



Universidad del Azuay

**Facultad de Filosofía y Ciencias
Humanas**

**Carrera de Educación Inicial, Estimulación
temprana e intervención precoz**

**PROPUESTA DE INTERVENCIÓN
SOCIOEMOCIONAL MEDIANTE EL ARTE Y EL
JUEGO DIRIGIDA A NIÑOS DE 2 A 6 AÑOS EN
SITUACIÓN DE MOVILIDAD HUMANA**

Autoras:

Erika Pesantez Pineda.; Alexandra Molina Tenesaca

Directora:

Magíster. Ana Cristina Arteaga

Cuenca - Ecuador

2024

DEDICATORIA

La siguiente investigación es dedicada para nuestros padres, hermanos y familiares quienes, de una u otra manera, han contribuido a la consecución de este objetivo académico, puesto que siempre han estado apoyándonos de distintas maneras a perseverar para la culminación de nuestros estudios de tercer nivel.

También, está dedicada a nuestros compañeros y amigos que hemos conocido durante el camino y que se mantuvieron siempre en las buenas y en las malas.

Las autoras

AGRADECIMIENTO

Agradecemos, primeramente, a Dios, por darnos salud, constancia y dedicación para culminar una etapa más en nuestras vidas; a nuestros padres que sin su ayuda no se hubiera podido cumplir nuestros sueños de llegar a ser profesionales.

Un agradecimiento especial a nuestra tutora de tesis, quien, con su sabiduría, conocimientos y paciencia, formó parte fundamental para la culminación de nuestro trabajo de titulación.

Gracias

RESUMEN

El presente trabajo de titulación tuvo como objetivo favorecer el desarrollo socioemocional de niños de 2 a 6 años en situación de movilidad que asisten al programa Educa Sin Límites de la Universidad del Azuay, mediante la aplicación de un enfoque cualitativo con una metodología de tipo descriptiva exploratoria, donde se aplicó la técnica de observación directa y los instrumentos de Ficha de Observación Ad Hoc, Fichas de Planificación de los talleres y Matriz de análisis por categorías, para finalmente proceder con el proceso de intervención basado en el arte y el juego, descrito en el Manual de actividades que propicien resiliencia de la UNICEF. Como resultados, se tiene que los menores presentan mejorías en su desarrollo socioemocional de acuerdo con las categorías de CASEL, tras la ejecución del programa.

Palabras clave: categorías de CASEL, desarrollo infantil, movilidad, desarrollo socioemocional.

ABSTRACT

The objective of this degree work was to favor the socioemotional development of children from 2 to 6 years old in a mobility situation who attend the Educa Sin Límites program of the Universidad del Azuay, through the application of a qualitative approach with an exploratory descriptive methodology, where the technique of direct observation and the instruments of Ad Hoc Observation Form, Workshop Planning Forms and Matrix of analysis by categories were applied, to finally proceed with the intervention process based on art and play, described in the UNICEF's Manual of activities that promote resilience. As results, the children show improvements in their socioemotional development according to the CASEL categories, after the implementation of the program.

Keywords: CASEL categories, child development, mobility, socio-emotional development

ÍNDICE

RESUMEN	IV
ABSTRACT	IV
CAPÍTULO 1	1
MARCO TEÓRICO	1
Introducción	1
1.1 Desarrollo infantil	1
1.2 Teorías del aprendizaje.....	2
1.3 Teorías del desarrollo infantil	3
1.3.1 Teoría de Bronfenbrenner	4
1.3.1.1 El Microsistema.....	5
1.3.1.2 El Mesosistema	6
1.3.1.3 El Exosistema.....	6
1.3.1.4 El Macrosistema.....	6
1.3.1.5 El Cronosistema	7
1.4 Desarrollo socioemocional.....	7
1.4.1 Dimensiones del desarrollo socioemocional: Categorías de CASEL.....	8
1.5 Factores de Riesgo del desarrollo infantil	10
1.5.1 Movilidad humana.....	11
1.5.2 Niños en situación de movilidad	12
1.6 Intervención en el desarrollo infantil	13
1.7 Arte y juego como métodos de intervención y apoyo emocional	13
1.8 Conclusiones	15
CAPÍTULO 2	16
PROPUESTA DE INTERVENCIÓN	16
Introducción	16
2.1 Antecedentes	16

2.2 Población objetivo.....	19
2.3 Objetivos	19
2.4 Metodología de la intervención.....	19
2.4.1 Técnicas de Intervención.....	20
2.5 Cronograma.....	21
2.6 Planificaciones	22
2.7 Conclusiones	31
CAPÍTULO 3	32
RESULTADOS DE INTERVENCIÓN	32
Introducción	32
3.1 Resultados de la evaluación inicial	33
3.2 Bitácora	37
3.3 Resultados de evaluación de talleres	38
3.4 Resultados evaluación final.....	44
3.5 Conclusiones	48
Conclusiones generales	49
Recomendaciones.....	50
REFERENCIAS	51
ANEXOS	58

Índice de tablas

Tabla 1. Teorías del desarrollo infantil	3
Tabla 2. Competencias de CASEL.....	9
Tabla 3. Cronograma de actividades	21
Tabla 4. Planificación de la Semana 1	22
Tabla 5. Planificación de la Semana 2	23
Tabla 6. Planificación de la Semana 3	24
Tabla 7. Planificación de la Semana 4	25
Tabla 8. Planificación de la Semana 5	26
Tabla 9. Planificación de la Semana 6	27
Tabla 10. Planificación de la Semana 7	28
Tabla 11. Planificación de la Semana 8	29
Tabla 12. Planificación de la Semana 9	30
Tabla 13. Resultados de la Semana 1	33
Tabla 14. Resultados de la Semana 2.....	35
Tabla 15. Resultados de la Semana 3.....	38
Tabla 16. Resultados de la Semana 4.....	39
Tabla 17. Resultados de la Semana 5.....	41
Tabla 18. Resultados de la Semana 6.....	42
Tabla 19. Resultados de la Semana 7.....	43
Tabla 20. Resultados de la Semana 8.....	44
Tabla 21. Resultados de la Semana 9.....	46

Índice de figuras

Figura 1. Niveles de la Teoría de Sistemas Ecológicos	5
Figura 2. Dimensiones del modelo CASEL	9

Índice de anexos

Anexo 1. Aplicación de actividades en el aula según planificación.....	58
Anexo 2. Aplicación de actividades según planificación.....	58
Anexo 3. Actividades de pintura.....	59

CAPÍTULO 1

MARCO TEÓRICO

Introducción

Las instituciones educativas tienen el deber de formar académicamente a sus alumnos, han asumido roles que superan sus responsabilidades. En ese sentido, constituyen un eje importante en donde los niños aprenden habilidades y destrezas que las emplearán en su diario vivir conjuntamente con lo aprendido a nivel escolar. Uno de los componentes de mayor relevancia son las habilidades emocionales y sociales, indispensables para las interacciones; de allí la importancia de que exista un enfoque en el fomento de las relaciones positivas, donde se promueva el aprendizaje emocional y social desde etapas iniciales. En ese sentido, en el presente capítulo, se presentan los lineamientos teóricos referentes al desarrollo infantil, teorías del aprendizaje, desarrollo socioemocional, las categorías de CASEL, los principales factores de riesgo del desarrollo infantil y el arte y juego como métodos de intervención y apoyo emocional.

1.1 Desarrollo infantil

De acuerdo con Herrera-Mora et al. (2019), el desarrollo infantil hace referencia a un proceso continuo de organización y reconstrucción en diferentes niveles como el cognitivo, motor, social y afectivo; por ende, el ser humano, desde su concepción, cuenta con el potencial necesario para su desarrollo y este puede verse afectado por diferentes factores externos como el nivel socioeconómico de su familia, su nutrición, estado de salud y factores internos tales como la plasticidad cerebral o la genética.

Santi León (2019), por su parte, indica que el desarrollo infantil se promueve con las interacciones sociales, ya que permiten mejorar las destrezas y habilidades a nivel social, cultural, físico, emocional y cognitivo, lo cual hace que el niño cuente con las condiciones óptimas para el desenvolvimiento de sus actividades; en consecuencia, si hay una adecuada y temprana intervención, el desarrollo infantil se potencia.

Autores como Quiñónez y Ramos (2021) y Santi-León (2019), aseguran que, con los procesos de estimulación a edades más tempranas, se da un desarrollo tanto a nivel neuronal y de sinapsis, indispensables para su vida. De igual manera, los autores concuerdan al expresar la importancia que tiene el desarrollo infantil dentro de la vida de

los niños, el cual, se encuentra asociado a las actividades recreativas como el juego o actividades artísticas, puesto que se promueve el desenvolvimiento tanto físico como cognitivo, fomentando la autonomía de pensamiento y de actuación.

No obstante, sin la ayuda de adultos o las instituciones educativas, resulta difícil que el niño aprenda habilidades y destrezas en distintas áreas, por lo que existen casos, como en Ecuador, en donde hay políticas encaminadas a mejorar la educación inicial de manera integral, es decir, que promueva en los niños un desarrollo infantil en entornos afectivos, físicos, psicomotrices, sociales y cognitivos, en espacios culturales y naturales (Hernández, et al., 2021).

1.2 Teorías del aprendizaje

El aprendizaje no es algo único para todos y es ahí, exactamente, donde entran en juego las teorías de aprendizaje. Estas teorías explican cómo se procesa la información y cómo comprenderla para entregar una retroalimentación de manera específica y efectiva (Soto et al., 2020).

Asimismo, el aprendizaje es el cambio en el comportamiento de un organismo que es el resultado de la experiencia previa. La teoría del aprendizaje busca explicar cómo los individuos adquieren, procesan, retienen y recuerdan el conocimiento durante el proceso de aprendizaje. Las influencias ambientales, cognitivas y emocionales, junto con las experiencias previas, desempeñan un papel vital en la comprensión, adquisición y retención de habilidades o conocimientos. Es decir, según Moreno (et al., 2017), la motivación juega un papel importante en la habilitación del proceso de aprendizaje y es la fuerza impulsora donde se inicia y se mantiene la actividad para lograr un objetivo.

Fue Platón, el antiguo filósofo griego, quien primero reflexionó sobre cómo un individuo aprende nueva información cuando el tema es completamente nuevo para él. Para Platón, el aprendizaje es un proceso pasivo donde el conocimiento ya es innato en un individuo al nacer, y cualquier información adquirida es simplemente un recuerdo del conocimiento que el alma ya posee. John Locke más tarde ofreció una teoría contrastante de la "pizarra en blanco", donde los humanos nacen sin ningún conocimiento innato y que se obtiene del medio ambiente; desde entonces, se han propuesto numerosas teorías diferentes sobre el proceso de aprendizaje (Vega et al., 2019).

Teorías como la del conductismo, que influenciada en gran medida por el psicólogo B.F. Skinner, sugiere que las personas aprenden comportamientos a través de fuerzas externas en lugar de fuerzas internas. Elementos como acciones repetidas, recompensas y castigos son, en última instancia, lo que da forma al aprendizaje. El cognitivismo, por su parte, se centra en el pensamiento o la cognición. Se basa en las ideas del psicólogo Jean Piaget, particularmente lo que él llamó esquemas, que son formas en que se organiza la información y el conocimiento. Piaget se refirió a los esquemas como los bloques de construcción del comportamiento inteligente (Vega et al., 2019).

Otra teoría, el constructivismo, afirma que el conocimiento se construye y se basa en sí mismo, a medida que utiliza experiencias e información previas para dar forma a cómo se percibe y se usan nuevos conocimientos. Eso significa que el aprendizaje es altamente individualizado. Sin embargo, el constructivismo se basa en las ideas del psicólogo Lev Vygotsky, quien también creía que el aprendizaje es un proceso colaborativo y que las personas, específicamente, los niños, aprenden a través de interacciones con alguien que sabe más que ellos, como un tutor (Vega et al., 2019).

1.3 Teorías del desarrollo infantil

De acuerdo con lo establecido por Frenkel (2020), hay diversas teorías del desarrollo infantil que identifican dificultades o características de aprendizaje y promueven la mejora de los niveles relacionales, afectivos, de percepción, motrices, cognitivos y físicos.

En otras palabras, cada una de las teorías del aprendizaje se enfocan en la comprensión y explicación de los cambios de los infantes durante sus años iniciales, de ahí que existen propuestas en donde se explica cada una de las etapas por las que los niños pasan durante la etapa de la infancia (Montemayor, 2019) (tabla 1).

Tabla 1.

Teorías del desarrollo infantil

Teoría	Descripción
Desarrollo infantil psicosexual de Freud	Los niños se desarrollan por medio de varias etapas psicosexuales, donde se desea satisfacer un deseo libidinal que condicionará su personalidad en la etapa de la adultez.

Desarrollo Erikson	psicosocial de	Se abarca el desarrollo durante toda la vida, en cada etapa del desarrollo. Los individuos se enfrentan a diversas crisis que deben de dominar.
Desarrollo del niño (Skinner y Pavlov)	conductual del	El desarrollo y aprendizaje se produce como consecuencia de la asociación y el refuerzo.
Desarrollo Piaget	cognitivo de	Divide al desarrollo infantil en cuatro etapas: sensoriomotora, preoperatoria, operativa concreta y operativa formal.
Desarrollo Bowlby	del apego de	Trata acerca de la conexión psicológica duradera entre los seres humanos. Existe un apego a satisfacer necesidades emocionales y fisiológicas de los niños, lo cual, promueve una sensación de seguridad y vínculo afectivo.
Desarrollo Vygotsky	sociocultural de	El desarrollo infantil es el resultado de las interacciones entre los niños con sus semejantes y el entorno que lo rodea.
Aprendizaje Bandura	Social de	El desarrollo infantil se puede adquirir por medio de la observación y el modelado.
Teoría humanista de Rogers		Los infantes perciben las experiencias como reales, por lo que tienen una inclinación natural a desarrollar sus potencialidades.

Fuente: Montemayor, 2019.

