad personal y social	111
R4F26: Camina solo	112
R4F27: Estilos parentales	112
R4F28: Juego y regulación de emociones y comportamientos	113
R4E11: Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas	113
R4E13: Memoria para el trabajo	114
R4E14: Relaciones con los otros	114
RESULTADO: PENSAMIENTO SIMBÓLICO	115
R5F32: Comunicación verbal efectiva	115
R5F33: Apego seguro	115
R5F34: Camina solo	116
R5F35: Juego e interacción	116
R5F36: Estilos parentales	117
R5F37: Nivel educativo	117

R5E15: Resolución de situaciones problemáticas	118
R5E16: Memoria de trabajo	118
R5E17: Comprensión y producción de textos y matemáticas	119
MATRIZ DE EVIDENCIAS DE INTERVENCIONES	120
RESULTADO: APEGO SEGURO	120
a) Consejería y acompañamiento sobre sensibilidad materna	120
b) Licencia posnatal de al menos 6 meses	124
RESULTADO: CAMINA SOLO	126
a) Consejería y acompañamiento para la promoción del desarrollo motor de la Niña y el niño	126
RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA	128
a) Narraciones dialogadas adulto – niña/niña	128
b) Consejería y acompañamiento para promover la interacción adulto – niña/niño	128
RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS	130
a) Sesiones educativas grupales dirigida a padres para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños	130
b) Juego libre	132
c) Sesiones educativas grupales dirigida a maestros para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños	132
RESULTADO: FUNCIÓN SIMBÓLICA	134
a) Juego libre	134
b) Exposición a experiencias significativas en los servicios de atención a niñas y niños que promueve el aprendizaje	134
BIBLIOGRAFÍA	136



ACRÓNIMOS

ASQ:

Ages & Stages Questionnaires.

ASS:

Índice de Situación Extraña de Ainsworth.

AWMA:

Evaluación de Memoria Para el Trabajo Automatizada.

BNT:

Boston Naming Test.

BPN:

Bajo Peso al Nacer.

CBCL:

Child Behavior Checklist.

CBQ:

Cuestionario de Comportamiento del Niño.

CDI:

Inventario de Desarrollo Comunicativo.

CPT:

Control Forzoso.

DC:

Dirección del cuidador o la cuidadora.

DCI:

Desnutrición crónica infantil.

DN:

Dirección del niño o la niña.

DECONI:

Desarrollo Cognitivo del Niño o la Niña.

ECX:

Interacción entre el Capacitador-Niño.

ERC:

Emotion Regulation Checklist.

EVT:

Test de Vocabulario Expresivo.

FS:

Función simbólica.

KTR:

Test de Aritmética de Kortrijk.

IMT:

Inflectional Morphology Test.

IPS:

Index of Productive Syntax.

MCX:

Sesión interacción madre-niño.

MSCA:

Correlación de la educación de la madre con respecto al desarrollo cognitivo.

NSE:

Nivel Socio-Económico del Hogar.

PARQ:

Parental Acceptance Rejection Questionnaire.

PLS:

Escala Pre-escolar del Lenguaje.

PTM:

Enseñanza del Entorno Pre lingüístico.

RSG:

Grupo que recibe visitas solo del trabajador.

RDLS:

Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell.

SD:

Desviaciones estándares.

SDQ:

Cuestionario de Fortalezas y Dificultades.

SPT:

Test de Juego Simbólico.

STP:

Pretensiones de juego del niño.

TELD:

Test del Desarrollo del Lenguaje Temprano.

TTR:

Test de Hechos Numéricos en Aritmética.

TVIP:

Test de Vocabulario en Imágenes Peabody.

VSM:

Índice de memoria viso-espacial.

WPPI-iii:

Weschler Primary Preschool Inventory. 





GLOSARIO DE TÉRMINOS

1. ADULTO SIGNIFICATIVO

Es aquel padre, madre, cuidador o cuidadora permanente que establece lazos emocionales íntimos con la niña o el niño durante la infancia y a quien estos recurren en busca de protección, consuelo y apoyo¹.

2. APARATO FONO ARTICULADOR

Es el conjunto de órganos que intervienen en la emisión de los sonidos articulados (órganos de la respiración, de la fonación, de la resonancia y de la articulación)².

3. APEGO

Es el vínculo específico y especial que se forma entre madre-infante o entre el infante-cuidadora o cuidador. Esta relación ofrece el andamiaje funcional para todas las relaciones subsecuentes que la niña o el niño desarrollarán en su vida. Una relación sólida y saludable con la madre o cuidadora o cuidador principal se asocia con una alta probabilidad de crear relaciones saludables con otros³.

1 Concepto inspirado en la Teoría del Apego. BOWLBY, John (1993). *El vínculo afectivo*. Barcelona: Editorial Paidós.

2 COMISIÓN ECONÓMICA PARA AMÉRICA LATINA Y EL CARIBE (CEPAL) *Prevención de problemas de Lenguaje oral en los niveles de Inicial y Primaria*.

3 BOWLBY, John (1989): Una base segura. *Aplicaciones clínicas de una teoría de apego*. Buenos Aires: Paidós.

El vínculo de apego tiene varios elementos claves:

- > Es una relación emocional perdurable con una persona en específico.
- > Dicha relación produce seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer.
- > La pérdida o la amenaza de pérdida de la persona evoca una intensa ansiedad.

4. APEGO SEGURO

Es el “vínculo estable” que se forma entre la o el bebé y su cuidadora o cuidador principal desde el momento del nacimiento y permite construir un lazo emocional íntimo entre ellos⁴, estableciendo una relación de confianza y seguridad, donde la niña o el niño pone de manifiesto el deseo de estar próxima/o a la persona que la/o cuida y esa seguridad promueve la predisposición a explorar su medio inmediato⁵.

5. APEGO INSEGURO O EVASIVO

Patrón de apego en el cual una persona evita la conexión con otra. Se caracteriza por el temor, la ansiedad y el enojo o por una aparente indiferencia hacia la cuidadora o el cuidador. La niña o el niño insegura/o tiene mucho menos

4 Ídem.

5 AINSWORTH, M. Citado en BERGER, K. [2007]. *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Séptima Edición. Editorial Médica Panamericana: Madrid

confianza; quizá juega sin tratar de mantener contacto con la persona que la/o cuida o por el contrario no desea alejarse de su falda. Ambos son signos de apego inseguro⁶.

6. CAMINA SOLO

Se desplaza caminando libremente, sin necesidad de detenerse a cada paso para regular el equilibrio, por propia iniciativa, sin ayuda ni incitación.

7. CAPACIDAD

Son saberes que permiten las actuaciones competentes en situaciones concretas y de diversa naturaleza. Estos saberes, en un sentido amplio, hacen alusión a facultades de muy diverso rango como conocimientos, habilidades cognitivas, capacidades relacionales, herramientas cognitivas o cualidades personales⁷.

8. COMPETENCIA

Implica actuar con pertinencia en un contexto determinado para solucionar un problema o lograr un propósito, movilizando recursos o saberes personales (capacidades) y del medio⁸.

Significa saberes de ejecución. Puesto que todo proceso de “conocer” se traduce en un “saber”, entonces es posible decir que son recíprocos competencia y saber: saber pen-

⁶ Ídem

⁷ GUERRERO, Luis (2012)

⁸ Ídem

sar, saber desempeñar, saber interpretar, saber actuar en diferentes escenarios, desde sí y para los demás (dentro de un contexto determinado). Es una actuación originaria de la persona que integra su ser y sus saberes en la capacidad de enfrentarse a contextos de incertidumbre resolviendo con éxito sus demandas⁹.

9. CONCIENCIA FONOLÓGICA

Es la capacidad de distinguir los sonidos y patrones del lenguaje hablado. A medida que la niña o el niño desarrollan esta conciencia, aprenden a oír los diferentes sonidos que se combinan en el habla cotidiana¹⁰.

10. COMUNICACIÓN VERBAL

Capacidad de expresar aquello que siente, piensa o conoce a través del lenguaje de los adultos en la lengua que utilizan en el seno familiar. A medida que las niñas o los niños van creciendo, los intercambios lingüísticos se van adecuando a las situaciones comunicativas y a los diferentes contextos¹¹.

11. CUIDADOR PRINCIPAL

Es la persona adulta que ejerce las funciones básicas de cuidados de la niña pequeña o el niño pequeño en la vida cotidiana, asumiendo

⁹ ARGUDIN, Yolanda (2001) *Educación basada en competencias*, Revista de Educación, Nueva época N° 16. Centro de Desarrollo Educativo de la Universidad Iberoamericana Santa Fe.

¹⁰ HEROMAN, C y otros (2011). *El currículo creativo para niños de 0 a 3 años*. Teaching Strategies.

¹¹ MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU) (2013) *Rutas de Aprendizaje: Qué y cómo aprenden nuestros niños y niñas*. Desarrollo de la comunicación.

la responsabilidad en la atención, el apoyo y los cuidados diarios. Habitualmente, esta figura suele ser la madre, el padre u otros familiares, como las abuelas o los abuelos o hermana/os mayores, pero bien puede tratarse de allegados o miembros de la comunidad¹².

12. DESARROLLO COGNITIVO

Es la expresión de los conocimientos, influenciado por la forma de abordar el aprendizaje de las niñas y niños, su conformación biológica y el entorno que lo rodea. De la misma manera, se ve influenciado por los conocimientos acumulados y los conocimientos básicos, siendo estos último expresados en la manera que la niña o niño procesa la información, memoria, la capacidad para clasificar y resolver problemas y el aprendizaje de la lectura y de las matemáticas. (Bjorklund, 2005; McAfee & Leong, 1994)¹³.

13. DESARROLLO DEL PENSAMIENTO¹⁴

Es una actividad ligada con la inteligencia, un proceso de múltiples aplicaciones que puede

12 UNICEF, 2012. *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos. Buenos Aires.

13 HEROMAN, C y otros, (2011). *El currículo creativo para niños de 0 a 3 años*. Teaching Strategies.

14 WALLON, Henri. Los orígenes del pensamiento del niño. SZANTO, Agnès (2011) Una mirada adulta sobre el niño en acción. WALLON, Henri (1979) La evolución psicológica del niño. Edit. Psique p 219 a 220. AUCOUTURIER, Bernard (2004) Los fantasmas de acción y la Práctica Psicomotriz. Edit. Graó p 27a34. AJURIAGUERRA, Julián De. (1973) Manual de Psiquiatría Infantil Cap. VIII 1-Evolución de la motricidad Toray-Masson p 217. RAIKES, H. (1996) "A Secure Base for Babies: Applying Attachment Concepts to the Infant Care Setting," *Young Children*, Vol. 51, No. 5, 59-67 (Raikes 1996). ANGEL RIVIERE -2001 La mirada mental. GARAIGORDOBIL, M Las perspectivas de Vygotski en la investigación del juego infantil. Winnicott realidad y juego.

plasmarse en aspectos eminentemente prácticos, que se inicia desde que la criatura nace a partir de la vivencia tónico emocional, que da lugar a la exploración y la experimentación del entorno humano, de los objetos y del ser mismo, que le permiten en cada momento, a su nivel, experimentar vivencias y apropiarse progresivamente del medio, construyendo simultáneamente sus matrices de aprendizaje.

En el sentido práctico el pensamiento resulta útil para anticiparnos a las consecuencias de una determinada conducta y permite elegir entre un modo de actuación u otro. Y por lo que se refiere a la variante abstracta, que quizá es lo que más distingue a la humana de cualquier otra forma de vida conocida, el pensamiento permite tomar conciencia de la realidad propia, del yo, del sentido de la vida y de todo lo que estas cuestiones comportan en términos trascendentes, aspectos todos ellos que conforman la esencia peculiar y distintiva del ser humano.

14. DESARROLLO MOTOR

Se refiere al proceso de adquisición gradual (unos después de otros) del control de las conductas motoras gruesas (control cefálico, sentarse o pararse por sí solo, entre otros) y finas (coger objetos, por ejemplo) que sirven como indicadores del progreso. Se trata de evoluciones progresivas en secuencias encadenadas que van desde lo simple a lo complejo, es decir, desde la cabeza hasta los dedos de los pies y

desde el centro del cuerpo, a través de los brazos y las piernas, hasta los dedos¹⁵.

15. DESARROLLO SOCIOEMOCIONAL

Implica que las niñas y los niños aprendan a entender sus propios sentimientos y los de los demás, a regular y expresar sus emociones apropiadamente, a formar relaciones con los demás y a interactuar en grupos (Rubin, Bukowski & Parker, 1998)¹⁶.

Se considera como un proceso donde la niña y el niño construyen su identidad (su yo), su autoestima, su seguridad y la confianza en sí mismos y en el mundo que lo rodea, a través de las interacciones que establecen con sus pares significativos, ubicándose a sí mismo como una persona única¹⁷.

16. DISCRIMINACIÓN DE SONIDOS

Vista como el reconocimiento de los fonemas de su lengua materna que se inicia con la preferencia o reconocimiento de la voz del adulto significativo.

17. ESTILOS PARENTALES

También llamado estilo de crianza, es una constelación de actitudes hacia las niñas y los niños que son comunicadas hacia ellas y ellos y que,

15 HEROMAN, C y otros, [2011]. *El currículo creativo para niños de 0 a 3 años*. Teaching Strategies. MYRTHA CHOKLER [2012]. *Desarrollo postural y motor autónomo según Emmi Pikler*.

16 Ídem

17 BUSSEY, 1992

tomadas en conjunto, crean un clima emocional en que se expresan las conductas de los padres. El estilo de crianza, por lo tanto, está asociado con el clima emocional que sirve como fondo de las interacciones madre o padre – niña o niño¹⁸.

18. FLEXIBILIDAD COGNITIVA

Es la capacidad de concentrarse en un tema y pasar a otro sin problemas, reconocer la información relevante y modificar las estrategias de acuerdo con las demandas cambiantes de la tarea. Las niñas y los niños con mayor flexibilidad de pensamiento saben buscar posibles alternativas, piensan su propia manera de resolver los conflictos y resuelven los problemas valiéndose de herramientas y materiales.

Las niñas y los niños necesitan tiempo para explorar a fondo los temas de su interés y para llevar a cabo sus actividades sin que nadie los apesure. Necesitan un espacio que los inspire a ser creativa/os, así como una colección variada de materiales y accesorios (comprados y reciclados). Necesitan un ambiente motivador, que le permita aventurarse a lo nuevo, que acepte el error y se recompense la innovación. Las niñas y los niños requieren oportunidad para expresar sus ideas innovadoras a través de productos creativos¹⁹.

18 DARLING Y STEINBERG [1993]

19 EROMAN, C y otros, [2011]. *El currículo creativo para niños de 0 a 3 años*. Teaching Strategies.

19. FUNCIÓN SIMBÓLICA

Es la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, que está compuesto de cinco conductas: (1) imitación diferida – imitación en ausencia del modelo, (2) juego simbólico (o juego de ficción), (3) dibujo – imagen gráfica, (4) imagen mental – como imitación interiorizada y (5) lenguaje – evocación verbal de acontecimientos no actuales²⁰.

20. JUEGO LIBRE²¹

Es una necesidad de la vida: una actividad natural, en cualquier edad, en cualquier momento, que en contextos seguros (brindados por el adulto: seguridad física y emocional) les permite a la niña o niño aprender todas aquellas habilidades que proporcionan la supervivencia y la adaptación al medio. Su finalidad está centrada en el placer que proporciona y se da de forma espontánea. Es un medio de desarrollo, de exploración y de invención, abierto a la creatividad y al respecto de las capacidades y limitaciones de las personas. Cuando la niña y el niño juegan, exploran, proyectan, se comunican y establecen vínculos con los demás, además de transformar el mundo que los rodea y transformarse a sí mismos.

20 PIAGET, Jean (1961) *La formación del símbolo en el niño*, México, Editorial Fondo de Cultura Económica.

21 BARBUY, Santiago (2002) "La pedagogía de la otra cosa. Ideas para una educación para el juego". En Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. FRANC, Nuria (2002) *En torno al juego y la intervención psicomotriz*. En Revista Iberoamericana de Psicomotricidad y Técnicas Corporales. MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU) (2008) *Propuesta pedagógica de Educación Inicial*

El juego es representar (re-presentar = volver a presentar), volver a hacer presente algo que fue vivido con intensidad en la vida cotidiana, lo cual nace del propio impulso de la niña o niño por ser y conocer. El juego se puede percibir desde un plano sociocultural configurado por elementos que se presentan de acuerdo con el contexto sociocultural en el que se encuentra la niña o el niño.

21. MEMORIA DE TRABAJO

También conocida como memoria mediata o funcional, es un mecanismo de almacenamiento temporal que permite retener a la vez algunos datos de información en la mente, compararlos, contrastarlos o, en su lugar, relacionarlos entre sí. Se responsabiliza del almacenamiento a corto plazo, a la vez que manipula la información necesaria para los procesos cognitivos de alta complejidad²².

22. REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

Habilidad para moderar o manejar nuestra propia reacción emocional ante situaciones intensas, sean positivas o negativas, tales como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo.

22 BADDELEY AD (1983) *Working memory*. Philos Trans R Soc. London B.

23. REGULACIÓN AFECTIVA

Tiene lugar en el contexto de una relación con otro ser humano. El contacto físico y emocional, expresado en acunar, hablar, abrazar o tranquilizar, permite a la niña o niño establecer la calma en situaciones de necesidad e ir aprendiendo a regular por sí mismo sus emociones²³.

24. RESOLUCIÓN DE SITUACIONES PROBLEMÁTICAS²⁴

Es la capacidad de la niña o niño de utilizar la información, los recursos y materiales disponibles para superar obstáculos y alcanzar un objetivo. Para aplicar la información relevante a la resolución de problemas los niños deben haber organizado lo que saben y ser capaces de recuperarlo. Las niñas o niños muy pequeños descubren solos muchas maneras de resolver problemas al explorar su cuerpo e interactuar con diferentes materiales y personas.

Es el medio principal para establecer relaciones de funcionalidad con la realidad cotidiana, a fin de poner énfasis en el actuar ante determinadas situaciones significativas:

23 UNICEF (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos. Buenos Aires.

24 MINISTERIO DE EDUCACIÓN (MINEDU) (2012) *Rutas para el aprendizaje. Fascículo general para matemática*.

VILLAVICENCIO UBILLÚS, Martha. Et. Al. (1995). *Guía Didáctica: Resolución de problemas matemáticos*

HEROMAN, C y otros, (2011). *El currículo creativo para niños de 0 a 3 años*. Teaching Strategies.

ANGEL ALSINA I PASTELLS. (2012) *¿Cómo desarrollar el pensamiento matemático de 0 a 6 años?* P 133.

- > Encontrarle una solución a un problema determinado.
- > Hallar la manera de superar un obstáculo.
- > Encontrar una estrategia allí donde no se disponía de estrategia alguna.
- > Idear la forma de salir de una dificultad.
- > Lograr lo que uno se propone utilizando los medios adecuados.

25. RESILIENCIA

Es la capacidad de resolver activamente problemas que amenazan a la persona en distintos niveles; la habilidad de rechazar, rebotar y resistir eventos traumáticos y agresiones del ambiente y sobrellevar vulnerabilidades internas, como enfermedades crónicas, sensibilidad inusual. También consiste en la capacidad de avanzar en el desarrollo a pesar de estresores. Las niñas y niños se vuelven resilientes cuando incorporan e internalizan sus experiencias tempranas de estabilidad ambiental y la relación gratificante con sus cuidadora/es. El sujeto construye una salida vital para superar el trauma y producir una modificación del yo. Es la capacidad de afrontar la adversidad y salir fortalecido²⁵.

26. SENSIBILIDAD DEL CUIDADOR

Aquella conducta que la adulta o el adulto significativo realiza para responder a las demandas de la o el bebé, incluida la capacidad de notar sus señales, poder interpretarlas adecuadamente.

25 UNICEF (2012) *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos. Buenos Aires.

mente y responder afectiva y conductualmente de manera apropiada y rápida (Bowlby, 1980, 1988, 1997, 2003). Los resultados de Aisworth y colaboradores (1971, citado en Slade, 1999) revelaron que las hijas o los hijos de madres con mayores niveles de sensibilidad tendían a mostrar un comportamiento de apego seguro en la Situación Extraña a los 12 meses de edad, instalando la centralidad de la sensibilidad materna en el primer año de vida como clave para el desarrollo de un apego seguro²⁶.

27. SITUACIÓN EXTRAÑA²⁷

Es una técnica empleada por la psicología del desarrollo que fue diseñada por Mary Ainsworth para clasificar el tipo de apego del niño. Dicha técnica intenta simular:

1. Interacciones naturales entre la cuidadora o el cuidador y la niña o el niño en presencia de juguetes u objetos.


26 BESOAIN, C y SANTELICES, M (2009) *Transmisión Intergeneracional del Apego y Función Reflexiva Materna: Una Revisión*. Pontificia Universidad Católica de Chile. Ter Psicol v.27 n.1 Santiago jul.

27 AISWORTH (1971)

2. Separaciones breves de la cuidadora o del cuidador y encuentros breves con extraños.

3. Episodios de reunión con la cuidadora o el cuidador.

28. SIGNOS DE ALARMA

Los signos de alarma son alteraciones de lo esperable en el desarrollo que se ponen de manifiesto en la observación de las o los bebés. Son indicadores observables de sufrimiento subjetivo. Muestran dificultades que se presentan regularmente, que persisten con intensidad fuerte o mediana y que desbordan las capacidades de tolerancia y contención de las y los cuidadores primarios. Son orientadores de sentido e indican en algunos casos la posibilidad de desarrollar a futuro una dificultad severa²⁸. 

28 UNICEF (2012). *Desarrollo emocional. Clave para la primera infancia*. Fundación Kaleidos. Buenos Aires.

PRESENTACIÓN

Como parte de la Estrategia Nacional de Desarrollo e Inclusión Social “Incluir para Crecer” y el Plan Nacional de Acción por la Infancia y la Adolescencia 2012-2021, se ha destacado el Desarrollo Infantil Temprano como prioridad en la agenda de la política pública, pues en los primeros cinco años de vida de todo ser humano se define, en gran medida, su capacidad para desarrollarse y consolidarse en la adultez, como ciudadana o ciudadano responsable y beneficiosa/o para sí misma/o, su familia y la sociedad.

El compromiso del Estado con la Primera Infancia se sustenta en que la diversas condiciones en las que se desenvuelven los primeros años de vida son de gran relevancia para el desarrollo general de las personas, pues en dicha etapa se establecen los fundamentos para desarrollar su potencial biológico, cognitivo, afectivo y social. En este período, cada aspecto del desarrollo humano, desde la evolución de los circuitos cerebrales, la capacidad de interrelacionarse positivamente y comunicarse con los demás, tomar iniciativas desde sus capacidades motrices, hasta resolver situaciones problemáticas, se ve afectado por el entorno y la calidad de las experiencias que las niñas y los niños acumulan a lo largo de su vida. Consecuentemente, esta etapa es también la de mayor vulnerabilidad y los efectos que tiene sobre el desarrollo son probablemente irreversibles y acompañarán al individuo y al país por el resto de sus vidas. Además, teniendo en cuenta las necesidades de rentabilidad de la inversión pública, se considera que las inversiones en el desarrollo humano durante las etapas iniciales de la vida resultan ser altamente rentables (de 4 a 9 dólares por cada dólar invertido). En efecto, el rendimiento de la inversión ejecutada en la formación del capital humano es mayor en la primera infancia que en edades posteriores.

Como parte de este compromiso, en diciembre del 2013 se creó la Comisión Multisectorial integrada por 10 Ministerios de Estado para proponer los Lineamientos de Desarrollo Infantil Temprano “Primero la Infancia” y el Plan de Acciones Integradas que permita su implementación para el período 2014 – 2016 (aprobada con RS N° 413-2013-PCM).

El presente documento técnico responde a la sistematización de evidencias relacionadas a los resultados de apego seguro, comunicación verbal efectiva, camina solo, regulación de emociones y compartimiento y función simbólica, planteados en los Lineamientos para promover el Desarrollo Infantil Temprano “Primero la Infancia”.

RESULTADO

Apego seguro

“

Niña y niño que se siente querido y seguro por la relación cálida, respetuosa, apropiada y oportuna, atendido por un adulto significativo que responde a sus necesidades e intereses.”





29 estudios

presentan una relación significativa entre la sensibilidad del adulto con el tipo de apego que desarrolla la niña o el niño.

La niña y el niño, desde que nacen, establecen un vínculo específico con un “adulto significativo”.²⁹ Este vínculo permite construir un lazo emocional íntimo de manera permanente y estable.

Los investigadores de la conducta infantil entienden como apego seguro a la relación madre-infante o adulto significativo- infante, y señalan que esta relación ofrece las bases para todas las relaciones subsecuentes que la niña o niño desarrollará en su vida (Bowlby, 1969; Ainsworth, 1978).

López Moratalla y Sueiro (2008) sostienen que el vínculo afectivo se inicia en la gestación por la acción genética y hormonal, y se refuerza en el parto y la lactancia por la respuesta biológica de la madre a las señales y reclamos de la hija o hijo. Por su parte, Palacio Espasa (2006) destaca como requisitos para un vínculo saludable: (i) la solidez que tenga, es decir, que provea una plataforma segura de cuidados, protección y respuesta adecuada a sus necesidades e iniciativas, prestando atención a los estados emocionales y afectivos a los que la o el bebé está muy atento y con una capacidad innata de imitación y una tendencia a compartírselos, actuando como referencia en sus relaciones con el mundo circundante y (ii) la suavidad, de forma que permita interacciones con el entorno que faciliten la autonomía. Sitúa el objetivo del desarrollo, precisamente, en permitir la autonomía de forma de preservar los vínculos sólidos y suaves con las personas significativas.

²⁹ Es aquel padre, madre o cuidador permanente que establece lazos emocionales íntimos con el niño, niña durante la infancia; y a quien recurre en busca de protección, consuelo y apoyo.

El vínculo de apego seguro tiene varios elementos clave (Bowlby, 1989; Palacio, 2006):

- ➔ Satisfacer las necesidades de la niña y el niño.
- ➔ Establecer una relación emocional perdurable con una persona en específico que brinda seguridad afectiva.
- ➔ Producir seguridad, sosiego, consuelo, agrado y placer. Además, se señala que una relación sólida y saludable con la madre o adulto significativo (apego seguro), se asocia con una alta probabilidad de crear relaciones saludables con otros.
- ➔ Disminuir o evitar la ansiedad provocada por la ausencia o la amenaza de abandono del adulto significativo.

Para la formación del vínculo de apego seguro son necesarias las siguientes condiciones básicas:³⁰

- ➔ La relación afectiva debe ser duradera, estable y consistente en el tiempo. Los quiebres y separaciones prolongadas, así como los cambios bruscos en la conducta de crianza, afectan esta relación.
- ➔ La relación afectiva debe comprender un patrón de protección/regulación del estrés.

³⁰ Lecannelier F. Apego e Intersubjetividad: Influencia de los Vínculos Tempranos en el Desarrollo Humano y la Salud Mental. Santiago: Editorial LOM, 2006: 23-5)

Ainsworth (citado en Berger, 2007:207) descubrió que casi todos los bebés desarrollan cierto apego especial hacia la persona que los cuida. A partir de un procedimiento denominado “Situación extraña”³¹, identifica tres patrones de Apego:

1. APEGO SEGURO. Relación de confianza y seguridad en la que la niña o el niño ponen de manifiesto el deseo de estar próximos a la persona que los cuida. Esa seguridad promueve la predisposición a explorar su medio inmediato.

2. APEGO INSEGURO – EVASIVO. Patrón en el que una persona evita la conexión con otra, en el caso de la niña o el niño que parecen no interesarse en reconocer la presencia, partida o retorno de la persona que lo cuida.

3. APEGO INSEGURO AMBIVALENTE. Patrón en el cual son evidentes la ansiedad y la incertidumbre, en el caso de la niña o el niño que se disgustan al separarse del adulto significativo y que al mismo tiempo se resisten y busca contacto cuando se reúnen con ella o él.

Otra característica esencial de la formación de apego consiste en el proceso de individuación primordial para el desarrollo humano. Este proceso se inicia

desde el primer año de vida, bajo condiciones básicas de cuidado. En la interacción con la madre o cuidador principal, se logra que la niña o el niño pueda diferenciarse del otro y actuar por sí mismo, haciendo uso de sus propios recursos y con iniciativa propia (JM. Hoffman, 2013). El proceso de individuación trae como resultado la individualidad del ser humano, quien al desarrollar al máximo sus potencialidades contribuye con los demás al desarrollo de la sociedad.

Los factores asociados al R1: Apego Seguro han sido organizados de la siguiente manera:

- ➔ Estado de salud de la madre y la niña o niño: (i) depresión post parto/estrés de la madre, (ii) bajo peso al nacer y prematuridad y (iii) deficiencias.
- ➔ Calidad de las interacciones: (i) sensibilidad del adulto; (ii) violencia hacia la mujer, niñas y niños; (iii) ausencia de cuidados parentales permanentes y (iv) ausencia de la figura de apego.

