



Universidad de Belgrano
Facultad de Humanidades
Carrera Lic. Psicología

“Análisis del impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la niñez”

Alumna: Grisel Giuliana Baquero

Matrícula: 0402-21663

Año: 2025

Tutor de Tesina: Lic. Lucas Dacunto

Grisel Giuliana Baquero
40126731

Firma de la Alumna: _____

Índice

Agradecimientos	3
1. Resumen	4
2. Introducción	5
2.1 Presentación del tema	5
2.2 Problema de investigación	6
2.3 Relevancia de la temática	7
3. Alcances y Límites	7
4. Objetivos	8
5. Antecedentes	8
6. Estado del arte	10
7. Marco teórico	11
7.1 Definición de pobreza y magnitud	11
7.2 Factor de riesgo y vulnerabilidad	12
7.3 Multicausalidad	12
7.4 Etapas de la niñez y cambios cognoscitivos	13
7.5 Desarrollo cognitivo	13
7.6 Estimulación temprana	14
8. Desarrollo Metodológico	15
8.1 Procedimiento	15
9. Índice comentado	15
10. Capítulo I: La Niñez y el Desarrollo Cognitivo Infantil	16
10.1 Desarrollo cognitivo y construcción activa del conocimiento	16
10.2 La nutrición como factor determinante del desarrollo cognitivo infantil	20
10.3 Influencia del entorno familiar y social	21
11. Capítulo II: El impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo infantil	28
11.1 La pobreza infantil como realidad	28
11.2 Impacto de las carencias materiales en la estimulación cognitiva temprana	30
11.3 Estrés y desarrollo cerebral	32
11.4 Influencia de la pobreza en la estimulación temprana y las prácticas de crianza	34
12. Conclusiones	37
13. Referencias bibliográficas	39

Agradecimientos

Quiero agradecer a mi familia, por ser mi sostén incondicional durante todo este proceso. Gracias por el apoyo constante, la paciencia, la confianza y el amor que me dieron en cada etapa. Sin ustedes, este logro no hubiera sido posible.

A mis amigas, por acompañarme en los momentos de estrés, por escucharme, motivarme y recordarme siempre que podía lograrlo. Gracias por estar, por celebrar cada pequeño avance y por hacer este camino mucho más liviano.

A mi tutor, Lucas, por su guía, dedicación y compromiso a lo largo de este trabajo. Gracias por su tiempo y por orientarme con profesionalismo y claridad en cada instancia.

Finalmente, agradezco a la Universidad de Belgrano por brindarme el espacio, la formación y las herramientas necesarias. Esta etapa representa un paso muy importante en mi camino profesional.

1. Resumen

La pobreza infantil es un fenómeno complejo que afecta no solo el acceso a recursos materiales y servicios básicos como alimentación, vivienda, educación y salud, sino que también impacta de manera directa en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños. La exposición a contextos de vulnerabilidad socioeconómica genera estrés crónico, limita la estimulación temprana y reduce las oportunidades de aprendizaje, afectando habilidades fundamentales como atención, memoria, lenguaje, resolución de problemas y regulación emocional.

Diversos autores destacan la influencia del entorno familiar y social en el desarrollo cognitivo, señalando que la interacción con cuidadores, la disponibilidad de recursos educativos y la calidad del acompañamiento emocional son factores determinantes. Teorías clásicas, como las de Piaget y Vygotsky, explican cómo los niños construyen el conocimiento a partir de la interacción con su entorno, mientras que estudios contemporáneos muestran los efectos neurocognitivos de la pobreza, incluyendo alteraciones en la plasticidad cerebral y en el funcionamiento de áreas clave para el aprendizaje y la toma de decisiones.

Este análisis resaltó la necesidad de intervenciones tempranas e integrales que incluyan educación de calidad, estimulación cognitiva, apoyo emocional y fortalecimiento del rol de la familia, con el objetivo de generar entornos protectores y equitativos que favorezcan el desarrollo integral de los niños en situación de vulnerabilidad.

Palabras clave: “pobreza infantil”, “desarrollo cognitivo”, “estrés socioeconómico”, “estimulación temprana”, “entorno familiar”, “vulnerabilidad social”, “neurocognición infantil”.

2. Introducción

“La infancia es la verdadera fuente de nuestra vida psíquica.

*Todo lo que ocurre durante ella deja
huellas que influyen en nuestra vida futura.”*

— Freud, 1905

2.1 Presentación del tema

La pobreza es un hecho que afecta a más de la mitad de la población mundial, quitando a muchas personas las condiciones mínimas que se necesitan para vivir dignamente. Esto no solo está asociado a la falta de recursos básicos como alimentación y una vivienda digna, sino que también afecta el acceso a servicios esenciales como son la educación y la salud, lo que limita las posibilidades, especialmente de los niños de acceder a condiciones que favorezcan su desarrollo integral (ONU, 2020).