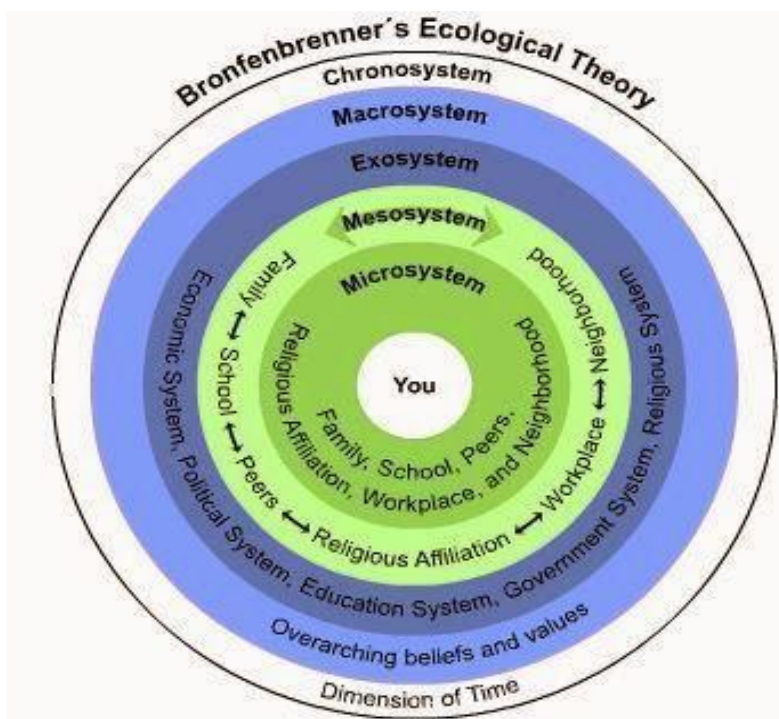
1.3.1 Teoría de Bronfenbrenner

El psicólogo estadounidense Urie Bronfenbrenner, formuló la *Teoría de Sistemas Ecológicos* para explicar cómo los entornos sociales afectan el desarrollo de los niños. Esta teoría enfatiza la importancia de estudiar a los niños en múltiples ambientes, conocidos como sistemas ecológicos, en el intento de comprender su desarrollo.

Autores como Díaz et al. (2019) y Carvalho (2016), aseguran que Bronfenbrenner fue crítico de las teorías anteriores del desarrollo infantil; argumentó que los estudios de niños en entornos de laboratorio desconocidos con otra persona, generalmente un extraño, eran ecológicamente inválidos. Su trabajo miró más allá del desarrollo individual, considerando factores de influencia más amplios y el contexto (o ecología) del desarrollo. Este modelo se encuentra subdividido en cinco niveles de influencia externa (figura 1).

Figura 1.

Niveles de la Teoría de Sistemas Ecológicos



Fuente: Díaz Castillo et al. (2019).

1.3.1.1 El Microsistema

La teoría de Bronfenbrenner sugiere que el microsistema es el entorno más pequeño e inmediato en el que viven los niños. Como tal, el microsistema comprende el hogar, la escuela o la guardería, el grupo de pares y el entorno comunitario de los niños. Las interacciones dentro del microsistema generalmente involucran relaciones personales con miembros de la familia, compañeros de clase, maestros y cuidadores. La forma en que estos grupos o individuos interactúan con los niños afectará la forma en que se desarrollan (Bustamante, 2020). Es probable que las interacciones y relaciones más enriquecedoras y de apoyo fomenten un mejor entorno para el desarrollo.

Palomeque (2019) analiza que Bronfenbrenner propuso muchas de estas interacciones de manera bidireccional; es decir, la forma en que los niños reaccionan ante las personas en su microsistema, dependerá de la forma en que estas personas tratan a los niños. Uno de los hallazgos más significativos que Urie Bronfenbrenner desenterró en su estudio de los sistemas ecológicos es que es posible que los hermanos que se encuentran en el mismo sistema ecológico, experimenten entornos muy diferentes; por lo tanto, dado que dos hermanos experimentan el mismo microsistema, no es imposible que el desarrollo

de ellos progrese de maneras diferentes. A esto se suman los rasgos particulares de la personalidad de cada niño, como el temperamento, que está influenciado por factores genéticos y biológicos únicos; en última instancia, se considera también la forma en que el menor es tratado por los demás.

1.3.1.2 El Mesosistema

El mesosistema abarca la interacción de los diferentes microsistemas en los que se encuentran los niños; en esencia, es un sistema de microsistemas y, como tal, implica vínculos entre el hogar y la escuela, entre el grupo de pares y la familia, entre la familia y la comunidad. De acuerdo con la teoría ecológica de Bronfenbrenner, si los padres de un niño participan activamente en las amistades de su hijo, por ejemplo, invitan a los amigos de su hijo a su casa de vez en cuando y pasan tiempo con ellos, entonces el desarrollo del niño se ve afectado positivamente a través de la armonía y la afinidad. Sin embargo, si a los padres del niño no les gustan los compañeros de su hijo y los critican abiertamente, el niño experimentará desequilibrio y emociones conflictivas, lo que probablemente conducirá a un desarrollo negativo (Cruz Bocanegra, 2012).

1.3.1.3 El Exosistema

El exosistema, en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, se refiere a los vínculos que pueden existir entre dos o más entornos, uno de los cuales puede no contener a los niños en desarrollo, pero afectarlos indirectamente. Según los hallazgos de Bronfenbrenner, las personas y los lugares con los que los niños pueden no interactuar directamente aún pueden tener un impacto en sus vidas. Tales lugares y personas pueden incluir los lugares de trabajo de los padres, los miembros de la familia extendida y el vecindario en el que viven los niños (Delgado y Gallo, 2021).

1.3.1.4 El Macrosistema

El macrosistema, en el modelo ecológico de Bronfenbrenner, es la colección más grande y distante de personas y lugares para los niños que todavía tienen influencias significativas en ellos. Este sistema ecológico se compone de los patrones y valores culturales de los niños, específicamente sus creencias e ideas dominantes, así como los sistemas políticos y económicos (Delgado y Gallo, 2021).

1.3.1.5 El Cronosistema

El cronosistema añade la dimensión útil del tiempo a la teoría de sistemas ecológicos de Bronfenbrenner. Demuestra la influencia tanto del cambio como de la constancia en los entornos de los niños. El cronosistema puede incluir un cambio en la estructura familiar, la dirección, el estado laboral de los padres, así como inmensos cambios en la sociedad, tales como los ciclos económicos y las guerras (Orozco, 2021; Newball, 2018).

1.4 Desarrollo socioemocional

Desde inicios de la década de 1990, se empezaron a estudiar los componentes socioemocionales como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro de la instrucción formal académica (Sánchez, 2018). El desarrollo socioemocional, es un concepto esencial dentro de la educación porque es un marco a través del cual los estudiantes adquieren las habilidades necesarias para navegar a través de la escuela, la vida laboral y más allá. En particular, ayuda con la autopreservación, el autocontrol, la construcción de relaciones y la toma de decisiones (Suárez Palacio, 2018; Sánchez, 2018).

Por otro lado, el desarrollo socioemocional cubre dos conceptos importantes de desarrollo, incluido el desarrollo del *yo* o el temperamento, y la relación con los demás o el apego. En ese sentido, según Suárez (2018), el temperamento es un atributo innato que define el enfoque del niño hacia el mundo y su interacción con el entorno, a través de nueve dimensiones: el nivel de actividad, la distracción, la intensidad de las emociones, la regularidad, el umbral sensorial y la tendencia a acercarse frente a la retirada; la adaptabilidad, la persistencia y la calidad del estado de ánimo.

Por lo tanto, el desarrollo socioemocional comienza con la relación de los padres con el niño. Este vínculo permite a la madre responder a las necesidades del niño de manera oportuna. La disponibilidad constante del cuidador resulta en el desarrollo de la confianza básica y la confianza en el bebé para el cuidador durante el primer año de vida (Malik, 2022). La mencionada inicialmente, es la primera etapa psicosocial, lo que le permite al menor buscar a los padres o al cuidador durante momentos de estrés, es decir, el apego (Ruiz, 2019).

Simultáneamente, el desarrollo socioemocional es considerado como el núcleo de la preparación escolar y solo se desarrollan bien dentro de una relación receptiva,

significativa y continua (Malik, 2022). Asimismo, el aprendizaje socioemocional tiene un papel que desempeñar en el contexto de los impulsos para el aprendizaje inclusivo y la educación accesible. A medida que las escuelas acogen a personas de diferentes orígenes, que enfrentan diversos desafíos, los estudiantes deben comprender esto y desarrollar empatía y compasión (López y Guáimaro, 2016).

Cabe mencionar que, el desarrollo socioemocional cambia a medida que el niño crece (Panizo, 2019). Una madre que proporciona una sensación de seguridad para su bebé comienza el proceso de desarrollo socioemocional saludable del niño (Gálvez y Farkas, 2017). Los niños pequeños participan en juegos de simulación y aprenden a interactuar positivamente con los demás. A medida que los niños ingresan a la escuela, desarrollan la capacidad de regular sus emociones y trabajar bien con los demás (Panizo, 2019).

Así como los niños nunca dejan de aprender, el desarrollo socioemocional no se estanca, se construye a medida que los jóvenes progresan a través de la escuela, lo que les permite relacionarse con los demás y manejar los desafíos de manera saludable. En consecuencia, una enorme cantidad de desarrollo social y emocional tiene lugar durante la primera infancia, es decir, de uno a seis años (Rodríguez, 2018). A medida que los niños experimentan rabietas, cambios de humor y un mundo social en expansión, deben aprender más sobre sus emociones, así como las de otras personas (Bárrig y Alarcón, 2017).

No obstante, los niños de la primera infancia, tienden a tener cambios de humor rápidos. Si bien sus emociones pueden ser muy intensas, estos sentimientos también tienden a ser de corta duración. Para Rodríguez (2018), es posible observar a niños que pueden pasar de gritar histéricamente sobre un juguete en un momento, a sentarse frente al televisor en silencio, viendo un programa favorito momentos después.

1.4.1 Dimensiones del desarrollo socioemocional: Categorías de CASEL

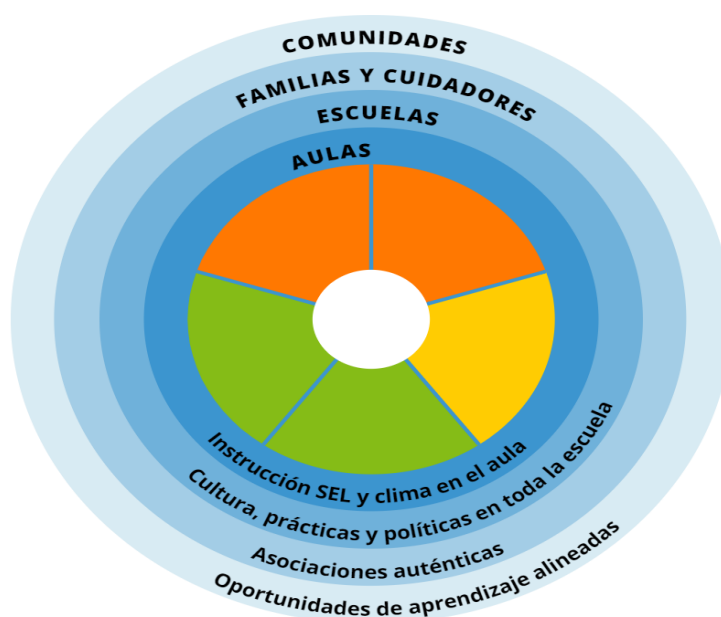
De acuerdo con García (2018), el Programa Colaborativo para el Aprendizaje Académico, Social y Emocional (CASEL) hace referencia a la educación socioemocional como el proceso de aprendizaje de habilidades y destrezas socioemocionales tales como: la toma de decisiones, habilidades comunicativas, conciencia social, autorregulación y autoconocimiento, principalmente.

Por lo tanto, Espinoza (2022) señala que se ha desarrollado un modelo en torno a dichas habilidades, las cuales comprenden cinco dimensiones: social, toma de decisiones, relaciones interpersonales, autoconducción y autoconciencia; a su vez, en estas se encuentran los ejes de situaciones sociales, principios personales, toma de decisiones éticas, eje interpersonal y eje intrapersonal.

De acuerdo con las consideraciones anteriores, el portal CASEL (2022) señala que, gracias a las cinco dimensiones mencionadas en el apartado anterior, se fomenta el desarrollo de actitudes, habilidades y conocimientos, así como la promoción de aprendizajes equitativos que promuevan a la par, el desarrollo socioemocional de los alumnos.

Figura 2.

Dimensiones del modelo CASEL



Fuente: CASEL (2022).

Finalmente, Morales (2021) define cada una de las competencias socioemocionales básicas, que los niños deberían conseguir con una aplicación eficiente del modelo CASEL:

Tabla 2.

Competencias de CASEL

Competencia	Característica
Autogestión	- Fijación y cumplimiento de metas. - Automotivación.

	<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol. - Regulación de las emociones.
Autoconciencia	<ul style="list-style-type: none"> - Optimismo. - Eficiente. - Identificar fortalezas y desafíos. - Ser coherente entre lo que se piensa, se hace y se siente. - Capaz de identificar y nombrar las emociones.
Conciencia del otro	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento del apoyo que recibe de la comunidad, escuela y familia. - Comprensión de las formas de comportamiento. - Respeto a la diversidad. - Generar empatía. - Desarrollar perspectiva.
Habilidades sociales	<ul style="list-style-type: none"> - Ser capaz de pedir ayuda. - Resolución de conflictos. - Trabajo colaborativo. - Comunicación efectiva. - Construcción de relaciones con sus semejantes y grupos diversos.
Toma de decisiones responsables	<ul style="list-style-type: none"> - Decidir con criterio para sí mismo, su escuela y sus interacciones personales. - Tomar en cuenta las consecuencias de las acciones. - Considerar la seguridad y criterios éticos para la toma de decisiones. - Generar un comportamiento ético. - Priorizar el bienestar personal, así como el de que los rodea.

Fuente: Morales, 2021.

1.5 Factores de Riesgo del desarrollo infantil

De acuerdo con Mengel (2007), es necesario identificar y dar seguimiento temprano a diferentes factores que pueden afectar al normal desarrollo infantil, de tal manera que se evite o reduzca su vulnerabilidad ante diferentes componentes del ciclo vital, como factores culturales, de escolaridad, sociales, ambientales, familiares o biológicos.