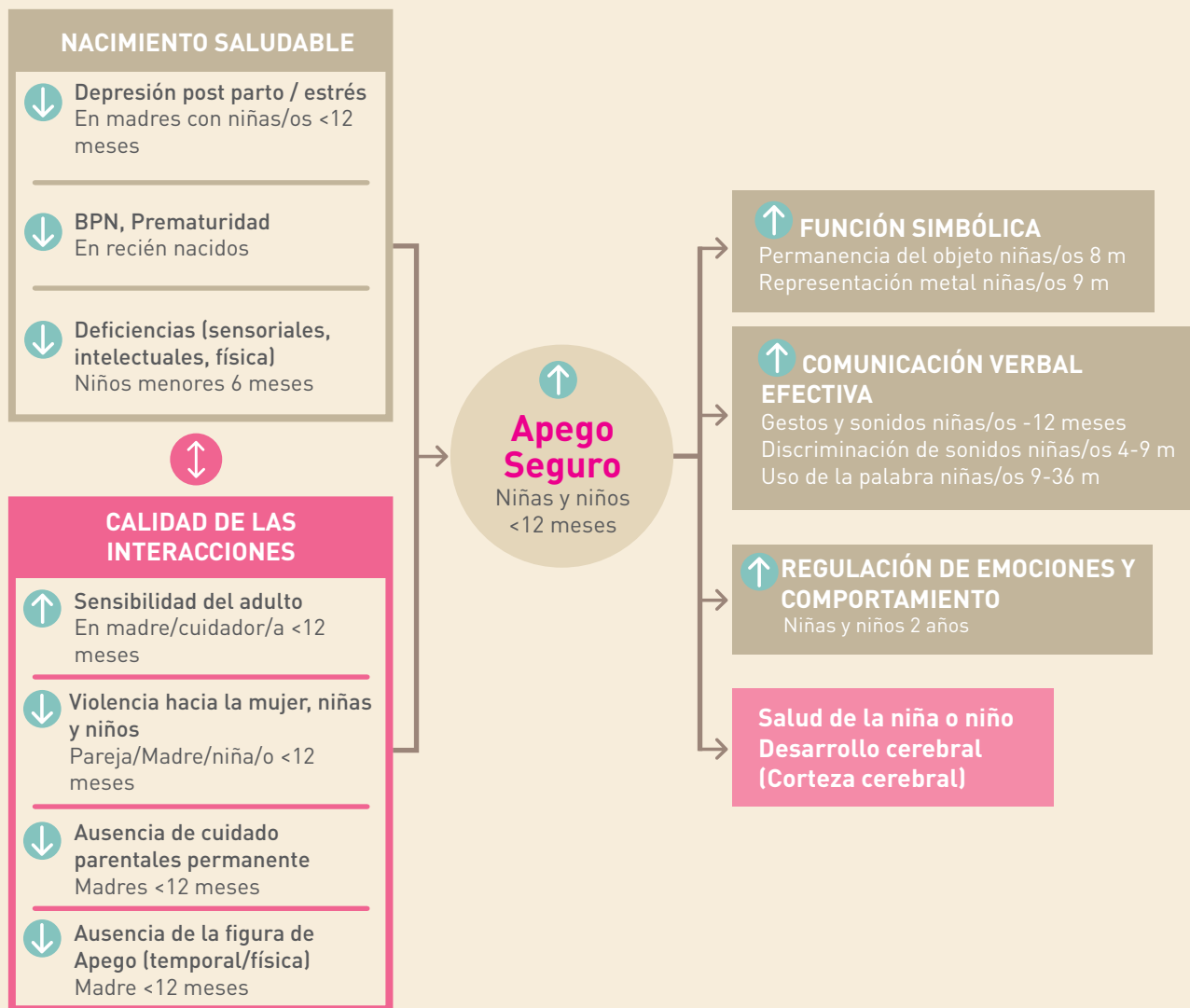
Los efectos para este resultado son:

- ➔ A corto plazo: Función Simbólica (cognición), comunicación verbal efectiva (uso de las palabras), regulación de emociones y comportamientos y el desarrollo del cerebro.
- ➔ A mediano y largo plazo: Comprensión lectora y matemáticas, y disminución de las conductas antisociales.

³¹ Es una técnica empleada por la psicología del desarrollo y fue diseñada por Mary Ainsworth para clasificar el tipo de apego del niño. Dicha técnica intenta simular: 1. Interacciones naturales entre el cuidador/a y la niña o el niño en presencia de juguetes u objetos. 2. Separaciones breves del cuidador/a y encuentros breves con extraños. 3. Episodios de reunión con el cuidador/a.

DIÁGRAMA CAUSAL DEL RESULTADO APEGO SEGURO

R1: APEGO SEGURO



FACTORES ASOCIADOS AL RESULTADO APEGO SEGURO

Id Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias

- R1F01 ¿La depresión materna post parto/estrés limita el establecimiento del vínculo de apego madre-hijo?
- R1F02 ¿El BPN y la prematuridad limitan el establecimiento del apego seguro en niños menores de 12 meses?
- R1F03 ¿La presencia de algún tipo de deficiencias afecta el establecimiento del apego seguro en niños menores de 12 meses?
- R1F04 ¿A mayor sensibilidad del adulto significativo (madre) para atender las necesidades mayor probabilidad de establecer el apego seguro?
- R1F05 ¿La violencia hacia las mujeres, niñas y niños tiene impacto negativo en el establecimiento del apego seguro?
- R1F06 ¿La ausencia de cuidado parental permanente afecta negativamente el establecimiento del apego seguro? (institucionalización)
- R1F07 ¿La ausencia temporal de la figura de apego afecta negativamente el establecimiento de apego seguro? (hospitalización, empleo, problemas salud)

R1F01: Depresión post parto/estrés

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R1F02: Bajo peso al nacer y prematuridad

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R1F03: Deficiencias

Se desarrolla en el documento técnico de Estado de salud y nutrición.

R1F04: Sensibilidad del adulto

La sensibilidad materna es una habilidad de la madre para percibir e interpretar correctamente las señales y comunicaciones implícitas en la conducta del infante y de acuerdo a ese entendimiento responder a ellas de un modo apropiado y sin demora (Mary Ainsworth, Bell & Stayton, 1974).

La sensibilidad materna, según Ainsworth et al (1974), implica 4 aspectos:

- ➔ La conciencia de las señales.
- ➔ La interpretación adecuada de las señales.
- ➔ La respuesta apropiada
- ➔ La respuesta rápida

La sensibilidad del adulto resulta ser uno de los factores que más influye en el desarrollo del apego de la niña o niño con su madre o cuidador/a principal. Las dimensiones para medir la sensibilidad de la madre (cuidador principal) y el apego varían entre investigaciones. Por ejemplo, De Wolff & Van IJzendoorn (1997) emplean medidas de sensibilidad, como aquellas de la escala de Ainsworth: respuesta contigua, cooperación o contacto físico. En tanto, para medir el apego usan el Índice de Situación Extraña de Ainsworth (ASS). De la misma manera, Van IJzendoorn, Schuengel & Bakermans-Kranenberg (1999), para medir el apego, usan la codificación de Main y Solomon en niñas y niños de 12 y 30 meses. En el meta-análisis que desarrollaron se encuentra que múltiples autores (29 estudios) presentan una relación significativa entre la sensibilidad del adulto con el tipo de apego que desarrolla la niña o el niño. En general, los efectos de la sensibilidad del cuidador sobre el tipo de apego son significativos y con un grado de correlación entre 10% y 24%.

RIF05: Violencia hacia la mujer, la niña y el niño

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

RIF06: Ausencia de cuidados parentales permanentes

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

RIF07: Ausencia de la figura de apego (temporal o física)

Se refiere a la separación temprana de manera temporal que experimentan las niñas o niños menores de 12 meses de su madre o adulto significativo. Esta separación puede deberse a situaciones como la jornada laboral de las madres, la hospitalización de los bebés o cualquier otra situación que supone la ausencia de los padres por un lapso de tiempo.

El apego es una variable en la que una niña o niño se relaciona con algún adulto en sus primeros meses de vida. Se intuye de manera directa que la ausencia de una figura adulta durante los primeros meses de vida de la niña o niño afectará al desarrollo del apego seguro. Así, por ejemplo Barglow, Vaughn & Molitor (1987), mediante un estudio cualitativo, analizan la relación de apego con respecto a uno de los varios tipos de ausencia de la figura de un adulto, como cuando la causa es el trabajo de la madre. Los autores separan en dos grupos a las niñas y niños de entre 12 y 13 meses

de edad (niñas y niños cuyas madres trabajan y niñas y niños cuyas madres no trabajan) y evalúan su apego con el Índice de Situación Extraña de Ainsworth (ASS). Los resultados muestran que existe un mayor porcentaje de niñas y niños con apego inseguro en el grupo de niñas y niños cuyas madres trabajan que en el grupo de niñas y niños cuyas madres se quedan en casa. Esta diferencia es significativa y es de aproximadamente 22,5%. Ramírez et al. (2009), mediante un análisis ob-

servacional de un grupo de niñas y niños de entre 12 y 48 meses de edad, evalúa el cambio de comportamiento de la niña y el niño cuando la madre va a trabajar y encuentra que ante espacios en los que la madre no se encuentra en casa la niña o el niño cambian de comportamiento hacia un tipo de apego inseguro, lo cual significa que la ausencia de la madre dificulta el desarrollo del apego seguro en la niña o el niño.

EFFECTOS DEL APEGO SEGURO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R1F01	¿Una deficiencia en el apego genera déficit en el desarrollo cognitivo (función simbólica) del niño?
R1F02	¿Una deficiencia en el apego tiene implicancias negativas en el desarrollo de la comunicación verbal (vocabulario)?
R1F03	¿Una deficiencia en el apego en niñas o niños menores de 12 meses tiene implicancias negativas en la regulación de emociones y comportamientos?
R1F04	¿Una deficiencia en el apego afecta negativamente en el desarrollo de la corteza cerebral?

R1E01: Función simbólica

Meins *et al* (1998) analizaron cómo el estilo de apego de la niña o niño afecta al desarrollo de la función simbólica. Los autores estudiaron a 33 niñas y niños, los cuales fueron clasificados en niñas y niños con apego seguro y niñas y niños con apego inseguro mediante el índice de la Situación Extraña de Ainsworth (ASS) a los 11 o 13 meses. A los 31 meses de edad, los autores evaluaron a las mismas niñas y niños en juego simbólico, el cual consiste en un índice llamado “capacidad de ejecutar” entre 0 y 1 conformado por: i) Puntaje total de un juego dirigido; y ii) Puntaje total de un *juego libre*³². Los resultados muestran que las niñas y los niños con apego seguro tienen un efecto de 0,472 puntos adicionales en la capacidad de ejecutar el juego simbólico.

R1E02: Comunicación verbal efectiva

La relación segura entre el adulto significativo y la niña o el niño definido como apego seguro tiene incidencia sobre el desarrollo de la comunicación verbal de la niña o el niño. Para medir el desarrollo de la comunicación verbal los diversos estudios usaron medidas como: número de palabras distintas, número de palabras imitadas, morfemas, comunicación mediante el habla, longitud media del enunciado de la oración, escala pre-escolar del lenguaje (PLS); mientras que para analizar el apego se usó el Índice de Situación

³² El juego libre se refiere a brindarle a la niña o niño un juguete (carro o muñeca) más un objeto adicional y preguntarle qué puede hacer con eso. El juego dirigido se refiere a pedirle a la niña o niño que desarrolle un acto específico con el juguete y objeto brindado; por ejemplo: si al niño le dan un carro y una caja de cartón se le pide hacer que el carro entre en el garaje.

Extraña de Ainsworth (ASS)(Van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus, 1995). Van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus (1995) llevaron a cabo un meta-análisis de siete estudios en el que relacionaron los efectos del tipo de apego sobre el desarrollo de la comunicación verbal; cuatro de los siete estudios revelaron un efecto significativo y fuerte, mientras que en general los siete estudios mostraron un efecto que según el criterio de Cohen (1988) era sustancial, una relación de 28% y una diferencia en medias de 0,59 desviaciones estándares con respecto al apego inseguro. Así, se demuestra una relación entre el apego seguro con el desarrollo de la comunicación verbal.

R1E03: Regulación de emociones y comportamientos

El apego entre el o la cuidador/a principal y la niña o el niño ejerce un efecto muy importante sobre la regulación de emociones y comportamientos de la niña o el niño. En las investigaciones recogidas, el apego es medido principalmente por el Índice de la Situación Extraña de Ainsworth (ASS); la regulación de emociones es medida con índices de Child Behavior Checklist (CBCL), que tiene ítems que calculan escalas de problemas externalizantes e internalizantes (O'Connor, Collins & Supplee, 2012), y otros estudios utilizan índices como autocontrol social, persistencia y control forzoso (Drake, Belsky & Fearon, 2013). Los resultados de los estudios muestran que niñas y niños con apego seguro puntúan siempre por encima de niñas y niños con otros distintos tipos de apego en los test de regulación de emociones (con excepción del CBCL, puesto que mayores puntajes en el CBCL significan




mayores problemas de comportamiento y conducta), y que esta relación es significativa.

Drake, Belsky & Fearon (2013) encontraron que niñas y niños con clasificación de apego seguro a los 15 meses puntuaron 0,48 puntos por encima de niñas y niños clasificados con apego inseguro a la misma edad en el índice de autocontrol. Además, concluyeron que el efecto es mayor para niñas y niños que clasificaron con apego seguro a los 36 meses pues el intercepto es de

0,72. Sin embargo, no existe efecto significativo sobre la persistencia en tareas. O'Connor, Collins & Supplee (2012) encontraron mediante una regresión, en tanto, que el efecto de niñas y niños con apego inseguro presenta 0,10 desviaciones estándar por encima de los niños con apego seguro en el puntaje de CBCL.

R1E04: Desarrollo del cerebro (corteza cerebral)

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años. 

RESULTADO

Camina solo

“

Niña y niño que se desplaza caminando por **propia iniciativa** en un espacio seguro y con un adulto que **respeto su proceso de desarrollo.**”





El caminar
brinda a la niña
o niño **otras**
perspectivas del
espacio que le permiten
nuevas posibilidades de
exploración y juego.

El desarrollo motor, junto con el crecimiento físico, constituyen la estructura que posibilita el desarrollo de otros procesos, como es el caso de las habilidades cognitivas y socioemocionales (Piaget, 1969; Vigotsky, 1934; Pichón Riviere, 1985; Ajuriaguerra, 1977; Wallon, 1941; Da Fonseca, 1988; Pikler, E., 2000, Pollit, E. y Bacallao, 2009). Esto obedece a que la niña o el niño, al dominar y conocer de manera progresiva su cuerpo, se va convirtiendo en su medio de acción, de conocimiento y de relación con su entorno.

Los recién nacidos vienen al mundo con una serie de recursos que los ayudarán a adaptarse. A estos recursos se los denomina “reflejos”, que son respuestas automáticas que están fuera del control de la o el bebé y son innatos. Existen tres grupos de reflejos que en suma son importantes para la supervivencia y para el desarrollo mientras la o el bebé madura (Berger, 2007):

El gesto autónomo y la soltura del movimiento son **signos de maduración neurológica y psíquica.**

- ➔ Los reflejos que aseguran el suministro de oxígeno, como la respiración.
- ➔ Los reflejos que manifiestan temperatura corporal constante, cuando las o los bebés tienen frío, lloran, tiemblan y acercan sus piernas al resto del cuerpo para de esta forma, mantener la temperatura.
- ➔ Los reflejos que controlan la alimentación, como el reflejo de succión (Palau, E. (2001), Sadurni, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008), Antoranz, E.

y Villalba, J. (2010), Crecimiento y Desarrollo, Ministerio de Salud), búsqueda y deglución, lo cual permite que se alimente desde las primeras horas.

Existen otros reflejos que si bien no son necesarios para la supervivencia, son signos importantes de un correcto funcionamiento cerebral y corporal. Tales son el reflejo de Babinski o cutáneo, también llamado presión plantar³³ (representa la futura marcha adecuada en la niña o el niño; Crecimiento y Desarrollo, MINSA); de la marcha, de moro o abrazo³⁴ (da a conocer si el niño responde a los sonidos y precede al equilibrio; Crecimiento y Desarrollo, MINSA); o de agarre o presión palmar³⁵ (representa la futura prensión de la mano en la niña o el niño; Crecimiento y Desarrollo, MINSA). La progresiva desaparición de los reflejos (pasar de actos involuntarios a voluntarios, o pasar de la zona sub cortical a la corteza cerebral), da paso a las que se denominan adquisiciones motoras³⁶ (habilidades físicas que implican movimientos amplios del cuerpo, tales como rotar, caminar o saltar). Su no desaparición supone un importante signo de alarma de posibles problemas motores u otros problemas de desarrollo³⁷.

33 (Koupernik, 1980 en Segovia, I. 2010, Palau, 2001)

34 (Palau, E. (2001), Sadurni, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008)

35 (Palau, E. (2001), Departamento de Salud del Estado de Nueva York (2006) División de Salud Familiar Oficina de Intervención Temprana, Sadurni, M., Rostán, C. y Serrat, E. (2008), Antoranz, E. y Villalba, J. (2010), Dosman, C., Andrews, D., Goulden, K. (2012)

36 (Da Fonseca, 1988 en Gento, S. 2011)

37 (Da Fonseca, 1988 en Gento, S. 2011, Antoranz, E. y Villalba, J. (2010), Departamento de Salud del Estado de Nueva York (2006)

El proceso de constitución del ser humano es producto de una compleja transformación evolutiva. Lo biológico, entre ello lo neurológico, constituye la base material para las relaciones adaptativas con el mundo externo. Por su parte, Choquer (s/f) señala que el gesto autónomo y la soltura del movimiento son signos, a la vez, de maduración neurológica y psíquica; así, conforme va madurando el cerebro de la niña o niño, los cambios en las habilidades motoras también irán evolucionando. Este proceso de maduración, en su momento, se va dando a nivel más grueso, para luego dar paso a movimientos más finos y precisos.

Para comprender la secuencia de las habilidades motoras, existen dos leyes básicas: próximo – distal y céfalo – caudal. El primer término se refiere que las y los bebés van controlando inicialmente las partes más cercanas al eje corporal, hasta llegar por último a los dedos de las manos. El segundo término se refiere a la dirección en que avanza el desarrollo: las y los bebés van controlando primero las partes más próximas a la cabeza, y llegan finalmente a los pies.

Niñas o niños con un apego seguro exploran de manera **independiente** nuevos espacios, logrando su autonomía.

Así como se avanza según las dos leyes mencionadas, también se avanza de lo simple a lo complejo. Tal integración se evidencia en la formación de patrones más complejos y autónomos, tales como coordi-

nar los movimientos de brazos y piernas para caminar. En términos generales, se espera que las niñas y los niños logren caminar de manera autónoma (por sí mismos) entre los 12 y los 18 meses de edad³⁸. La habilidad de caminar es un excelente ejemplo del desarrollo multidimensional; es el logro más importante a nivel motor para los primeros años de vida, pues la posición del cuerpo brinda a la niña o niño otras perspectivas del espacio y los objetos que le permiten nuevas posibilidades de exploración, juego y otras actividades que antes no les eran posibles.

Los factores asociados al R2 Camina Solo han sido organizados de la siguiente manera:

- ➔ Estado de Salud de la Niña o Niño: (i) desnutrición crónica y anemia, (ii) deficiencias y trastornos, (iii) prematuridad.
- ➔ Habilidades/Capacidades en las niñas y los niños: (i) control del cuerpo; (ii) apego seguro.
- ➔ Entorno: (i) espacio seguro organizado y materiales variados.
- ➔ Calidad de las interacciones: (i) sensibilidad del adulto.

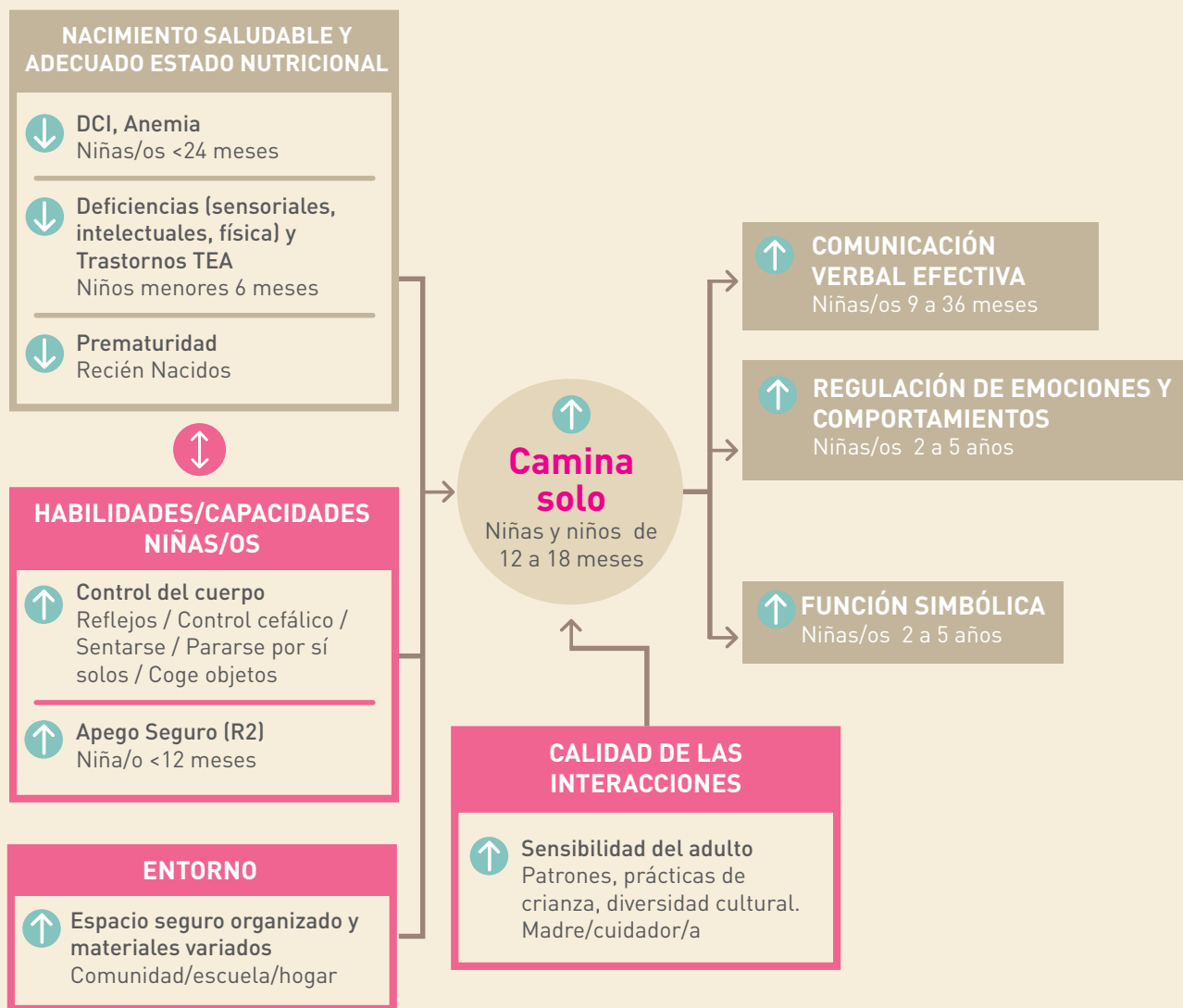
Los efectos asociados son:

- ➔ En el Desarrollo de la niña/o: (i) comunicación verbal efectiva, (ii) regulación de emociones y comportamientos y (iii) función simbólica.

38 OMS 2006: WHO Motor Development Study: Windows of achievement for six gross motor development milestones.

DIÁGRAMA CAUSAL DEL RESULTADO CAMINA SOLO

R2: CAMINA SOLO



FACTORES ASOCIADOS AL RESULTADO CAMINA SOLO

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R2F08	¿La DCI y la anemia incrementan el riesgo de que la niña o el niño no caminen solos según el rango de edad?
R2F09	¿La presencia de algún tipo de deficiencia y trastorno genera retrasos en el logro motor (caminar, sentarse)?
R2F10	¿El nacimiento prematuro de las niñas y los niños tiene implicancias en que ellas o ellos caminen solos dentro del rango de edad?
R2F11	¿El apego seguro tiene implicancias en que la niña o el niño caminen solos dentro del rango de edad?
R2F12	¿El espacio seguro organizado y los materiales variados favorecen que la niña o el niño caminen solos dentro del rango de edad?
R2F13	¿La sensibilidad del adulto limita o favorece que el niño o la niña caminen solos dentro del rango de edad?

R2F08: DCI y anemia

Se desarrolla en el documento técnico de entornos que favorecen el desarrollo infantil.

R2F09: Deficiencias y trastornos

Se desarrolla en el documento técnico de Estado de la salud y nutrición.

R2F10: Prematuridad

Se desarrolla en el documento técnico de Estado de la salud y nutrición.

R2F11: Apego seguro

Lieberman (1991) explica la relación entre apego y caminar solo. Si bien se trata de un artículo teórico, puede dar luz a los mecanismos por los cuales el apego afecta al desarrollo motor de la niña o el niño. La autora señala que el mecanismo principal por el cual el apego afecta al desarrollo motor es la exploración. Existen resultados que muestran que niñas o niños con un apego seguro son más propensos a explorar de manera independiente nuevos espacios y que ante un mismo espacio tienden a explorar más áreas que niñas o niños con

apego inseguro (Hanzen & Durrett, 1982). Lieberman (1991) explica de la misma manera que niñas o niños con una seguridad en el apego podrán empezar a desplazarse de manera más libre en el espacio y buscando novedades, lo cual motiva el desarrollo motor.

R2F12: Espacio físico organizado y variedad de materiales

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R2F13: Sensibilidad del adulto

Se define como aquella conducta que el adulto lleva a cabo para responder a las demandas de la o el bebé, incluida la capacidad de notar sus señales, poder interpretarlas adecuadamente y responder afectiva y conductualmente de manera apropiada y rápida (Bowlby, 1980, 1988, 1997, 2003).

La relación que existe entre el adulto y la niña o niño afecta el desarrollo motor de la niña o niño. Por ejemplo; Muñoz et al (2013) analizan el poder de predicción que tiene el sistema de interacción madre – niña/o sobre el desarrollo motor infantil mediante la escala motora de Gesell. Sobre una muestra de 31 madres y sus hija/os, los autores clasifican los sistemas diádicos en cuatro: a) madres organizadoras de los intercambios de la niña y el niño y niñas y niños con posibilidad de organizar sus intercambios, b) madres organizadoras de los intercambios de la niña y el niño y niñas y niños con dificultades en la organización de sus intercambios, c) madres desorganizadores de los intercambios de la niña y el niño y niñas y niños con posibilidad de organi-

zar sus intercambios; y d) madres desorganizadores de los intercambios de la niña y el niño y niñas y niños con dificultades en la organización de sus intercambios³⁹.

Los resultados muestran que los coeficientes de regresión son mayores cuando las interacciones de la madre y la niña o el niño son mayores, es decir; bajo el sistema en que la madre es interactiva y organizadora y la niña o el niño interactivos y responsivos, el incremento en el desarrollo motor es de 19,82 puntos sobre el índice de desarrollo; si la madre es no-interactiva y desorganizada y la niña o el niño son no-interactivos y no-responsivos, el incremento es de solo 11,27; para madres no-interactivas y desorganizadas pero con niñas y niños interactivos y responsivos, el aumento es de tan solo 11,46, mientras que madres organizadas e interactivas y niñas y niños no-interactivos y no-responsivos el aumento es de 17,54. Estos resultados resaltan el hecho de que la interactividad de la madre y su organización tienen mayor peso (19,82 contra 11,46; y 17,54 contra 11,27) para lograr un mayor desarrollo motor.

39 Muñoz et al (2013) especifican las características de cada uno de sus sistemas diádicos. Por madres organizadas e interactivas, los autores se refieren a madres con las siguientes características: (i) observar las señales de la niña/o, (ii) reconocer e interpretar en forma acertada las necesidades de la niña/o, (iii) responder en forma adecuada tomando en cuenta el interés mostrado por la niña o el niño y (iv) desarrollar la respuesta en el momento apropiado. Con madres desorganizadas y no-interactivas: (i) no observar las señales de la niña o del niño, (ii) no reconocer ni interpretar en forma acertada las necesidades de la niña/o, (iii) no responder en forma adecuada y no considerar el interés mostrado por la niña o el niño y (iv) no responder o hacerlo en forma tardía. Por niñas y niños interactivos y responsivos se refiere a niñas y niños con las siguientes características: (i) ser activos y observadores de las señales de la madre, (ii) responder a los inicios interactivos de la madre realizando la acción solicitada y (iii) iniciar acciones interactivas con su madre a través de un objeto o sin mediación de un objeto. Y para niña/os no-interactivos y no-responsivos se refiere a niña/os que: (i) se muestran hipoactivos o hiperactivos, poco observadores de las señales de la madre, (ii) responden con grandes dificultades o no responden a los inicios interactivos de la madre y (iii) muestran escasos inicios de acciones interactivas con su madre.

EFFECTOS DEL RESULTADO CAMINA SOLO EN EL DESARROLLO INFANTIL

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R2E05	¿El retraso de la niña o niño para caminar solo tiene implicancias en el desarrollo de la función simbólica (desarrollo cognitivo)?
R2E06	¿El retraso de la niña o niño para caminar solo tiene implicancias en el desarrollo de la comunicación verbal?
R2E07	¿El retraso de la niña o niño para caminar solo tiene implicancias en la regulación de emociones y comportamiento?

R2E05: Función simbólica

El adecuado desarrollo motor de la niña/o les brinda mayor independencia para poder explorar su entorno y jugar, lo cual favorece el desarrollo de función simbólica. Por ej. Campo (2010) analiza 233 niña/os entre 3 y 7 años de edad en áreas de desarrollo motor (locomoción, motricidad gruesa y fina, coordinación corporal, etc.) y su relación con el desarrollo cognitivo medido a través de la escala Battelle y sus distintas sub-escalas. Para el desarrollo cognitivo, se usaron sub-escalas que evalúan a la niña/o en áreas como: discriminación perceptual, memoria, razonamiento y habilidad conceptual y desarrollo conceptual. Los resultados muestran que las correlaciones son significativas para las áreas de locomoción con índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y,

discriminación perceptual, con coeficientes de correlación de 0,45; 0,42; 0,41 y 0,55, respectivamente.