En consecuencia, se debe considerar, además de los factores de riesgo, la resiliencia que presentan los infantes como respuesta ante adversidades. Uno de los factores que se toma en consideración es la movilidad humana, ya que se encuentra como parte de modificaciones en varios escenarios, que pueden afectar el normal desenvolvimiento de los niños.

1.5.1 Movilidad humana

Para Zambrano (2019), la movilidad humana puede definirse como un proceso de alta complejidad, en donde la necesidad o deseo de las personas, las motiva a trasladarse fuera de su país de origen. Dicho proceso puede presentarse debido a diferentes causas, tales como: economías debilitadas, deficientes medidas políticas, altos índices de violencia, búsqueda de mejores oportunidades laborales, el cambio climático, guerras, entre otros (Mazuera et al., 2019). No obstante, para Peña (2015), la movilidad humana constituye un elemento esencial de la vida, es decir, un componente inherente a lo largo de la vida de las personas.

La movilidad humana, también conocida como migración, no suele ser legal en un número importante de personas, las cuales, al no contar con los requisitos legales para ingresar a un país extranjero, se trasladan de manera ilícita, aumentando el grado de vulnerabilidad de dichas personas (Valarezo et al, 2022), puesto que, existe gran dificultad por el estado de salud, disminución del nivel económico para solventar gastos, altos índices de inseguridad, entre otros (Mazuera, 2019).

Avallone (2019) menciona que los movimientos migratorios son considerados como “relaciones asimétricas tanto de poder como de estatus social, entre poblaciones” (p. 27). En ese sentido, resulta claro que son los criterios políticos de las diferentes naciones los que condicionan los movimientos migratorios de las personas (Uriarte y Urruzola, 2020). Más aún, la Organización de las Naciones Unidas (ONU, 2018), en su Declaración Universal de los Derechos Humanos, en el artículo 13 “garantiza la libertad de movimiento” (párr., 2). Es decir, todos estarían en el derecho y la oportunidad de poder viajar dentro de su propio país e, incluso, escoger dónde quieren vivir (ONU, 2018); aunque, dicho derecho puede verse limitado según las políticas sociales de las distintas naciones (Pacheco, 2016).

Por otra parte, existen varios factores y razones en la raíz de cada desplazamiento o decisión de migrar o no, que interactúan en patrones complejos tales como una combinación de factores sociales, psicológicos, culturales, políticos, financieros, ambientales y demográficos (Zambrano, 2019), por lo que es esencial que las políticas consideren esta compleja red. Sin embargo, en años recientes, según los autores Mazuera et al. (2019), el derecho de la movilidad humana se ha visto restringida por la aparición de la pandemia provocada por el COVID-19, enfermedad que provocó durante gran parte

del año 2020 una serie de restricciones de movilidad, con el fin de reducir los riesgos de contagio del virus del SARS-CoV-2.

No obstante, luego de eliminadas ciertas restricciones provocadas por el virus, se puede decir que la movilidad humana se incrementó considerablemente y, con ello, se observaron varios beneficios, entre los cuales se destaca un aumento en el desarrollo económico y social de las personas y sus familiares. En ese sentido, se ha visualizado un incremento en la conectividad entre los países, puesto que los migrantes aportan con habilidades laborales y creación de redes comerciales, mejorando los procesos de interacción humana (Mazuera et al, 2019).

1.5.2 Niños en situación de movilidad

Valarezo et al. (2022) señalan que son miles de menores de edad quienes sufren de impactos negativos producto de la migración, puesto que los movimientos migratorios en varios casos han separado familias y, generalmente, son los padres quienes se trasladan del país en busca de mejores oportunidades, dejando a sus hijos bajo la tutela de familiares.

En años recientes, el número de personas que se han movilizado fuera de sus países ha aumentado y, en el caso de los niños, se estima que más de 28 millones de menores se encuentran afrontando una situación de desplazamiento forzado a nivel mundial (Peña, 2015). Tan solo en el periodo comprendido entre los años 2015 y 2016, existieron alrededor de 300 mil menores que se movilizaron sin el acompañamiento de sus padres en viajes que, por lo general, resultan peligrosos, ya que, al estar solos existe un aumento de riesgo de padecer diversas formas de violencia como la tortura, el abuso físico y sexual, trabajo forzoso, la trata, entre otros (Díaz, 2021).

Por su parte, Ormaza (2022) indica que la perspectiva de los movimientos migratorios de menores se encuentra condicionada según su experiencia vivida, así como los recursos con los que cuentan sus padres para sobrellevar las adversidades que se les puede aparecer en el camino. En ese sentido, Reina (2021) menciona que los niños pueden llegar a experimentar modificaciones a nivel de su seguridad, percepción de quienes los rodean, grado de conformidad, sentido de pertinencia, entre otros.

1.6 Intervención en el desarrollo infantil

Para Presa (2018), el desarrollo infantil inicia desde la concepción e involucra diversos campos como la maduración neurológica, el crecimiento físico, factores afectivos, sociales, cognitivos, de comportamiento entre otros. Por lo tanto, es necesario que se intervenga de manera educativa, ya que es necesario formar a los niños en áreas como: lenguaje, social, coordinación, motora, entre otras, puesto que dichas áreas serán de utilidad a lo largo de la vida de los menores.

A pesar de que cada niño es diferente, por ende, su desarrollo se produce de forma indistinta, Presa (2018) sugiere que se pueden establecer pautas generales acorde a su edad, en donde los docentes tomen el rol protagónico, ya que si bien los padres de familia pueden de alguna manera guiar a sus hijos, es necesario implementar acciones académicas por parte de los docentes, ya que estos, con la experiencia obtenida, son capaces de identificar ciertos rasgos o patrones acorde a cada edad, por lo que pueden manejar dichas circunstancias. Por su parte, Lagos et al. (2016) indican que en los últimos años se ha venido promoviendo el empleo de la intervención educativa en relación con el aprendizaje social y emocional, para un desarrollo integral de los niños, ya que no consiste “sólo a la idea de educar fomentando las emociones, sino, abiertamente a educar con emociones” (Lagos et al., p. 8).

Por lo tanto, una intervención educativa en la que se toma de referencia el aprendizaje socio-emocional, debe aplicarse de manera progresiva, puesto que las emociones son consideradas como el último escalafón “de la regulación automatizada de la homeostasis de las personas” (Collantes de Amilivia, 2015, p. 18), que están por encima de las motivaciones, instintos y un primer nivel conformado por las conductas relacionadas con el placer, el dolor, sistema inmune, reflejos básicos y metabolismo. En consecuencia, existen diversas estrategias de intervención educativa como las actividades lúdicas, artísticas, entre otras, las cuales, promueven el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Collantes de Amilivia, 2015).

1.7 Arte y juego como métodos de intervención y apoyo emocional

El arte, así como el juego, presenta varios beneficios a los niños, entre los que se puede mencionar expresar y explorar sus experiencias; además, permite a los menores comprender sus circunstancias y también fomenta espacios seguros para expresar tanto

sus pensamientos como sus sentimientos (González, 2015). En el caso de los niños más pequeños, el empleo de diversos materiales de juego y arte les ayuda a promover la relajación y reduce los niveles de ansiedad (Ramírez, 2015).

La razón por la que el arte es curativo y funciona en los niños, radica en el hecho en que ayuda a las personas a ponerse en contacto y expresar sentimientos que de otro modo podrían permanecer enterrados o ignorados (Andrade, 2020). Hay una larga lista de sentimientos que presentan los niños, pero no necesariamente lo expresan, ya sea por miedo o desconocimiento; en ese sentido, el arte es el medio por el cual los menores pueden dar a conocer su forma de sentir en determinado momento (Ayala, 2016).

Cáceres et al. (2018) mencionan que existen diferentes tipos de actividades para ayudar a los niños a participar en habilidades de aprendizaje socioemocional, ya sea a través de imprimibles, conversaciones, meditaciones, entre otros; dado que cada niño es único, sus preferencias sobre cómo aprender mejor también son únicas. Los niños que presentan mayor afinidad hacia las artes como la música, literatura, teatro, etc., también pueden desarrollar sus habilidades socioemocionales a través de estas actividades que más les apasionan (Morales y Sánchez, 2017).

Asimismo, las artes ayudan a los niños a procesar sus emociones; por ejemplo, si las habilidades de verbalización son limitadas (debido a la edad o la facilidad), el dibujo les permite expresar sus emociones (Sanz Cano, 2019). Un padre o maestro puede pedirle a su hijo o estudiante que dibuje cómo se ven cuando están felices, enojados o pacientes. Luego, pueden dirigir una discusión sobre el significado de las características que el niño incorporó en su dibujo (Posso et al., 2021).

En otras palabras, los niños pequeños son artistas naturales; les encanta imaginar, bailar, cantar y crear imágenes en papel. Al darle a un niño papel y marcadores es probable que ese niño se absorba en el acto de dibujar. El dibujo es una actividad universal que se encuentra en todas las culturas, incluso cuando el niño solo tiene suciedad y un palo para usar. Al dibujar, los niños están absortos, enfocados, comprometidos y, al mismo tiempo, juguetones.

Según Garcés et al. (2017), a los niños pequeños no les importa si sus dibujos son realistas o no, lo cual aumenta su nivel creativo; por ello, sus actividades artísticas como lúdicas pueden ser una alternativa eficiente para la adaptación de niños a un nuevo

contexto en casos como la movilidad humana, en donde aumenta su vulnerabilidad para desenvolverse con normalidad.

Las artes y los juegos estimulan las partes del cerebro asociadas con el rendimiento académico, como la lectura y las matemáticas, así como el desarrollo emocional. Es así como se ha comprobado que sumergir a los niños en actividades como el arte y el juego, pueden ayudar a aumentar su capacidad cerebral. Por lo tanto, en lugar de ver al arte y al juego como actividades extracurriculares, se pueden considerar como una parte general de la educación del menor (De la Rosa, 2015).

De manera similar, la creatividad involucrada en la educación artística y en actividades lúdicas, fortalece las habilidades de pensamiento crítico para los niños. El aprendizaje visual a través del dibujo, la escultura y la pintura desarrolla habilidades visuales-espaciales. Esto enseña a los niños cómo interpretar y usar la información visual (De la Rosa, 2015).

1.8 Conclusiones

En el presente capítulo se ha contextualizado e identificado la importancia acerca del desarrollo infantil y la intervención educativa, tomando como estrategias la aplicación de juegos y actividades artísticas, las cuales permiten la mejora, no solo de habilidades y destrezas físicas o cognitivas, sino, además, habilidades comunicativas, de socialización, emocionales y culturales.

Si bien, existen diversas teorías del desarrollo infantil, propuestas por teóricos como Freud, Erikson, Pavlov, Piaget, entre otros, en años recientes se viene investigando el desarrollo infantil a nivel socioemocional, como parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje en edades tempranas, y se han propuestos diversos modelos como el CASEL, el cual, propone cinco categorías o competencias a desarrollar: autogestión, autoconciencia, conciencia de los semejantes, habilidades sociales y la toma de decisiones responsables. Gracias a lo mencionado anteriormente, en el siguiente capítulo, se desarrolla la propuesta de intervención a los niños de 2 a 6 años que pertenecen al proyecto *Educa sin Límites*.

CAPÍTULO 2

PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

Introducción

El arte y el juego para la inclusión resulta enriquecedor, porque promueve el desarrollo integral y la construcción de la identidad, misma que hace referencia a la singularidad y permanencia del sujeto como individuo. El arte genera empatía y favorece una manera de pensar abierta y libre, así como la identificación de la persona, el reconocimiento y el respeto del otro (Mendivil, 2011). Por su parte, Fernández (2010) manifiesta que el juego ayuda a que se obtenga un estado físico y emocional saludable, ya que libera de preocupaciones, por lo que debe ser tomado como un referente importante en los procesos de aprendizaje, entendiendo que en esta actividad está presente el placer, el desarrollo humano y el desarrollo de diversas habilidades (Orre, 2020).

Debido a eso, es necesario que el arte y el juego sean catalogados como factores de prioridad para la aplicación de ejercicios críticos de emergencia dentro de la ayuda humanitaria (Carrillo y Arcos 2004), para que existan más programas o intervenciones que sirvan de ejemplo para trabajar con niños en edades iniciales. Por esa razón, Rousseau (2005) señala lo importante de una intervención mediante el arte y el juego en niños en situación de movilidad humana.

En este contexto, el presente capítulo tiene como fin plantear los objetivos generales y específicos, para así desarrollar talleres basados en el arte y el juego, dirigidos a los niños participantes del proyecto *Educa sin Límites* de la Universidad del Azuay.

2.1 Antecedentes

De acuerdo con el Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Refugiados (ACNUR, 2021), organización que trabaja en favor de las personas migrantes y refugiadas en el cantón Cuenca, alrededor de 15.911 personas en situación de movilidad humana han sido asistidas hasta el mes de septiembre 2021, de acuerdo al reporte del GTRM. En este mismo reporte se evidencia que 512 personas han mejorado capacidades de emprendimiento en las áreas de costura, repostería, tributación, finanzas y marketing digital (ACNUR - R4V, 2021); sin embargo, también se aprecia que el mejoramiento del

talento humano, mediante la educación sobre técnicas para la empleabilidad y emprendimiento a personas con mayoría de edad, es reducido.

Al respecto, es importante mencionar que ACNUR (2019) determina que la educación de calidad es la base para garantizar que las personas en situación de movilidad humana y refugio potencien su capital humano con la finalidad de adquirir competencias técnicas, profesionales y así tener una oportunidad para conseguir empleo, oportunidades para emprender, para conseguir insertarse en la economía local mediante la autosuficiencia en la generación de ingresos a corto plazo, etc.

Es así que el programa *Educa sin Límites*, junto a la Organización Internacional para las Migraciones (OIM), cuyo fin es proveer una respuesta a los retos del siglo XXI como es la migración y el empleo digno, impulsa esta iniciativa dirigida a personas en situación de movilidad humana, mediante capacitaciones con certificación de EXPERTOS, que imparte la Universidad del Azuay.

Para el año 2022, en la segunda edición del proyecto *Educa sin Límites*, con la colaboración de la Facultad de Filosofía y Ciencias Humanas de la Universidad del Azuay, en conjunto con la OIM, se decidió implementar espacios de acompañamiento educativo a los niños de los participantes de este proyecto, para alcanzar los objetivos planteados en esta área.

Con este tipo de intervenciones lo que se pretende es la ratificación de derechos; específicamente, lo que se busca es dar el acompañamiento de cuidado a niños y niñas de los entornos familiares a fin de que tengan una asistencia educativa.

Según el informe de la UNICEF, de diciembre del 2021, alrededor de 86 millones de niños, niñas y adolescentes continúan afectados por el cierre total o parcial de escuelas en la región y corren el riesgo de violencia basada en género, trata, contrabando, discriminación y exposición al COVID-19. A menudo, carecen de acceso a los sistemas educativos nacionales, políticas y otros servicios básicos como: WASH, salud, nutrición y protección infantil. En Ecuador, según el informe del GTRM de marzo 2022, dio protección infantil a 4.1K; educación, a 156 niños y niñas de nacionalidad venezolana; nivelación y refuerzo escolar, a 666 estudiantes venezolanos. Además, se identificó y asistió a 527 Niños, Niñas y Adolescentes (NNA) no acompañados o separados, los cuales, fueron asistidos utilizando los protocolos de atención especializada de NNA. Por

otra parte, 665 NNA en situación de riesgo, fueron asistidos con procesos de atención integral, que incluyó: recepción, derivación, seguimiento y asesoría educativa para NNA y cuidadores e incorporó la gestión de casos y derivación a rutas de protección. La asistencia directa de los socios incluyó el apoyo psicosocial a 324 NNA refugiados y migrantes.

En este contexto, la Universidad del Azuay, desde el año 2021, lleva a cabo un proyecto en convenio con la Organización Internacional de Migraciones (OIM) denominado: “Educa sin Límites”, en el cual, participan personas en situación de movilidad humana en procesos de formación de conocimientos relacionados a la electrónica y el mantenimiento automotriz y la preparación de bebidas, chocolate, cárnicos, panadería, frutas y vegetales.

Así mismo, estas personas que asisten al proceso de capacitación van acompañados por sus hijos o familiares menores de edad, a quienes también se les brindó atención y cuidado en la primera edición de este proyecto. Ante esto, los niños son los más vulnerables en esta crisis humanitaria que, evidentemente, afecta su bienestar, seguridad e integridad.

Por ello, se pretende brindar a los Niños y Niñas un espacio donde se ejecuten actividades acordes a la edad y, a su vez, se atiendan las necesidades específicas de cada uno de ellos. Es decir, lo que se busca es trabajar con ellos de una manera que se sientan seguros, protegidos y, de esta manera, facilitar el inicio de los procesos de resiliencia. También es importante acompañar el aprendizaje pedagógico, emocional, y atender las necesidades educativas mediante estrategias lúdicas, metodológicas, de arte y recreación. En conclusión, una verdadera ratificación y restitución de derechos.

A partir de lo anteriormente descrito, en la segunda edición del proyecto *Educa sin Límites*, la Escuela de Educación Inicial se une a este equipo con una propuesta de intervención para favorecer en la adaptación y desarrollo socioemocional de los niños de 2 a 6 años, en situación de movilidad humana mediante el arte y el juego.

2.2 Población objetivo

De acuerdo con los datos oficiales del Ministerio del Interior del Ecuador, desde enero de este año, más de 670 mil personas venezolanas han ingresado al país por vía terrestre, de las cuales, alrededor de 120.500 son niños, niñas y adolescentes. Minuchin (2001) afirma que este grupo etario, vive más incomprendimientos en relación a otros, pues, su ámbito personal, familiar y social se ve alterado, ya que ellos, al igual que los adultos, deben enfrentar pérdidas significativas al salir del país de origen.

Es decir, los NNA representan un grupo de atención prioritaria para que, desde la detección de sus principales necesidades, el proceso de intervención permita mejorar las condiciones de salud, desarrollo y restitución de sus derechos universales. A partir de esto, se propone como población objetivo a tres niñas de 2 a 6 años en situación de movilidad humana que asisten junto a sus familiares o representantes al proyecto: *Educa sin límites*.

2.3 Objetivos

a) Objetivo general:

Diseñar y aplicar los talleres dirigidos a niños de 2 a 6 años de edad, en situación de movilidad humana, mediante un proceso de acompañamiento e intervención socioemocional basada en el arte y juego.

b) Objetivos específicos:

- Identificar características y necesidades asociadas al desarrollo socioemocional de niños de 2 a 6 años que participan en el proyecto *Educa sin límites*.
- Contextualizar y aplicar el Manual de Resiliencia de UNICEF (2017) para la intervención socioemocional de niños de 2 a 6 años que asisten al proyecto *Educa sin Límites*.

2.4 Metodología de la intervención

La metodología de intervención educativa está centrada en el empleo del arte y el juego como líneas metodológicas principales, porque promueven el desarrollo integral y la construcción de la identidad. El arte genera empatía y favorece una manera de pensar

abierta y libre, así como la identificación de la persona, el reconocimiento y respeto del otro (Mendívil, 2011). Además, Fernández (2010) manifiesta que el juego ayuda a que se obtenga un estado físico y emocional saludable, ya que libera de preocupaciones y sugiere ser tomado como un referente importante en los procesos de aprendizaje, entendiendo que en esta actividad está presente el placer, el desarrollo humano y el desarrollo de diversas habilidades (Cadavid Ruiz 2014; Orre, 2020).

Se adoptó al contexto de la población el Manual de Resiliencia de UNICEF (2017), una guía que contiene propuestas para quienes están en contacto con niñas y niños migrantes y refugiados en centros de asistencia social, con alternativas de actividades que propicien los procesos de resiliencia.

El programa se manejó desde una atención grupal con momentos de acompañamiento individual donde se plantea actividades basadas en los objetivos establecidos en cada uno de los talleres y adaptándolas a la realidad de los niños, siendo el primer paso la identificación de las características y necesidades socioemocionales con el empleo de técnicas de observación directa y participante.

Este manual, propuesto por la UNICEF (2017), se enfoca en el desarrollo de actividades que permiten generar un vínculo social fuerte entre el niño y el adulto, de manera que se logre construir un contexto adecuado donde puedan acceder a sus recursos y derechos, con el fin de que los niños, niñas y adolescentes lleguen a percibirse como personas valiosas y con capacidades.

El diseño abarcó todas las actividades que se van a ejecutar durante la intervención propuesta del proyecto; todas las actividades están divididas por talleres que se enfocan en tratar diferentes temas como: la adaptación del espacio, el acercamiento con los adultos a cargo, emociones, conocimiento de sí mismo, relación con sus pares, todo esto expresado a través del arte, siempre, considerando la diversidad de necesidades entre los participantes y, en la medida de lo posible, atendiendo a cada una de ellas.

2.4.1 Técnicas de Intervención

La atención fue semanal, con un periodo de cinco horas por cada jornada, divididas en actividades de inicio, la colación, juego y actividades de cierre, empleando técnicas que se convierten en herramientas para conseguir resultados favorables:

- La música, considerada un vehículo que favorece la expresión emocional generando emociones placenteras y favoreciendo la construcción de la identidad.
- La psicomotricidad, empleada para mejorar los aprendizajes y una mayor evolución de su personalidad ayudándole a ser más autónomo, equilibrado y feliz a través del juego y el movimiento.
- Las artes plásticas, que se convierten en una forma de comunicación donde proporcionan la posibilidad de plasmar su mundo interior, sus sentimientos y sensaciones, mediante la imaginación, la fantasía y la creatividad explorando, al mismo tiempo, nuevos recursos.

2.5 Cronograma

A continuación, se presenta el detalle de actividades para cada semana de intervención educativa:

Tabla 3.

Cronograma de actividades

Semana 1 (5 horas)	● Actividad inicial de adaptación: dinámica ¿Quién soy yo?
Semana 2 (5 horas)	● Lectura de cuentos “Yo te cuento, tú me cuentas”
Semana 3 (5 horas)	● Este (a) soy yo. Identificar y nombrar las partes gruesas de su cuerpo a través de la exploración sensorial.
Semana 4 (5 horas)	● Circuito psicomotor para expresión de la creatividad mediante el uso del cuerpo.
Semana 5 (5 horas)	● Aplicación del arte y pintura en cerámica “Mis huellitas”
Semana 6 (5 horas)	● Monstruitos de las emociones y collage de pintura.
Semana 7 (5 horas)	● Experimentando con sabores y colores. Frutitas de mazapán.
Semana 8 (5 horas)	● La orquesta sin límites: canciones y sonidos de la naturaleza.
Semana 9 (5 horas)	● Festejo del día del niño: Participación de clowns.

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

2.6 Planificaciones

a) SEMANA 1:

Tabla 4.

Planificación de la Semana 1

Actividades	Recursos
Bienvenida y adaptación al contexto Presentación de las maestras y niños Actividad inicial de adaptación: dinámica ¿Quién soy yo? Juegos y rondas infantiles grupales	Hojas Pinturas Pizarrón Marcadores Plastilina Pinceles
Tema: Bienvenida a los niños (as)	
Descripción:	
<p>1. ADAPTACIÓN</p> <p>En este primer día se realizó la adaptación con el fin de que ellos se relacionen con sus pares, conozcan el lugar, se les vuelva familiar y tengan un mayor acercamiento con sus cuidadores.</p> <p>Dentro de las actividades se planteó, la música como primer punto, donde fueron partícipes de una mañana de baile, junto con la realización de “juegos tradicionales”.</p> <p>2. REFRIGERIO SALUDABLE</p> <p>Después de haber socializado, se sirvió un refrigerio a la media mañana y nos sentamos todos juntos a disfrutar de la alimentación.</p> <p>3. HORA DE LA CREATIVIDAD</p> <p>La pintura y el arte siempre tienen la finalidad de expresar las emociones de los niños. Mediante témperas colorearon un dibujo según su creatividad.</p> <p>Amoldaron la plastilina creando figuras según su imaginación y, a su vez, trabajando sus manitas, dándole mayor funcionalidad.</p> <p>4. DESPEDIDA</p> <p>Para finalizar y que vuelvan a casa felices, realizamos un juego “mete gol y va”; los niños se colocaron frente a la pelota y trataron de meter en el hula hula.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

b) **SEMANA 2:**

Tabla 5.

Planificación de la Semana 2

Actividades	Recursos
Bienvenida y adaptación al contexto Lectura de cuentos Pintura y arte	Hojas de papel Pinceles Témperas Cuentos Plastilina Pelotas
Tema: Yo te cuento y tú me cuentas	
Descripción:	
<p>El grupo estuvo integrado por 4 niños, de edades de 2 a 6 años; una de ellas es de nacionalidad venezolana y, los otros, ecuatorianos.</p> <p>Iniciamos la mañana realizando una pequeña “bailoterapia” para activarnos. Los niños (as) saltaron, movieron todo su cuerpo, entraron más en confianza.</p> <p>Luego los niños más grandes se presentaron, dijeron su edad, la escuela donde asisten y cómo les gusta que les llamen.</p> <p>1. ¡HORA DE TRABAJAR!</p> <p>Se les relató un cuento: “Los músicos de Bremen”; con material grande y con dibujos, prestaron mucha atención y así pudieron responder las preguntas del cuento y realizar las actividades que contenía el libro.</p> <p>Colorearon uno de los personajes representativos del cuento, reproduciendo su sonido onomatopéyico y decorándolo con témperas según como se lo imaginaban; se sintieron muy felices en esta actividad.</p> <p>2. REFRIGERIO SALUDABLE</p> <p>Los niños (as) tuvieron su tiempo de descanso y alimentación. Todos nos sentamos a servirnos el alimento.</p> <p>3. DEJANDO HUELLA</p> <p>Como forma de hacerles sentir que pertenecen a un grupo, plasmamos sus manitas en una hoja; luego, las pegamos en la pared con sus trabajos realizados.</p> <p>4. HORA DE DEPORTE</p> <p>En este tiempo con los niños (as), jugamos a lanzar pelotas y atraparlas, mientras conversamos qué es lo que más les gusta hacer.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

c) **SEMANA 3:**

Tabla 6.

Planificación de la Semana 3

Actividades	Recursos
<p>Saludo y bienvenida al grupo</p> <p>Taller N°1: Éste/a soy yo</p> <p>Taller N°2: Tarjeta creativa</p>	<p>Hojas</p> <p>Pinturas</p> <p>Pizarrón</p> <p>Marcadores</p> <p>Papelógrafos</p> <p>Pintura dactilar</p>
<p>Tema: Este (a) soy yo</p>	
<p>Descripción: Identificar y nombrar las partes gruesas de su cuerpo, a través de la exploración sensorial.</p>	
<p>Al inicio de la mañana, trabajamos de forma grupal realizando la interpretación de la canción “A mover el cuerpo”, donde los niños pudieron bailar en parejas y disfrutar de un momento agradable.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Mediante la exploración sensorial con diversas texturas, fueron nombrando y percibiendo las partes de su cuerpo.</p> <p>Se les dibujó el contorno del cuerpo en un papelógrafo y fueron coloreando cada parte con un color distinto para diferenciarlos.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. JUEGO AL AIRE LIBRE</p> <p>Disfrutamos de un momento en contacto con la naturaleza, jugando con los balones, conociendo el lugar y, sobre todo, compartiendo del refrigerio mientras observamos el paisaje.</p> <p>4. TARJETA CREATIVA</p> <p>Preparándonos para el Día de la Madre, colorearon con pintura fosforescente unos fideos que serán parte de la tarjeta; aquí utilizaron sus deditos para pintar.</p> <p>Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

d) **SEMANA 4:**

Tabla 7.

Planificación de la Semana 4

Actividades	Recursos
Saludo y bienvenida al grupo Taller N°1: La granja Taller N°2: Sonidos	Cartulina Dibujos Pinturas Marcadores Palos de chuzo Goma
Tema: Los animales y sonidos	
Descripción: Identificar a los distintos animales domésticos y sus sonidos.	
<p>Al inicio de la mañana, trabajamos de forma grupal realizando un circuito con diferentes obstáculos.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Mediante carteles de los animales, fuimos presentándoles a cada uno de los niños para que los reconozcan y se familiaricen.</p> <p>Luego, se trabajó en emitir el sonido de cada animalito.</p> <p>Para finalizar la actividad, los niños tenían que escuchar el sonido que se les presentaba y señalar el animal que correspondía.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. ANIMALES EN ACCIÓN</p> <p>Coloreamos el animal más representativo y lo colocamos en un palo de chuzo; luego, jugamos simulando a la granja.</p> <p>Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

e) **SEMANA 5:**

Tabla 8.