R2E06: Comunicación verbal efectiva

La niña o niño utiliza las palabras para comunicar sus deseos y necesidades revelando un progreso importante en su dimensión cognitiva, el cual es enriquecido por la interacción con su entorno gracias a la habilidad motora que va alcanzando, la cual le permite seguir ampliando su repertorio de palabras. El estudio de Longobardi et al (2014) en una muestra de 102 niña/os presenta el efecto que tiene el desarrollo de la habilidad motora a los 12 meses (incluye caminar sin soporte) con la comunicación verbal a los 16, 20 y 23 meses medida como tamaño de vocabulario y frecuencia de palabras. Los efectos de la habilidad motora fueron de

0,23; 0,22 y 0,22 puntos adicionales sobre el tamaño del vocabulario a los 23 meses, y la frecuencia de palabras a los 20 y 16 meses, respectivamente, ante un aumento de 1 punto en la habilidad motora de la niña/o. En el mismo camino, Viholainen et al (2006) encuentran que para una muestra de 75 niña/os con riesgo familiar de dislexia, un menor (más lento) desarrollo motor genera en la niña/o a obtener puntajes de 2,45 y 4 puntos más bajos que niña/os de la misma condición y desarrollo motor más acelerado en la edad de 3 años y 6 meses, en los exámenes de vocabulario (Boston Naming Test; BNT), y de morfología (Inflectional Morphology Test; IMT). Aunque las diferencias van cayendo para IMT conforme pasa el tiempo, la diferencia siempre es significativa (2,21 a los 5 años), mientras que la diferencia aumenta para BNT (3,63; a los 5 años y 6 meses).

R2E07: Regulación de emociones y comportamiento

El desarrollo motor de la niña o el niño es importante para su regulación de emociones y comportamiento,

dado que permite que la niña/o sea más independiente y pueda expresarse mejor. Por ej. autores como Piek et al (2010) analizaron el efecto del desarrollo motor grueso de la niña/o mediante el ASQ, en el que uno de los componentes principales era la locomoción de la niña/o, sobre el cuestionario CBCL para analizar el comportamiento. Los resultados de la investigación muestran que el desarrollo motor predice la ansiedad y la depresión en niña/os de 6 a 12 años; es decir, una mayor variabilidad en el desarrollo motor de la niña/o (un desarrollo no constante) afecta negativamente a la regulación de emociones y comportamientos, específicamente en temas de depresión infantil y ansiedad. Así, Piek et al (2010) encuentran que los intervalos de confianza de los coeficientes de la variabilidad del desarrollo de motor grueso al 95% son de [0,013-0,089] y de [0,018-0,077] para puntajes de depresión y problemas de ansiedad, respectivamente. 



RESULTADO

Comunicación verbal efectiva

“

Niña y niño que entienden y dicen de manera espontánea lo que conocen, sienten y piensan en su lengua materna.”





La **interacción social** de la niña o el niño con su entorno es importante en el desarrollo de su comunicación verbal.

La capacidad de las niñas y los niños para comunicarse se da como fruto de la maduración y de una interacción de calidad permanente con las personas de su entorno, la que se conjuga de dos formas: (i) la bebé o el bebé que llama con la mirada, los movimientos corporales, el balbuceo o los gritos a la madre o el adulto significativo y (ii) la madre o adulto significativo que inician la comunicación y a los que la o el bebé responde desde sus capacidades nacientes.

La comunicación es un proceso evolutivo en el que se encuentran involucradas las capacidades cognitivas y socio afectivas, que permite a las niñas y los niños, desde muy temprana edad, estar sumergida/os en el proceso de interacción comunicativa con los demás.

La verbalización, la regularidad, la disponibilidad y la consonancia afectiva del adulto, son determinantes para lograr el desarrollo verbal.

Desde el Ministerio de Educación, en la visión global del desarrollo de la comunicación en las niñas y los niños, se identifican componentes esenciales dentro de este proceso como el lenguaje no verbal, la expresión oral, la comprensión oral, la producción de textos y la comprensión de texto.

El subgrupo de Desarrollo y Aprendizaje considera los componentes anteriormente mencionados e identifica tres etapas en el desarrollo de la comunicación: (1) La comunicación No verbal, (2) La comunicación verbal (que comprende expresión y

comprensión oral) y (3) El acercamiento a la escritura y la lectura (comprendiendo la producción y comprensión de textos).

La comunicación no verbal se refiere al uso de gestos, señas, sonidos y movimientos para interactuar con el otro. Se da con mayor incidencia en el primer año de vida. El ser humano al nacer cuenta con algunos recursos innatos como el llanto, que le permite expresar sensaciones de malestar como el hambre, el frío y el dolor. Conforme crecen y gracias a la interacción con las personas de su entorno (en especial con la figura significativa) la o el bebé va discriminando los sonidos (4-9 meses), es decir, pasa a reconocer los fonemas de su lengua materna. Por esa razón se observa que las y los bebés juegan con sonidos que imitan y repiten con disfrute para luego dar paso al uso de gestos y sonidos (de 9 a 15 meses), en los que es más evidente la intención comunicativa (las evidencias acerca del impacto en la comunicación verbal se explican en el acápite de los factores asociados). La discriminación de sonidos y el uso de gestos acompañado de sonidos (a manera de palabras – protopalabra) son considerados dos hitos precursores para la aparición de la comunicación verbal.

La comunicación verbal es un modo nuevo de comunicación para la niña o el niño. Supone un salto cualitativo importante en su desarrollo y aparece alrededor de los 9 meses, para pasar a observarse un mayor dominio hacia los 36 meses. Cuando la niña o el niño empieza a utilizar las palabras para comuni-

car sus deseos y necesidades, está revelando un progreso importante en su dimensión cognitiva pues es reflejo de las representaciones mentales que ha ido construyendo gracias a la interacción social, cultural y afectiva con las personas de su entorno (Konopczynski (1990-1991); Loocke (1986) Boysson-Bardies y Durand (1991) Huilt y Howeward (2006)). En esta etapa podemos apreciar que las niñas y los niños:

- ➔ Expresan sus intereses y necesidades a través de gestos, señas y pre-palabras (de los 10 a los 18 meses aproximadamente)
- ➔ Siguen indicaciones y responden a preguntas sencillas que el adulto le hace. (19 - 36 meses aprox.)
- ➔ Sostienen conversaciones utilizando oraciones simples y preguntas (19 - 36 meses aprox.)
- ➔ Alternan turnos en conversaciones grupales. (19 - 36 meses)

La tercera etapa se refiere al acercamiento a la lectura y escritura. Se presenta entre los 3 y los 5 años de edad, cuando la niña o el niño cuenta con mayores capacidades y recursos para pasar del mundo concreto al mundo abstracto. Se inicia con la necesidad de la niña o del niño de comunicar sus vivencias haciendo uso de los garabatos con sentido, para luego expresarse a través del dibujo figurativo y posteriormente el uso de símbolos y signos que sirven para comunicar ideas y vivencias de forma convencional; finalmente se da el desarrollo de habilidades para la lectura y escritura propiamente dicha (a partir de los 6 años).

Los factores asociados al R3 Comunicación Verbal Efectiva han sido organizados de la siguiente manera:

- ➔ Estado de Salud de la Niña y del Niño: (i) Deficiencias y trastornos.
- ➔ Habilidades/Capacidades en las niñas y niños: (i) Comunicación no verbal; (ii) Apego Seguro, (iii) Desarrollo cognitivo
- ➔ Calidad de las interacciones: (i) Interacción social, (ii) violencia hacia la mujer, niña y niño.
- ➔ Entorno: (i) Escenarios o contextos comunicativos, (ii) nivel educativo.

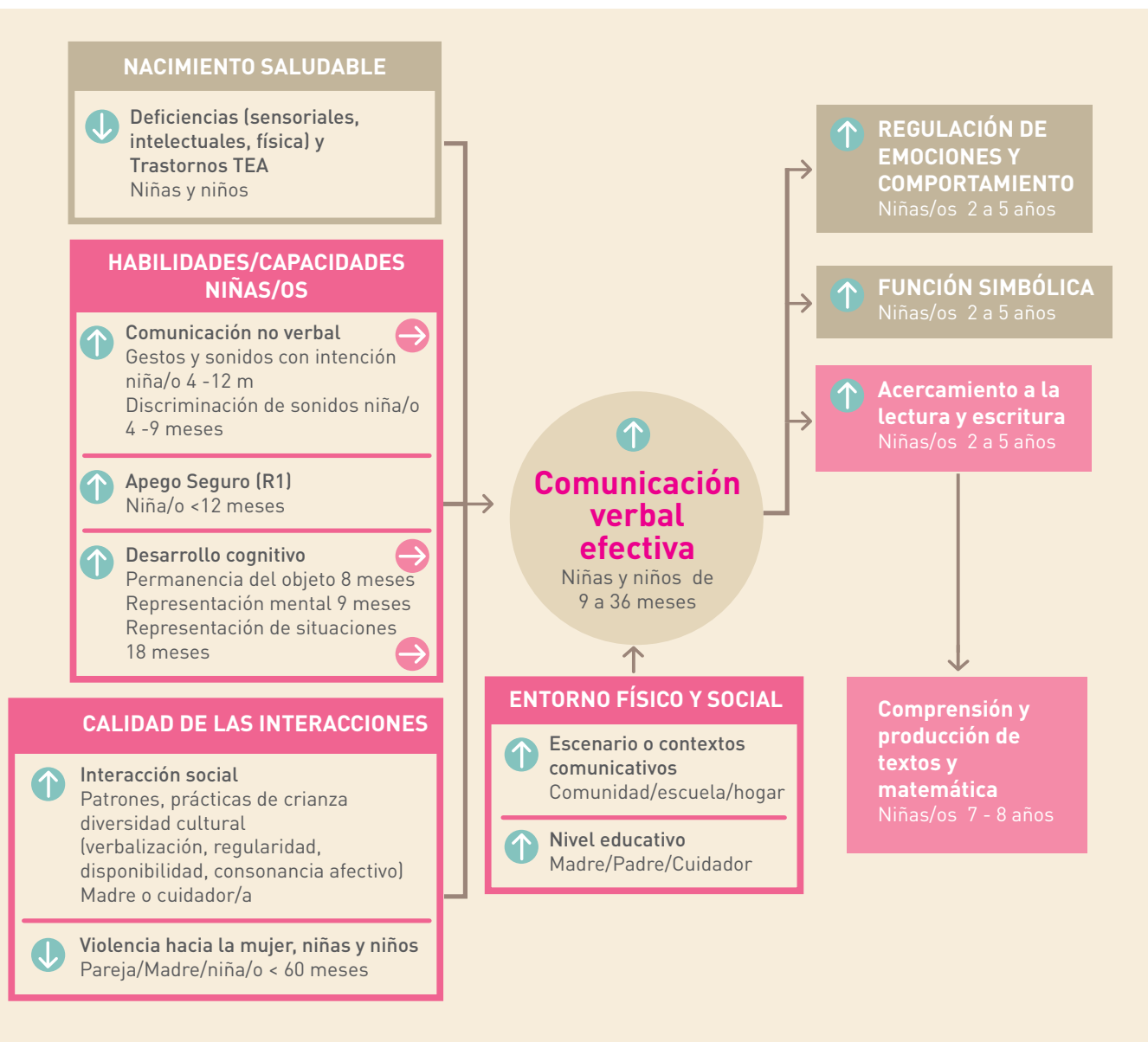
Los efectos asociados son:

- ➔ A corto plazo: (i) Regulación de emociones y comportamientos, (ii) Función simbólica, (iii) Acercamiento a la lectura y escritura.
- ➔ Mediano y largo plazo: (i) Comprensión y producción de textos, (ii) Matemática.

Madres con mayor nivel educativo tienden a tener niñas y niños con un mayor desarrollo de comunicación verbal.

DIÁGRAMA CAUSAL DEL RESULTADO COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA

R3: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA



FACTORES ASOCIADOS AL RESULTADO COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R3F14	¿Las deficiencias y trastornos en niñas y niños generan retrasos en la capacidad de la niña o niño para comunicarse a partir del uso de las palabras?
R3F15	¿El retraso en la aparición de gestos y sonidos en las niñas y los niños menores de 12 meses genera retrasos en el desarrollo de la comunicación verbal? ¿El déficit en la discriminación de sonidos (conciencia fonológica) en niñas y niños menores de 9 meses repercute en la adquisición de la comunicación verbal?
R3F16	¿Una deficiencia en el apego tiene implicancias negativas en el desarrollo de la comunicación verbal (vocabulario)?
R3F17	¿A mayor interacción social de la niña o del niño con el cuidador, existe mayor desarrollo de comunicación verbal (atender las necesidades de las niñas y los niños usando palabras)? (regularidad, disponibilidad, consonancia afectiva- diversidad cultural)
R3F18	¿La exposición de las niñas y los niños a la violencia hacia la mujer, la niña y el niño afecta el desarrollo de la comunicación verbal?
R3F19	¿La limitada exposición de la niña o el niño a entornos de interacción comunicativa ejerce implicancias negativas en el desarrollo de su comunicación verbal? (acceso a cuentos, medios de comunicación, etc.)
R3F20	¿A mayor nivel educativo de la madre /padre /cuidador principal, existe mayor desarrollo de la comunicación verbal?

R3F14: Deficiencias y trastornos

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R3F15: Comunicación no verbal

La comunicación no verbal es un precursor y hasta cierto punto un predictor del desarrollo de la comu-

nicación verbal de la niña y del niño. Rowe, Özçalışkan & Goldin-Meadow (2008), Rowe & Goldin-Meadow (2009) muestran en sus estudios que la cantidad de gestos y la cantidad de relaciones gesto-palabra o gestos-sonido que conoce la niña o el niño son predictores de un mayor desarrollo de la comunicación verbal, medido principalmente por variables como ta-

maño del vocabulario, orden de las palabras en una oración, comunicación receptiva o comunicación expresiva, entre otras (Test de Vocabulario en Imágenes Peabody, TVIP; e Index of Productive Syntax, IPS). Los resultados muestran que el aumento en la cantidad de tipos de gestos que una niña o niño conoce entre los 14 y 18 meses genera un aumento en los índices de desarrollo de la comunicación verbal a los 42 meses. Así, Rowe, Özçalışkan & Goldin-Meadow (2008) encuentran efectos de aumento en 0,8 sobre los puntajes de desarrollo de la comunicación verbal (TVIP) y Rowe & Goldin-Meadow (2009) encuentran efecto de aumento en 0,4 y 0,13 sobre puntajes de TVIP e IPS, respectivamente.

R3F16: Apego seguro

La relación segura entre el adulto significativo y la niña o niño definido como apego seguro tiene incidencia sobre el desarrollo de la comunicación verbal de la niña o niño. Para medir el desarrollo de la comunicación verbal, los diversos estudios usaron medidas como: número de palabras distintas, número de palabras imitadas, morfemas, comunicación mediante el habla, longitud media del enunciado de la oración, escala pre-escolar del lenguaje (PLS); en tanto, para analizar el apego se usó el Índice de Situación Extraña de Ainsworth (ASS) (Van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus, 1995). Van Ijzendoorn, Dijkstra & Bus (1995) llevaron a cabo un meta-análisis de siete estudios relacionando los efectos del tipo de apego sobre el desarrollo de la comunicación verbal; cuatro de ellos revelaron un

efecto significativo y fuerte, mientras que en general los siete estudios mostraron un efecto que según el criterio de Cohen (1988) era substancial: una relación de 28% y una diferencia en medias de 0,59 desviaciones estándares con respecto al apego inseguro. Así, se demuestra una relación entre el apego seguro y el desarrollo de la comunicación verbal.

R3F17: Interacción social

La interacción social que tiene la niña o el niño con los demás miembros de su entorno es importante en el desarrollo de su comunicación verbal. Así, la verbalización, la regularidad, la disponibilidad y la consonancia afectiva del adulto, presentes en los patrones y estilos de crianza y prácticas de cuidado según su cultura, son determinantes del desarrollo verbal de la niña y del niño. Algunos estudios encontrados que sustentan esto muestran cómo un patrón de crianza “adecuado” o “inadecuado” afecta al desarrollo de la comunicación verbal (Vernon-Feagans et al, 2012). La comunicación verbal es medida como la capacidad de la niña o niño de entender lo que se le intenta comunicar “vocabulario receptivo”, medido a través de la sub escala del Weschler Primary Preschool Inventory (WPPI-III), y el “vocabulario expresivo”, que es la capacidad de la niña o niño de dejarse entender, medido a través de la Escala Pre-escolar del Lenguaje (PLS-4). El patrón de crianza adecuado es un índice formado por variables como: sensibilidad, apego seguro, consideraciones positivas, animación y estimulación cognitiva; y el patrón de crianza inadecuado forma-

do por intrusividad y consideraciones negativas⁴⁰. La relación entre estos patrones de crianza con el desarrollo del apego es significativo. Vernon-Feagans et al (2012) encuentran que, para las niñas y niños de 36 meses de edad, los buenos patrones de crianza afectan positivamente al desarrollo de la comunicación verbal y hacen aumentar los resultados del WPPSI-III y PLS-4 en 3,9 y 3,3 puntos respectivamente, mientras que los inadecuados patrones de crianza afectan negativamente al desarrollo de la comunicación verbal y hacen disminuir el resultado del WPPSI-III y PLS-4 en 1,9 y 3,2 puntos, respectivamente.

R3F18: Violencia hacia las mujeres, niñas y niños

Este factor es desarrollado en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de cinco años.

R3F19: Escenarios o contextos comunicativos - hogar

El entorno del hogar, la escuela y la comunidad en el que crece una niña o un niño, e incluso la cantidad de gente que la o lo rodea y cómo está organizado el espacio social, afectan el desarrollo de la comunicación verbal de la niña o el niño. Por ejemplo, Vernon-Fea-

40 Las variables son definidas en NICHD Study of Childcare (1999): la sensibilidad tiene que ver con si el cuidador toma la perspectiva de la niña o niño y percibe adecuadamente las señales de las niñas y los niños, y responde a estas señas de manera adecuada y oportuna; las consideraciones positivas se refieren a si el cuidado demuestra amor, respeto y admiración por la niña/o; la estimulación cognitiva quiere decir que el cuidador enseña y activamente intenta expandir las habilidades y conocimiento de la niña/o; la intrusividad tiene que ver con el grado de control e involucramiento del cuidador, si es muy controlador o se sobre involucra en las actividades de la niña o niño; y las consideraciones negativas se refieren a si el cuidador parece estar ausente y rechaza a la niña o niño con rabia.

gans et al (2012) crean un índice de la organización interna de la familia, conformado por variables como densidad del hogar, número de horas que la TV está encendida, ruidos vecinos, limpieza del hogar o preparación para la visita⁴¹. La comunicación en este punto también es medida como la capacidad de la niña o niño de entender lo que se le intenta comunicar o “vocabulario receptivo”, medido a través de la sub escala del Weschler Primary Preschool Inventory (WPPI-III), y el “vocabulario expresivo”, que es la capacidad de la niña o niño de dejarse entender, medido a través de la Escala Pre-escolar del Lenguaje (PLS-4). Así, Vernon-Feagans et al (2012) encuentran que para niñas y niños de 36 meses, una desorganización interna del hogar genera dificultades en el desarrollo de la comunicación verbal. De ese modo, el aumento de 1 punto en el índice de desorganización del hogar genera una disminución en el resultado del WPPSI-III en 5,1 puntos y en el PLS-4 en 5,6 puntos.

R3F20: Nivel educativo del cuidador principal

El nivel educativo (años de escolaridad) del cuidador principal es un factor influyente para el desarrollo de la niña y el niño. Diversos autores han analizado esta relación debido a que se ejerce un control muy importante cuando se intenta predecir el desarrollo de la comunicación verbal y ello está muy relacionado con el Nivel Socio-Económico del Hogar (NSE) (Richels

41 Para este indicador, los autores usaron una escala de Likert con el siguiente ítem: la preparación de la visita por la familia, que tenía como escalas: 0=no se puede calificar; 1= difícil de calificar; 2=al tanto de la visita pero no preparados para la visita; 3=al tanto de la visita y listos para la visita y 4= buenos anfitriones.

et al, 2013; Vernon-Feagans et al, 2013). Las mediciones de comunicación fueron indicadores como el TVIP, la Escala Pre-escolar del Lenguaje (PLS-4), el Test de Vocabulario Expresivo (EVT) y el Test del Desarrollo del Lenguaje Temprano (TELD –versión 2). La educación de la madre está medida por años de educación a través del último nivel educativo alcanzado (primaria, secundaria, universitaria, técnica, etc.). Los resultados muestran que existe una relación positiva, es decir que niñas y niños con madres con mayor

nivel educativo tienden a tener un mayor desarrollo de comunicación verbal. Vernon-Feagans et al (2013) encuentran que a mayor nivel educativo de la madre, existe un aumento de 1,29 puntos sobre el desarrollo verbal de la niña o niño de 36 meses para el TVIP y de 0,88 puntos para el PLS-4. Richels et al (2013) encontraron que para niñas y niños entre 24 y 60 meses de edad la educación de la madre explica entre 7,3%, 9,6% y 5,7% de la varianza de los indicadores TVIP, EVT y TELD de las niñas y los niños, respectivamente.

EFFECTOS DEL RESULTADO COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA EN EL DESARROLLO INFANTIL:

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R3E08	¿El déficit en la comunicación verbal repercute negativamente en el desarrollo de la función simbólica (representación mental/esquema mental) en las niñas y los niños?
R3E09	¿El déficit en la comunicación verbal repercute negativamente en la regulación de emociones y comportamiento (control inhibitorio, control emocional) en las niñas y los niños?
R3E10	¿El déficit en la comunicación verbal tiene implicancias negativas en la comprensión y producción de textos?

R3E08: Función simbólica

La comunicación verbal es un factor importante debido a que si la niña y el niño desarrollan una adecuada comunicación verbal podrán abstraer mejor la reali-

dad y de esa manera desarrollar su función simbólica mediante juegos cada vez más complejos. Lyttinen et al (1997), para 110 niñas y niños de 18 meses de edad, encuentran una relación entre el desarrollo de

la comunicación verbal medido a través del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI), el cual consistió en vocabulario, modo de uso de palabras, gramática y oraciones, declinaciones de casos y verbos; la comprensión verbal y expresiva mediante las Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell (RDLS); y el juego simbólico medido por el Test de Juego Simbólico (SPT). Existen dos mediciones: el puntaje bruto que mide la cantidad de respuestas significativas y conexiones que la niña o el niño puede desarrollar con los objetos que se les presenta; y el porcentaje de SPT, que es el cociente entre el número de pretensiones⁴² de juego del niño y el número total de acciones de juego. Los resultados muestran que existe una correlación fuerte entre el porcentaje de SPT y todas las mediciones del lenguaje (entre 0,19 y 0,47). Igualmente, los autores separan a las niñas y los niños en niñas y niños con desarrollo temprano y desarrollo tardío del lenguaje; las niñas y los niños con desarrollo temprano del lenguaje tienen un mayor número de pretensiones de juego simbólico que las niñas y los niños con desarrollo tardío.


R3E09: Regulación de emociones y comportamiento

Un mejor desarrollo de la comunicación verbal de la niña y el niño permitirá a esta/e comprender y expresar de manera más clara sus emociones, dado que las pueden identificar y manejarlas adecuadamente. Hornback (2010) usa como medida de desarrollo de

⁴² Por pretensiones nos referimos a simulaciones de juego que tiene la niña o el niño; es decir, juegos en los que, usando objetos no reales o inanimados, la niña o el niño da a estos objetos características de objetos reales o animados.

comunicación verbal el test TVIP sobre comunicación receptiva; y para medir la comunicación expresiva, emplea el Test de Vocabulario Expresivo (EVT). De esta manera, la autora encuentra una relación significativa entre el desarrollo verbal (TVIP e EVT) con respecto a la identificación de las emociones, y además concluye que es más importante el lenguaje receptivo que el expresivo puesto que existe una relación más fuerte hacia el puntaje total de la evaluación de emociones. Es decir, los coeficientes de correlación entre el TVIP y las medidas de regulación de emociones -como son el número total de emociones nombradas por la niña o el niño, el índice de identificación de emociones y la evaluación emocional de la niña o niño- fueron de 0,37; 0,42 y 0,37, respectivamente.

R3E10: Comprensión y producción de textos

El desarrollo de la comunicación verbal antecede a la capacidad de comprender y expresarse a través de la comunicación escrita. Para sustentar esta relación, Reynolds & Turek (2012) evalúan a 1 079 niñas y niños entre 9 y 15 años de edad, haciendo uso del TVIP para la comunicación verbal, medida como el vocabulario que poseen; y de la comprensión lectora mediante un Test de Comprensión de Pasajes. Los resultados muestran que un mayor conocimiento de vocabulario (mayor comunicación verbal) sobre la comprensión lectora es positivo y significativo en 0,48. Es decir, el aumento de 1 punto en el test TVIP genera un aumento de 0,48 puntos sobre el puntaje del test de comprensión de pasajes (escenas). 

RESULTADO

Regulación de emociones y comportamientos

“

Niña y niño que reconocen sus emociones, las expresan y responden progresivamente a la situación sin dañarse, dañar al otro o al entorno. ”





Promover
la interacción social
positiva de las niñas y
niños logrará una mejor
regulación de emociones y
**reducir el índice de
agresividad.**

Uno de los logros más complejos para el ser humano es desarrollar la habilidad de regular nuestras emociones y por ende nuestros comportamientos frente a los demás y en situaciones diversas. Fernández-Berrocal y Extremera (s/f)⁴³ definen la regulación emocional como la habilidad para moderar o manejar nuestra la reacción emocional propia ante situaciones intensas, ya sean positivas o negativas, tal como la capacidad para evitar respuestas emocionales descontroladas en situaciones de ira, provocación o miedo.

Agregan los autores, además, que regular las emociones implica algo más que simplemente alcanzar satisfacción con los sentimientos positivos y tratar de evitar o esconder los afectos propios más nocivos, sino que supone un paso más allá: consiste en percibir, sentir y vivenciar nuestro estado afectivo, y a partir de esta información actuar dentro de las normas sociales y culturales.

Como todo proceso complejo, su formación se inicia desde edades tempranas. Para llegar a la regulación de emociones y comportamientos, la niña y el niño ha pasado por varios momentos, siendo el apego seguro un hito precursor importante (como se ha señalado en el Resultado Apego Seguro que se va estableciendo hacia el primer año de vida. Otro hito importante es la construcción de la identidad (o autoconciencia) que significa la comprensión de ser una persona diferente,

43 Fernández-Berrocal, P. y Extremera, N. (s/f). OEI, Revista Iberoamericana de Educación.

cuyo cuerpo, mente y acciones son independientes de los otros (Berger, 2007). Esto da paso a la comprensión de la existencia del otro e iniciar la experiencia de sentir emociones por otra persona (en el segundo año de vida).

Esta comprensión de un “otro” y los aspectos vinculados con la socialización (que responde a patrones culturales) son mediadores en el logro de este resultado. Para regular las emociones y comportamientos, las niñas y los niños debe desarrollar un entendimiento básico de que las acciones tienen consecuencias positivas o negativas, saber qué comportamientos son aceptables, ser conscientes de que tiene la capacidad de controlar su comportamiento y saber que pueden regular sus emociones (Bilmes, 2004).

Los factores asociados al R4 (Regulación de emociones y comportamientos) han sido organizados de la siguiente manera:

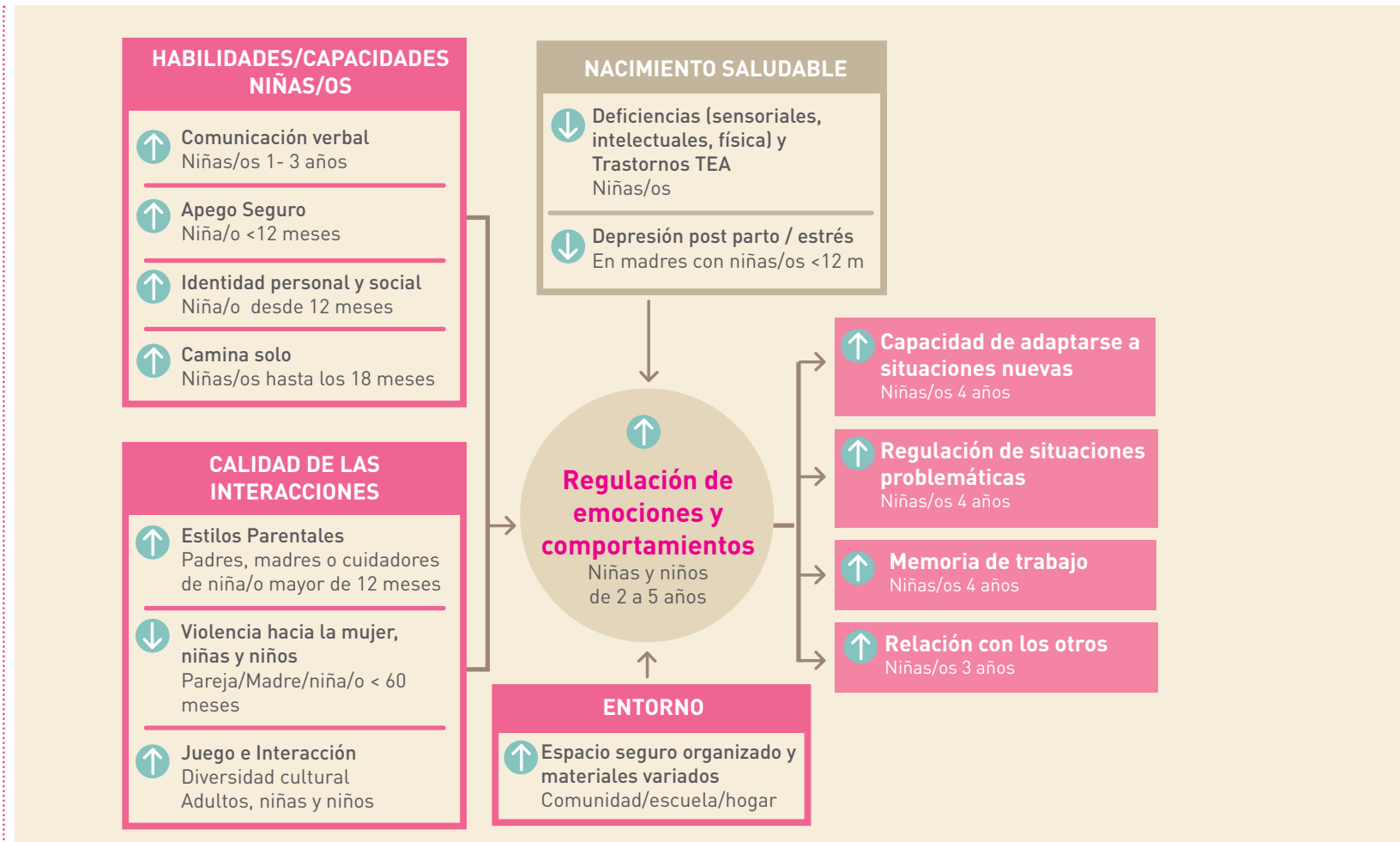
- ➔ Estado de Salud del Niño: (i) deficiencias y trastornos, (ii) depresión post parto /estrés.
- ➔ Habilidades/Capacidades en los niños: (i) comunicación verbal efectiva; (ii) apego seguro, (iii) identidad personal y social; (iv) camina solo.
- ➔ Calidad de las interacciones: (i) estilos parentales, (ii) violencia hacia las mujeres, niñas y niños.
- ➔ Entorno: (i) espacio seguro organizado y materiales variados.