Planificación de la Semana 5

Actividades	Recursos
<p>Saludo y bienvenida al grupo</p> <p>Taller N°1: Macetas y cerámicas</p> <p>Taller N°2: Deporte</p>	<p>Macetas</p> <p>Pintura</p> <p>Pinceles</p> <p>Escarcha</p> <p>Cerámicas</p> <p>Pelotas</p> <p>Cuerda</p>
<p>Tema: Un regalo para una persona especial.</p>	
<p>Descripción: Usar la creatividad e imaginación y plasmarlo en la decoración de una maceta que se entregará a la persona especial.</p>	
<p>Al inicio de la mañana, empezamos moviendo nuestro cuerpo y despejando la mente para trabajar de lo mejor.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Escogimos los materiales de nuestra preferencia y los que nos llamó la atención y lo utilizamos en nuestra maceta; la pintamos y la decoramos, dejamos secar y colocamos tierra y una planta.</p> <p>También coloreamos unas cerámicas de diferentes personajes.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. DEPORTE</p> <p>La hora recreativa es un momento para mover nuestro cuerpo, correr, estar en contacto con la naturaleza. Asistimos a la cancha y realizamos juegos con la pelota, la soga y a las carreritas.</p> <p>4. Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

f) SEMANA 6:

Tabla 9.

Planificación de la Semana 6

Actividades	Recursos
<p>Saludo y bienvenida al grupo</p> <p>Taller N°1: Las emociones</p> <p>Taller N°2: Exploración sensorial</p>	<p>Fómix</p> <p>Tijeras</p> <p>Pinturas</p> <p>Espejo</p>
<p>Tema: Expresando mis emociones</p>	
<p>Descripción: Relacionar las emociones con los colores y experimentarlo mediante la pintura y exploración sensorial.</p>	
<p>Al inicio de la mañana, empezamos con el saludo inicial y presentamos las distintas emociones y, en un espejo, tratamos de imitarlas.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Mediante coronas de emociones, relacionamos con los colores y, en un mural, dibujamos y coloreamos según su elección, trabajando su lenguaje al expresar lo que estaba coloreando.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>La exploración sensorial es una actividad relacionada con interiorizar distintas texturas por medio de los sentidos. En un papelógrafo se colocaron gotas de pintura de distinto color y tenían que mezclarlas pisando con los pies.</p> <p>Luego, con sus dedos pintaron un sol y lo decoraron.</p> <p>Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

g) SEMANA 7:

Tabla 10.

Planificación de la Semana 7

Actividades	Recursos
<p>Saludo y bienvenida al grupo</p> <p>Taller N°1: Frutas y colores</p> <p>Taller N°2: Frutas de mazapán</p>	<p>Hojas</p> <p>Pompones</p> <p>Goma</p> <p>Hojas de árbol</p> <p>Pintura</p> <p>Leche condensada y en polvo</p> <p>Recipientes</p> <p>Colorantes</p> <p>Azúcar glass</p>
<p>Tema: Sabores y colores (frutitas de mazapán)</p>	
<p>Descripción: Brindar la oportunidad de experimentar alimentos realizados por ellos, incluyendo la variedad de colores que refuercen su identidad.</p>	
<p>Al inicio de la mañana, bailamos la canción de las frutas para mover el cuerpo e iniciar nuestro día de trabajo.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Mediante la representación de una variedad de frutas, aplicamos distintas formas de arte; en la manzana, aplicamos la técnica de “dactilopintura” y en la uva, pegamos pompones. Estas frutas contenían hojas de árbol.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. FRUTAS DE MAZAPAN</p> <p>Chefs en acción: Antes de realizar la masa, se les hizo probar cada uno de los ingredientes para que interioricen qué es lo que va a contener la masa. Después de eso, se procedió a realizarla y darles un pedazo a cada niño; eligieron su color favorito para convertir esa masa en algo llamativo y empezaron a hacer sus figuras.</p> <p>4. Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

h) SEMANA 8:

Tabla 11.

Planificación de la Semana 8

Actividades	Recursos
Saludo y bienvenida al grupo	Hojas
Taller N°1: Canciones	Recortes
Taller N°2: Sonidos de la naturaleza	Goma
	Láminas con imágenes
	Pintura
	Música, radio.
Tema: La orquesta sin límites: canciones y sonidos de la naturaleza.	
Descripción: relacionar las emociones con sonidos de la naturaleza y reforzar su esquema corporal mediante el baile y la música.	
<p>Al inicio de la mañana, bailamos la canción de los sonidos de la naturaleza para mover el cuerpo e iniciar nuestro día de trabajo.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Mediante la presentación de una variedad de láminas, acorde al tema, indicamos al niño(a) de qué se trata cada lámina y junto con ellos repetimos los sonidos, según corresponda.</p> <p>A continuación, presentamos láminas con dibujos acorde al tema para colorear con sus manos y pinceles.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. INTERIORIZAR EL APRENDIZAJE DE LA NATURALEZA</p> <p>Salimos con los niños al espacio verde y conversamos con ellos acerca de lo que está en la naturaleza (árboles, hojas, pájaros, etc...)</p> <p>4. Antes de retirarse, recibieron su carita feliz y su trabajito coloreado y se fueron muy contentos a casa.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

i) SEMANA 9:

Tabla 12.

Planificación de la Semana 9

Actividades	Recursos
<p>Saludo y bienvenida al grupo</p> <p>Taller N°1: Arte, pintamos zapatos, caritas pintadas.</p> <p>Taller N°2: Risoterapia con clowns.</p>	<p>Pintura para el rostro</p> <p>Zapatos de tela blancos.</p> <p>Pintura para tela</p> <p>Pinceles</p> <p>Crayones</p> <p>Libros para colorear</p> <p>Escarcha, brillos</p> <p>Goma</p> <p>Clowns</p>
<p>Tema: Risoterapia y arte.</p>	
<p>Descripción: Arte y risoterapia con la presentación de clowns.</p>	
<p>Saludo y bienvenida al grupo.</p> <p>Cantamos una canción.</p> <p>Conversamos con los niños(as), mostrándoles los materiales y qué vamos a hacer.</p> <p>1. HORA DE TRABAJAR</p> <p>Con la ayuda de zapatos de tela blancos, indicamos y ayudamos a los niños(as) a decorarlos con pintura, brillos y pegatinas.</p> <p>A continuación, les indicamos que vamos a pintar sus caritas de lo más les guste.</p> <p>2. DESAYUNO SALUDABLE</p> <p>Como grupo, nos servimos el alimento que nos brindaron.</p> <p>3. RISOTERAPIA</p> <p>Salimos con los niños al patio, conversando con anterioridad acerca de lo que vamos a hacer y lo que van a ver.</p> <p>Integramos al grupo a las actividades con los clowns.</p> <p>Dirigimos y ayudamos a nuestro grupo a realizar los juegos y actividades con los clowns.</p> <p>Nuestro grupo pintó un libro para colorear junto con uno de los clowns.</p> <p>Se retiraron a casa muy contentos con sus caritas pintadas, y con las actividades con los clowns.</p>	

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022).

2.7 Conclusiones

Como conclusión del presente capítulo, se realizó la planificación e intervención del acompañamiento educativo a niñas y niños, para ello se elaboraron los talleres con la colaboración de la Lcda. Belén Rodríguez, encargada del proyecto: *Educa sin límites*. Según lo observado en los niños que asisten regularmente al proyecto y luego de elaborar el taller de cada semana y de compilar las fichas y las bitácoras, se observó que tanto el juego y el arte como actividades lúdicas, ayudan a que los niños cumplan con sus tareas, participen espontáneamente y se diviertan. Es importante señalar el interés de los padres por los resultados de los participantes, pues, lo notaban y se sentían tranquilos de dejarlos a nuestro cuidado.

El juego y el arte, como se mencionó en la argumentación teórica, permiten que los niños que atraviesan por diversos cambios, pueden lograr que expresen sus emociones mediante actividades lúdicas, entre ellas, aquellas que lleven a la exploración, a la toma de conciencia individual y social, a poder contar con más periodos para la atención de las tareas encomendadas y para desarrollar o reforzar otras habilidades sociales. Finalmente, expresar emociones mediante el juego, ayudará a los niños a sentirse seguros en el lugar que los acogió y a tener la confianza de hablar en caso de que les pase algo en casa o en la escuela.

CAPÍTULO 3

RESULTADOS DE INTERVENCIÓN

Introducción

El desarrollo de las competencias socioemocionales, de acuerdo con las categorías de CASEL, le permite al niño una mejor adaptación con su entorno, debido a que aumenta su nivel de bienestar socioemocional y de salud en general; de esa forma, el niño puede enfrentar de mejor manera situaciones nuevas o estresantes (Fernández-Abascal, 2009).

En este contexto, Espinoza (2022) señala que se ha desarrollado un modelo en torno a dichas habilidades, las cuales comprenden cinco dimensiones: social, toma de decisiones, relaciones interpersonales, autoconducción y autoconciencia; estas, a su vez, se encuentran en los ejes de situaciones sociales, principios personales, toma de decisiones éticas, eje interpersonal y eje intrapersonal.

La intervención realizada, tuvo una duración de cinco semanas en donde se realizaron los talleres planificados, aplicando las bitácoras de observación para cada niño participante. A continuación, se describen los principales resultados obtenidos luego de la aplicación del Plan de intervención manejado desde una atención grupal, con momentos de acompañamiento individual, donde se plantearon actividades basadas en los objetivos establecidos en cada uno de los talleres y adaptándolos a la realidad de los niños, objeto de estudio.

3.1 Resultados de la evaluación inicial

PRIMERA SEMANA

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de la intervención realizada los días 2 y 9 de abril de 2022, aplicada a la niña Irlanda, de 2 años y 6 meses de edad. Entre los principales aspectos que se consideraron fueron: Conciencia de sí mismo, Conciencia Social y Atención en el enfoque, aunque también se dejó una fila para colocar otros aspectos, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 13.

Resultados de la Semana 1

Irlanda Rangel 2 años 6 meses		
2 y 9 de abril de 2022		
Conciencia de sí mismo (demostrar conciencia de sus propias emociones y de cómo pueden ser iguales o diferentes de los demás)	No demuestra tener conciencia de sí mismo.	En estas primeras semanas se ha observado que demuestra sus emociones y ganas de realizar las actividades; aunque no habla, trata de comunicarse señalando los objetos de interés.
Conciencia social (reconocer los sentimientos de otro niño y responder con consuelo y empatía básica).	Demuestra criterios similares a empatía con sus pares, ya que comparte juegos y materiales para las actividades.	Sí reconoce cuando alguien llora o está enojada y se acerca a la persona para jugar.
Atención en el enfoque (prestar atención por periodos más largos de tiempo y mostrar preferencia por algunas actividades)	Tiene cortos periodos de atención, aunque sí presenta fascinación por los materiales para las actividades.	Presta atención por cortos periodos siempre y cuando la actividad incluye pintura y colores, le da mucha curiosidad explorar su entorno.
Habilidades sociales	Se adapta fácilmente a juegos con sus pares y niños mayores, ya que tiene un hermano mayor con el que comparte su vida diaria.	Sí comparte juegos con los maestros y niñas de su edad, aunque no sigue reglas.

(la capacidad para establecer y mantener relaciones gratificantes con amigos, familiares y otras personas)		
Otros aspectos	<p>Mostró independencia más madura para su edad cronológica.</p> <p>Come sola</p> <p>Tiene retraso de lenguaje</p> <p>No controló esfínteres.</p>	<p>Es curiosa y traviesa</p> <p>Le gusta tocar y sentir todo lo que es nuevo; no diferencia lo que no debe explorar con su sentido del gusto.</p>

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se puede observar en la tabla anterior al realizar una interpretación de los resultados, la menor no demostró tener conciencia de sí misma, ya que no se pudo identificar un lenguaje expresivo; además, intenta comunicarse con otras personas por medio de señas y expresa sus emociones y la intención de realizar actividades.

En relación con la conciencia social, la menor demuestra empatía con otros niños; esto se evidencia en gran parte, puesto que ella comparte materiales y juegos; además, cuando se percata de que otro niño expresa tristeza o enojo, se acerca para jugar.

En la atención en el enfoque, los periodos de atención son relativamente cortos, sin embargo, sí presenta interés por los materiales empleados para los juegos. Finalmente, se puede decir que se ha observado en la menor un alto grado de independencia con respecto a su edad, pues, presenta curiosidad, se alimenta por sí misma y cuenta con gran interés por sentir con sus manos elementos que son nuevos para ella.

SEGUNDA SEMANA

En la siguiente tabla, se expresan los resultados obtenidos de la intervención realizada el día 9 de abril de 2022 a la estudiante Gaia, de tres años de edad. Entre los principales aspectos que se tomaron en consideración fueron: Conciencia de sí mismo, Conciencia Social, Atención en el enfoque y habilidades sociales, aunque también se dejó una fila para colocar otros aspectos, tal como se detalla en la siguiente tabla:

Tabla 14.

Resultados de la Semana 2

GAIA 3 años		
9 de abril de 2022		
Conciencia de sí mismo (demostrar conciencia de sus propias emociones y de cómo pueden ser iguales o diferentes de los demás.)	Demuestra tener conciencia de sí mismo y algunas palabras que si se comprenden.	En estas primeras semanas se ha observado que demuestra sus emociones y ganas de realizar las actividades. Dice algunas palabras y las utiliza para indicar sus necesidades.
Conciencia social (reconocer los sentimientos de otro niño y responder con consuelo y empatía básica).	Demuestra criterios similares a empatía con sus pares, ya que comparte juegos y materiales para las actividades.	Sí reconoce cuando alguien llora o está enojada y se acerca a la persona para jugar.
Atención en el enfoque (prestar atención por periodos más largos de tiempo y mostrar preferencia por algunas actividades)	Tiene buenos periodos de atención, y demuestra interés para realizar las actividades de los talleres.	Presta atención por periodos largos; le da mucha curiosidad y entusiasmo por explorar su entorno.
Habilidades sociales (la capacidad para establecer y mantener relaciones gratificantes con amigos, familiares y otras personas)	Se adapta fácilmente a juegos con sus pares y maestras. Asiste a un centro infantil.	Sí comparte juegos con los maestros y niñas de su edad. Sigue reglas.

		Demuestra liderazgo.
Otros aspectos	Mostró independencia más madura para su edad cronológica Come sola Dice palabras claramente Controla esfínteres.	Es voluntariosa y colaboradora. Tiene muy buen lenguaje comprensivo.

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se observa en la tabla, Gaia presenta en Conciencia de sí misma, un control acerca de demostrar sus emociones, así como el interés de realizar actividades; además, emplea su limitado lenguaje verbal para indicar sus necesidades. En cuanto a su Conciencia Social, la menor es capaz de demostrar empatía con sus compañeros, puesto que comparte sus materiales y juguetes para la realización de las diferentes actividades; también, cuando observa que algún compañero llora o se encuentra enojado, Gaia se acerca para jugar. En relación con la atención al enfoque, la menor presenta periodos de atención largos e interés para la realización de las actividades propuestas en cada taller. Adicionalmente, tiene alto entusiasmo y curiosidad por explorar su entorno. En cuanto a sus Habilidades Sociales, presenta una fácil adaptación para jugar con sus docentes y compañeros; tiene liderazgo y respeta las normas y reglas para la ejecución de cada actividad.

3.2 Bitácora

a) SEMANA 1 y 2

Adaptación y bienvenida: En este proceso los niños demostraron entusiasmo y, sobre todo, apego hacia quienes les estaban brindando un espacio para su cuidado. Realizaron las actividades propuestas de manera natural; la mayoría de ellos, conversaban de temas de su interés.

Se mostraron participativos con bastante afecto, respondieron con buena actitud, pero, se pudo percibir que la niña de 2 años no emitía palabras sino se comunicaba por medio de sonidos o gestos, lo que en ese instante se llegó a suponer que aún no sentía la confianza para expresarse con los demás. La mamá manifestó que ya tenía control de esfínteres por lo que no tuvo ningún percance durante su estancia en el taller.

Durante la alimentación, todos se sirvieron sus alimentos con entusiasmo; se observó gran independencia y pudieron servirse los alimentos por sí mismos. A la hora del trabajo práctico, hicieron el uso adecuado de los materiales y permanecieron tranquilos durante el transcurso de los talleres.

3.3 Resultados de evaluación de talleres

TERCERA SEMANA

A continuación, los resultados de evaluación de los talleres presentados en cada una de las bitácoras de observación que se aplicaron durante las cinco semanas que se realizaron los talleres.

Tabla 15.

Resultados de la Semana 3

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Irlanda Rangel 2 años 6 meses	Fácil adaptabilidad. Independencia para explorar el espacio. Come sin ayuda. Curiosidad por colaborar en las actividades. Mayor tiempo de atención a la actividad. Gusto por la pintura. Buena socialización con sus compañeros de aula. Predisposición a nuevas sensaciones o actividades sensoriales.	Escasa comunicación verbal, pero tiene buena comprensión del lenguaje expresivo. No controla esfínteres. Cortos periodos de atención.	Participación activa en las actividades de integración, con periodos cortos de atención debido a su edad, por lo que se cambió las actividades por periodos de no más de media hora. La lectura de cuentos fue acorde a la edad de los niños, captó su atención y participaron activamente. Demostró interés por las actividades planificadas para este taller. No responde preguntas planteadas en la actividad de cuentos.
Gaia Cárdenas 3 años	Independencia en todas las áreas de desarrollo. Come sin ayuda. Curiosidad por colaborar en las actividades. Largos periodos de atención. Buena socialización con sus compañeros de aula. Buena comprensión de las consignas indicadas (asiste a preescolar).	Escasa comunicación verbal, pero tiene buena comprensión del lenguaje expresivo Presentó timidez, aunque se adaptó positivamente.	Demostró timidez ya que es su primera semana. La lectura de cuentos fue acorde a la edad de los niños, captó su atención y participaron activamente. Demostró interés por las actividades planificadas para este taller. No responde preguntas planteadas en la actividad de cuentos.

Como se puede observar en la bitácora anterior, en cuanto a las fortalezas, ambas niñas tienen condiciones muy similares, ya que presentan independencia en todas las áreas de desarrollo, comen por sí mismas, presentan curiosidad por colaborar en actividades y una buena socialización, principalmente, con sus compañeros de aula. En cuanto a sus debilidades, se puede destacar una escasa comunicación verbal, timidez y cortos periodos de atención, entre los principales. Es necesario trabajar en cuanto a superar las debilidades y, de esta manera, se puedan desenvolver de mejor manera en cada una de las actividades planteadas.

CUARTA SEMANA

Las observaciones desarrolladas durante la segunda semana, fueron realizadas a Irlanda Rangel de 2 años y Gaia Cárdenas de 3 años, y fueron registradas, tal como se indica a continuación:

Tabla 16.

Resultados de la Semana 4

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Irlanda Rangel 2 años 6 meses	Independencia para explorar el espacio. Come sin ayuda. Ya tiene control de esfínteres. Curiosidad por colaborar en las actividades. Mayor tiempo de atención a la actividad. Gusto por la pintura y los materiales presentados para la actividad. Buena socialización con sus compañeros de aula. Reconoce por sus nombres a sus compañeros y maestros. Demuestra sus emociones. Motricidad gruesa. Motricidad fina en desarrollo.	Escasa comunicación verbal, aunque ya imita sonidos y sílabas e intenta decir el nombre de sus compañeros. Al familiarizarse con su entorno presenta mucha confianza, por lo que no sigue normas ni reglas.	Demostró interés por las actividades planificadas para este taller Reconoce muy bien las partes de su cuerpo Participó activamente del taller, ya que siente fascinación por la pintura y, en general, por los materiales para pintar.

<p>Gaia Cárdenas 3 años</p>	<p>Come sin ayuda. Control de esfínteres (va sola al baño). Curiosidad por colaborar en las actividades. Buen lenguaje expresivo y comprensivo. Largos periodos de atención. Buena socialización con sus compañeros de aula. Buena motricidad fina y gruesa. Buena comprensión de las consignas indicadas (asiste a preescolar).</p>	<p>Apetito escaso, ya que consume poco de los refrigerios brindados en el taller.</p>	<p>Se mostró tímida al inicio del taller. Demostró interés por las actividades planificadas para este taller. Reconoce partes de su cuerpo y su género. Define límites de los dibujos al pintar o pegar. Reconoce los colores. Realiza muy bien la pinza al sujetar lápiz o pinturas.</p>
---------------------------------	--	---	---

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se puede observar en la tabla anterior, entre las principales fortalezas se destaca una buena motricidad fina y gruesa, aunque la niña de menor edad todavía presenta una motricidad fina en desarrollo. Ambas niñas comen sin ayuda, presentan curiosidad por colaborar en las actividades de los talleres y cuentan con buena socialización con sus compañeros de aula. En debilidades se destacan, sobre todo en la primera niña, una escasa comunicación verbal e incumplimiento de normas y reglas. En el caso de Gaia, se observó como principal debilidad un escaso apetito, puesto que, durante la hora del refrigerio, la ingesta fue mínima. En ese sentido, se debe enfocar en que los niños identifiquen y comprendan cada una de las reglas en las actividades que se planteen, con el fin de que puedan desarrollarlas de manera adecuada y cumplan con el objetivo.

QUINTA SEMANA

A continuación, se exponen los resultados de las observaciones realizadas durante la tercera semana, en donde se tuvieron como participantes a Irlanda Rangel de 2 años y Gaia Cárdenas de 3.

Tabla 17.*Resultados de la Semana 5*

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
<p>Irlanda Rangel 2 años 6 meses</p>	<p>Mayor tiempo de atención a la actividad. Gusto por la pintura y los materiales presentados para la actividad. Demuestra sus emociones. Motricidad gruesa. Motricidad fina en desarrollo. Mayor comunicación; intenta tener una conversación con sus maestros. Es muy empática con sus pares y con niños de mayor edad. Demuestra felicidad por asistir a los talleres.</p>	<p>No sigue normas y reglas con facilidad; se distrae fácilmente con cualquier material de su entorno</p>	<p>Empezó a llorar durante algunas actividades. Se notaba inquieta pero participaba en las actividades.</p>
<p>Gaia Cárdenas 3 años</p>	<p>Curiosidad por colaborar en las actividades. Buen lenguaje expresivo y comprensivo. Largos periodos de atención. Buena socialización con sus compañeros de aula. Buena motricidad fina y gruesa. Buena comprensión de las consignas indicadas. Se integra fácilmente a juegos grupales con pares y niños mayores. Tiene confianza y liderazgo en las actividades. Demuestra felicidad al llegar a los talleres.</p>	<p>Apetito escaso, ya que consume poco de los refrigerios brindados en el taller</p>	<p>Demostró interés por las actividades planificadas para este taller, pero necesito un poco de ayuda para realizarlas.</p>

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

En la tabla anterior, se describen las principales fortalezas identificadas en esta semana. Se destaca buen desarrollo de niveles de motricidad fina y gruesa; largos periodos de atención a las actividades desarrolladas, fácil integración, comunicación y socialización con sus compañeros de clase. Por otra parte, en relación con sus debilidades se destacan dos; en el caso de Irlanda, se observa que no cumple con las normas ni reglas y presenta distracción con facilidad; en tanto que, Gaia, cuenta con un escaso apetito. Como se puede deducir, la mayoría de fortalezas y debilidades continúan presentes en las menores, por lo que resulta necesario seguir trabajando en estos puntos a fin de superar estos inconvenientes con el tiempo.

SEXTA SEMANA

Durante la cuarta semana, se realizaron las observaciones a las niñas Irlanda Rangel y a Alegría Rojas; ambas de dos años de edad. Las fortalezas y debilidades se presentan a continuación:

Tabla 18.

Resultados de la Semana 6

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Irlanda Rangel 2 años 6 meses	Fácil adaptabilidad. Fascinación y curiosidad por las actividades y materiales nuevos. Predisposición para realizar el taller. Mejor comprensión de las consignas. Come sola. Le gusta trabajar en equipo y compartir materiales. Control de esfínteres. Dice algunas palabras.	Poca comunicación verbal, pero tiene buena comprensión del lenguaje. Cortos periodos de atención. Se lleva la pintura a la boca.	Al inicio del taller lloraba; la mamá comentó que había iniciado su asistencia a la guardería. Dejó el pañal. Participación activa en las actividades grupales; el periodo de atención fue más prolongado debido a que el taller incluía muchos materiales relacionados con la pintura y pinceles. Aunque estuvo muy participativa, necesitó ayuda para elaborar las actividades. Finalmente, terminó su jornada feliz.
Alegría Rojas 2 años	Comprensión del lenguaje. Es dócil Le gusta los materiales para las actividades. Predisposición para realizar los talleres.	Adaptación lenta. Lloraba y llamaba continuamente a su papá, tímida.	Se quedó llorando, llamaba constantemente a su papá. Participación activa en el taller. Necesitó ayuda para realizar las actividades.

		No capta órdenes. No comparte.	Le gustó mucho el taller. En el transcurso de la mañana se acopló muy bien a sus pares, aunque le costaba compartir y seguir órdenes.
--	--	-----------------------------------	--

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se observa en la tabla anterior, entre las principales fortalezas que presentan las menores es la adaptabilidad, curiosidad por las actividades, comprensión de las consignas, autonomía para alimentarse, gusto por el trabajo en equipo. También presentan comprensión del lenguaje, docilidad y predisposición, principalmente, para la realización de las actividades del taller. En relación con las debilidades, se observó poca comunicación verbal, periodos cortos de atención, lenta adaptación, timidez, no comparte y un disminuido nivel de captación de órdenes. Por lo tanto, en el taller hubo dificultades para el desarrollo de las actividades, ya que las niñas lloraban y era necesario ayudarlas para que puedan realizar las actividades planificadas.

SÉPTIMA SEMANA

A continuación, se presentan las observaciones realizadas durante la quinta semana a Alegría Rojas, de dos años de edad, en donde se obtuvieron los siguientes resultados:

Tabla 19.

Resultados de la Semana 7

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Alegría Rojas 2 años	Predisposición para realizar las actividades. Empatía con sus pares y maestras. Largos periodos de atención. Dice algunas palabras. Buen lenguaje comprensivo.	Llora al inicio del taller. Bajo lenguaje expresivo. Bajo apetito.	Llora al inicio del taller, pero por un corto periodo. Casi no come el refrigerio. Participó activamente en la actividad, aunque durmió la mitad de la mañana. En algunos momentos se aburría porque sus compañeras no asistieron ese día.

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se puede observar en la tabla anterior, las fortalezas de la menor consisten en que cuenta con predisposición para realizar las actividades del taller y con empatía hacia sus compañeros y maestras; además, presenta largos periodos de atención y cuenta con un buen lenguaje comprensivo. Entre sus debilidades, se destaca que llora al inicio de la actividad, cuenta con bajo apetito y un reducido lenguaje expresivo. Para el caso de la menor, se observa que uno de los factores que pudo condicionar las debilidades observadas, radica en el hecho que, durante la aplicación del taller de la quinta semana, ella estuvo sola, motivo que pudo hacer que se sintiera triste y no quisiera participar con mayor predisposición.

3.4 Resultados evaluación final

OCTAVA SEMANA

A continuación, se presentan los resultados obtenidos de las observaciones realizadas a Irlanda Rangel de dos años, Gaia Cárdenas de tres años y Alegría Rojas de dos años de edad:

Tabla 20.