Los efectos asociados son:

- ⊙ A corto plazo: (i) capacidad de adaptarse a situaciones nuevas, (ii) resolución de situaciones problemáticas, (iii) atención y concentración sostenidas, (iv) relación con los otros.

DÍAGRAMA CAUSAL DEL RESULTADO REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

R4: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS



FACTORES ASOCIADOS CON EL RESULTADO REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R4F21	¿La presencia de alguna deficiencia o trastorno en la niña o el niño perjudica la regulación de sus emociones y comportamientos?
R4F22	¿La depresión materna tiene implicancias negativas en la regulación de emociones y comportamiento de la niña y el niño?
R4F23	¿La capacidad de la niña y el niño de verbalizar sus necesidades y emociones contribuye a la regulación de emociones y comportamientos?
R4F24	¿Una deficiencia en el apego en niñas y niños menores de 12 meses ejerce implicancias negativas en la regulación de emociones y comportamientos?
R4F25	A mayor desarrollo de la identidad personal y social (seguridad, autoestima, confianza, etc.), ¿existe mayor capacidad de la niña o del niño para regular sus emociones?
R4F26	¿El desarrollo motor de la niña o el niño afecta positivamente su regulación de emociones y comportamiento?
R4F27	¿Los distintos estilos parentales generan distintos efectos en la regulación de emociones?
R4F28	¿El juego y la interacción con otros afectan positivamente su regulación de emociones y comportamientos?
R4F29	¿La exposición a la violencia hacia las mujeres, niñas y niños impide que la niña o el niño puedan ejercer regulación de emociones y comportamientos (familia libre de violencia de género e intergeneracional)?
R4F30	¿El espacio seguro, organizado y los materiales variados afectan positivamente la regulación de emociones y comportamientos?

R4F21: Deficiencias y trastornos

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R4F22: Depresión materna

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R4F23: Comunicación verbal efectiva

Un mejor desarrollo de la niña o el niño en términos de comunicación verbal (uso de las palabras) le permitirá expresar de manera más clara sus emociones dado que las pueden identificar y por ende controlar de manera más adecuada. Hornback (2010) usa como medidas de desarrollo de comunicación verbal el test TVIP sobre comunicación receptiva y empleó el Test de Expresividad de Una Palabra (EVT) para medir la comunicación expresiva. De esta manera, la autora encuentra que existe una relación significativa entre el desarrollo verbal (TVIP e EVT) con respecto a la identificación de las emociones y además que es mucho más importante el lenguaje receptivo que el expresivo, puesto que existe una relación mucho más fuerte hacia el puntaje total de la evaluación de emociones. Es decir, los coeficientes de correlación entre el TVIP y las medidas de regulación de emociones como el número total de emociones nombradas por la niña o el niño, el índice de identificación de emociones y la evaluación emocional de la niña o el niño, fueron de 0,37; 0,42 y 0,37, respectivamente.

R4F24: Apego seguro

El apego entre el o la cuidador/a principal y la niña o el niño tiene un efecto muy importante sobre la regulación de emociones y comportamientos de la niña o del niño. En las investigaciones recogidas, el apego es medido principalmente por el Índice de la Situación Extraña de Ainsworth (ASS), mientras que el tema de regulación de emociones es medido con índices de Child Behavior Checklist (CBCL), que tiene ítems que calculan escalas de problemas externalizantes e internalizantes (O'Connor, Collins & Supplee, 2012); en tanto, otros estudios usan índices como autocontrol social, persistencia y control forzoso (Drake, Belsky & Fearon, 2013). Los resultados de los estudios muestran que niñas y niños con apego seguro puntúan siempre por encima de niñas y niños con otros distintos tipos de apego en los test de regulación de emociones (con excepción del CBCL puesto que mayores puntajes en el CBCL significan mayores problemas de comportamiento y conducta), y que esta relación es significativa. Drake, Belsky & Fearon (2013) encontraron que niñas y niños con clasificación de apego seguro a los 15 meses puntuaron 0,48 puntos por encima de niñas y niños clasificados con apego inseguro a la misma edad en el índice de autocontrol; y el efecto es mayor para niñas y niños que clasificaron con apego seguro a los 36 meses pues el intercepto es de 0,72. Sin embargo, no existe efecto significativo sobre la persistencia en tareas. O'Connor, Collins & Supplee (2012) encontraron que mediante una regresión el efecto de niñas y niños con apego inseguro presentan

0,10 desviaciones estándar por encima que las niñas y niños con apego seguro en el puntaje de CBCL.

R4F25: Identidad personal y social

El que una niña o niño sea consciente de que él es quien realiza una acción, afecta su capacidad de regular sus emociones. Ross et al (2011), en un estudio con 30 niñas y niños, evaluaron cómo la niña o el niño pueden regular su comportamiento, medido a través de la autorregulación, ante distintos escenarios de consciencia de acción de la niña o del niño. Los autores hacen participar a las niñas y los niños en tres experimentos: i) en el primero, la niña o el niño se encuentran frente a un espejo y el examinador los llama por su nombre (auto-conciencia); ii) en el segundo, la niña o el niño no se miran en un espejo y el examinador los llama por su nombre (neutral); y iii) en el tercero,

la niña o el niño son disfrazada/os y el examinador los llama por el nombre del disfraz (ejemplo: si están disfrazados de policía, los llama policías, en una desindividualización). A continuación, el experimentador le dice a la niña o niño que no miren dentro de una caja y luego sale de la habitación.

Los resultados muestran que niñas o niños con autoconciencia son menos propensos a desobedecer (se autorregulan mejor); en general, niñas o niños con autoconciencia tienen 23% más de probabilidad de autorregularse que niñas o niños desindividualizados.

Niñas y niños con apego seguro logran regular mejor sus emociones permitiendo establecer relaciones positivas.

R4F26: Camina solo

El desarrollo motor de la niña o niño es importante para su regulación de emociones y comportamiento puesto que permite que la niña o el niño sean más independientes y puedan expresarse mejor. Por ejemplo, autores como Piek et al (2010) analizaron el efecto del desarrollo motor grueso de la niña y del niño mediante el ASQ, en el que uno de los componentes principales era la locomoción de la niña y del niño, sobre el cuestionario CBCL para analizar el comportamiento. Los resultados de la investigación muestran que el desarrollo motor predice la ansiedad y la depresión en las niñas y los niños de 6 a 12 años; es decir, mayor variabilidad en el desarrollo motor la niña y del niño (un desarrollo no constante) afecta negativamente a la regulación de emociones y comportamientos, específicamente en temas de depresión infantil y ansiedad. Así, Piek et al (2010) encuentran que los intervalos de confianza de los coeficientes de la variabilidad del desarrollo de motor grueso al 95% son de [0,013-0,089] y de [0,018-0,077] para puntajes de depresión y problemas de ansiedad, respectivamente.

R4F27: Estilos parentales

La manera que tiene la niña o el niño de interactuar con los agentes de su entorno afecta la regulación de emociones y comportamientos. Uno de los estudios analizó cómo un estilo parental severo afecta a la regulación de emociones de la niña y del niño. Chang et al (2002) analizaron la regulación de emociones de la niña y el niño entre 3 y 6 años de edad por medio del Emotion Regulation Checklist (ERC) y el nivel de agre-

sividad de la niña y del niño, y cómo ella es afectada por el estilo parental severo medido por el índice obtenido de Parental Acceptance Rejection Questionnaire (PARQ). Los resultados muestran que mientras más severo es el estilo parental, menor es el desarrollo de la regulación de emociones por parte de la niña y del niño y mayor es el índice de agresividad. Inclusive encuentran efectos diferenciados: es decir, si el estilo severo es aplicado por la madre o el padre, en cuyo caso los efectos son 0,39 y 0,33 puntos adicionales en el ERC por cada punto adicional del PARQ, respectivamente. Adicionalmente, solo el estilo severo del padre tiene efectos en el índice de agresividad de la niña o del niño en 0,19 puntos por cada punto adicional del índice del estilo severo del padre.

R4F28: Juego e interacción

Galyer & Evans (2001) analizan la relación entre el juego y la regulación de emociones. El juego es un juego libre y es medido a través de las escalas de McLoyd sobre modo de transformación de objetos, y modos ideales de transformación⁴⁴. La niña o el niño recibieron puntaje si ejecutaron algún juego perteneciente a alguna de estas categorías de transformación durante un intervalo de 30 segundos. La regulación de emociones se midió a través del Check list de Regulación de Emociones (ERC). Los resultados muestran que existe una diferencia significativa en el puntaje del ERC entre niñas y niños que tuvieron un juego más

⁴⁴ Los modos de transformación de objetos se refieren a brindar a un objeto concreto propiedades o identidad imaginaria. Los modos ideales de transformación se refieren a asignar un tema que es independiente al objeto concreto.

amplio que niñas o niños que abandonaron el juego de manera temprana o simplemente decidieron no jugar. Igualmente, se encuentra que existe una correlación de 0,3 entre el tiempo en el que la niña o el niño están jugando y el ratio de ERC. Adicionalmente, niñas o niños que se involucran de manera diaria y por periodos largos de tiempo en el juego presentan puntajes mayores en ERC que niñas o niños que tienen un menor involucramiento (28 puntos contra 23 puntos).

R4F29: Violencia hacia la mujer, la niña y el niño

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R4F30: Espacio seguro, organizado y materiales variados



EFFECTOS DEL RESULTADO REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS EN EL DESARROLLO INFANTIL:

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R4E11	¿La REC incrementa la capacidad de la niña y del niño para adaptarse a situaciones nuevas en niñas y niños desde los 4 años?
R4E12	¿La REC incrementa la capacidad de resolver situaciones problemáticas?
R4E13	¿La REC incrementa la capacidad de memoria para el trabajo en niñas y niños a partir de 4 años?
R4E14	¿La REC incrementa las relaciones positivas con los otros en niñas y niños desde los 3 años?

R4E11: Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas

Esta capacidad requiere desarrollar la regulación de emociones y comportamientos en la niña o niño para que en un futuro permita adaptarse y aprender de las futuras situaciones. Von Suchodoletz et al (2009) evalúan cómo la regulación de emociones de la niña y del niño es importante para el comportamiento en el salón de clase ante la transición del kínder al colegio. En una muestra de 64 niñas y niños, se evaluó la regulación de comportamiento mediante las evaluaciones de Demora del Snack y Torre de Paciencia. La capacidad de adaptación a la escuela es medida por el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SDQ – versión del profesor) que mide problemas de comportamiento como problemas emocionales, problemas de conducta, problemas de hiperactividad y falta de atención; y problemas de relación con sus pares. Los resultados

muestran que una niña o niño con mayor capacidad de regular sus emociones se ajusta mejor a la transición del kínder al colegio; en sí, niñas o niños con mayor capacidad de regular sus emociones tiene un efecto de 0,47 sobre el SDQ.

R4E12: Resolución de situaciones problemáticas

Russ & Kaugars (2001) encontraron para una muestra de 80 niñas y niños entre 6 y 7 años de edad, una relación importante entre el estado emocional de la niña y del niño durante el juego y la capacidad original y creativa de responder a dificultades en el juego. Las emociones de la niña y del niño fueron evaluadas a través de una auto-puntuación por parte de la niña y del niño mediante figuras de caras presentadas. También se usó un test llamado “Test de usos alternativos” en el que se le daba a la niña o niño 6 objetos comunes y


se le pedía que describa el uso de cada uno de estos objetos (esto mide la creatividad y originalidad). Los resultados muestran que las niñas y los niños quienes tenían emociones de afecto positivas y negativas durante el juego lograron tener puntajes en el test de usos alternativos significativamente superiores a niñas y niños que no tuvieron emociones fuertes durante el juego; esto es 1,41 puntos.

R4E13: Memoria para el trabajo

Wolfe & Bell (2007) encontraron para una muestra de 50 niñas o niños, seguidos de manera longitudinal primero a los 8 meses y luego a los 4 años y medio, que existe una relación entre la regulación de emociones y comportamientos con la memoria para el trabajo. Los autores evalúan la memoria para el trabajo a los 4 años y medio mediante dos pruebas: i) Sí - No; y ii) Día - Noche⁴⁵. De la misma manera evalúan a la misma edad la regulación de emociones mediante el Cuestionario de Comportamiento del Niño (CBQ). Los resultados mostraron que existe una relación causal entre la regulación de emociones y la memoria para el trabajo. Específicamente, los autores encuentran que niñas o niños que presentan un perfil de emoción y felicidad anticipante ante una actividad que ellos esperan sea placentera presentan menor puntaje en las pruebas de memoria para el trabajo; esto significa 0,62 puntos menos.

45 En el test "Sí-No", el instructor le dice a la niña o niño que diga "Sí" si el instructor mueve la cabeza como diciendo "No", y que diga "No" cuando mueva la cabeza diciendo "Sí". En el test "Día-Noche", el instructor le pide a la niña o niño que diga "Día" cuando se le muestra una tarjeta negra con una luna, y que diga "Noche" cuando se le muestra una tarjeta blanca con un sol.

R4E14: Relaciones con los otros

El desarrollo de la capacidad de regular las emociones y comportamientos en las niñas y los niños tiene influencia en las relaciones que tiene esta niña o este niño con sus pares o entre otras personas. Eisenberg et al (2000) evalúan, para 142 niñas y niños entre 5 años y 8 años de edad en dos periodos, cómo la regulación de comportamientos afecta al desarrollo de comportamientos socialmente aceptados. Los autores miden la regulación de comportamiento una Escala de Control de Ego que tiene 19 ítems⁴⁶, y además mediante un experimento de un *puzzle*⁴⁷ de cajas. Las competencias sociales son medidas mediante 4 ítems⁴⁸ en una escala de Likert de 4 escalas. Los resultados muestran que la regulación del comportamiento para el periodo contemporáneo tiene un efecto de 0,398 puntos adicionales sobre el puntaje de comportamientos socialmente aceptados; sin embargo, una mejor regulación de comportamiento en el primer periodo tiene un efecto adicional de 0,47 puntos en los comportamientos socialmente aceptados en el segundo periodo. 

46 Algunos de estos ítems son: "es inhibido y regulado", "intenta determinar con cuanto puede salirse con la suya".

47 Este puzzle es un experimento para determinar el control inhibitorio de la niña o niño ante una tarea, que consistía en armar un rompecabezas en una caja grande sin verla.

48 Algunos de los ítems son: "Este niño usualmente se comporta bien".

RESULTADO

Función simbólica

“

Niña y niño que establecen relaciones con su entorno y los **representan** a través del juego y el arte.”

”





La función simbólica también se da en el mundo de las **relaciones sociales** que establece la niña o el niño con las personas que lo rodean.

La función simbólica es la evocación representativa de un objeto o acontecimiento ausente, que está compuesto de cinco conductas: (1) imitación diferida – imitación en ausencia del modelo, (2) Juego simbólico (o juego de ficción), (3) dibujo – imagen gráfica, (4) imagen mental – como imitación interiorizada y (5) lenguaje – evocación verbal de acontecimientos no actuales (Piaget, 1961).

La literatura científica señala que la función simbólica supone una serie de habilidades y capacidades cognitivas logradas gracias a una mayor destreza motora (Piaget, 1969; Wallon, 1941; Da Fonseca, 1988), al descubrimiento del mundo de los objetos y a la interacción social, como lo plantearan Vigotsky y Piaget (citados en Berger, 2007).

El modelo conceptual desarrollado por el subgrupo de Desarrollo y Aprendizaje da cuenta de la permanencia del objeto (saber que las cosas no desaparecen si sale del campo visual de la o el bebé) en edades tempranas como el primer precursor de la capacidad cognitiva en las niñas o los niños. Gracias a este logro, las niñas y los niños van construyendo esquemas de pensamiento (a partir de la asimilación y acomodación) que se van enriqueciendo y organizando a partir de habilidades cognitivas como la percepción, la atención y la memoria. La construcción de esquemas de pensamiento (o esquemas mentales) se va dando en dos momentos: (1) etapa pre simbólica y (2) etapa simbólica.

Durante la etapa pre simbólica, que se inicia con

el logro de la permanencia del objeto (a partir de los 9 meses), la niña y el niño empiezan a relacionarse de manera más activa con su entorno (gracias al control progresivo de su cuerpo), lo que le permite ir descubriendo de manera intuitiva las relaciones de causa-efecto, las características de los objetos e ir iniciando la etapa del pensamiento simbólico a partir de la organización y categorización de la información para pasar de la dimensión concreta a la dimensión gráfica a través del uso de símbolos y signos. Este acercamiento progresivo a las cualidades/atributos de los objetos, a su cada vez mayor destreza motora y la evolución en el uso de formas de comunicación le permiten a la niña o niño ir construyendo las nociones de tiempo y espacio (hacia los 4 años).

Pero la función simbólica no solo se da en la relación o conocimiento de los objetos, sino también (y tal vez lo más importante) en el mundo de las relaciones sociales que establece la niña o el niño con las personas que lo rodean. Es a partir del juego simbólico que se inicia con la imitación con modelo presente (hacia los 12 meses) que las niñas y los niños van demostrando su progreso respecto a la capacidad de interiorizar y representar las situaciones de su vida cotidiana.

Los factores asociados al R5 Función simbólica han sido organizados de la siguiente manera:

- ➔ Estado de Salud del Niño: (i) desnutrición crónica y anemia, (ii) deficiencias y trastornos.
- ➔ Habilidades/Capacidades en los niños: (i) co-

municación verbal efectiva, (ii) apego seguro, (iii) camina solo y (iv) desarrollo cognitivo (procesos previos)

- ➔ Calidad de las interacciones: (i) juego e interacciones y (ii) estilos parentales
- ➔ Entorno: (i) nivel educativo y (ii) espacio seguro organizado y materiales variados.

Los efectos asociados son:

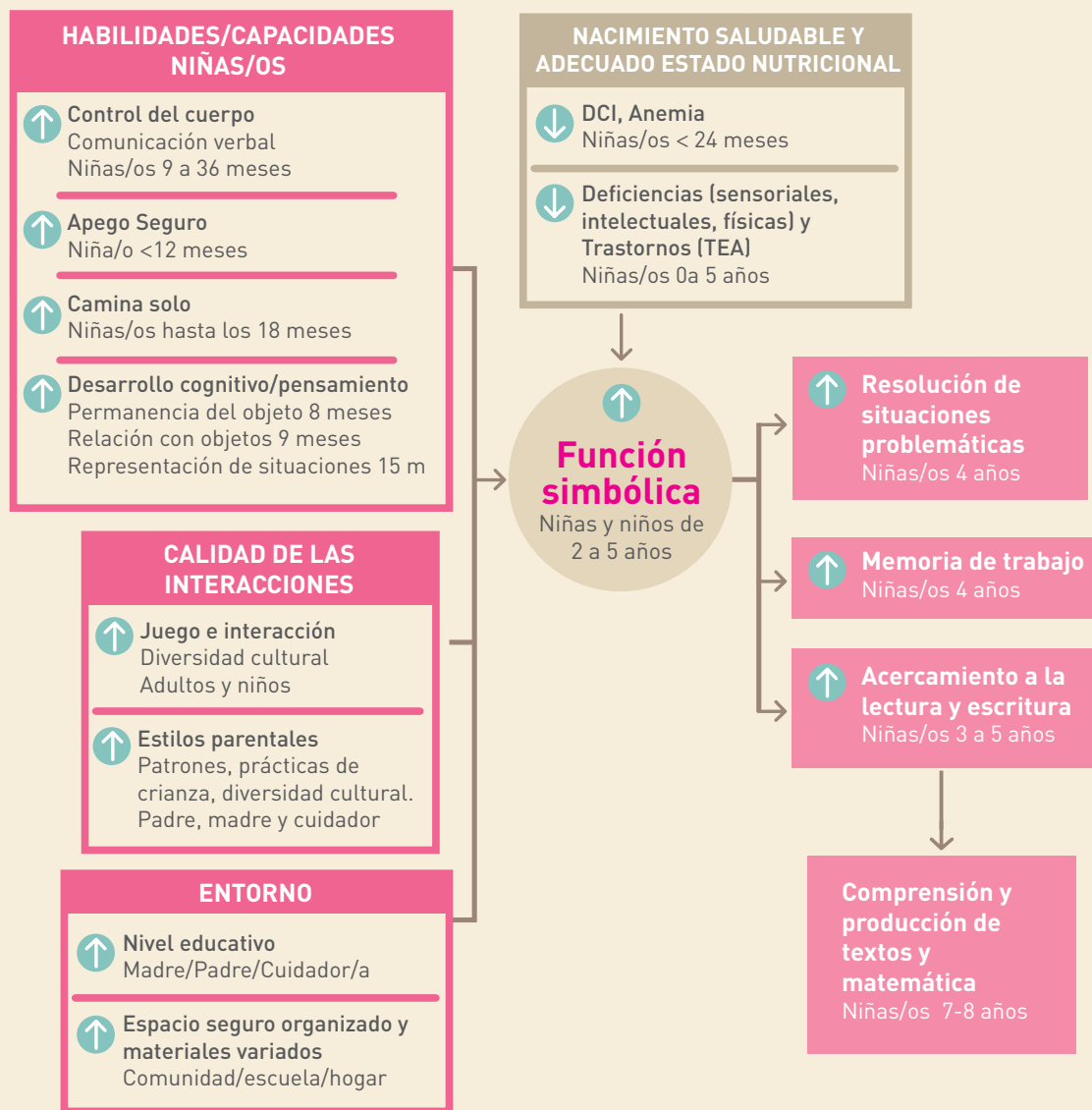
- ➔ A corto plazo: (i) resolución de situaciones problemáticas, (ii) memoria de trabajo y (iii) acercamiento a la lectura y escritura.
- ➔ A mediano y largo plazo: (i) comprensión lectora y (ii) matemática.

La adecuada comunicación verbal en las niñas y niños permitirá desarrollar la **representación de sus vivencias** y expresarlo en juegos cada vez más complejos.



DIÁGRAMA CAUSAL DEL RESULTADO FUNCIÓN SIMBÓLICA

R5: FUNCIÓN SIMBÓLICA



FACTORES ASOCIADOS AL RESULTADO FUNCIÓN SIMBÓLICA

Id	Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias
R5F31	¿La anemia y la DCI limitan el desarrollo de la función simbólica?
R5F32	¿La presencia de alguna deficiencia o trastorno en la niña o el niño menores de tres años limita la adquisición de la Función Simbólica?
R5F33	¿El déficit en la comunicación verbal repercute negativamente en el desarrollo de la función simbólica (representación mental/esquema mental) en las niñas y los niños?
R5F34	¿Una deficiencia en el apego genera déficit en el desarrollo cognitivo (pensamiento) de la niña o del niño?
R5F35	¿El retraso en el desarrollo motor (camina solo) tiene implicancias en el desarrollo de la función simbólica (desarrollo cognitivo)?
R5F36	¿El juego y la interacción adulto – niña o niño o entre pares incrementan el desarrollo de la función simbólica?
R5F37	¿Los distintos estilos parentales tienen un efecto sobre el desarrollo de la función simbólica (prácticas de crianza, diversidad cultural)?
R5F38	¿A mayor nivel educativo de la madre/el padre/la cuidadora o el cuidador, mayor desarrollo de la función simbólica?
R539	¿Un espacio seguro organizado y materiales variados favorecen el desarrollo de la función simbólica en las niñas y los niños?

R5F31: DCI/anemia

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R532: Deficiencias y trastornos

Se desarrolla en el documento técnico de protección de las niñas y niños menores de 5 años.

R5F33: Comunicación verbal efectiva

La comunicación verbal es un factor importante debido a que si la niña o el niño desarrollan una adecuada comunicación verbal podrán abstraer mejor la realidad y, de esa manera, desarrollar su función simbólica mediante juegos cada vez más complejos. Lyytinen et al (1997), para 110 niñas y niños de 18 meses de edad, encuentran una relación entre el desarrollo de la comunicación verbal -medido a través del Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI), el cual consistió en vocabulario, modo de uso de palabras, gramática y oraciones, declinaciones de casos y verbos- y la comprensión verbal y expresiva, mediante las Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell (RDLS) y el juego simbólico medido por el Test de Juego Simbólico (SPT). Existen dos mediciones: el puntaje bruto, que mide la cantidad de respuestas significativas y conexiones que la niña o el niño puede realizar con los objetos que se les presenta, y el porcentaje de STP, que es el cociente entre el número de pretensiones⁴⁹ de juego de la niña y del niño y el número total de acciones de juego. Los resultados muestran que existe una correlación fuerte entre el porcentaje de STP y todas las mediciones del lenguaje, entre 0,19 y 0,47; igualmente, los autores separan a las niñas y los niños en niñas y niños con desarrollo temprano y desarrollo tardío del lenguaje. Así, niñas y niños con desarrollo temprano del lenguaje tienen un mayor porcentaje de juego simbólico (STP) que niñas y niños con desarrollo tardío.

⁴⁹ Por pretensiones se entiende las simulaciones de juego que hacen las niñas o los niños; es decir, juegos en que usando objetos no reales o inanimados, la niña o el niño dan a esos objetos características de objetos reales o animados.

R5F34: Apego seguro

Meins et al (1998) analizaron cómo el estilo de apego de la niña y el niño afectan al desarrollo del pensamiento simbólico. Los autores estudiaron a 33 niñas y niños, los cuales fueron clasificados en niñas y niños con apego seguro y niñas y niños con apego inseguro, mediante el índice de la Situación Extraña de Ainsworth (ASS) a los 11 o 13 meses. A los 31 meses de edad, los autores evaluaron a las mismas niñas y niños en términos de juego simbólico, el cual consiste en un índice llamado "capacidad de ejecutar" entre 0 y 1 conformado por: i) Puntaje total de un juego dirigido y ii) Puntaje total de un juego libre⁵⁰. Los resultados muestran que las niñas y los niños con apego seguro tienen un efecto de 0,472 puntos adicionales en la capacidad de ejecutar el juego simbólico.

R5F35: Camina solo

El adecuado desarrollo motor de la niña y del niño le brinda mayor independencia para poder explorar su entorno y jugar, lo cual favorece el desarrollo de la función simbólica. Por ejemplo, Campo (2010) analiza 233 niñas y niños entre 3 y 7 años en áreas de desarrollo motor (locomoción, motricidad gruesa y fina, coordinación corporal, etc.) y su relación con el desarrollo cognitivo, medido a través de la escala Battelle y sus distintas sub escalas. Para el desarrollo cognitivo, se usaron sub escalas que evalúan a la niña y al

⁵⁰ El *juego libre* se refiere a brindarle a la niña o al niño un juguete (carro o muñeca) más un objeto adicional y preguntarles qué pueden hacer con eso. El *juego dirigido* se refiere a pedirle a la niña o niño que desarrollen un acto específico con el juguete y objeto brindados; por ejemplo, si a la niña o niño se le da un carro y una caja de cartón, se le pide hacer que el carro entre en el garaje.

niño en áreas como: discriminación perceptual, memoria, razonamiento y habilidad conceptual, así como desarrollo conceptual. Los resultados muestran que las correlaciones son significativas para las áreas de locomoción con índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y discriminación perceptual, con coeficientes de correlación de 0,45; 0,42; 0,41 y 0,55, respectivamente.

R5F36: Juego e interacción

Nath & Szücs (2014) muestran que el juego de construcción está muy relacionado con el desarrollo cognitivo mediados por la memoria viso-espacial. Los autores evalúan para 66 niñas y niños de entre 7 años cómo el juego de construcción afecta a la memoria viso-espacial (parte del desarrollo de la estructura espacio-temporal y de la función simbólica). Como índice del juego de construcción se usa la habilidad de construcción con piezas Lego (LegHab), el cual mide: i) número de orientaciones requeridas para el posicionamiento correcto; ii) número de ensamblajes distintos; iii) número de piezas para crear la estructura y iv) número de componentes por seleccionar de los componentes requeridos; con esto se creó un índice de dificultad. Como índice de memoria viso-espacial (VSM), se usó la Evaluación de Memoria Para el Trabajo Automatizada (AWMA), la cual crea el índice mediante una prueba en la que la niña o el niño tenía que recordar la posición de un punto en una matriz en el orden en el que se le fue presentado; y una prueba para identificar una figura extraña y luego recordar la posición de la figura extraña en el orden en que le fue presentado. Los resultados muestran que el

LegHab ejerce un efecto de 0,312 adicionales en el índice de VSM por cada punto adicional.

R5F37: Estilos parentales

Los estilos parentales, como podrían ser los climas en los que habita la niña o el niño, afectan directa o indirectamente el desarrollo cognitivo de ellos. Vera, Morales & Vera (2005), mediante un estudio de 120 familias en pobreza extrema, clasificaron a éstas en familias con climas: i) disciplinado; ii) cohesionado y iii) no-orientado⁵¹. Evaluaron luego la relación de estos climas con el desarrollo cognitivo de la niña o el niño (DECONI) en áreas como fluidez verbal, ordenación de dibujos, figuras incompletas, logro visual, diseño con prismas, retención de dígitos y laberintos. Se encontró que las familias con un clima cohesionado obtienen un puntaje mayor que familias no-orientadas (2 puntos mayor) y que familias disciplinadas (4 puntos mayor) en el desarrollo cognitivo de la niña o niño. Además, se evidenció que las familias disciplinadas presentan el puntaje de desarrollo cognitivo más bajo entre los 3 climas.

R5F38: Nivel educativo

Cogill *et al* (1986), en una muestra de 94 madres con sus respectivas hijas primogénitas o hijos primogé-

⁵¹ Las familias disciplinadas son familias orientadas al conflicto constante; no existe unión entre los integrantes de estas familias. Existen conductas de control y seguimiento de reglas, inclinadas al logro de metas, moralistas y poco expresivas. Las familias cohesionadas están orientadas a las relaciones y crecimiento profesional, unidas y organizadas; se perciben como personas independientes, orientadas también al logro de metas y objetivos. Las familias sin orientación son moralistas y expresivas; no hay control ni actividades intelectuales y siempre se encuentran conflictuadas, medianamente independientes; además, las reglas son pocas y quizás no se sigan.

nitos, evaluaron la correlación de la educación de la madre con respecto al desarrollo cognitivo (MSCA) de su hija o hijo (evaluados a la edad de 4 años). Los resultados mostraron que las niñas o los niños con madres con menor nivel educativo presentan apro-

ximadamente 7 puntos menos que niñas o niños con madres con un mayor nivel educativo en el test MSCA.

R5F39: Espacio seguro organizado y materiales variados

EFFECTOS DEL RESULTADO FUNCIÓN SIMBÓLICA EN EL DESARROLLO INFANTIL:

Id Preguntas Guía para la Búsqueda de Evidencias

R5F15 ¿Un mejor desarrollo de la Función Simbólica incrementa la capacidad de la niña o niño para resolver situaciones problemáticas en niñas o niños desde los 4 años?

R5F16 ¿Un mejor desarrollo de la FS incrementa la memoria de trabajo (capacidad de retención de información) en niñas o niños desde los 4 años?

R5F17 ¿El desarrollo de la FS incrementa la comunicación «acercamiento a la lectura y escritura (inicio de alfabetización) en niñas o niños entre 3-5 años (garabatos)?
¿Un mejor desarrollo de la FS incrementa la comprensión y producción de textos y matemática en niñas o niños de 7 a 8 años?

R5E15: Resolución de situaciones problemáticas

Uno de las componentes de la función simbólica es la concepción de la estructura espacio-temporal. Los autores Tsubota & Chen (2012) llevan a cabo experimentos en los que muestran la relación entre cómo la concepción del espacio simbólico ayuda a la resolución de situaciones problemáticas. En el experimento, entre 10 y 50 niñas y niños son evaluados en concep-

ción del espacio simbólico mediante un mapa y una maqueta del mapa; y la resolución de problemas medida como la capacidad de la niña o niño de resolver una tarea brindada por el investigador⁵². Los resultados muestran que niñas o niños con mayor concepción del espacio simbólico se desempeñan mejor en la resolución de las tareas brindadas.

⁵² Para más información de los experimentos ver Tsubota & Chen (2012). ****

R5E16: Memoria de trabajo

La memoria de trabajo es un aspecto importante de la función simbólica. Una de las formas de la función simbólica es la fluidez intelectual, la cual es medida por test de razonamiento abstracto y la visualización espacial, que enfatiza en la solución de problemas nuevos. Hambrick & Engle (2003) mencionan a autores que intentaron probar una relación entre memoria de trabajo con la fluidez intelectual. Así, citan autores como Kyllonen & Christal (1990)⁵³ y Kyllonen (1996)⁵⁴, quienes encuentran una correlación positiva entre estas dos variables de 0,90 para Kyllonen & Christal; y de 0,94; 0,96 y 0,95 para Kyllonen cuando se separa la fluidez intelectual en áreas verbal, espacial y numérica, respectivamente. Davidson & Sternberg también mencionan la obra de Engle et al (1999)⁵⁵, quienes mediante un modelo estructural encontraron que existe un grado de correlación de 0,49 entre memoria de trabajo y fluidez intelectual.

R5E17: Comprensión y producción de textos y matemáticas

Autores como Desoete et al (2012) evalúan cómo el conocimiento simbólico de los números ayuda en el desempeño matemático en el Segundo Grado de la niña o

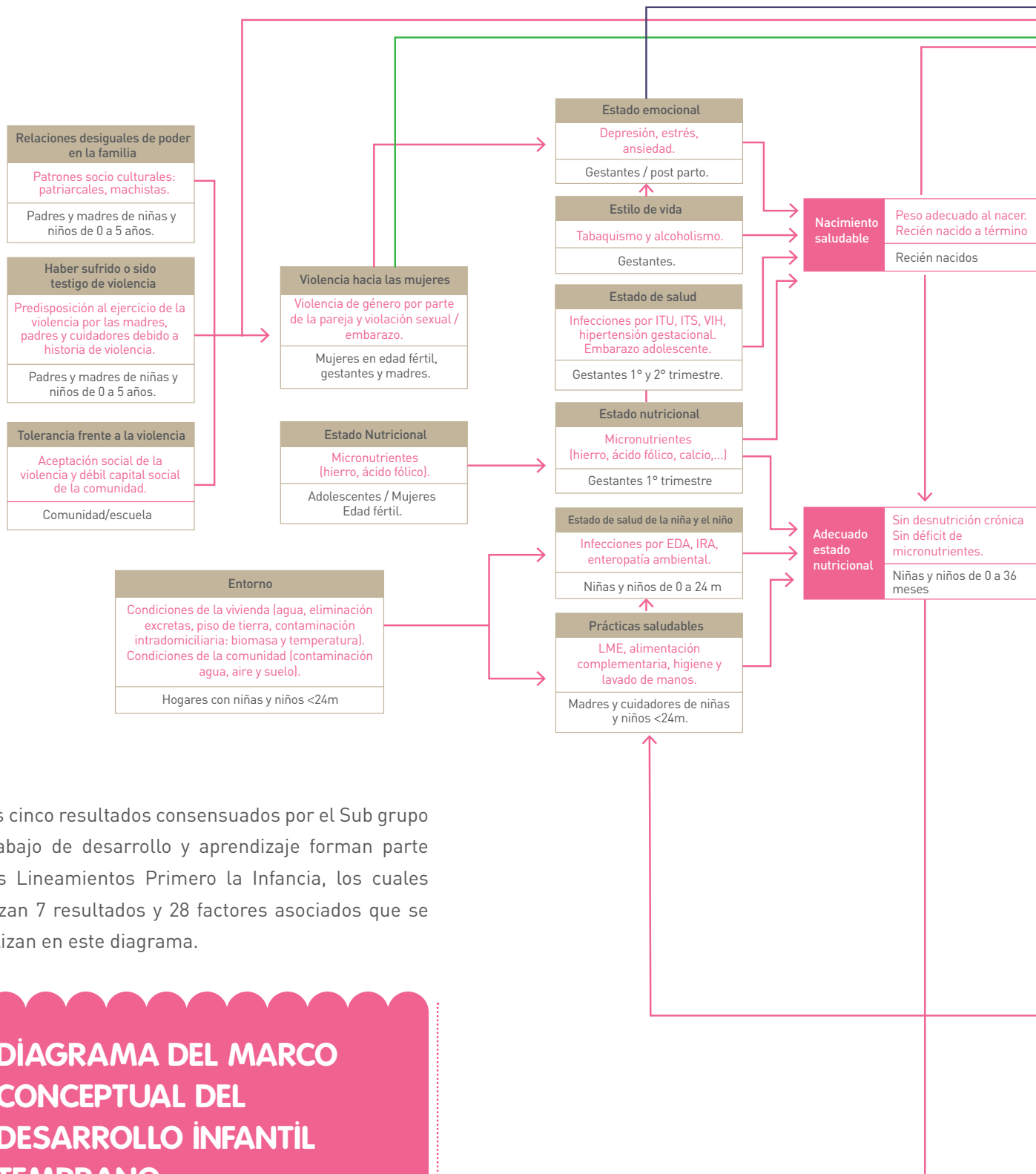
niño. La investigación evalúa a 395 niñas y niños a los 5-6 años y luego a los 7-8 años en temas de conocimiento simbólico numérico, como el reconocimiento de la niña o niño de si una palabra hace referencia a un número o no (ejemplos: “cero” o “calle”), si es sintácticamente correcto y si entre dos números hablados entienden cuál de los dos es más grande; también se evaluó si la niña o el niño reconoce los símbolos numéricos y si sabe cuál valor es mayor entre dos símbolos. Luego, para medir la habilidad en matemáticas, se usó el Test de Aritmética de Kortrijk (KTR) y el Test de Hechos Numéricos en Aritmética (TTR), que miden problemas sencillos y complejos en formato de números y letras para el KTR; y la rapidez en la que llevan a cabo operaciones en 2 minutos para el TTR. Los resultados muestran una desviación estándar adicional en los puntajes en el conocimiento simbólico de los números y generan mayores puntajes en los test de habilidad matemática en el Segundo Grado en aproximadamente 0,25 desviaciones estándares, tanto para cálculos complejos como para cálculos simples.

Los cinco resultados consensuados por el Sub grupo de trabajo del componente de desarrollo y aprendizaje forman parte de los Lineamientos Primero la Infancia, los cuales priorizan 7 resultados y 28 factores asociados que se visualizan en el diagrama del marco conceptual del Desarrollo Infantil Temprano que se muestra a continuación:

53 KYLLONEN, P. C., & CHRISTAL, R. E. (1990). *Reasoning ability is little more than working-memory capacity? Intelligence*, 14, 389-433.

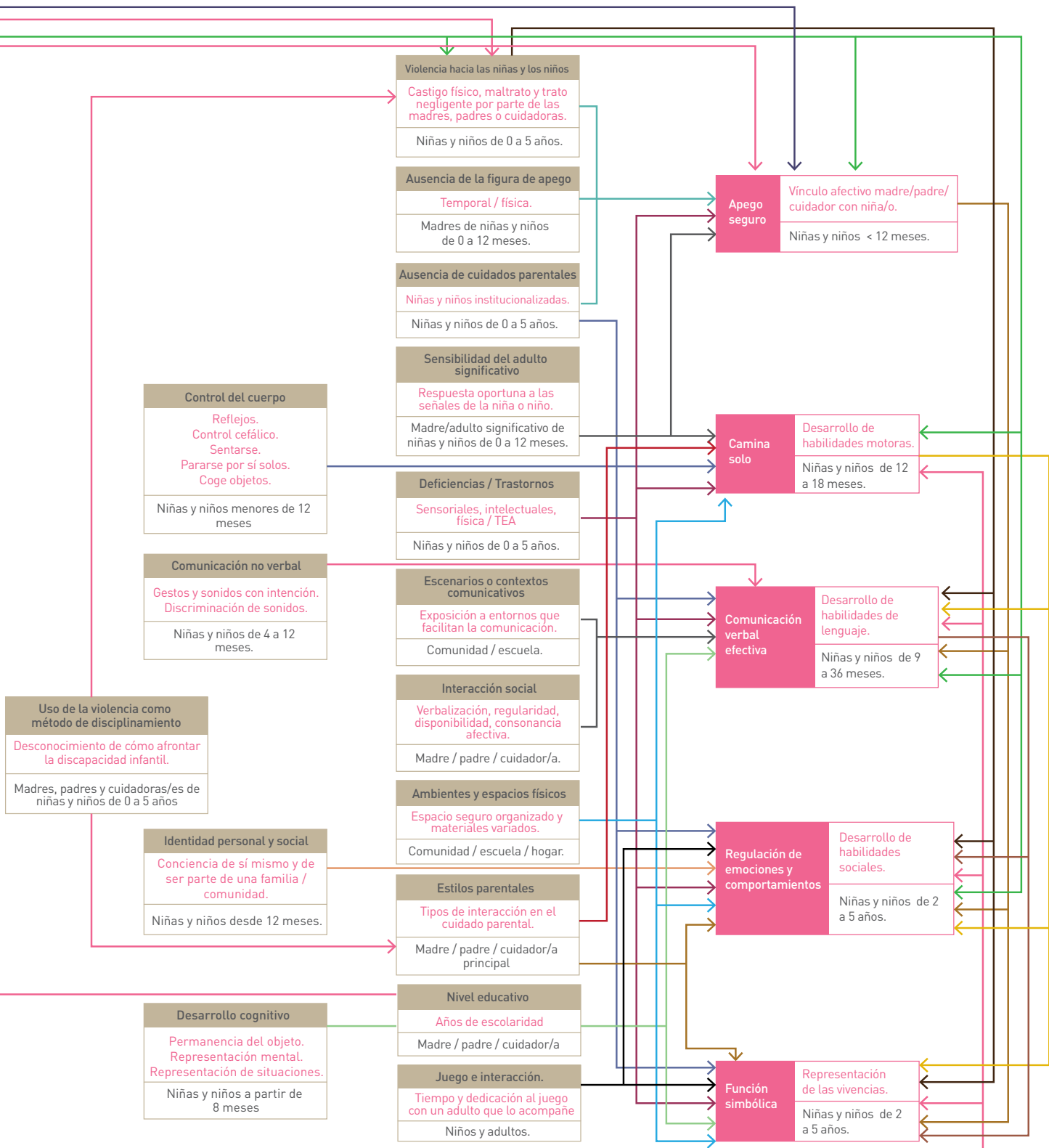
54 KYLLONEN, P. C. (1996). *Is working memory capacity Spearman's g?* In I. Dennis & P. Tapsfield (Eds.), *Human abilities: Their nature and measurement* (pp. 49-75). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, Inc.

55 ENGLE, R. W., TUHOLSKI, S. W., LAUGHLIN, J. E., & Conway, A. R. A. (1999). *Working memory, short-term memory, and general fluid intelligence: A latent-variable approach*. *Journal of Experimental Psychology: General*, 128, 309-331.



⇒ Los cinco resultados consensuados por el Sub grupo de trabajo de desarrollo y aprendizaje forman parte de los Lineamientos Primero la Infancia, los cuales priorizan 7 resultados y 28 factores asociados que se visualizan en este diagrama.

DIAGRAMA DEL MARCO CONCEPTUAL DEL DESARROLLO INFANTIL TEMPRANO





Intervenciones efectivas

Las evidencias seleccionadas abordan intervenciones que corresponden a niñas y niños por encima del promedio de los cinco años, es decir el rango de edad es más amplio. No obstante, el subgrupo de trabajo multisectorial de desarrollo y aprendizaje ha consensuado acoger y priorizar estas evidencias para la propuesta de las intervenciones efectivas que contribuyen a los resultados priorizados, considerando para ello que las mismas ofrecen elementos que son clave para aprovechar la ventana de oportunidades que se tiene en edades anteriores a las señaladas por la evidencia; y de esta forma contribuir a los resultados ligados al desarrollo y aprendizaje de las niñas y niños.

RESULTADO

Apego seguro

Consejería y acompañamiento sobre sensibilidad materna

Los autores encuentran que el efecto de una intervención enfocada en el cambio de comportamiento de la madre con respecto a su hija o hijo es positivo sobre las interacciones y sobre la probabilidad de apego. La intervención consistía en 16 visitas domiciliarias (2 antes del parto; 8 semanales por 8 semanas; 4 quincenales por 2 meses y 2 mensuales por 2 meses) por trabajadores comunitarios no entrenados. La intervención tenía como público objetivo a mujeres desde los últimos meses de embarazo hasta 6 meses después del parto. Para la evaluación de la intervención se midió: 1) interacción madre-niña o niño a los 6-12 meses; 2) apego seguro a los 18 meses; y, 3) depresión materna a los 6 y 12 meses. La muestra contiene a 449 mujeres embarazadas (220 de tratamiento y 229 de control) seguidas por 6 meses. Los resultados muestran que la sensibilidad a los 6 meses en la ma-

dre es de 0,77 puntos más en aquellas de tratamiento con respecto a las de control; a los 12 meses esta diferencia es de 0,42 puntos. Adicionalmente, son menos intrusivas en sus relaciones con sus hijas o hijos a los 12 meses con un puntaje de 1,76 puntos menos. El apego seguro aumentó; una niña o niño con madre que haya participado en la intervención tiene 70% más de probabilidad de desarrollar apego seguro. (Cooper et al, 2009).

Los autores recogieron 51 investigaciones de pruebas aleatorias controladas en las que se observan intervenciones sobre la sensibilidad de la madre. Para medir la sensibilidad de la madre se usaron distintas mediciones de sensibilidad como la Escala de Ainsworth, el HOME o el NCATS, entre otras. Los autores encontraron que las intervenciones tienen efectos en todas las escalas de sensibilidad, y que esos efectos siempre son positivos y significativos. También encontraron que intervenciones que se enfocan

en la sensibilidad⁵⁶ y tienen menos de 16 sesiones son mucho más efectivas que otras (más de 16 sesiones y otros enfoques⁵⁷). De la misma manera, cuando no hay capacitadora o capacitador, el efecto es más grande que cuando sí los hay; si la capacitadora o el capacitador son profesionales, el efecto es menor pero más significativo. De igual manera, cuando la intervención no se hace mediante visitas domiciliarias, el efecto es mayor que cuando la intervención se hace mediante visitas domiciliarias. Por último, cuando la intervención se da después de los 6 meses del parto, los efectos son mayores que cuando se da prenatal o entre 0-6 meses (Bakermans-Kranenburg et al., 2003).

Los autores llevan a cabo un experimento que tiene como intervención visitas domiciliarias para mejorar la sensibilidad de la madre ante señales emocionales y de comportamiento de la niña o niño. La intervención consistía en 8 visitas domiciliarias de 90 minutos estructuradas en 4 secuencias: i) 20 minutos de discusión de un tema elegido por el padre; ii) 10-15 minutos de una sesión grabada e interactiva con juguetes brindado por la capacitadora o el capacitador, iii) una sesión retroalimentaria donde la capacitadora o el ca-

pacitador y el padre miran el video grabado y discuten los sentimientos y las percepciones entre el padre y la niña o niño durante la interacción. Las capacitadoras y los capacitadores tenían entre 5 y 10 años de experiencia y educación superior; adicionalmente, fueron entrenados por expertos en apego. La sensibilidad materna se midió mediante el Set Q de Comportamiento Materno; el apego se midió mediante la Escala de Ainsworth de la Situación Extraña (ASS, para niñas y niños de 12 a 24 meses) y el Procedimiento Pre-escolar de Separación-Reunión (para niñas y niños de 12 a 72 meses); y la regulación de emociones de la niña o niño se midió mediante el Child Behavioral Check List (CBCL). Los participantes fueron 67 padres y sus niñas y niños entre 12 y 71 meses de edad. Los resultados muestran que el grupo de padres que recibió la intervención presenta mayores niveles de sensibilidad que aquellos de control (0,47 desviaciones estándar más). Igualmente, un mayor porcentaje de niñas o niños con padres quienes recibieron la intervención pasaron de tener apego inseguro a tener apego seguro (27,3% más); igualmente un menor porcentaje de niñas o niños con padres que recibieron la intervención se mantuvieron con apego inseguro en comparación con niñas o niños cuyos padres no participaron (31,15% menos). Por último, niñas o niños cuyos padres recibieron la intervención tienen menores problemas de internalización y externalización conforme a la niña o niño crecen a comparación con las niñas o niños de control quienes tienen mayores de ambos problemas (Moss et al, 2011).

56 Intervenciones que buscan mejorar la sensibilidad a nivel de comportamiento de la madre (e.g. información del desarrollo del infante, modelos de toques y masajes, videos para motivar la respuesta sensible de la madre, etc.).

57 Otros enfoques incluyen intervenciones de soporte que busca mejorar el soporte social más allá de la relación capacitador-padre (e.g. facilitar acceso a los servicios apropiados de la comunidad que proveen comida, ropa, etc.); intervenciones de representación que buscan mejorar la sensibilidad mediante cambios en la representación mental de los padres (por ejemplo: meditar sobre el modelo interno que usa la madre para relacionarse con el niño o la niña, experimentar nuevamente el pasado, etc.); también intervenciones que buscan mejorar la salud mental y bienestar de la madre que sean algún tipo de combinación de las antes mencionadas.

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Madres en el tercer trimestre de gestación	Consejería y acompañamiento para informar la importancia de la sensibilidad materna: conciencia de las señales, interpretación adecuada de las señales, respuesta apropiada y la respuesta rápida vinculados al cuidado infantil.	Cooper <i>et al</i> (2009) Sudáfrica Bakermans-Kranenburg <i>et al</i> (2003) – Meta análisis	2 sesiones.	Promover la sensibilidad materna.	Preferente-mente profesional
Madre/adulto significativo de niñas y niños de 6 a 12 meses de edad	Consejería y acompañamiento sobre sensibilidad materna: conciencia de las señales, interpretación adecuada de ellas, respuesta apropiada y respuesta rápida vinculados con el cuidado y el desarrollo infantiles. Prácticas de interacción madre/adulto significativo – niña/o, uso de videos como feedback para motivar la respuesta sensible de la madre.	Cooper <i>et al</i> (2009) Sudáfrica Bakermans-Kranenburg <i>et al</i> (2003) – Meta análisis Moss <i>et al</i> 2011 – Francia	1 sesión mensual por los 6 primeros meses y 2 mensuales de los 6 a 12 meses.	Incremento en la sensibilidad del adulto significativo	Preferente-mente profesional

Licencia posnatal de al menos 6 meses

Los autores analizan cómo afecta el aumento de la licencia materna en la distribución del tiempo de la madre para con la niña o el niño. La intervención consistió en un cambio de política en el año 2000 en Canadá por la que se aumentó el tiempo de licencia materna de un máximo de 25 semanas a un máximo de 50 sema-

nas y la disminución de horas de trabajo para elegibilidad de una compensación monetaria por parte del Estado para aquellas madres que están de licencia de 700 a 600 horas. La muestra era formada por madres y niñas o niños nacidos entre 1998 y 2003 para poder desarrollar un modelo de diferencias en diferencias. Las niñas y los niños que se observan tienen entre 6

y 29 meses. Los resultados muestran que el aumento del tiempo de la licencia materna en Canadá generó un aumento de 2,2 meses (26% más antes de la reforma) adicionales en el tiempo que pasa la madre en casa en el primer año después del parto. Para madres quienes regresaban a trabajar dentro de los 12 meses después del parto, se incrementó el cuidado materno en el primer año en 3,2 meses. Con respecto al tipo de cuidado que se le da a la niña o niño, disminuye el tipo de cuidado no-parental en 18% en niñas o niños de 7 a 12 meses, pero no hay efecto en niñas o niños de 13 a 24 meses (Baker & Milligan, 2008).

La autora cita a Kamerman (2005), quien define cuatro pilares esenciales del desempeño de los sistemas de permiso: a) el permiso debe ser pagado; b) la cobertura debe ser universal; c) flexibilidad (que sea voluntario); d) incentivar la participación del padre. Para evitar problemas en los mercados laborales, la autora efectuó un análisis para diversos países y encontró que no se debería reaccionar negativamente si el aumento del permiso posnatal es moderado, hasta los seis meses (Dussailant, 2009).

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Madre de bebés recién nacidas o nacidos	<p>Mayor tiempo de cuidado a cargo de la madre, considerando un periodo de hasta 6 meses, para lo cual se requiere una ampliación de licencia pre y posnatal.</p> <p>Esta licencia, debe considerar las siguientes condiciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) El permiso debe ser pagado. b) La cobertura debe ser universal c) Flexibilidad (que sea voluntario). d) Incentivar la participación del padre. 	Dussailant (2009)		Mayor tiempo de cuidado de la madre a la o el bebé para fortalecer el vínculo afectivo	Estado peruano

RESULTADO

Camina solo

Consejería y acompañamiento para la promoción del desarrollo motor de la niña y el niño


La investigación evalúa una intervención sobre el desarrollo motor de la niña y niño. La intervención se llevó a cabo en una de las áreas con menos recursos en Brasil. Se reclutó a 156 niñas y niños quienes fueron examinados a los 12 meses mediante la escala de Bayley para las escala psicomotrices y mentales de la niña y niño. La intervención consta de 14 visitas domiciliarias entre la edad de las niñas y los niños de 13 meses a 17 meses: una primera visita introductoria, tres talleres y diez visitas de refuerzo. Toda la intervención se llevó a cabo en 4 meses. Los talleres son conducidos por dos entrenadores con especialización en desarrollo infantil; cada taller duró 3 horas y eran grupales, con un máximo de 8 madres por taller. El primer taller se dio cuando la niña y el niño tenían 14 meses, y se quiso poner énfasis en explicar los distintos aspectos del desarrollo infantil y demostrar cómo ellos pueden ser potenciados mediando el juego y la interacción. Se usaron materiales manufacturados

durante la primera parte de la sesión, pero luego se cambió a juguetes hechos en casa. El segundo taller se dio cuando la niña y el niño tenían 15 meses; este taller se llevó a cabo para que las madres practiquen el hacer juguetes con materiales reciclados para promover ciertos aspectos del desarrollo; igualmente se capacitó a la madre sobre cómo usar actividades diarias en el hogar o con la niña o el niño para promocionar la interacción y el desarrollo. Finalmente, el tercer taller se dio cuando la niña y el niño tenían 16 meses y fue uno en el que las madres hablaban sobre qué aprendieron y si consiguieron adquirir suficientes habilidades y auto-confianza para poner en práctica lo aprendido. Las visitas de refuerzo duraron entre 30 y 45 minutos, se reforzaba lo aprendido y fueron llevadas a cabo por 5 visitadores domiciliarios. Los resultados encontraron que niñas y niños cuyas madres recibieron la intervención obtuvieron 8,2 puntos adicionales sobre la escala psicomotora de Bayley, y que para niñas y niños con un puntaje menor en la escala de Bayley en la línea base, la mejora fue mayor que para niñas y niños

con puntajes altos en la línea base -esto es, 10,8 puntos contra 5,2 puntos (Eickmann et al, 2003)-.

En su Norma Técnica de Desarrollo Infantil Temprano, Chile caracteriza el desarrollo de la Marcha Libre a los 15 meses. De la misma manera, ante retrasos en el desarrollo motor; la norma técnica de Chile aconseja: i) dejar a la niña o niño libre en el piso para experimentar con su cuerpo en desplazamientos; ii) colocar ropa que le permita moverse de manera más libre; y iii) brindar elementos interesantes y seguros para la exploración, que le permitan: trepar, empujar,

traccionar, lanzar, etc. (Chile Crece Contigo, 2012).

Las autoras evalúan el enfoque Pikler. La intervención se basa en brindar información a la madre acerca de los riesgos que podrían obstaculizar el desarrollo motor de la niña o niño. Por ejemplo, en temas de indumentaria, ésta debe ser flexible, no demasiado gruesa, que permita el movimiento de los cuatro miembros, adaptarse a la posición inicial de los miembros inferiores, no dificultar los movimientos de cabeza y cuello, calzado flexible o no enrollarlo en manta (Leyton & Medina, 2011). 

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Madre / cuidador/a de niñas o niños menores de 18 meses	Consejería y acompañamiento para informar sobre la importancia del desarrollo motor en la o el menor de 18 meses a partir del juego y la exploración, espacio seguro (piso firme, limpio, iluminado, ventilado, que permita el desplazamiento), vestimenta que permita desplazamiento, materiales que permitan la manipulación y exploración*. Y un adulto que acompaña la iniciativa del niño y responde a ella.	Eickmann et al (2003) – Brazil Chile Crece Contigo (2012) – Chile Leyton & Medina (2011) – Chile	3 sesiones educativas grupales y 10 visitas de acompañamiento al hogar.	Mejorar las prácticas parentales que favorecen el desarrollo motor en las niñas y los niños.	Profesionales, técnicos y agentes comunitarios capacitados.

*Evitar el uso de andadores y corralitos

RESULTADO

Comunicación verbal efectiva

Narraciones dialogadas adulto – niña/niño

La intervención se dio en el centro de cuidado infantil. La muestra fue de 20 niñas y niños mexicanos de 2 años, de bajo NSE. La técnica usada se llama “lectura dialógica”, que se basa principalmente en incentivar a la niña o niño a hablar sobre libros ilustrados y les da modelos y feedback para un uso del lenguaje progresivo y sofisticado. En el centro de cuidado se separó a las niñas y los niños en dos grupos, uno de control y otro de tratamiento. Al grupo de tratamiento se le asignó un profesor, quien usaba la técnica de lectura descrita anteriormente mientras que al grupo de control se le asignó un profesor que más bien les daba instrucciones sobre artes y manualidades. Los efectos fueron evaluados a través de distintas pruebas estandarizadas comparando el uso del lenguaje espontáneo de las niñas y los niños mientras compartían un libro ilustrado con un adulto quien no conocía el grupo al que se le había asignado. Los resultados muestran que el grupo de tratamiento obtuvo mayores punta-

jes en todas las pruebas estandarizadas y en algunas mediciones de comunicación expresiva. (Valdez-Menchaca *et al*, 1994)

La intervención se llamó “lectura dialógica”, que se basa principalmente en incentivar al niño a hablar sobre libros ilustrados y les da modelos y feedback para un uso del lenguaje progresivo y sofisticado. Whitehurst se encargó de entrenar a las madres en esta técnica interactiva con su niña o niño cuando usaban libros ilustrativos. Los resultados fueron favorables, pero el costo era alto. Se planteó un entrenamiento vía video a través de un kit. Se usaron tres grupos distintos: G1 formado por madres que recibieron el kit; G2 formado por madres que recibieron el entrenamiento uno a uno; y G3 formado por madres que no recibieron tratamiento alguno. Los resultados indicaron que existe un efecto importante de la metodología sobre el desarrollo del lenguaje en la niña o el niño (Whitehurst *et al*, 1992).