Resultados de la Semana 8

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Irlanda Rangel 2 años 6 meses	Fácil adaptabilidad. Independencia para explorar el espacio. Come sin ayuda. Curiosidad por colaborar en las actividades. Predisposición a nuevas sensaciones o actividades sensoriales.	No sigue órdenes. Escaso lenguaje expresivo.	Participación activa en las actividades con periodos cortos de atención, debido a su edad. Demostró interés por las actividades planificadas para este taller. Necesitó ayuda para elaborar las actividades.
Gaia Cárdenas 3 años	Curiosidad por colaborar en las actividades. Buen lenguaje expresivo y comprensivo. Largos periodos de atención. Buena socialización con sus compañeros de aula.	Bajo apetito	Llegó contenta al taller. Mantuvo una participación activa. Mostró independencia. Mantuvo periodos de atención prolongados

	Buena comprensión de las consignas indicadas. Tiene confianza y liderazgo en las actividades Demuestra felicidad al llegar a los talleres.		Identificó a sus compañeras llamándolas por su nombre. Muy bien lenguaje expresivo, indicando sus necesidades y pidiendo ayuda. Terminó el taller muy contenta y cansada.
Alegría Rojas 2 años	Lenguaje expresivo, incremento de palabras. Buen lenguaje comprensivo. Predisposición para realizar sus actividades. Empatía con sus maestras y compañeras al momento de jugar.	Llora al inicio del taller. Escaso apetito. Escaso lenguaje expresivo.	Llora al inicio del taller, pero por un corto periodo Mantuvo una participación activa, aunque al principio, es tímida Se une rápidamente a las actividades. Mantuvo periodos de atención prolongados. Terminó el taller muy contenta y cansada.

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

Como se puede observar, entre las principales fortalezas se tiene predisposición para realizar actividades, empatía con los pares y maestras, presentan largos periodos de atención, lenguaje expresivo y comprensivo, siguen las reglas, independencia y participación activa. En tanto que, entre las debilidades observadas, tiene bajo apetito y llora al iniciar la actividad. Por lo tanto, algunas debilidades se repiten a lo largo de las semanas en las que se desarrollaron los talleres, con lo cual, se puede trabajar en ellas y así superarlas.

NOVENA SEMANA

Finalmente, en la última semana se presenta, de manera detallada, cada una de las actividades que se prepararon para la finalización del proyecto, que fueron realizadas por los niños participantes y que se ejecutaron de acuerdo con la planificación de la propuesta.

Tabla 21.*Resultados de la Semana 9*

Nombre del niño	Fortalezas	Debilidades	Observaciones en el taller
Irlanda Rangel 2 años 6 meses	<p>Predisposición para realizar las actividades.</p> <p>Empática con sus pares y maestras.</p> <p>Largos periodos de atención.</p> <p>Buen lenguaje comprensivo.</p> <p>Incremento de algunas palabras.</p> <p>Independencia.</p> <p>Participó activamente.</p>	<p>No sigue órdenes</p> <p>Escaso lenguaje expresivo.</p>	<p>Llegó contenta al taller.</p> <p>Mantuvo una participación activa.</p> <p>Predisposición para realizar los juegos y actividades realizadas en el patio con los clowns.</p> <p>Mostró independencia.</p> <p>Mantuvo periodos de atención prolongados</p> <p>Identificó a sus compañeras llamándolas por su nombre.</p> <p>Terminó el taller muy contenta y cansada.</p>
Gaia Cárdenas 3 años	<p>Predisposición para realizar las actividades.</p> <p>Empática con sus pares y maestras.</p> <p>Largos periodos de atención.</p> <p>Lenguaje expresivo fluido.</p> <p>Paciente.</p> <p>Sigue reglas.</p> <p>Independencia.</p> <p>Participó activamente.</p>	<p>Escaso apetito</p>	<p>Llegó contenta al taller.</p> <p>Mantuvo una participación activa.</p> <p>Predisposición para realizar los juegos y actividades realizadas en el patio con los clowns.</p> <p>Mostró independencia.</p> <p>Mantuvo periodos de atención prolongados.</p> <p>Identificó a sus compañeras llamándolas por su nombre.</p> <p>Muy bien lenguaje expresivo, indicando sus necesidades y pidiendo ayuda.</p> <p>Terminó el taller muy contenta y cansada.</p>
Alegría Rojas 2 años	<p>Predisposición para realizar las actividades.</p> <p>Largos periodos de atención.</p> <p>Empatía con sus maestras y compañeras al momento de jugar.</p> <p>Comparte materiales.</p>	<p>Llora al inicio del taller.</p> <p>Escaso apetito.</p> <p>Escaso lenguaje expresivo.</p>	<p>Llora al inicio del taller, pero por un corto periodo.</p> <p>Mantuvo una participación activa.</p> <p>Predisposición para realizar los juegos y actividades realizadas en el patio con los clowns.</p> <p>Mantuvo periodos de atención prolongados.</p> <p>Compartió sus materiales sin problema.</p>

	Dice el nombre de sus compañeras y las identifica.		Terminó el taller muy contenta y cansada.
--	--	--	---

Fuente: Elaborado por los investigadores (2022)

En la tabla anterior, se explican todas las actividades desarrolladas durante la novena semana, en donde se destaca la feria de exposición de cada uno de los trabajos realizados por los niños participantes del programa *Educa sin Límites*, así como la presentación de una obra de teatro y, finalmente, la entrega de juguetes y materiales de dibujo y pintura a cada uno de los niños participantes del proyecto.

3.5 Conclusiones

En el presente capítulo, se desarrolló el análisis de los resultados de la intervención realizada por medio de fichas bitácoras de observación aplicadas a los niños que asistieron al proyecto “EDUCA SIN LÍMITES”, en el cual colaboraron los padres de familia que asistieron a los diferentes cursos que ofrecía el proyecto.

En el área de estudio, asistieron niños de diferentes edades con los cuales se trabajaron diferentes técnicas lúdicas para que se entretengan y aprendan al mismo tiempo; así también, se realizaron evaluaciones del comportamiento de cada niño, ya que, al atravesar cambios en su vida desde temprana edad, como la situación de movilidad humana que viven como familia, estos niños pueden verse afectados en diferentes áreas de su vida.

Por tal motivo, las fichas y bitácoras de observación ayudaron a observar las competencias socioemocionales basadas en las categorías de CASEL (toma de decisiones, habilidades para relacionarse, conciencia social, autocontrol y autoconciencia) por medio de los talleres, para brindarles las guías básicas a los padres de familia y sus hijos, basado en un ambiente seguro y alegre, para ellos que han experimentado muchas emociones por los cambios en los que se encuentran pasando, debido a la movilidad.

Entre los principales resultados se tiene que los niños presentan fortalezas dentro de sus competencias socioemocionales, tales como una fácil adaptabilidad al entorno, independencia en las diferentes áreas de desarrollo, largos periodos de atención a las actividades, entre otros. No obstante, durante la ejecución de las diferentes actividades, también se observaron debilidades, entre las que se destacan una débil comunicación verbal, deficiente control de esfínteres, timidez y escaso apetito, por lo cual, gracias a los talleres, se pudo guiar a los padres de familia para que apliquen las actividades con sus hijos y así les ayuden a superar estas deficiencias identificadas.

Conclusiones generales

Una vez culminado la presente propuesta de intervención denominada “*Propuesta de Intervención socioemocional mediante el arte y el juego dirigida a niños de 2 a 6 años en situación de movilidad humana*” desarrollado en el proyecto *Educa sin límites* segunda edición, se obtuvieron las siguientes conclusiones acordes a los objetivos planteados:

- Se ha observado que existen diferentes teorías de desarrollo infantil, que presentan características y necesidades socioemocionales beneficiosas para el desarrollo de niños entre dos y seis años, entre las que se destacan el Desarrollo infantil psicosexual de Freud, Desarrollo psicosocial de Erikson, Desarrollo conductual del niño de Skinner y Pavlov, Desarrollo cognitivo de Piaget, Desarrollo del apego de Bowlby, Desarrollo sociocultural de Vygotsky, Aprendizaje Social de Bandura y, principalmente, la Teoría Humanista de Rogers. No obstante, para la propuesta se tomaron de referencia las categorías de CASEL, que se enfocan en el proceso de aprendizaje de las habilidades y destrezas desde un entorno socioemocional en torno a la toma de decisiones, habilidades comunicativas, conciencia social, autorregulación y autoconocimiento, que deben ser desarrolladas desde tempranas edades, para que exista un desarrollo efectivo en el menor.

- Para la ejecución de la intervención, se emplearon las actividades descritas en el Manual de actividades que propicien resiliencia, de la UNICEF, ya que este documento es aplicable en el desarrollo de menores que se encuentran en estado de movilidad, migrantes y refugiados en centros de asistencia social, como es el caso del programa *Educa sin límites*, que trabaja en conjunto con la Organización Internacional para las Migraciones (OIM). Gracias a las actividades propuestas en el Manual, se generó un vínculo social entre los menores y adultos con quienes interactúan, con la finalidad de que puedan considerarse personas valiosas y con capacidades útiles dentro de la sociedad.

- Finalmente, se puede decir que, gracias a las fichas de observación y fichas de planificación ejecutadas en el programa de intervención, se evidenció que la intervención realizada obtuvo resultados positivos, ya que los niños que se

encuentran en situación de movilidad que asisten al proyecto *Educa sin límites*, gracias a las actividades realizadas, han mejorado sus habilidades en la toma de decisiones, habilidades para relacionarse con sus semejantes, conciencia social, autocontrol y autoconciencia. Si bien, todavía se perciben ciertas debilidades en estas categorías, se les ha formado a los padres de familia de los menores, para que continúen con la aplicación de actividades y puedan mejorar su desarrollo.

Recomendaciones

- Es recomendable profundizar en las necesidades socioemocionales de los niños, por medio de información actualizada, que permita aplicar talleres y programas de manera efectiva en casos reales, que se acoplen a las necesidades de los menores en situación de movilidad.
- Asimismo, es necesario concientizar a los padres de familia que se encuentran en situación de movilidad, la importancia que tiene el desarrollo infantil desde una perspectiva socioemocional y de resiliencia, para que sus hijos puedan ser parte de programas como el *Educa sin límites*, ya que, de esta manera, se podrán mejorar las habilidades de manejo de emociones, autoestima, toma de decisiones, habilidades sociales, entre otras.
- La aplicación de talleres y actividades planificadas, deben necesariamente ser acompañadas con instrumentos de evaluación de información, para identificar fortalezas y debilidades en los menores, y, de esta manera, profundizar en superar las deficiencias identificadas.

REFERENCIAS

- Acosta, Y. (2018, enero 10). *Revisión teórica sobre la evolución de las teorías del aprendizaje*. Revista Vinculando. <https://vinculando.org/educacion/revision-teorica-la-evolucion-las-teorias-del-aprendizaje.html>
- Andrade, A. L. (2020). El juego y su importancia cultural en el aprendizaje de los niños en educación inicial. *Journal of Science and Research: Revista Ciencia e Investigación*, 5(2), 132-149.
- Rodríguez, J. M. (2017). Niños y adolescentes agresivos. *Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 371, 55-60. <https://doi.org/10.14422/pym.i371.y2017.009>
- Avallone, (2019). La movilidad humana en la red de las palabras de Estado. *REMHU: Revista Interdisciplinar da Mobilidade Humana*, 27(57), 25-42. <https://doi.org/10.1590/1980-85852503880005703>
- Ayala, D. C. (2016). *El Arte Infantil en el Desarrollo de la Inteligencia Emocional de los niños y niñas de 2 a 3 años del “Centro Infantil Universitario” de la Parroquia Guanujo, Cantón Guaranda, Provincia de Bolívar, año lectivo 2015 – 2016*. <http://dspace.unach.edu.ec/handle/51000/3121>
- Bárrig, & Alarcón, D. (2017). Temperamento y competencia social en niños y niñas preescolares de San Juan de Lurigancho: Un estudio preliminar. *Liberabit*, 23(1), 75-88. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2017.v23n1.05>
- Batista, E. E. V., & Lombardi, A. B. (2019). As adversidades na infância, a Teoria de Bronfenbrenner e a disciplina de Práticas na Comunidade II: Um relato de experiência em que teoria e prática se completam. *Conecte-se! Revista Interdisciplinar de Extensão*, 3(6), 141-151.
- Bravo, H., & López, J. (2015). Resiliencia familiar: Una revisión sobre artículos publicados en español. *Revista de Investigación en Psicología*, 18(2), 151-170. <https://doi.org/10.15381/rinvp.v18i2.12089>
- Bravo, H. R., González-, F., Ruvalcaba, N. A., López-, J., & Orozco, M. G. (2019). Propiedades psicométricas del cuestionario de resiliencia para niños y adolescentes en estudiantes mexicanos de bachillerato. *Acta Colombiana de Psicología*, 22(2), 292-318. <https://doi.org/10.14718/ACP.2019.22.2.14>
- Bustamante, P. M. (2020). *Condiciones de habitabilidad basadas en la Teoría Ecológica de Urie Bronfenbrenner y su relación con el desarrollo cognitivo en el aprendizaje de estudiantes de las instituciones educativas* [Universidad del Azuay]. https://www.lareferencia.info/vufind/Record/EC_ad0e56ae7f6d60532612013b4b2afb51

- Cabero, & Llorente, M. del C. (2015). Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC): Escenarios formativos y teorías del aprendizaje. *Revista Lasallista de Investigación*, 12(2), 186-193.
- Cabrera, V. E., Gómez, V. L. A., Gómez, D. S. M., Marín, I. P. G., & Rodas, A. M. C. (2016). Madres, padres y profesores como educadores de la resiliencia en niños colombianos. *Psicología Escolar e Educativa*, 20, 569-579. <https://doi.org/10.1590/2175-3539201502031049>
- Cáceres, Granada, Pomés, Cáceres, Granada, & Pomés, M. (2018). Inclusión y Juego en la Infancia Temprana. *Revista latinoamericana de educación inclusiva*, 12(1), 181-198. <https://doi.org/10.4067/S0718-73782018000100181>
- Carvalho, A. de. (2016). Paradigma sistêmico no desenvolvimento humano e familiar: A teoria bioecológica de Urie Bronfenbrenner. *Psicologia em Revista*, 22(2), 275-293. <https://doi.org/10.5752/P.1678-9523.2016V22N2P275>
- CASEL. (2022). *What Is the CASEL Framework?* CASEL. <https://casel.org/fundamentals-of-sel/what-is-the-casel-framework/>
- Castellanos, Dávila, E. A., & González Chicaiza. (2020). *Adaptación social a la comunidad educativa de niños venezolanos en situación de movilidad humana* [Universidad Internacional SEK]. <http://localhost:8080/xmlui/handle/123456789/3773>
- Castro, C. J., & Luján Rocha, L. (2018). Sintomatología depresiva y resiliencia en niños. *Avances en Psicología*, 26(2), 189-199. <https://doi.org/10.33539/avpsicol.2018.v26n2.1190>
- Collantes de Amilivia, A. (2015). *Propuesta de intervención educativa para la mejora del desarrollo socioemocional en el alumnado con TDA-H* [Universidad de Valladolid]. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/14792>
- Cruz. (2018). *Programa de Estrategias basada en la Teoría Ecológica del Desarrollo de Bronfenbrenner para prevenir el Bullying en los estudiantes del primer grado de educación secundaria en el área de persona, familia y relaciones humanas*. Delai.E16673 Gramalotal De Chingama, Bellavista—Jaén 2013 [Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo]. <http://repositorio.unprg.edu.pe/handle/20.500.12893/7296>
- De la Rosa. (2015). Érase una vez en el país del nunca más. Juego, arte y cultura para la reparación simbólica de la primera infancia víctima del conflicto armado en Bogotá. *Cambios y Permanencias*, 6, 306-329.
- Delgado & Gallo (2021). *Cuerpo: Espejo de mis emociones, la sistematización de una experiencia pedagógica para el reconocimiento del ser* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/27845>