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Madre, padre, cuidadora o cuidador de niñas o niños menores de 36 meses	Sesiones educativas y acompañamiento para promover la práctica de narraciones dialogadas (imágenes y material concreto) entre adulto (madres y padres) y la niña o niño en su lengua materna. Cuatro veces por semana por 20 minutos.	Yoder & Warren (1998) – EEUU Valdez-Menchaca et al (1994) – México Whitehurst et al (1992) – EEUU		Mejorar las prácticas parentales que favorecen el desarrollo de la comunicación verbal de la niña y niño.	Capacitador

Consejería y acompañamiento para promover la interacción adulto – niña/niño

Los autores realizan una intervención sobre las niñas y los niños para determinar si existe mejora en la comunicación intencional. La muestra fue de 58 niñas y niños entre 17 y 36 meses de edad y sus madres y padres. Los autores separan a la muestra en dos grupos; uno de control que recibirá el tratamiento de Enseñanza del Entorno Pre lingüístico (PTM), mientras que el segundo grupo solo recibe visitas del capacitador (RSG)⁵⁸. El tratamiento se dio 4 veces a la semana por 6 meses y cada sesión duraba 20 minutos. Dentro del tratamiento se dieron dos estimulaciones: i) Pro-

to-imperativas; y ii) Proto-declarativas⁵⁹. Para medir la intención comunicativa de la niña y del niño se usaron 3 indicadores distintos: a) escalas de comunicación y comportamiento simbólico (CSBS); b) interacción entre el Capacitador-Niño (ECX) y c) interacción Madre-Niño (MCX).

Los resultados muestran que para los indicadores ECX y MCX hay un impacto del tratamiento PTM sobre la comunicación intencional de la niña o niño. Las niñas y los niños que estuvieron bajo el programa PTM y considerando el indicador MCX tienen 0,55 desviaciones estándares (SD) por encima que niñas y niños que

58 Es importante señalar que el grupo PTM recibe estimulaciones de respuesta por parte del capacitador y se encarga de interactuar con el niño; mientras que el grupo RSG no recibe interacciones, sino sólo respuesta a intentos comunicativos del niño. No puede llevar a cabo pedidos comunicativos o no-comunicativos con el niño.

59 Proto-imperativas: son aquellas estimulaciones en las que se incentiva al niño a realizar actos comunicativos con la finalidad de que el niño solicite una acción, objeto o evento. Proto-declarativas: son aquellas estimulaciones en las que se incentiva al niño a solicitar a que el adulto preste atención a un objeto o evento, o intente compartir afecto o experiencias acerca de un objeto o evento sin que el adulto necesariamente haga algo al respecto.

estuvieron bajo RSG y cuyas madres son consideradas altamente responsivas en 70%; para madres con un nivel responsivo de 86%, el efecto fue de 1,29 SD. Para el indicador ECX, en niñas y niños con madres

altamente responsivas el efecto fue de 0,50 SD; para madres con un nivel de respuesta de 57%; y un efecto de 1,29 SD para madres con un nivel de respuesta de 86% (Yoder & Warren, 1998). 🌐

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Madre, padre, cuidadora o cuidador de niñas o niños menores de 36 meses	Sesiones educativas para mejorar la capacidad de comunicarse de la niña y del niño, en temas sobre la importancia de la interacción adulto-niña/o con regularidad, disponibilidad, consonancia afectiva, y favoreciendo la verbalización.	Yoder & Warren (1998) – EEUU	4 sesiones de 20 minutos a la semana durante 6 meses.	Incremento en las prácticas parentales que favorecen el desarrollo de la comunicación verbal de la niña y del niño.	Capacitador/a Profesional con experiencia en desarrollo infantil)

RESULTADO

Regulación de emociones y comportamientos

Sesiones educativas grupales dirigidas a padres para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños

Los autores evalúan una intervención que tiene que ver con la capacitación de profesores y padres de familia con respecto a temas que ayudan a la regulación de emociones y comportamientos. El programa es uno educativo para los padres y profesores que se dio de manera grupal mediante 10 sesiones semanales. La capacitación la brindó un psicólogo que tenía 5 años de experiencia en el programa. Los temas tratados en la capacitación son: (1) las causas de los comportamientos desafiantes de las niñas y los niños, (2) la habilidad de atención y felicitaciones positivas, (3) atender a las necesidades de las niñas y los niños y mejorar la efectividad de las órdenes, (4) premiar a las

niñas y los niños por comportamientos no disruptivos, (5) implementar un sistema de señales en casa, (6) el costo de los sistemas “tiempo-fuera” y (7) manejar a las niñas y los niños en espacios públicos con estrategias de “piensa antes de hablar”. Se encuentra un efecto significativo en el comportamiento adaptativo en casa entre las niñas y los niños que no recibieron tratamiento contra las niñas y los niños que recibieron tratamiento (3,9 puntos adicionales en el test). Cuando se mide la regulación de comportamientos en la escuela, se encuentra que hay impactos significativos en: habilidades sociales (3,9 puntos adicionales); comportamiento (2,3 puntos adicionales); atención y agresión (1,9 y 2,6 puntos menos, respectivamente); y en comportamientos externalizantes (2,5 puntos menos) (Barkley *et al*, 2000).

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Padre, madre, cuidadora o cuidador.	Sesiones educativas grupales para informar acerca de prácticas y conductas positivas del adulto frente al comportamiento de la niña o niño, organización de rutinas y normas de convivencia y reconocimiento de las acciones positivas de la niña o del niño.	Barkley R (2003) -EEUU	10 sesiones semanales dadas entre 3 y 5 meses.	Incremento en las prácticas que favorecen la regulación de emociones y comportamientos.	Capacitador (psicólogo o educador con experiencia en desarrollo infantil)

Juego libre

Las autoras usan una muestra de 51 niñas y niños de 4 años. Se hizo un seguimiento longitudinal. Se tomó la muestra en 4 aulas (*day-care*). El profesor tiene grado de bachiller en educación infantil temprana o psicología con cursos en desarrollo infantil. A la niña o niño se los dota de 30-50 minutos de juego libre⁶⁰.

Los resultados muestran que el impacto sobre la regulación de emociones en niñas y niños con impulsividad alta es significativo, mientras que no es significativo para niñas y niños con impulsividad baja (*Elias & Berk, 2002*).

⁶⁰ Por juego libre se hace referencia a juegos en donde la niña o el niño representa acciones por voluntad propia y no por la inducción de un adulto; por ejemplo, si un niño juega al caballito con un palo de escoba, eso es considerado juego libre.

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:


¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Niños y niñas de 2 a 5 años	Juego libre en los servicios y en el hogar de atención a las niñas y los niños que le permitan representar y reelaborar sus vivencias en un espacio organizado con materiales diversos acompañado por una persona adulta que le ayude a reconocer sus emociones, verbalizar y establecer relaciones sin interferir en su juego.	Elias&Berk (2002) - EEUU	30 - 50 minutos diario mínimo.	Mejorar el desarrollo de regulación de emociones en las niñas y niños.	Adulto cuidador o cuidadora, maestra o maestro, otros.

Sesiones educativas grupales dirigida a maestros para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños.

Los autores analizan el efecto de un currículo PATHS sobre el desarrollo de las regulaciones de emociones y comportamientos. La intervención se dio por un periodo de 3 años principalmente por motivos de 1) armar el currículo, 2) capacitar a los profesores y 3) expandir el programa. La intervención se caracterizó por incluir en el currículo temas de: reconocimiento de emociones básicas y avanzadas, estrategias de autocontrol y solución de problemas, principalmente enfocados en desarrollo el conocimiento y la comunicación de sus emociones y de otros; el autocontrol de sus comportamientos, mejorar el auto concepto y las relaciones con sus pares.

Los profesores son seguidos por un coordinador mensualmente que se encarga de que la implementación del currículo sea consistente y de calidad entre las distintas aulas.

Para medir la regulación de emociones se usa la batería de conocimiento de emociones de Kusche; y las pruebas de Día/Noche y Test del golpe.

Los resultados muestran efectos significativos en el conocimiento de emociones de Kusche; es decir, niñas y niños cuyos profesores recibieron la intervención presentaron 5 puntos adicionales en su test de Kusche que niñas y niños cuyos profesores no recibieron la intervención (Domitrovich, Cortes & Greenberg, 2007). 

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Maestra/os	Sesiones educativas grupales de cómo incentivar en la niña y el niño el reconocimiento de emociones en la niña y el niño, estrategias de autocontrol y resolución de problemas, principalmente enfocados en el desarrollo del conocimiento y la comunicación de sus emociones y de otros, autocontrol de sus comportamientos y mejorar el auto concepto y las relaciones con sus pares.	Domitrovich, Cortes & Greenberg (2007) – EEUU Barkley R (2003) –EEUU	Capacitación inicial de un año. Acompañamiento mensual a la maestra/o.	Favorecer las prácticas y conductas positivas de los maestros frente a la niña y el niño.	Expertos en sesiones sobre regulación de emociones y comportamiento.

RESULTADO

Función simbólica

Juego libre

Los autores llevaron a cabo un experimento en 51 niñas y niños de kínder en Eslovenia con edades entre 3 y 6 años. Se usaron dos clases, ambas contratadas por intervenciones distintas para poder determinar cuál de las dos era la más eficiente. La primera intervención se refirió a un juego que es dirigido por la cuidadora o el cuidador (DC) en el que este hace el rol de dominante en el proceso de educación de la niña o el niño; la segunda intervención es una en donde la niña o el niño son los encargados de dirigir el juego (DN). El tiempo del juego depende de la profesora o el profesor, por un lado, o la niña o el niño, de otro, de acuerdo con sus intereses en función de la intervención. Los resultados muestran que aquellas niñas y niños quienes estuvieron en un aula DN tienen mayores puntajes en temas de comportamientos cognitivos⁶¹ que niñas y

⁶¹ Los comportamientos cognitivos vienen dados por: En DC: Responder a una pregunta y preguntar. En DN: Responder a preguntas, preguntar, definir actividades u objetos, encontrar una solución, sugerir una solución, afirmar, justificar.

niños en aulas DC; esto es, 67,4 actividades adicionales (Gmitrová & Gmitrov, 2003).

El *paper* evalúa una intervención sobre el desarrollo mental de la niña y del niño. La intervención se llevó a cabo en una de las áreas con menos recursos en Brasil. Se reclutó a 156 niñas y niños quienes fueron examinados a los 12 meses mediante la escala de Bayley para las escala psicomotrices y mentales de la niña o el niño. La intervención consta de 14 visitas domiciliarias entre la edad de las niñas y los niños, de 13 meses a 17 meses: una primera visita introductoria, 3 talleres y 10 visitas de refuerzo. Toda la intervención se llevó a cabo en 4 meses. Los talleres son conducidos por dos entrenadores con especialización en desarrollo infantil; cada taller duró 3 horas y eran grupales, con un máximo de 8 madres por taller. El primer taller se dio cuando la niña o el niño tenían 14 meses; en él se quiso poner énfasis en explicar los distintos aspectos del desarrollo infantil y demostrar cómo

ellos pueden ser potenciados mediando el juego y la interacción. Se usaron materiales manufacturados durante la primera parte de la sesión, pero luego se cambió a juguetes hechos en casa. El segundo taller se dio cuando la niña o el niño tenía 15 meses; este taller se llevó a cabo para que las madres practicaran el hacer juguetes con materiales reciclados para promover ciertos aspectos del desarrollo; igualmente, se capacitó a la madre en torno de cómo usar actividades diarias en el hogar o con la niña o el niño para promocionar la interacción y el desarrollo. Finalmente, el tercer taller se dio cuando la niña o el niño tenía 16 meses y fue un taller en el que las madres habla-

ban sobre qué es lo que aprendieron y si consiguieron adquirir suficientes habilidades y auto-confianza para poner en práctica lo aprendido. Las visitas de refuerzo duraron entre 30 y 45 minutos, en los que se reforzaba lo aprendido; fueron llevadas a cabo por 5 visitadores domiciliarios. Los resultados encontraron que niñas y niños cuyas madres recibieron la intervención obtuvieron 9,4 puntos adicionales sobre la escala de desarrollo mental de Bayley, y que para niñas y niños con un puntaje menor en la escala de Bayley en la línea base, la mejora fue mayor que en niñas y niños con puntajes altos en la línea base -esto es, 11,2 puntos contra 7,1 puntos (Eickmann *et al*, 2003).


INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Niñas y niños de 2 a 5 años	Juego libre entre pares en los servicios y en el hogar que le permita representar sus vivencias en un espacio organizado con materiales de preferencia no estructurados y accesibles que estén en función a los intereses de las niñas y los niños, y acompañados por un adulto durante el proceso que los ayude a verbalizar y establecer relaciones, sin interferir en el juego de la niña o el niño.	Gmitrová & Gmitrov (2003) – Eslovenia Eickmann et al (2003) – Brasil	30 – 50 minutos diarios.	Mejor desarrollo de la función simbólica en las niñas y los niños.	Madres y padres, maestras y maestros, cuidadoras y cuidadores.



Exposición a experiencias significativas en los servicios de atención a la niña y niño que promueve el aprendizaje.

Las autoras analizan el desempeño de niñas niños entre 3 y 5 años de edad después de una intervención de 6 meses en la que se usa un Proceso de Enseñanza de la Ciencia sobre la Base de la Indagación (ECBI)⁶².

La intervención se evaluó mediante las diferencias de un mismo test aplicado antes y después de la intervención. Los resultados muestran que después de estar expuestos a la intervención, las niñas y los niños obtuvieron entre 7 y 19 puntos adicionales en el puntaje total del test de Competencias Matemáticas. (Moromizato *et al*, no publicado). 

⁶² La metodología se resume en 10 principios: 1) las niñas y los niños observan un objeto o un fenómeno del mundo real (cercano y sensible) y experimentan sobre él; 2) en el curso de sus investigaciones, las niñas y los niños argumentan y razonan, exponen y discuten sus ideas y resultados y construyen sus conocimientos, ya que una actividad meramente manual no basta; 3) las actividades propuestas a las niñas y los niños por el maestro están organizadas en secuencias con miras a una progresión de los aprendizajes, de modo de reflejar programas y dejar una amplia participación a la autonomía de las niñas y los niños; 4) un tiempo mínimo de dos (2) horas por semana está dedicado al mismo tema, durante varias semanas, de modo de garantizar una continuidad de las actividades y los métodos pedagógicos sobre el conjunto de la escolaridad; 5) las niñas y los niños llevan cada uno un cuaderno de experiencia con sus propias palabras/gráficos; 6) el objetivo mayor es una apropiación progresiva, por las niñas y los niños, de conceptos científicos y de técnicas operatorias, acompañada por una consolidación de la expresión escrita y oral; 7) tanto las familias como, a veces, el barrio son solicitados para el trabajo (llevado a cabo en clases); 8) localmente algunos colaboradores científicos (universitarios y grandes escuelas) acompañan el trabajo de la clase, de modo de poner a disposición sus habilidades; 9) localmente los institutos universitarios de formación de las maestras y los maestros ponen su experiencia pedagógica y didáctica al servicio del docente y 10) en el sitio de Internet, la o el docente puede obtener módulos para poner en práctica, ideas y actividades, así como respuestas a sus preguntas, y también puede participar en un trabajo cooperativo en el que dialogue con colegas formadores y científicos.

INTERVENCIÓN CONSENSUADA:

¿A quién?	¿Qué?	Fuente	Frecuencia	Cambio	¿Quién lo brinda?
Niñas y niños de 2 a 5 años	<p>Experiencias significativas en los servicios de atención a la niña y el niño que promueva el aprendizaje, teniendo en cuenta:</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Partir de sus actividades cotidianas e iniciativas. 2. Con oportunidad para expresar, argumentar, hacer preguntas y llegar a conclusiones. 3. Las actividades propuestas por el adulto están organizadas en secuencias con miras a una progresión de los aprendizajes (del objeto a la representación), según las posibilidades de las niñas y los niños. 4. Se promueve el ensayo – error para resolver situaciones. 5. Continuidad en el desarrollo de un tema de modo de promover la capacidad de indagación. 6. Con interacciones variadas (pares, familia y comunidad). 	<p>Gmitrová & Gmitrov (2003) – Eslovenia</p> <p>Eickmann et al (2003) – Brasil</p>	30 – 50 minutos diarios.	Mejor desarrollo de la función simbólica en las niñas y los niños.	Madres y padres, maestras y maestros, cuidadoras y cuidadores.



Matriz de evidencias



MATRIZ DE EVIDENCIAS DE FACTORES Y EFECTOS

RESULTADO: APEGO SEGURO

➔ RIF04: Sensibilidad del adulto significativo

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Van Ijzendoorn, et al; 1999	RS, 13 estudios	Niñas y niños menores de 25 meses (en su mayoría, 11/13) N=1 951	Apego desorganizado (inseguro) - Main and Solomon sistema de codificación	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de la insensibilidad del adulto para con sus hijas e hijos. • Los autores encuentran un grado de correlación de 0,1 entre el índice de insensibilidad y el desarrollo de apego inseguro de la niña y el niño. 	Existe una relación positiva y significativa entre insensibilidad de los padres y el desarrollo de un apego inseguro.
02	De Wolff, et al; 1997	RS, 16 estudios	Niñas y niños menores de 12 meses N=2 792	Apego seguro (índice ASS)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de la sensibilidad del adulto para con sus hijas e hijos. • Los autores encuentran un grado de correlación de 0,09 y 0,24 dependiendo del índice de sensibilidad usado y el desarrollo de apego seguro de la niña y niño. Por ejemplo, índice Ainsworth, r=0,24; Contacto Físico, r=0,09; Cooperación, r=0,13. 	Existe una relación positiva y significativa entre el nivel de sensibilidad de las madres y los padres con sus hijas e hijos y el tipo de apego que desarrollan.

➔ RIF07: Ausencia temporal de la figura de apego

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Ramírez, et al; 2009	SC – Estudio observacional de casos.	Niñas y niños entre 12 y 48 meses N = 60	Interrelación Niña/o-Entorno ante la presencia o ausencia de la madre.	<ul style="list-style-type: none"> • Se demuestra que la ausencia de la madre afecta el comportamiento de la niña o niño. • En todos los casos estudiados de niñas y niños con apego seguro muestran un cambio notorio de conducta ante la ausencia de la madre, puesto de manifiesto a través de la disminución de su conducta exploratoria. 	Existe una relación entre la separación de la madre con la niña o el niño y su conducta de apego.
02	Barlogw, et al; 1987	EC – Corte transversal	Niñas y niños entre 12 y 13 meses N = 110	Apego desorganizado (inseguro) - medido mediante el Ainsworth Strange Situation (ASS) index	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto de la separación de la madre con su hija o hijo sobre el desarrollo del apego. • El efecto sobre una niña o niño cuya madre trabaja es de un 22,5% más de probabilidad de desarrollar un apego inseguro – diferencia de Medias. 	Existe una relación positiva entre la separación de la madre por horas debido a trabajo y el desarrollo de un apego inseguro.

➔ RIE01: Función simbólica

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Meins et al; 1998	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 11-13, meses y luego a los 31. N = 33	Índice de juego simbólico llamado “Capacidad de Ejecutar”	<ul style="list-style-type: none"> • Niñas y niños con apego seguro tienen 0,472 puntos adicionales en la capacidad de ejecutar el juego simbólico. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el juego simbólico.

➔ **Comunicación verbal efectiva**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Van IJzendoorn et al; 1995	RS – 7 estudios	Niñas y niños entre 0 y 3 años N = 303	Mediciones del lenguaje mediante: número de palabras aprendidas e imitadas, conocimiento de morfemas, oraciones para comunicación	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de una niña o un niño con apego seguro sobre índices de la comunicación verbal. • El efecto es: una niña o niño con apego seguro presenta 0,59 desviaciones estándar más que niñas y niños con apego inseguro en el nivel de desarrollo de la comunicación verbal. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el nivel de desarrollo de comunicación verbal.

➔ **R2E03: Regulación de emociones y comportamientos**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Drake et al; 2013	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 15 y 36 meses, y luego en 1er Grado. N=1,149	Medición mediante escalas de autocontrol social.	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del apego es positivo tanto para niñas y niños cuya evaluación de apego se dio a los 15 y 36 meses. Los puntajes fueron superiores en comparación de niñas y niños con apego inseguro en 0,48 y 0,72 para niñas y niños de 15 y 36 meses, respectivamente. 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego y el desarrollo del autocontrol social.
02	O'Connor, et al; 2012	OC – Longitudinal	Niñas y Niños de 36 meses y	Medición de comportamiento externo e interno; y	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del apego en la infancia sobre conductas y comportamientos de la niña y del niño. 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego inseguro con el

			luego a los 8-9 años. N=1,140	conductas mediante el indicador CBCL.	<ul style="list-style-type: none"> Las niñas y los niños inseguros presentan un índice de CBCL de 0,1 desviaciones estándares mayores con respecto a niñas y niños con apego seguro. (Nota: A mayor índice CBCL peor comportamiento.) 	comportamiento externo e interno de la niña y niño.
03	Schneider, et al; 2001	RS – 26 estudios.	Niñas y niños de 1 – 4 y luego de 8 - 10 años. N = 368	Medición de conductas sociales mediante reportes observados por madres, padres o maestras y maestros.	<ul style="list-style-type: none"> Efecto del tipo de apego sobre las conductas sociales de las niñas y los niños. El efecto de la correlación es significativo y positivo, la magnitud de la correlación varía de 0,13 a 0,48 en el caso más fuerte, dependiendo del estudio. 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego con las conductas sociales del niño en el futuro, específicamente sobre aquellas que hablan sobre amistades.
04	Bohlin, et al.; 2000	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 15 meses y luego a los 8 - 9 años. N = 96	Medición de conductas sociales mediante tres ratings: 1) Tasa de iniciativa-abandono de situaciones sociales (SI), 2) Tasa de orientación hacia lo social (PO) y 3) Tasa de Popularidad (Pop).	<ul style="list-style-type: none"> Efecto del tipo de apego sobre comportamientos sociales de las niñas y los niños. Las niñas y los niños con apego seguro muestran mayor grado de relaciones sociales que niñas y niños con apego inseguro o ambivalente. En promedio 2,35; 1,55 y 2,21 puntos por encima en los ratings de SI, PO y Pop. 	Existe una relación entre el tipo de apego de una niña o niño en su infancia con la predisposición a interacciones sociales cuando ya es mayor.
05	Fagot et al; 1990	OC – Longitudinal	Niñas y niños entre 18 y 30 meses N = 81	Mediciones de las conductas antisociales por medio de observación.	<ul style="list-style-type: none"> El efecto es positivo y significativo para las niñas. Para los niños es no significativo. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el desarrollo de conductas antisociales.
06	Drake et al; 1990	OC – Longitudinal	Niñas y niños entre 15 y 36 meses N = 1 149	Mediciones de RE: 1) Autocontrol – Subescala de Social Skills Rating, 2) Persistencia en las tareas – ACIT, 3) Control Forzoso – CPT.	<ul style="list-style-type: none"> El efecto de apego sobre el autocontrol de la niña o niño, la persistencia en las tareas realizadas. El efecto es positivo y significativo de 0,48 desviaciones estándar (SD) para las niñas y los niños de apego seguro y de 15 meses en la línea base (LB) con respecto a su contraparte, y de 0,72 SD para las niñas y los niños de 36 meses en la LB. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el autocontrol de las emociones.

RESULTADO: CAMINA SOLO

➔ R2F11: Apego Seguro

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Lieberman, 1991	Teórico	N.A	Capacidad motora	<ul style="list-style-type: none"> • El apego afecta a la capacidad motora y a su desarrollo a través de la exploración. • Niñas y niños con apego seguro son más propensa/os a explorar de manera independiente nuevos espacios y ante un mismo espacio tienden a explorar más que sus contrapartes. 	Existe una relación teórica entre el apego de la niña y del niño y su desarrollo motor.

➔ R2F13: Sensibilidad del adulto

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Muñoz, et al.; 2013	OC- Longitudinal	Niñas y niños entre 4 y 12 meses. N = 31	Escala Motora de Gesell	<ul style="list-style-type: none"> • Madres interactivas y organizadoras presentan hijas e hijos con mayor puntaje de aumento que madres que no son interactivas u organizadoras. • Niñas y niños con madres interactivas y organizadoras presentan aumentos de 19,82 y 17,54 puntos en la escala de Gesell contra solo 11,46 y 11,27 para niñas y niños con madres no interactivas y/u organizadoras. 	Existe una relación teórica entre la sensibilidad de la madre y su desarrollo motor.

➔ R2E05: Función simbólica

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
02	Campo, 2010	OC – Transversal	Niñas y niños entre 3 y 7 años N = 233	Áreas del desarrollo cognitivo como: índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y discriminación perceptual	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor (locomoción) con respecto al desarrollo cognitivo. • Los resultados muestran que a mayor puntaje a nivel de locomoción, los puntajes en las áreas del desarrollo cognitivo aumentan en 0,45; 0,42; 0,41 y 0,55 para las áreas de índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y discriminación perceptual, respectivamente. 	Existe una relación positiva y significativa entre la locomoción y el desarrollo de la comunicación verbal.

➔ R2E06: Comunicación verbal efectiva

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Longobardi et al, 2014	OC - Longitudinal	Niñas y niños a los 12 meses, y luego a los 16, 20 y 23 meses. N = 102	Cantidad de vocabulario de la niña y del niño y frecuencia del uso de palabras.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor grueso con respecto al desarrollo del lenguaje medido por vocabulario y frecuencia del uso de las palabras. • Los resultados muestran que ante el aumento de 1 punto en el índice de desarrollo motor, el nivel de vocabulario de las niñas y los niños a los 23 meses aumenta en 0,23 puntos, y la frecuencia de palabras usadas para niñas y niños de 20 y 16 meses aumenta en 0,22 puntos para ambas edades. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo motor y el desarrollo de la comunicación verbal.

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • <i>Efectos Medidos:</i> • <i>Magnitud de los efectos significativos:</i> • <i>Efectos no significativos:</i> 	Conclusión y comentario respecto del factor
02	Campo, 2010	OC – Transversal	Niñas y niños entre 3 y 7 años. N = 233	Índice de nivel de comunicación expresiva y receptiva.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor (locomoción) con respecto al desarrollo de la comunicación verbal de la niña y del niño. • Los resultados muestran que mejores puntajes de la niña y niño en el test de locomoción generan mayores puntajes en los test de comunicación receptiva y expresiva: específicamente 0,22 y 0,13 puntos adicionales, respectivamente, por cada punto adicional del puntaje en locomoción. 	Existe una relación positiva y significativa entre la locomoción y el desarrollo de la comunicación verbal.
03	Viholainen et al, 2006	OC - Longitudinal	Niñas y niños a los 3 años y luego a los 5 y 5 años y medio. N = 75	Test de Vocabulario (BNT) y de Morfología (IMT)	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor sobre el desarrollo de la comunicación verbal de la niña y del niño medido por el vocabulario y la capacidad morfológica de la niña y del niño. • Los resultados muestran que las niñas y los niños con desarrollo motor lento tienen puntajes 2,45 y 4 puntos menores que niñas y niños con desarrollo motor medio para los índices de BNT e IMT. Cuando la niña o el niño tiene 5 años, niñas y niños con desarrollo motor lento tienen 2,21 puntos menos en IMT; y cuando tiene 5 años 6 meses, tienen 3,63 puntos menos en BNT. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo motor y el desarrollo comunicativo en el niño.

➔ **R2E07: Regulación de emociones y comportamiento**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • <i>Efectos Medidos:</i> • <i>Magnitud de los efectos significativos:</i> • <i>Efectos no significativos:</i> 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Piek et al., 2010	OC - Longitudinal	Niñas y niños entre 4 meses y 4 años y luego a los 6 años y 12 años N = 50	Cuestionario de comportamiento CBCL.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor grueso medido por el ASQ; con respecto a la regulación de emociones de la niña o niño y su comportamiento. • Los resultados muestran que existe una relación significativa entre el desarrollo motor de la niña y del niño con respecto a su comportamiento. Los intervalos de confianza son de [0,013-0,089] y de [0,018-0,077] para efectos en el puntaje de depresión y problemas de ansiedad, respectivamente. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo motor y la regulación de emociones y comportamiento de la niña y del niño medido por depresión de la niña y del niño y problemas de ansiedad.

RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA

➔ R3F15: Comunicación no verbal

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Rowe et al, 2009	OC, Longitudinal	Niñas y niños de 18 meses y luego a los 42 meses. N = 52	Test de Vocabulario (TVIP) y complejidad en la formulación de oraciones (IPS)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de los gestos con el nivel de vocabulario y complejidad en la formulación de oraciones. • Los autores encuentran que si la niña o el niño tiene un tipo de gesto adicional genera un aumento de 0,4 y 0,13 en los puntajes de vocabulario y complejidad en oraciones respectivamente (TVIP, IPS). 	Existe una relación positiva y significativa entre la cantidad de tipo de gestos que tienen la niña o niño con su desarrollo verbal medido por vocabulario y complejidad de oraciones.
02	Rowe et al, 2008	OC, Longitudinal	Niñas y niños de 14 meses y luego a los 42 meses. N = 53	Test de Vocabulario (TVIP)	<ul style="list-style-type: none"> • Relación de los gestos con el nivel de vocabulario. • Los autores encuentran que si la niña o el niño tienen un tipo de gesto adicional se genera un aumento de 0,8 en el puntaje de vocabulario (TVIP). 	Existe una relación positiva y significativa entre la cantidad de gestos que tienen la niña o el niño con su desarrollo verbal medido por su vocabulario.

➔ R3F16: Apego seguro

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Van IJzendoorn et al; 1995	RS - 7 estudios	Niñas y niños entre 0 y 3 años N = 303	Mediciones del lenguaje mediante número de palabras aprendidas e imitadas, conocimiento de morfemas, oraciones para comunicación.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de una niña o un niño con apego seguro sobre índices de la comunicación verbal. • El efecto es: una niña o un niño con apego seguro presenta 0,59 desviaciones estándar más que niñas o niños con apego inseguro en el nivel de desarrollo de la comunicación verbal. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el nivel de desarrollo de comunicación verbal.

➔ R3F17: Interacción Social

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Vernon-Feagans et al, 2012	OC - Longitudinal	Niñas y niños a los 2, 6, 15, 24 y 36 meses de edad. N = 1 123	Mediciones del estilo de crianza de la familia: "Bueno" (sensibilidad, desapego, consideraciones positivas, animación y estimulación del desarrollo) o "Malo" (intrusividad y consideraciones negativas).	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de un estilo de crianza "malo" o "bueno" con respecto al desarrollo de la comunicación verbal medido a través del WPPSI III y PSL-4. Lenguaje expresivo y receptivo. • Los autores encuentran que una "buena" práctica de crianza aumenta en 3,9 y 3,3 los puntajes de los indicadores del lenguaje receptivos y expresivos, respectivamente (WPPSI y PSL-4); mientras que una "mala" práctica de crianza disminuye dichos indicadores en 1,9 y 3,2. 	Existe una relación positiva entre las "buenas" prácticas de crianza con el desarrollo expresivo y receptivo de la comunicación verbal; y existe una relación negativa de esta comunicación con las "malas" prácticas de crianza.

➔ R3F19: Escenarios o contextos comunicativos – Hogar

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Vernon-Feagans et al, 2012	OC - Longitudinal	Niñas y niños a los 2, 6, 15, 24 y 36 meses de edad. N = 1 123	Índice de la desorganización del hogar, medido a través de variables como densidad del hogar, N° de horas que la TV está encendida, ruidos vecinos, la preparación de la visita y limpieza del hogar.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de la desorganización del hogar en el desarrollo de la comunicación verbal medido a través del WPPSI III y PSL-4. Lenguaje expresivo y receptivo. • Los resultados muestran que el aumento de 1 punto en el índice de la desorganización del hogar, entonces los puntajes de WPPSI y PSL.4 disminuyen en 5,1 y 5,6 puntos, respectivamente. 	Existe una relación indirecta entre la desorganización del hogar con el desarrollo de la comunicación verbal, expresiva y receptiva.

➔ R3F20: Nivel educativo del cuidador principal

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Lyytinen et al; 1997	OC - Transversal	Niñas y niños 18 meses N = 110	Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) y las Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell (RDLS) para medir comunicación y el Test de Juego Simbólico (STP) para medir Función Simbólica.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una correlación fuerte entre 0,19 y 0,47 entre el STP y todas las otras mediciones del lenguaje. Igualmente existe una correlación negativa entre el retraso en el lenguaje con la cantidad de pretensiones de juego simbólico. Es decir, niñas y niños con desarrollo temprano del lenguaje tienen una mayor cantidad de pretensiones de juego que niñas y niños con desarrollo tardío del lenguaje. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo del lenguaje de la niña o niño y el juego simbólico.

➔ R3E08: Función simbólica

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Vernon-Feagans et al, 2013	OC, Transversal	Niñas y niños de 36 meses de zonas rurales N =4 33	Test de Vocabulario (TVIP) y PSL-4 que miden la comunicación receptiva y expresiva, respectivamente.	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del nivel educativo de la madre con el desarrollo del lenguaje (vocabulario y expresión). • Los autores encuentran un efecto de 1,29 sobre el desarrollo verbal de la niña o del niño; es decir, si la madre aumentara su nivel educativo actual a uno superior, el puntaje de desarrollo verbal de la niña o del niño aumenta en 1,29 puntos. 	Existe una relación positiva y significativa entre el nivel educativo de la madre y el desarrollo de la comunicación verbal receptiva y expresiva de la niña o del niño.
02	Richels et al, 2013	OC, Transversal	Niñas y niños de 24 a 72 meses N = 138	Test de Vocabulario (TVIP), EVT y TELD que miden el lenguaje y vocabulario receptivo y expresivo.	<ul style="list-style-type: none"> • Relación del nivel educativo de la madre con el desarrollo del lenguaje (vocabulario y expresión). • Los autores encuentran que el nivel educativo de la madre explica 7,3% de la varianza del TVIP, 9,6% de la varianza de EVT y 5,7% de la varianza del TELD. 	Existe una relación positiva y significativa entre el nivel educativo de la madre y el desarrollo del lenguaje y vocabulario receptivo y expresivo.

⇒ R3E09: Regulación de emociones y comportamiento

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Hornback, 2010	OC - Transversal	Niñas y niños de 5 años N = 60	Índices de regulación de emociones como: número total de emociones nombradas por la niña o el niño, índice de identificación de emociones, evaluación emocional de la niña o del niño.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de la comunicación verbal sobre la regulación de emociones y comportamientos. • Los resultados muestran que existe una correlación fuerte y significativa entre el nivel de comunicación verbal medido a través del vocabulario por el TVIP y las distintas mediciones de la regulación de emociones. Así, las correlaciones son de 0,37; 0,42 y 0,37, respectivamente, para: número total de emociones nombradas por la niña o el niño, índice de identificación de emociones, evaluación emocional de la niña o del niño. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo de la comunicación verbal y la regulación de emociones.

⇒ R3E10: Comprensión y producción de textos

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Reynolds et al, 2010	OC - Transversal	Niñas y niños entre 9 y 15 años. N = 1 079	Test de Comprensión de Pasajes (comprensión lectora).	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de la comunicación verbal (medido por el TVIP) sobre la comprensión lectora medido por el Test de Comprensión de Pasajes. • Los resultados muestran que existe una relación fuerte entre el desarrollo de la comunicación verbal (TVIP) con la comprensión lectora. Así, el aumento de 1 punto en el TVIP incrementa el puntaje en la comprensión lectora en 0,48 puntos. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo de la comunicación verbal y la comprensión lectora.

RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

➔ R4F23: Comunicación verbal efectiva

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Hornback, 2010	OC - Transversal	Niñas y niños de 5 años N = 60	Índices de regulación de emociones como: número total de emociones nombradas por la niña o el niño, índice de identificación de emociones, evaluación emocional de la niña o del niño.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de la comunicación verbal sobre la regulación de emociones y comportamientos. • Los resultados muestran que existe una correlación fuerte y significativa entre el nivel de comunicación verbal medido a través del vocabulario por el TVIP y las distintas mediciones de la regulación de emociones. Así, las correlaciones son de 0.37, 0.42 y 0.37, respectivamente, para: número total de emociones nombradas por la niña o el niño, índice de identificación de emociones, evaluación emocional de la niña o del niño. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo de la comunicación verbal y la regulación de emociones.

➔ R4F24: Apego seguro

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Drake et al; 2013	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 15 y 36 meses; y luego en 1er Grado. N = 1 149	Medición mediante escalas de Autocontrol Social. Medición de comportamiento externo e interno y	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del apego es positivo tanto para niñas y niños, cuya evaluación de apego se dio a los 15 y 36 meses. Los puntajes fueron superiores en comparación de niñas y niños con apego inseguro en 0,48 y 0,72 para niñas y niños de 15 y 36 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego y el desarrollo del autocontrol social.

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados	Conclusión y comentario respecto del factor
01	O'Connor et al; 2012	OC - Longitudinal	Niñas y niños de 36 meses y luego a los 8 - 9 años. N = 1 140	conductas mediante el indicador CBCL.	<p>meses, respectivamente.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Efecto del apego en la infancia sobre conductas y comportamientos de la niña o del niño. • Las niñas o niños inseguros presentan un índice de CBCL de 0,1 desviaciones estándares mayor con respecto a niñas y niños con apego seguro. (Nota: a mayor índice CBCL, peor comportamiento.) 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego inseguro con el comportamiento externo e interno de la niña o del niño.
02	Schneider et al; 2001	RS – 26 estudios.	Niñas y niños de 1 – 4 y luego de 8 - 10 años. N = 368	Medición de conductas sociales mediante reportes observados por madres, padres o maestra/os.	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del tipo de apego sobre las conductas sociales de las niñas y los niños. • El efecto de la correlación es significativo y positivo. La magnitud de la correlación varía de 0,13 a 0,48 en el caso más fuerte según el estudio. 	Existe una relación positiva entre el tipo de apego con las conductas sociales de la niña o del niño en el futuro, específicamente sobre aquellas que hablan sobre amistades.
03	Bohlin et al; 2000	OC - Longitudinal	Niñas y niños de 15 meses y luego a los 8 - 9 años. N = 96	Medición de conductas sociales mediante tres ratings: 1) Tasa de Iniciativa-Abandono de situaciones sociales (SI), 2) Tasa de Orientación hacia lo social (PO) y 3) Tasa de Popularidad (Pop).	<ul style="list-style-type: none"> • Efecto del tipo de apego sobre comportamientos sociales de las niñas o los niños. • Las niñas o los niños con apego seguro muestran mayor grado de relaciones sociales que niñas o niños con apego inseguro o ambivalente. En promedio, 2,35; 1,55 y 2,21 puntos por encima en los ratings de SI, PO y Pop 	Existe una relación entre el tipo de apego de una niña o niño en su infancia con la predisposición a interacciones sociales cuando ya es mayor.
04	Fagot et al; 1990	OC - Longitudinal	Niñas y niños entre 18 y 30 meses N = 81	Mediciones de las conductas antisociales por medio de observación.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto es positivo y significativo para las niñas. Para los niños es no significativo. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el desarrollo de conductas antisociales.

05	Drake et al, 1990	OC – Longitudinal	Niñas y niños entre 15 y 36 meses N = 1 149	Mediciones de RE: 1) Autocontrol – Sub escala de Social Skills Rating, 2) Persistencia en las tareas – ACIT, 3) Control Forzoso – CPT.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de apego sobre el autocontrol de la niña o del niño, la persistencia en las tareas realizadas. • El efecto es positivo y significativo de 0,48 desviaciones estándar (SD) para las niñas o los niños de apego seguro; de 15 meses en la línea base (LB) con respecto a su contraparte y de 0,72 SD para las niñas y los niños de 36 meses en la LB. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y autocontrol de las emociones.
----	-------------------	-------------------	--	---	--	--

➔ R4F25: Identidad personal y social

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Ross et al; 2011	OC – Transversal	Niñas y niños entre 3 y 4 años. N = 30	Experimentos con la niña o el niño en el que cada niña o niño se somete a 3 escenarios: uno donde está consciente de sí mismo como él; uno de estado neutral y otro disfrazado (des-individualización)	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que si las niñas y los niños son conscientes de que ellos mismo como individuos son los responsables de una acción tienen 23% más de probabilidad de autorregularse que niñas y niños que están disfrazados y por tanto des-individualizados. 	Existe una relación positiva y significativa entre la conciencia de la identidad de la niña o del niño y la regulación de emociones y comportamientos.

⇒ R4F26: Camina solo

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Piek et al, 2014	OC – Longitudinal	Niñas y niños entre 4 meses y 4 años y luego a los 6 años y 12 años N = 50	Cuestionario de comportamiento CBCL.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor grueso medido por el ASQ, con respecto a la regulación de emociones de la niña o del niño y su comportamiento. • Los resultados muestran que existe una relación significativa entre el desarrollo motor de la niña o del niño con respecto a su comportamiento. Los intervalos de confianza son de [0,013-0,089] y de [0,018-0,077] para efectos en el puntaje de depresión y problemas de ansiedad, respectivamente. 	Existe una relación positiva y significativa entre el desarrollo motor y la regulación de emociones y comportamiento de la niña o del niño medido por depresión de la niña o del niño y problemas de ansiedad.

⇒ R4F27: Estilos parentales

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Chang et al, 2002	OC – Transversal	Niñas y niños entre 3 y 6 años. [65% de los niños tiene entre 4 y 5 años] N = 325	Estilo parental duro medido mediante el Cuestionario de Parental Acceptance and Rejection.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de los estilos parentales (específicamente un estilo parental duro) sobre la regulación de emociones. • Los resultados muestran que si la madre y el padre tienen un estilo parental duro, se genera un aumento de 0,33 y 0,9 puntos sobre el índice de regulación de emociones. Así, el padre, con su estilo parental, ejerce un incremento de 0,19 sobre el aumento de la agresión de la niña o del niño. 	Existe una relación positiva y significativa entre el estilo parental duro y la regulación de emociones y la agresividad del niño.

➔ R4F28. Juego y regulación de emociones y comportamientos

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Galyer et al, 2001	OC - Transversal	Niñas y niños entre 4 y 5 años. N = 47	Regulación de emociones a través del Checklist de Regulación de Emociones (ERC) El juego a través de las escalas de McLoyd.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una correlación de 0,3 entre el tiempo en el que la niña o el niño juegan y el ratio de ERC. • Adicionalmente, niñas o niños que se involucran de manera diaria y por periodos largo de tiempo en el juego presentan puntajes mayores en ERC que niñas o niños que tienen un menor involucramiento, esto es, 28 puntos contra 23 puntos. 	Existe una relación positiva entre el nivel de juego con la regulación de emociones y comportamientos.

➔ R4E11: Capacidad de adaptarse a situaciones nuevas

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Von Suchodoletz et al, 2009	OC - Transversal	Niñas y niños en transición del kínder al colegio. N = 64	Para medir la Regulación de Emociones se usan los test de Demora del Snack y la Torre de Paciencia. Para medir la capacidad de adaptarse a situaciones nuevas se usa el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades (SQD).	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que una niña o niño con mayor capacidad de regular sus emociones se ajusta mejor a la transición del kínder al colegio; en sí, niñas o niños con mayor capacidad de regular sus emociones ejercen un efecto de 0,47 sobre el SDQ. 	Existe una relación positiva entre la regulación de emociones con la capacidad de la niña o del niño de adaptarse a situaciones nuevas.

➔ R4E13: Memoria para el trabajo

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Wolfe et al.; 2007	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 8 meses y luego medidos a los 4.5 años. N = 50	Para medir la regulación de emociones se usa el Cuestionario de Comportamiento del Niño (CBQ) Para medir la memoria para el trabajo se usan dos pruebas: i) Sí-No; y ii) Día-Noche.	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que niñas y niños que presentan un perfil de emoción y felicidad anticipante ante una actividad que ellos esperan que sea placentera presentan menor puntaje en las pruebas de memoria para el trabajo de 0,62 puntos menos. 	Existe una relación positiva entre la regulación de emociones y comportamientos y la memoria para el trabajo.

➔ R4E14: Relaciones con los otros

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Eisenberg et al, 2000	OC – Longitudinal	Niñas y niños a los 5 y 8 años. N = 142	Para medir la regulación de comportamientos se usa la Escala de Control de Ego. Se usaron 4 ítems para medir las competencias sociales (ejemplo: esta niña o niño usualmente se comporta bien).	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que la regulación del comportamiento para niñas o niños de 5 años tiene un efecto de 0,398 puntos adicionales sobre el puntaje de comportamientos socialmente aceptados para las mismas niñas o niños a la misma edad. • El efecto de una mejor regulación de emociones a los 5 años tiene un efecto mayor a los 8 años en 0,47 puntos. 	Existe una relación positiva y significativa entre la regulación de emociones y comportamientos y las competencias sociales.

RESULTADO: PENSAMIENTO SIMBÓLICO

➔ R5F32: Comunicación verbal efectiva

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Lyytinen et al, 1997	OC - Transversal	Niñas y niño 18 meses N = 110	Inventario de Desarrollo Comunicativo (CDI) y las Escalas de Desarrollo del Lenguaje de Reynell (RDLS) para medir comunicación y el Test de Juego Simbólico (STP) para medir Función Simbólica.	<ul style="list-style-type: none"> • Existe una correlación fuerte entre 0,19 y 0,47 entre el STP y todas las otras mediciones del lenguaje. • Igualmente existe una correlación negativa entre el retraso en el lenguaje con la cantidad de pretensiones de juego simbólico. Es decir, niñas y niños con desarrollo temprano del lenguaje tienen una mayor cantidad de pretensiones de juego que niñas y niños con desarrollo tardío del lenguaje. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo del lenguaje de la niña y del niño y el juego simbólico.

➔ R5F33: Apego seguro

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Meins et al, 1998	OC - Longitudinal	Niñas y niños de 11-13, meses y luego a los 31. N = 33	Índice de Juego simbólico llamado "Capacidad de Ejecutar"	<ul style="list-style-type: none"> • Niñas y niños con Apego seguro tienen 0,472 puntos adicionales en la capacidad de ejecutar el juego simbólico. 	Existe una relación positiva entre el desarrollo de apego seguro y el juego simbólico.

➔ **R5F34: Camina solo**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Campo, 2010	OC – Transversal	Niñas y niños entre 3 y 7 años. N = 233	Áreas del desarrollo cognitivo como: índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y discriminación perceptual.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto del desarrollo motor (locomoción) con respecto al desarrollo cognitivo. • Los resultados muestran que a mayor puntaje a nivel de locomoción, los puntajes en las áreas del desarrollo cognitivo aumentan en 0,45; 0,42; 0,41 y 0,55 para las áreas de índices de memoria, desarrollo conceptual, razonamiento y habilidad conceptual y, discriminación perceptual, respectivamente. 	Existe una relación positiva y significativa entre la locomoción y el desarrollo de la comunicación verbal.

➔ **R5F35: Juego e interacción**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Nath et al, 2014	OC – Transversal	Niñas y niños de 7 años N=66	Para medir el juego se usa un índice llamado “Habilidad de construcción con piezas Lego (LegHab)” Para medir la función simbólico se usó la Evaluación de Memoria para el trabajo Automatizada (AWMA)	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que cada punto adicional de LegHab tiene un efecto de 0,312 puntos adicionales en el índice de AWMA. 	Existe una relación positiva entre el juego y la función simbólica.

➔ R5F36: Estilos parentales

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Noriega et al, 2005	OC - Transversal	Niñas y niños de 6 de edad. N=120	Clasificación de estilos parentales: cohesionado, disciplinado y no-orientado.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de los distintos estilos parentales sobre el desarrollo cognitivo de la niña y del niño medido por el test DECONI. • Se encontró que las niñas y los niños pertenecientes al estilo cohesionado presentan mayores puntajes que los otros dos estilos; puntajes superiores en 2 y 4 puntos con respecto a familias no-orientadas y disciplinadas, respectivamente. De igual manera, se observó que las niñas y los niños con familias disciplinadas presentan el menor puntaje entre todos los estilos. 	Existe una relación negativa entre el estilo disciplinado y el desarrollo cognitivo de la niña o niño.

➔ R5F37: Nivel educativo

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Cogill et al, 1986	OC - Transversal	Niñas y niños de 4 años N = 94	Nivel educativo de la madre por años académicos culminados.	<ul style="list-style-type: none"> • El efecto de la educación de la madre sobre el desarrollo cognitivo de la niña o niño medido por el test MSCA. • Se encontró que las niñas y los niños con madres menos educadas presentan en promedio 7 puntos menos en el test de desarrollo cognitivo MSCA a comparación de niñas/os con madres más educadas. 	Existe una relación positiva entre el nivel educativo de la madre y el desarrollo cognitivo.

➔ **R5E15: Resolución de situaciones problemáticas**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Tsubota et al, 2012	OC – Transversal	Niñas y niños de 3 a 5 años N = 50	Para medir la función simbólica se usó un experimento de capacidad de estructura viso-espacial. Para medir la resolución de problemas se usó la cantidad de respuestas correctas de un experimento efectuado por los autores.	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que niñas y niños con mayor concepción del espacio simbólico se desempeñan mejor en la resolución de las tareas brindadas. 	Existe una relación positiva entre la función simbólica y la resolución de situaciones problemáticas

➔ **R5E16: Memoria de trabajo**

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • Efectos Medidos: • Magnitud de los efectos significativos: • Efectos no significativos: 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Hambrick et al, 2003	RV	Estudios de Kyllonen & Christal, 1990; Kyllonen, 1996; y Engle et al, 1999.	Función simbólica es medida por la fluidez mental.	<ul style="list-style-type: none"> • Kyllonen & Christal (1990) encuentran que existe un nivel de correlación de 0,90 entre la fluidez mental y la memoria para el trabajo. • Kyllonen (1996) encuentra una correlación de 0,94; 0,96 y 0,95 entre aspectos de la fluidez mental con la memoria del trabajo, específicamente para las áreas verbal, espacial y numérica. • Engle et al (1999) encontró un grado de correlación entre la memoria del trabajo y la fluidez intelectual de 0,49. 	Existe una relación positiva entre memoria para el trabajo y función simbólica.

➔ R5E17: Comprensión y producción de textos y matemáticas

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Factor(es) o intervenciones investigadas	Efectos observados <ul style="list-style-type: none"> • <i>Efectos Medidos:</i> • <i>Magnitud de los efectos significativos:</i> • <i>Efectos no significativos:</i> 	Conclusión y comentario respecto del factor
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]	[6]	[7]
01	Desoete et al; 2012	OC – Longitudinal	Niñas y niños de 5-6 años y luego a los 7-8 años. N = 365	Para medir la función simbólica se usaron unos test que miden la capacidad de la niña o niño de entender e identificar números. Para medir la comprensión y producción de matemáticas se usó el Test de Aritmética de Kortrijkt (KTR) y el Test de Hechos Numéricos en Aritmética (TTR).	<ul style="list-style-type: none"> • Los resultados muestran que una desviación estándar adicional en los puntajes del conocimiento simbólico de los números genera mayores puntajes en los test de habilidad matemática a los 7 y 8 años de 0,25 desviaciones estándares, tanto para cálculos complejos como para cálculos simples. 	Existe una relación positiva entre función simbólica y la comprensión y producción de las matemáticas.



MATRIZ DE EVIDENCIAS DE INTERVENCIONES

RESULTADO: APEGO SEGURO

a) Consejería y acompañamiento sobre sensibilidad materna

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Cooper et al; 2009	GC-GI	Madres y sus niñas o niños de 12-17 meses N = 449 diadas de Sudáfrica	Consejerías educativas domiciliarias por 6 meses con respecto a la sensibilidad materna.
02	Bakermans- Kranenburg et al, 2003	RS, 51 estudios	Madres y padres de familia N = 6 282	Consejerías educativas para el desarrollo de la sensibilidad materna.
03	Moss et al, 2011	GC-GI	Madres con niñas o niños entre 12 y 71 meses N = 67 diadas en Francia	Consejerías educativas para mejorar la sensibilidad materna hacia señales emocionales y sensibles de la niña niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

- Los resultados muestran que las madres que recibieron las consejerías presentan aproximadamente entre 0,77 a 0,42 puntos adicionales en temas de sensibilidad con respecto a las madres que no recibieron dichas consejerías.
- Madres que recibieron la consejería presentan 1,76 puntos menos en nivel de intrusividad con sus niñas o niños.
- Niñas o niños cuyas madres recibieron las consejerías tienen un 70% más de probabilidad de desarrollar apego seguro.

16 visitas domiciliarias por trabajadores comunitarios no entrenados durante 6 meses en temas de sensibilidad.

[7]

Las consejerías con respecto a sensibilidad materna tienen un efecto en el aumento del apego seguro de la niña o niño y en la sensibilidad de la madre, y una disminución en actividades.

- Intervenciones sobre temas de sensibilidad que buscan cambiar el comportamiento de la madre para con su hija o hijo presentan mayores efectos.
- Las consejerías tienen efectos en todas las madres independientemente de su nivel socioeconómico, edad y condición del niño.
- Consejerías por capacitadores profesionales tienen los efectos más fuertes sobre la sensibilidad de la madre.

Metanálisis con estudios que tuvieron distintas caracterizaciones (por ejemplo, distintos capacitadores, distintos locales de capacitación, distintas cantidad de sesiones, distintos periodos de inicio).

Las consejerías en términos de sensibilidad materna tienen un efecto en mejorar el cambio de comportamiento de la madre con su hija o hijo para bien.

- Las madres y padres que recibieron la consejería obtuvieron puntajes de 0,47 desviaciones estándares adicionales que madres y padres que no recibieron la consejería.

Consejerías educativas de 8 visitas domiciliarias de 90 minutos cada una estructurada en 4 secuencias:

Las consejerías que fortalecen la sensibilidad materna hacia señales emocionales y sensibles de la niña o del

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
04	Lecannelier et al., 2009	GC-GI	Madres con niñas o niños entre 2 y 4 meses. N = 55 diadas en Chile	Talleres educativos y de masajes para mejorar la sensibilidad de la madre y el apego en la niña o niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención

Conclusión y comentario respecto a la intervención

- Mayor proporción de niñas y niños cuyos padres recibieron la consejería pasaron de tener apego inseguro a tener apego seguro (27,3%).
- Menor proporción de niñas o niños cuyos padres recibieron la consejería que se mantuvieron con apego inseguro en comparación con niñas y niños cuyos padres no recibieron la consejería (31,15%).

i) 20 minutos de discusión de un tema elegido por el padre; ii) 10-15 minutos de una sesión grabada e interactiva con juguetes brindada por la capacitadora o el capacitador; iii) una sesión retroalimentaria en la que la capacitadora o el capacitador y el padre miran el video grabado y discuten los sentimientos y las percepciones entre el padre y la niña o el niño durante la interacción.
Los capacitadores tenían entre 5 y 10 años de experiencia y poseían educación superior.

niño tienen un efecto en el apego y los puntajes de sensibilidad.

- Los resultados muestran que para el grupo que recibió el taller de masajes redujo en 13,6% el porcentaje de niñas y niños con apego inseguro después del taller.
- Los resultados muestran que para el grupo que recibió el taller de apego redujo en 18,8% el porcentaje de niñas y niños con apego inseguro después del taller.

Taller de Masajes: 8 sesiones grupales, la primera de 1 hora y media y las 7 siguientes de 20 minutos distribuidas en 2 semanas.
Taller de Apego: 6 sesiones de 1 hora y media en donde se conversaba sobre: a) primer encuentro; b) enriquecer la relación madre-bebé; c) adaptarse a las necesidades del bebé; d) descubrir la individualidad del bebé; e) enriquecer la relación madre-bebé por medio del juego; f) despedida y cierre.

Los talleres de masajes y apego lograron un mejor desarrollo del apego en la niña y el niño de las madres que recibieron dicho taller.

b) Licencia posnatal de al menos 6 meses

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Baker et al, 2008	Longitudinal	Madres con niñas y niños de 6 a 29 meses N = 6 604 - 2121 diadas de Canadá	Política gubernamental de incremento de la licencia posnatal de 25 semanas a 50 semanas.
02	Dussaillant, 2009	RS (caracterización)	N/A	Licencia materna sobre el apego de la niña o del niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención

Conclusión y comentario respecto a la intervención

[6]

- Los resultados muestran que hubo un incremento en la cantidad de meses que la madre escoge en pasar con su niña o niño en 2,2 meses después del parto ante este cambio de política.
- Madres que regresaban a trabajar dentro de los 12 siguientes meses, pasan 3,2 meses adicionales con sus niñas o niños.
- El cuidado no-parental disminuye en 18%.

Cambio de política sobre licencia materna en el año 2000 del gobierno canadiense. Incremento de 25 a 50 semanas de licencia y reducción del número de horas necesarias para que las madres puedan recibir una compensación monetaria de 700 horas a 600 horas.

[7]

El cambio de política logró aumentar la permanencia con el bebé y el cuidado parental por parte de las madres.

- N/A

La recomendación del estudio muestra que existe un máximo de un periodo de licencia posnatal de 6 meses sin que haya efectos negativos en la economía.

Idealmente, la licencia materna debería ser de un mínimo aproximado de 6 meses.

RESULTADO: CAMINA SOLO

a) Consejería y acompañamiento para la promoción del desarrollo motor de la Niña y el niño

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Eickmann et al; 2003	GC-GI	Madres con niñas y niños entre 13 y 17 meses N = 156 niñas y niños en Brasil.	Talleres domiciliarios para desarrollar la interacción de la madre con la niña o el niño en 4 meses.
02	Leyton et al; 2011	GC-GI	Niñas y niños entre 8 y 24 meses N = 44 niños en Chile	Talleres incentivando metodología Pikler para permitir el mejor desarrollo motor de la niña o niño.
03	Chile Crece Contigo, 2012	NT	N/A	Caracterización de las intervenciones usadas en Chile ante riesgos de retraso.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

- Los resultados muestran que niñas y niños cuyas madres participaron de este taller presentaron mayores puntajes sobre la escala psicomotora de Bayley entre 5,2 y 10,8 puntos.

Sesiones divididas en 4 talleres grupales y 10 visitas domiciliarias. Los talleres fueron en grupos de 8 madres y duraron 3 horas, mientras que las visitas domiciliarias fueron personales y duraron entre 30 y 45 minutos y fueron llevadas a cabo por visitadores domiciliarios.

[7]

Los talleres tuvieron un impacto en el desarrollo psicomotor de la niña o niño.

- Los resultados muestran que niñas y niños cuyas madres recibieron los talleres Pikler lograron conseguir más hitos motores que niñas y niños del grupo control.

Se brindó sesiones a las madres en las que se les capacitó en temas de indumentaria para la niña y el niño.

El enfoque tiene un efecto positivo en el desarrollo de hitos motores según la escala Pikler.

- N/A

La Norma Técnica propone que la madre opte por ciertas acciones como: i) dejar a la niña o niño libre en el piso para experimentar con su cuerpo en desplazamientos; ii) colocar ropa que le permita moverse de manera más libre; y iii) brindar elementos interesantes y seguros para la exploración, que le permitan: trepar, empujar traccionar, lanzar, etc.

La recomendación para alentar el desarrollo motor tiene que ver con brindarles a la niña y al niño las condiciones para que pueda moverse con libertad.

RESULTADO: COMUNICACIÓN VERBAL EFECTIVA

a) Narraciones dialogadas adulto – niña/niño

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Valdez-Menchaca et al, 1992	GC-GI	Niñas y niños de 2 años de edad. N = 20 niñas y niños en México.	Programa de "lectura dialógica" que duró entre 6 y 7 semanas en el kínder.
02	Whitehurst et al., 1994	GC-GI	Niñas y niños de 3 años de edad N = 73 niñas y niños en EEUU	Programa de "lectura dialógica" que duró alrededor de 6 semanas en el kínder o en el kínder y en la casa.

b) Consejería y acompañamiento para promover la interacción adulto – niña/niño

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Yoder et al; 1998	GC-GI	Madres con niñas y niños entre 17 y 36 meses. N = 58 niñas y niños en EEUU.	Talleres domiciliarios por capacitadores por 6 meses para mejorar la capacidad de comunicarse de la niña y del niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que las niñas y los niños que participaron en el taller obtuvieron puntajes superiores que las niñas y los niños de grupo de control de entre 1,29 y 2,08 desviaciones estándares adicionales.