- Díaz Carnero, E. I. (2021). Apuntes sobre la seguridad fronteriza en la frontera México-Estados Unidos ante la movilidad humana y desde el paradigma de la seguridad humana. *Frontera norte*, 33. <https://doi.org/10.33679/rfn.v1i1.2071>
- Díaz, González, González Arratia López Fuentes, N. I., & Montero, M. (2019). *Sucesos estresantes en mujeres mayores desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner*. 6(2), 5-15.
- Espinoza. (2022). *Gestión del aprendizaje socioemocional en los procesos de mejora escolar en contexto de crisis en dos establecimientos educacionales en situación de desventaja socioeducativa* [Pontificia Universidad Católica de Chile]. <https://repositorio.uc.cl/handle/11534/64460>
- Frenkel, (2020) *Teorías del Desarrollo Infantil*. Crianza Empática. <https://www.crianzaempatica.com/post/teorias-del-desarrollo-infantil>
- Fuentes, N. I. G. A. L. (2018). Autoestima, Optimismo y Resiliencia en Niños en Situación de Pobreza. *Revista Internacional de Psicología*, 16(1), 2-119.
- Fuentes, N. I. G. A. L., Espinosa, A. del C. D., & Medina, J. L. V. (2017). Autoestima como mediador entre Afecto positivo-negativo y resiliencia en niños. *Acta Universitaria*, 27(1), 88-94. <https://doi.org/10.15174/au.2017.1140>
- Gálvez, & Farkas (2017). Relación entre mentalización y sensibilidad de madres de infantes de un año de edad y su efecto en su Desarrollo Socioemocional. *Psykhé (Santiago)*, 26(1), 1-14. <https://doi.org/10.7764/psykhe.26.1.879>
- Garcés, Monsalve, Chavarriaga, C. P., & Moreno, J. A. T. (2017). *Pilares de la educación inicial: Mediadores para el aprendizaje*. <https://doi.org/10.21501/25007858.2582>
- García, (2018). Socio-emotional, non-cognitive or “soft” skills: Approximations to their evaluation. *Revista Digital Universitaria*, 19(6), 1-17. <https://doi.org/10.22201/codeic.16076079e.2018.v19n6.a5>
- Goncalves. (2017). Capacidad y factores de resiliencia de niños y niñas en edad escolar. *Investigación y formación pedagógica revista del CIEGC*, 3(5), 26-44.
- González, (2015). Formación de la función simbólica por medio del juego temático de roles sociales en niños preescolares. *Revista de la Facultad de Medicina*, 63(2), 235-241. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v63n2.47983>
- González, (2018). Intervención en un niño con autismo mediante el juego. *Revista de la Facultad de Medicina*, 66(3), 365-374. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v66n3.62355>
- Hernández, Onofre. del R., Gómez Alcívar, V. J., Hernández Jara, P. V., Onofre Zapata, V. del R., & Gómez Alcívar, V. J. (2021). La pedagogía Montessori y su incidencia en la Educación Inicial. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 9(1). <https://doi.org/10.46377/dilemas.v9i1.2857>

- Herrera, Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., Robayo-Torres, A. L., Herrera-Mora, D. B., Munar-Torres, Y. E., Molina-Achury, N. J., & Robayo-Torres, A. L. (2019). Desarrollo infantil y condición socioeconómica. Artículo de revisión. *Revista de la Facultad de Medicina*, 67(1), 145-152. <https://doi.org/10.15446/revfacmed.v67n1.66645>
- Lagos, Soto, & Vallejos Varas, P. (2016). *Aprendizaje socioemocional y su relación en el aprendizaje y desarrollo infantil* [Universidad Finis Terrae]. <https://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/641/Lagos-Soto-Vallejos%202016.pdf?sequence=1>
- López, G., & Guiamaro, Y. (2016). El rol de la familia en los procesos de educación y desarrollo humano de los niños y niñas. *Ixaya. Revista Universitaria de Desarrollo Social*, 10, 31-55.
- Malik, F., & Marwaha, R. (2022). Developmental Stages of Social Emotional Development In Children. En *StatPearls*. StatPearls Publishing. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/books/NBK534819/>
- Mazuera, R., Albornoz-Arias, N., Morffe Peraza, M. Á., Ramírez-Martínez, C., & Carreño-Paredes, M.-T. (2019). *Informe sobre la movilidad humana venezolana II. Realidades y perspectivas de quienes emigran (8 de abril al 5 de mayo de 2019)*. Servicio Jesuita a Refugiados Venezuela. <https://bonga.unisimon.edu.co/handle/20.500.12442/4621>
- Montemayor (2019, septiembre 23). *Teorías de desarrollo infantil | Secretaría de Educación*. <https://www.tamaulipas.gob.mx/educacion/conset/investigacion1/>
- Morales. (2021). Propuesta Casel para la Educación Socioemocional. *Propuesta Casel para la Educación Socioemocional*. <https://destinovital.blogspot.com/2021/01/propuesta-casel-para-la-educacion.html>
- Morales, & Sánchez (2017). Fortalecimiento de la creatividad en la educación preescolar orientado por estrategias pedagógicas basadas en el arte y la literatura infantil. *Zona próxima: revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación*, 26, 61-81.
- Moreno, Martínez, Martín (2017). Acercamiento a las Teorías del Aprendizaje en la Educación Superior. *Revista UNIANDES Episteme*,
- Newball (2018). *Incidencia de estrategias pedagógicas de formación en la cultura de paz sobre la promoción de la convivencia escolar* [Universidad de la Costa]. <https://repositorio.cuc.edu.co/handle/11323/3019>
- Noriega Aguilar, (2015). La resiliencia en la educación, la escuela y la vida. *Perspectivas Docentes*, 58, Article 58. <https://doi.org/10.19136/pd.a0n58.1199>
- Organización de las Naciones Unidas. (2018a). *Niños en movimiento | Representante Especial del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los niños*. <https://violenceagainstchildren.un.org/content/migrant-and-refugee-children>

- Organización de las Naciones Unidas. (2018b, diciembre 4). *Artículo 13: Derecho a la libertad de movimiento*. Noticias ONU. <https://news.un.org/es/story/2018/11/1446981>
- Ormaza, (2022). *Situación emocional de niñas y niños venezolanos en situación de movilidad humana en Ecuador. Revisión bibliográfica de documentos publicados en el periodo 2018-2020* [Universidad Politécnica Salesiana]. <http://dspace.ups.edu.ec/handle/123456789/22053>
- Orozco, (2021). Principios teóricos para una pedagogía emergente en aulas multigrados fundamentada en la ecología del aprendizaje. *Sinopsis educativa. Revista venezolana de investigación*, 21(1), 206-218.
- Pacheco, (2016). *El interés superior del niño como herramienta de política exterior para la protección de derechos de niños, niñas y adolescentes en contextos de movilidad humana internacional* [Academia Diplomática del Perú «Javier Pérez del Cuellar»]. <http://repositorio.adp.edu.pe/handle/ADP/92>
- Palomeque, (2019). *La construcción social, el paso de individuo a sujeto. A partir del análisis de la teoría ecológica de Bronfenbrenner a seis personas en la etapa de la adultez temprana*. [Fundación Universitaria Los Libertadores]. <https://repository.libertadores.edu.co/handle/11371/1818>
- Peña, (2015). Pasando fronteras: El valor de la movilidad humana. *Pasando fronteras*, 1-299.
- Piña, (2015). Un análisis crítico del concepto de resiliencia en psicología. *Anales de Psicología / Annals of Psychology*, 31(3), 751-758. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.185631>
- Posso, Otáñez, Córdor Chicaiza, Córdor Chicaiza, M. G., Lara Chala, L. D. R., Posso Pacheco, R. J., Otáñez Enríquez, N. R., Córdor Chicaiza, J. D. R., Córdor Chicaiza, M. G., & Lara Chala, L. D. R. (2021). Educación Física remota: Juegos motrices e inteligencia kinestésica durante la pandemia COVID-19. *Podium. Revista de Ciencia y Tecnología en la Cultura Física*, 16(2), 564-575.
- Presa, (2018). *La evaluación del desarrollo infantil ¿Qué hacen después los maestros? Una propuesta de investigación e intervención basada en lo socioemocional*. <http://repositorio.cfe.edu.uy/handle/123456789/689>
- Quiñónez & Ramos (2021). Diseño de la asignatura de psicomotricidad para favorecer el desarrollo infantil en estudiantes de tres a seis años. *Revista Educación y Pensamiento*, 27(27), 6-12.
- Ramírez (2015). Las artes y el juego en el desarrollo creativo del docente universitario. *Sophia*, 11(1), 53-68.
- Reina (2021). Educación bimodal, estrategia ante la movilidad humana: una aproximación teórica en el contexto universitario: Bimodal education, strategy for human mobility:

- a theoretical approach in the university context. *Prohominum*, 3(4), 206-227.
<https://doi.org/10.47606/ACVEN/PH0089>
- Rodríguez (2021). *Nociones acerca de la pedagogía sistémica, el pensamiento sistémico y algunas contribuciones para su abordaje y desarrollo en Colombia* [Universidad Distrital Francisco José de Caldas].
<http://repository.udistrital.edu.co/handle/11349/26615>
- Rubiales, Russo, D., Paneiva, J. P., González, R., Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J. P., & González, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de Entrenamiento Socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de Psicología*, 37(2), 163-186.
<https://doi.org/10.22544/rcps.v37i02.05>
- Ruiz, & Arévalo, (2019). Revictimización de la movilidad humana en la prensa boyacense. *Diálogos de saberes: investigaciones y ciencias sociales*, 51, 153-174.
- Sánchez, & Rubiano, (2018). *Territorios en transformación, derechos en movimiento: Cambio ambiental y movilidad humana en Colombia. Primera edición*. Universidad de los Andes.
- Sánchez, (2018). “*Los derechos de las personas en situación de movilidad humana en Quito (DMQ): Percepciones de los distintos actores involucrados a partir de la inmigración venezolana*”. [Pontificia Universidad Católica del Ecuador].
<http://repositorio.puce.edu.ec:80/xmlui/handle/22000/14939>
- Mengel, M., & Martins (2007). Factores de Riesgo para El Desarrollo Infantil. *Scribd*.
<https://es.scribd.com/document/245643246/Factores-de-riesgo-para-el-desarrollo-infantil>
- Santi-León, F. (2019). Educación: La importancia del desarrollo infantil y la educación inicial en un país en el cual no son obligatorios. // Education: The importance of child development and initial education in a country where they are not mandatory. *CIENCIA UNEMI*, 12(30), 143-159. <https://doi.org/10.29076/issn.2528-7737vol12iss30.2019pp143-159p>
- Sanz, (2019). El juego divierte, forma, socializa y cura. *Pediatría Atención Primaria*, 21(83), 307-312.
- Soto, López, Medina, Gallardo, & Guevara (2020). Enseñanza del concepto de onda armónica en la educación superior desde la teoría del aprendizaje experimental. *Aibi revista de investigación, administración e ingeniería*, 8(3), 33-41.
<https://doi.org/10.15649/2346030X.754>
- Suárez (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Institución Universitaria de Envigado*.
<https://bibliotecadigital.iue.edu.co/jspui/handle/20.500.12717/2294>

- Suárez & Vélez (2018). El papel de la familia en el desarrollo social del niño: Una mirada desde la afectividad, la comunicación familiar y estilos de educación parental. *Psicoespacios: Revista virtual de la Institución Universitaria de Envigado*, 12(20), 173-198.
- Toapanta, (2019). Migración e inclusión: Retos en el sistema educativo ecuatoriano. *Revista Andina de Educación*, 2(2), 24-27.
- Uriarte & Urruzola, (2020). *Las mujeres, los niños y las niñas también migran. Corrientes migratorias latinoamericanas en Uruguay desde una perspectiva de género / Encuentros Latinoamericanos (segunda época)*. 2(2), 23-48.
- Valarezo, Diaz, & Ramón. (2022). El derecho a migrar de los niños, niñas y adolescentes en situación de movilidad humana. *Polo del Conocimiento: Revista científico - profesional*, 7(1), 7.
- Vega, Flores, Hurtado-Vega, B., & Rodríguez (2019). Teorías del aprendizaje. *XIKUA Boletín Científico de la Escuela Superior de Tlahuelilpan*, 7(14), 51-53. <https://doi.org/10.29057/xikua.v7i14.4359>
- Zambrano (2019). *El derecho humano a la movilidad humana: Su desarrollo en la jurisprudencia de la Corte Constitucional Ecuatoriana* [Universidad Andina Simón Bolívar]. <http://repositorio.uasb.edu.ec/handle/10644/6556>

ANEXOS

Anexo 1. Aplicación de actividades en el aula según planificación



Crédito: Las autoras (2022)

Anexo 2. Aplicación de actividades según planificación



Crédito: Las autoras (2022)

Anexo 3. Actividades de pintura



Crédito: Las autoras (2022)