30 sesiones de 10 a 12 minutos al día dentro del horario del kínder de la niña o niño durante 6 a 7 semanas. El capacitador es un estudiante o graduado de posgrado.

El programa tuvo un efecto en el desarrollo del lenguaje de la niña y del niño.

• Los resultados muestran que las niñas y los niños que recibieron el programa ya sea por medio de la escuela o por medio de la escuela y en casa; obtienen 3,07 puntos adicionales en los test de desarrollo verbal.

Sesiones diarias de 10 minutos durante 6 semanas en la escuela o en la escuela y casa.

El programa tuvo un efecto sobre el desarrollo de la expresión verbal de la niña y del niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que niña/os que estuvieron en el grupo de tratamiento obtuvieron entre 0,5 y 0,55 puntos de desviaciones estándares adicionales que las niña/os en el grupo de control si sus madres tenían un nivel responsivo bajo. Madres con nivel responsivo alto tuvieron efectos de 1,29 puntos de desviaciones estándares superiores que niña/os con nivel responsivo bajo.

4 sesiones a la semana durante 6 meses. La duración de cada sesión fue de 20 minutos y se les enseñó a los padres a brindar dos tipos de estimulaciones: proto-imperativas y proto-declarativas.

Los talleres tuvieron un efecto sobre el desarrollo de la comunicación verbal de las niñas y los niños.

RESULTADO: REGULACIÓN DE EMOCIONES Y COMPORTAMIENTOS

a) Sesiones educativas grupales dirigida a padres para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños.

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Barkley et al, 2000	GC-GI	Padres con niñas o niños (5 meses a 5 años) y profesoras o profesores de estas niñas o niños. N=118 niñas y niños en EEUU.	10 sesiones semanales grupales para padres por año durante 5 años. Un "Profesor Maestro" fue el encargado de entrenar a las profesoras y los profesores y trabajar durante medio día en el aula.



Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

- Los resultados muestran efectos significativos de 3,9 puntos adicionales de las niñas o los niños que recibieron el programa versus niñas o niños que no recibieron el programa en el comportamiento adaptativo en casa.
- Los resultados muestran efectos significativos en el comportamiento en la escuela de niñas y niños que recibieron el programa versus aquellos que no recibieron el programa: 3,9 puntos adicionales en habilidad sociales; 2,3 puntos adicionales en comportamiento; 1,9 puntos adicionales en atención; 2,6 puntos menos en agresión y 2,5 puntos menos en comportamientos externalizantes.

10 sesiones semanales grupales para padres por año durante 5 años. En ellas se capacitó a los padres en: (1) las causas de los comportamientos desafiantes de las niñas y los niños, (2) habilidad de atención y felicitaciones positivas, (3) atender las necesidades de las niñas y los niños y mejorar la efectividad de las órdenes, (4) premiar a las niñas y los niños por comportamientos no disruptivos, (5) implementar un sistema de señales en casa, (6) el costo de los sistemas "tiempo-fuera", (7) manejar a las niñas y los niños en espacios públicos con estrategias de "piensa antes de hablar". Un "Profesor Maestro" fue el encargado de entrenar a los profesores y trabajar durante medio día en el aula. Además, supervisaba que haya consistencia en los procesos usados por el profesor

[7]

El programa tuvo un efecto sobre la regulación de emociones y comportamientos de la niña y del niño en casa y en la escuela.

b) Juego libre

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Elias et al, 2002	Longitudinal	Niñas y niños de 3 a 4 años de edad. N = 51 niñas y niños.	Programas que permiten entre 30 y 50 minutos de juego libre en la niña y el niño.

c) Sesiones educativas grupales dirigida a maestros para promover la regulación de emociones y comportamiento en niñas y niños

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Domitrovich et al, 2007	GC-GI	Profesores de aulas con niñas y niños de 4,5 años de edad N = 246 niñas y niños en EEUU.	Incluir la currícula PATHS en 10 escuelas que tenían la metodología Head Start. La inclusión duró 3 años.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que las niñas y los niños que participaron en el programa lograron una correlación más fuerte entre el juego libre y la regulación de emociones.

30 - 50 minutos iniciales al día de juego libre en el kínder supervisado por un profesor con bachiller en psicología infantil o educación.

El programa tuvo impactos en la mejora de la regulación de emociones y comportamientos de la niña y del niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que niñas y niños pertenecientes a aulas que incluyeron el programa PATHS lograron conseguir puntajes superiores en 5 puntos en el test de reconocimiento de emociones con respecto a niñas y niños pertenecientes a aulas que no incorporaron el programa PATHS.

A las profesoras y los profesores se los entrenó durante el mes de verano y luego son seguidos en sus sesiones de clase por un coordinador de manera mensual para evaluar calidad y consistencia.
Se dieron 30 sesiones del programa de manera semanal. Cada sesión contaba con temas de reconocimiento de emociones básicas y avanzadas; estrategias de autocontrol y solución de problemas principalmente enfocados a desarrollo el conocimiento y la comunicación de sus emociones y de otros; el autocontrol de sus comportamientos, mejorar el auto concepto y las relaciones con sus pares.

El programa tuvo un efecto sobre el reconocimiento de las emociones en la niña y el niño.

RESULTADO: FUNCIÓN SIMBÓLICA

a) Juego libre

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Elias et al, 2002	Longitudinal	Niñas y niños de 3 a 4 años de edad. N = 51 niñas y niños.	Programas que permiten entre 30 y 50 minutos de juego libre en la niña y el niño.

b) Exposición a experiencias significativas en los servicios de atención al niño y niñas que promueve el aprendizaje

ID	Autores y año	Evidencia revisada (Tipo de Estudio)	Población y tamaño de muestra	Intervenciones investigadas
[1]	[2]	[3]	[4]	[5]
01	Moromizato et al.; no publicado	Longitudinal	Niñas y niños de 3 a 5 años de edad. N = 14 niñas y niños en Perú	Programa sobre Procesos de Enseñanza de la Ciencia en Base a la Indagación.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que las niñas y los niños que participaron en el programa lograron una correlación más fuerte entre el juego libre y la regulación de emociones.

30-50 minutos iniciales al día de juego libre en el kínder supervisado por un profesor con bachiller en psicología infantil o educación.

El programa tuvo impactos en la mejora de la regulación de emociones y comportamientos de la niña y el niño.

Efectos observados

- *Efectos Medidos:*
- *Magnitud de los efectos significativos:*
- *Efectos no significativos:*

Atributos o características de la Intervención**Conclusión y comentario respecto a la intervención**

[6]

[7]

• Los resultados muestran que después de implementado el programa las niñas y los niños logran entre 7 y 19 puntos adicionales en el puntaje total del test de Competencias Matemáticas.

Se implementa el programa que durará 6 meses y que resume 10 principios.

El programa tuvo un impacto sobre el desarrollo de las competencias matemáticas en la niña y el niño.



BIBLIOGRAFÍA

ADOLPH, Karen, KARASIK, Lana y TAMIS-LEMONDA, C. (S/N)

2006 *Moving Between Cultures: Cross Cultural Research on Motor Development*. Handbook of Cross Cultural Developmental Sciences. Vol. 1 (Santrock, J.)

ARCE, María del Rocío y CORDERO, María del Rocío

2001 *Desarrollo Motor Grueso del Niño en Edad Preescolar*: Universidad de Costa Rica.

<http://books.google.com.pe/books/about/Desarrollo_Motor_Grueso_DeL_Nino>

ANTORANZ, Elena y VILLALBA, José

2010 *Desarrollo Cognitivo y Motor*. Editorial Editex: Madrid

<<http://books.google.com.pe/books?id=p0wJtascC7UC&pg=PA96&dq=reflejos+bebés&hl=es&sa=X&ei=B40vUvDDNKbMsATlv4GgBg&ved=0CDgQ6wEwAQ#v=onepage&q=reflejos%20bebés&f=false>>

AGES & STAGES QUESTIONNAIRES 3 (tercera versión) [ASQ-3] Versión Adaptada para El Perú.

BAKER, M. & MILLIGAN, K.

2008 *Evidence from maternity leave expansions of the impact of maternal care on early child development*. Journal of Human Resources, Vol 45(1).

BAKERMANS-KRANENBURG, M. J.; VAN IJZENDOORN, M. H. & JUFFER, F.

2003 *Less is More: Meta-Analyses of Sensitivity and Attachment Interventions in Early Childhood*. Psychological Bulletin, Vol. 129(2), pp. 195-215.

BARKLEY, R. A.; SHELTON, T. L.; CROSSWAIT, C.; MOOREHOUSE, M.; FLETCHER, K.; BARRETT, S.; JENKINS, L. & METEVIA, L.

2000 *Multi-method Psycho-educational Intervention for Preschool Children with Disruptive Behavior: Preliminary Results at Post-treatment*. Journal of Child Psychology and Psychiatry, Vol. 41(3), pp. 319-332.

BARGLOW, P.; VAUGHN, B. E. & MOLITOR, N.

1987 *Effects of Maternal Absence Due to Employment on the Quality of Infant-Mother Attachment in a Low-Risk Sample*. Child Development, Vol. 58(4), pp. 945-954.

BERGER, K.

2007 *Psicología del Desarrollo: Infancia y Adolescencia*. Séptima Edición. Editorial Médica Panamericana: Madrid

BOHLIN, G.; HAGEKULL, B. & RYDELL, A-M.

2000 *Attachment and Social Functioning: A Longitudinal Study from Infancy to Middle Childhood*. Social Development, Vol. 9(1), pp. 24-39.

CAMPO, L. A.

2010 *Importancia del desarrollo motor en relación con los procesos evolutivos del lenguaje y la cognición en niños de 3 a 7 años de la ciudad de Barranquilla (Colombia)*. Salud Uninorte, Vol. 26(1), pp. 65-76.

CHANG, L.; SCHWARTZ, D. & DODGE, K. K.

2002 *Harsh Parenting in Relation to Child Emotion Regulation and Aggression*. Chinese University of Hong Kong Paper.

CHILE CRECE CONTIGO

2012 *Orientaciones técnicas para las modalidades de apoyo al desarrollo infantil: Guías para los Equipos Locales*. Gobierno de Chile.

CHOKLER, M. (s/f)

1998 *Los Organizadores del Desarrollo Psicomotor del Mecanicismo a la Psicomotricidad Operativa*. Ediciones Cinco: Buenos Aires.

Los Organizadores del Desarrollo. <<http://www.ifra.it/idee.php?id=11>>

COGILL, S. R.; CAPLAN, H. L.; ALEXANDRA, H.; ROBSON, K. M. & KUMAR, R.

1986 *Impact of maternal postnatal depression on cognitive development of Young children*. British Medical Journal, Vol. 292, pp. 1165-1167.

COPPER, P. J.; TOMLINSON, M.; SWARTZ, L.; LANDMAN, M.; MOLTENO, C.; STEIN, A.; MCPHERSON, K. & MURRAY, L.

2009 *Improving quality of mother-infant relationship and infant attachment in socioeconomically deprived community in South Africa: randomized controlled trial.* BMJ, Vol. 338:b974.

DE WOLFF, M. S. & VAN IJTZENDOORN, M. H.

1997 *Sensitivity and Attachment: A Meta-Analysis on Parental Antecedents of Infant Attachment.* Child Development, Vol. 68(4), pp. 571-591.

DEPARTAMENTO DE SALUD DEL ESTADO DE NUEVA YORK

2006 *Guía Rápida de Consulta. Trastornos de la Motricidad. Evaluación e Intervención para Niños Pequeños (de 0 a 3 años).* División de Salud Familiar Oficina de Intervención Temprana. Normas de Práctica Clínica. <<http://www.health.ny.gov/publications/5308.pdf>>

DE TRUCHIS, Chantal

2010 *El despertar al mundo de tu bebé.* Oniro: Barcelona

DOMITROVICH, C. E.; CORTES, R. C. & GREENBERG, M. T.

2007 *Improving Young Children's Social and Emotional Competence: A Randomized Trial of Preschool "PATHS" Curriculum.* The Journal of Primary Prevention, Vol. 28(2), pp. 67-91.

DOSMAN, C., ANDREWS, D., GOULDEN, K.

2012 *Evidence-Based Milestone Ages As A Framework for Developmental Surveillance.* Pediatrics Child Health, 17 (10), 561-568

DRAKE, K.; BELSKY, J. & FEARON, R. M.

2013 *From Early Attachment to Engagement with Learning in School: The Role of Self-Regulation and Persistence.* Developmental Psychology, Mayo 6.

DUSSAILLANT, F.

2009 *¿Más salas cuna o permisos post natales más largos? Una comparación de alternativas de política para apoyar a la maternidad y a la primera infancia.* Centro de Estudios Públicos de Chile. Documento de Trabajo N° 377.

EICKMAN, S. H.; LIMA, A. C. V.; GUERRERA M. Q.; LIMA, M. C.; LIRA, P. I. C.; HUTTLY, S. R. A. & ASHWORTH, A.

2003 *Improved cognitive and motor development in a community-based intervention of psychosocial stimulation in northeast Brazil*. *Developmental Medicine & Child Neurology*, Vol. 45, pp. 536-541.

EISENBERG, N.; FABES, R. A.; GUTHRIE, I. & REISER, M.

2000 *Dispositional Emotionality and Regulation: Their Role on Predicting Quality of Social Functioning*. *Journal of Personality and Social Psychology*, Vol. 78(1), pp. 136-157.

ELIAS, C. L. & BERK, L. E.

2002 *Self-regulation in young children: Is there a role for sociodramatic play?* *Early Childhood Research Quarterly*, Vol. 17, pp. 216-238.

FAGOT, B. I. & KAVANAGH, K.

1990 *The Prediction of Antisocial Behavior from Avoidant Attachment Classifications*. *Child Development*, Vol. 61(3), pp. 864-873.

FALK, J.

1997 *Mirar al Niño*. Escala de Desarrollo Instituto Pikler (Lóczy). Ediciones Ariana: Buenos Aires

FERNÁNDEZ-BERROCAL, P Y EXTREMERA, N (s/f).

2002 *La inteligencia emocional como una habilidad esencial en la escuela*. OEI, Revista Iberoamericana de Educación (ISSN: 1681 – 5653)

GAYLER, K. T. & EVANS, I. M.

2001 *Pretend Play and the Development of Emotion Regulation in Preschool Children*. *Early Child Development and Care*, Vol. 166(1), pp. 93-108.

GENTO, S., FERRÁNDIZ, I. Y ORDEN, V

2011 *Educación Física para el tratamiento de la Diversidad*. Madrid: Librería UNED.

<<http://books.google.com.pe/books?id=dGU2wmZqRVUC&pg=PA25&dq=pikler+reflejos&hl=es&sa=X&ei=0h2vUu7xLcXisASX4lGICw&ved=0CDUQ6AEwAQ#v=onepage&q=pikler%20reflejos&f=false>>

GERBER, J., WILKS, T., ERDIE, L.

2010 *Developmental Milestones: Motor Development*. Pediatrics in review, 31, 267-277

GMTROVÁ, V. & GMTROV, J.

2003 *The Impact of Teacher-Directed and Child-Directed Pretend Play on Cognitive Competence in Kindergarten Children*. Early Childhood Education Journal, Vol. 30(4), pp. 241-246.

HAMBRICK, D. Z. & ENGLE, R.

2003 *The Role of Working Memory in Problem Solving*. In *The Psychology of Problem Solving* (Eds. Janet E. Davidson & Robert J. Sternberg). Cambridge University Press: UK.

HORNBACK, S.

2010 *Emotion Knowledge and Language Skills: Contributions to Social, Behavioral and Academic Outcomes in Kindergarteners*. Psychology Honors Papers. Paper 8.

KOUPERNIK, C.

1980 *El desarrollo psicomotor de la primera infancia*. Editorial Paideia.

LECANNELIER, F.; UNDURRAGA, V.; OLIVARES, A. M.; RODRIGUEZ, J.; NÚÑEZ; J. C.; HOFFMANN, M.; GOLDSTEIN, N. & LARRAÍN, C.

2009 *Estudio de Eficacia sobre dos Intervenciones Basadas en el Fomento del Apego Temprano en Díadas Madre-Bebé Provenientes de la Región Metropolitana en Santiago de Chile*. Revista Argentina de Clínica Psicológica, Vol. 18(2), pp. 143-155.

LEYTON, K. & MEDINA, D.

2011 *Impacto del Enfoque Kinésico Moverse en Libertad como una Alternativa para la Atención Temprana*. Tesis de Licenciatura de la Universidad Católica del Norte – Chile.

LIEBERMAN, A. F.

1991 *Attachment and exploration: The toddler's dilemma*. Zero to Three, edición de febrero.

LONGOBARDI, E.; SPATARO, P. & ROSSI-ARNAUD, C.

2014 *The relationship between motor development, gestures and language production in the*

second year of life: A mediational analysis. Infant Behavior & Development, Vol. 37, pp. 1-4.

LOPES, L.; SANTOS, R.; PEREIRA, B. & LOPES, V. P.

2013 *Associations between gross Motor Coordination and Academic Achievement in elementary school children.* Human Movement Science, Vol. 32, pp. 9-20.

LYYTINEN, P.; POIKKEUS, A-M & LAAKO, M-L.

1997 *Language and Symbolic Play in Toddlers.* International Journal of Behavioral Development, Vol. 21(2), pp. 289-302.

MAGANTO, C. Y CRUZ, S. (s/f).

Desarrollo Físico y Psicomotor en la Etapa Infantil.

<http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf>

MINISTERIO DE SALUD – MINSA

Manual de Procedimientos para el Control del Crecimiento y Desarrollo de La Niña y el Niño.

MEINS, E.; FERNYHOUGH, C.; RUSSELL, J. & CLARK-CARTER, D.

1998 *Security of Attachment as a Predictor of Symbolic and Mentalising Abilities: A Longitudinal Study.* Social Development, Vol. 7(1).

MINISTERIO DE SALUD DE CHILE

2004 *Normas técnicas de estimulación y evaluación del Desarrollo Psicomotor del niño y la niña menor de 6 años.*

MORENO, E.

2011 *Investigación “El dibujo de la Familia” en Infantil.* ISBN: 978-84-614-8324-2: Córdoba.

<<http://www.eduinnova.es/monografias2011/feb2011/investigacion.pdf>>

MOROMIZATO, R.; CARDOSO, R. E. & QUEVEDO, P. (no publicado).

El Método de la Indagación en el Desarrollo de las Competencias Matemáticas en Niños de 3 a 5 Años de Edad de Comunidades Indígenas de la Selva Central-Perú.

MOSS, E.; DUBOIS-COMTOIS, K.; CYR, C.; TARABULSY, G. M.; ST-LAURENT, D. & BERNIER, A.
2011 *Efficacy of a home-visiting intervention aimed at improving maternal sensitivity, child attachment, and behavioral outcomes for maltreated children: A randomized control trial.* Development and Psychopathology, Vol. 23, pp. 195-210.

MUÑOZ LEDO, P.; MÉNDEZ, I.; SÁNCHEZ, C.; MANDUJANO, M. & MURATA, C.
2013 *Interacciones tempranas madre-niño y predicción de desarrollo motor mediante ecuaciones estructurales. Aplicación del modelo en niños con riesgo de daño neurológico perinatal.* Interdisciplina, Vol. 30(1), pp. 119-138.

NARBONA, J. Y SCHLUMBERGER, E.
2008 *Retraso psicomotor* Unidad de Neurología Pediátrica, Clínica Universitaria de Navarra, Pamplona, Unité de Neurologie Pédiatrique, Hôpital Raymond Poincaré, Garches (France) Asociación Española de Pediatría. <www.aeped.es/protocolos/>

NATH, S. & SZÜCS, D.
2014 *Construction play and cognitive skills associated with the development of mathematical abilities in 7-year-old children.* Learning and Instruction, Vol. 32, pp. 73-80.

O'CONNOR, E.
2005 *Maternal Attachment and Cognitive Skill Development: Investigating Mechanism of Influence.* Tesis Doctoral de la Universidad de Harvard.

O'CONNOR, E. E.; COLLINS, B. A. & SUPPLEE, L.
2012 *Behavior problems in late childhood: the roles of early maternal attachment and teacher-child relationship trajectories.* Attachment & Human Development, Vol. 14(3), pp. 265-288.

PALAU, E.
2001 *Aspectos Básicos del Desarrollo Infantil – La Etapa de 0 a 6 meses.* CEAC: España.
<<http://books.google.com.pe/books?id=lkupHJydSUIC&pg=PA14&dq=reflejos+del+recien+nacido+PALAU&hl=es-419&sa=X&ei=EhevUuLFHrPNsASDoIC4Dg&ved=0CC0Q6AEwAA#v=onepage&q=reflejos%20del%20recien%20nacido%20PALAU&f=false>>

PAPALIA D., WENDKOS S. Y DUSKIN R.

2004 *Desarrollo Humano*. Novena Edición: México.

PIEK, J. P.; BARRETT, N. C.; SMITH, L. M.; RIGOLI, D. & GASSON, N.

2010 *Do motor skills in infancy and early childhood predict anxious and depressive symptomatology at school age?* Human Movement Science, Vol. 29, pp. 777-786.

POLLITT, E.

2009 *Informe Técnico. Documento Conceptual y Metodológico para la Utilización de Hitos Motores Gruesos en la Evaluación de Infantes Menores de 2 años de edad en Estudios Poblacionales*.

2012 *Estabilidad y variabilidad en la adquisición de seis hitos motores durante la infancia temprana*. Revista de Psicología Vol. 30 (2), 2012 (ISSN 0254-9247). <<http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/3810/3787>>

POLLIT, E. Y BACALLAO J.

2009 *Informe Técnico: La utilización de hitos motores en estudios poblacionales como indicadores de desarrollo de los niños menores de dos años*. 2009. OPS/OMS.

PROGRAMA NACIONAL CUNA MÁS

2012 *Documento de trabajo. Lista de Cotejo Dirigida a Niños y Niñas de 0 a 36 meses del Programa Nacional Cuna Más (2012)*. Servicio de Acompañamiento a Familias (LiCoSAF).

RAMÍREZ, A.; RUIZ, A. M.; HOYOS, F. E. & SIERRA, M. R.

2009 *Attachment styles in preschool kids with working mother*. Revista Búsqueda CECAR, Vol. 11, pp. 133-141.

REYNOLDS, M. R. & TUREK, J. J.

2012 *A dynamic developmental link between verbal comprehension-knowledge (Gc) and reading comprehension: Verbal comprehension-knowledge drives positive change in reading comprehension*. Journal of School Psychology, Vol. 50, pp. 841-863.

RICE, F.

1997 *Desarrollo Humano estudio del ciclo vital.*

<http://books.google.com.pe/books/about/Desarrollo_humano.html?id=ZnHbCKUCtSUC&redir_esc=y>

RICHELS, C. G.; JOHNSON, K. N.; WALDEN, T. A. & CONTURE, E. G.

2013 *Socioeconomic status, parental education, vocabulary and language skills of children who stutter.* Journal of Communication Disorders, Vol. 46, pp. 361-374.

RODRÍGUEZ, S., ARANCIBIA Y UNDURRAGA

1974 *Protocolo de Evaluación del Desarrollo Psicomotor (EEDP) del Niño de 0 a 2 años.* Ministerio de Salud. Programa Mujer Niño. Sub Programa Crecimiento y Desarrollo. Santiago de Chile.

ROSS, J.; ANDERSON, J. R. & CAMPBELL, R. N.

2011 *Situational changes in self-awareness influence 3- and 4-year-olds' self-regulation.* Journal of Experimental Child Psychology, Vol. 108, pp. 126-138.

ROWE, M. L. & GOLDWIN-MEADOW, S.

2009 *Early gesture selectively predicts later language learning.* Developmental Science, Vol. 12(1), pp. 182-187.

ROWE, M. L.; ÖZCALISKAN, S. & GOLDIN-MEADOW, S.

2008 *Learning words by hand: Gesture's role in predicting vocabulary development.* First Lang. Vol. 28(2), pp. 182-199.

SÁINZ, Aureliano

2011 *El Arte Infantil. Conocer al Niño a Través de sus Dibujos.* ENEIDA: Madrid

SADURNI, M., ROSTÁN, C. Y SERRAT, E.

2008 *El Desarrollo de los niños paso a paso.* Editorial UOC: Barcelona.

<<http://books.google.com.pe/books?id=o10PlxFGVDIC&pg=PA47&dq=reflejos+bebes&hl=es&sa=X&ei=lV-vUruQBrPQsASmg4GIBg&ved=0CC8Q6AEwAA#v=onepage&q=reflejos%20bebes&f=false>>

SCHAPIRA, I., TOLEDO, S. Y ROY, E. Y COLS.

2010 *Los Años Formativos. Desarrollo e Intervención Oportuna en los primeros cinco años de vida. Fundación Neonatológica para el Recién Nacido y su Familia.* Editorial Ideográfica: Buenos Aires.

ISBN 978-987-23241-2-4.

<<http://www.bing.com/search?q=los+a%C3%B1os+formativos%2C+schapira&go=&qs=ds&form=QBRE>>

SCHNEIDER, B.; ATKINSON, L. & TARDIF, C.

2001 *Child-Parent Attachment and Children's Peer Relations: A quantitative Review.*

Developmental Psychology, Vol. 37(1), pp. 86-100.

SON, S-H. & MEISELS, S. J.

2006 *The Relationship of Young Children's Motor Skills to Later Reading and Math Achievement.*

Merrill-Palmer Quarterly, Vol. 52(4), pp. 755-778.

VAN IJZENDOORN, M. H.; DIJKSTAN, J. & BUS, A. G.

1995 *Attachment, Intelligence, and Language: A Meta-analysis.* Social Development, Vol. 4(2), pp.

115-128.

VAN IJZENDOORN, M. H.; SCHUENGEL, C. & BAKERMANS-KRANENBURG, M. J.

1999 *Disorganized attachment in early childhood: Meta-analysis of precursors, concomitants and sequelae.*

Development and Psychopathology, Vol. 11, pp. 225-249.

VALDEZ-MENCHACA, M. C. & WHITEHURST, G. J.

1992 *Accelerating Language Development Through Picture Book Reading: A Systematic Extension*

to Mexican Day Care. Developmental Psychology, Vol. 28(6), pp. 1106-1114.

VERA, J. A.; MORALES, D. K. & VERA, C.

2005 *Relación del desarrollo cognitivo con el clima familiar y el estrés de la crianza.* Psico-USF,

Vol. 10(2), pp. 161-168.

VERNON-FEAGANS, L.; GARRETT-PETERS, P.; WILLOUGHBY, M.; MILLS-KOONCE, R. & the Family Life Project Key Investigators.

2012 *Chaos, Poverty, and Parenting: Predictors of Early Language Development*. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 27(3), pp. 339-351.

VERNON-FEAGANS, L.; BRATSCH-HINES, M. E. & the family life project key investigators.

2013 *Caregiver-child verbal interactions in child care: A buffer against poor language outcomes when maternal language input is less*. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 28, pp. 858-873.

VIHOLAINEN, et al

2006 *The Early Motor Milestones in Infancy and Later Motor Skills in Toddlers: A Structural Equation Model of Motor Development*. Physical & Occupational Therapy in Pediatrics. Vol. 26 (1/2)

VIHOLAINEN, H.; AHONEN, T.; LYYTINEN, P.; CANTELL, M.; TOLVANEN, A. & LYYTINEN, H.

2006 *Early motor development and the later language and Reading skills in children at risk of familial dyslexia*. Developmental Medicine & Child Neurology, Vol. 48, pp. 367-373.

VON SUCHODOLETZ, A.; TROMMSDORFF, G.; HEIKAMP, T; WIEBER, F. & GOLLWITZER, P. M.

2009 *Transition to school: The role of kindergarten children's behavior regulation*. Learning and Individual Differences, Vol. 19, pp. 561-566.

WEST, K. K.; MATHEWS, B. L. & KERNS, K. A.

2013 *Mother-child attachment and cognitive performance in middle childhood: An examination of mediating mechanisms*. Early Childhood Research Quarterly, Vol. 28, pp. 259-270.

WHITEHURST, G. J.; ARNOLD, D. S.; EPSTEIN, J. N.; ANGELL, A. L.; SMITH, M. & FISCHER, J. E.

1994 *A Picture Book Reading Intervention in Day Care and Home for Children From Low-Income Families*. Developmental Psychology, Vol. 30(5), pp. 679-689.

WIJNHOFEN, T. et al

2004 *Assessment of Gross Motor Development in the WHO Multicentre Growth Reference Study*. Food and Nutrition Bulletin, vol 25, n° 1 (supplement 1) The United Nations University

WILLIAMSON, G., ANZALONE, M. Y HANFT, B. (s/f).

Assessment of Sensory Processing, Praxis and Motor Performance. The Interdisciplinary Council on

Developmental and Learning Disorders. ICDL. <<http://www.icdl.com/bookstore/icdl-clinical-practice-guidelines>>

WOLFE, C. D. & BELL, M. A.

2007 *The integration of cognition and emotion during infancy and early childhood: Regulatory processes associated with the development of working memory.* Brain and Cognition, Vol. 65, pp. 3-13.

YODER, P. J. & WARREN, S. F.

1998 *Maternal Responsivity Predicts the Prelinguistic Communication Intervention that Facilitates Generalized Intentional Communication.* Journal of Speech, Language, and Hearing Research, Vol. 1207, pp. 1207-1219.



Ministerio de Desarrollo e Inclusión Social (MIDIS)

Av. Paseo de la República 3101

San Isidro, Lima, Perú

(51) (1) 631 8000

(51) (1) 631 8030