La pobreza no solo es un problema individual, sino que tiene efectos generalizados, afectando también oportunidades para llevar una vida digna, particularmente en el caso de los niños que crecen en contextos empobrecidos (Lipina, 2020).

Por su parte, el desarrollo cognitivo se define como el conjunto de procesos paralelos al desarrollo biológico del niño, son los cambios en las estructuras y habilidades socio-cognitivas que ocurren a medida en que los niños crecen y maduran. Estas son fundamentales, ya que constituyen la base para habilidades futuras de aprendizaje, adaptación y resolución de problemas. Sin embargo, cuando el entorno del niño está marcado por la pobreza, las oportunidades para el desarrollo cognitivo se ven limitadas, lo que puede tener efectos duraderos en la vida adulta (Berk, 2022).

Además, el estrés crónico asociado a las situaciones de pobreza tiene un impacto significativo en el desarrollo socioemocional de los niños, afectando de manera directa su capacidad para regular emociones y comportamientos. La exposición constante a contextos de incertidumbre, carencias materiales y tensiones familiares puede generar estados elevados de ansiedad, irritabilidad y frustración, dificultando el desarrollo de habilidades socioemocionales básicas como el autocontrol, la tolerancia a la frustración y la empatía. Estas dificultades en la regulación emocional suelen manifestarse en conductas impulsivas, problemas de comportamiento y dificultades en la interacción con pares y adultos, lo que repercute negativamente en el desempeño escolar y en la construcción de vínculos afectivos seguros. Asimismo, la falta de recursos emocionales y de adultos disponibles para brindar contención y apoyo puede limitar las oportunidades de los niños para desarrollar estrategias

adaptativas frente a situaciones de estrés, afectando su bienestar psicológico a corto y largo plazo (Avondet, 2016).

Por otro lado, el contexto socio-cultural y familiar es clave en el desarrollo infantil, el ambiente familiar, los estilos de crianza y la interacción con los cuidadores influyen directamente en el bienestar emocional y cognitivo de los niños (Ben-Arieh, 2008).

2.2 Problema de investigación

La niñez es considerada como una etapa fundamental en el desarrollo humano, es el período de la vida que va desde el nacimiento hasta la adolescencia, y se caracteriza por ser un proceso de crecimiento físico, mental, emocional y social (Berk, 2013). Durante este periodo, los niños desarrollan habilidades básicas, forjan su personalidad, y comienzan a entender el mundo que los rodea. Esta etapa también es vista como un momento de vulnerabilidad, ya que los niños dependen de los adultos para su bienestar, seguridad y educación (Bronfenbrenner, 2005). Además, es considerada como un periodo clave para el aprendizaje, ya que el cerebro de los niños es extremadamente receptivo y sensible, lo que hace que las interacciones durante estos años sean importantes para el desarrollo cognitivo (Shonkoff & Phillips, 2000).

En muchos contextos, se resalta la importancia de proteger la niñez para asegurar que tengan un desarrollo saludable y también asegurar su futuro bienestar (UNICEF, 2017).

Por ende, comprender el riesgo que genera la pobreza es de suma importancia para desarrollar y proporcionar un entorno de apoyo para los niños en situación de pobreza, programas que ofrezcan acceso a educación de calidad, nutrición adecuada, apoyo emocional y oportunidades para el desarrollo de habilidades (Ferguson, D., McDaniel, H., & Robinson, R. 2014). Para comprender esta problemática de manera integral, es necesario analizar y abordar el problema desde una perspectiva integral (Rutter, 2013).

A partir de lo mencionado, esta tesina se propone responder a las siguiente pregunta de investigación:

- *¿Cómo influye la pobreza en el desarrollo cognitivo?*

En base a esto, es que el presente desarrollo se guía sobre esta problemática con el fin de comprender el impacto que la pobreza tiene en el desarrollo cognitivo infantil, considerando la necesidad de generar entornos protectores y oportunidades equitativas que favorezcan el aprendizaje y el bienestar integral de los niños y niñas en situación de vulnerabilidad.

2.3 Relevancia de la temática

La relevancia de la temática planteada radica en que busca comprender cómo la pobreza afecta el desarrollo cognitivo de los niños, lo cual es fundamental para poder intervenir de manera temprana y efectiva. Conocer estos efectos ayuda a que docentes y profesionales de la salud puedan detectar a los niños en riesgo y acompañarlos de la mejor manera. También permite que las autoridades y las organizaciones sociales cuenten con información para diseñar programas que reduzcan la cantidad de niños vulnerados por la pobreza.

Desde una mirada social, este estudio es relevante porque no sólo beneficia a los niños, sino también a toda la comunidad. Cuando se invierte en el desarrollo temprano se reducen desigualdades y se ofrecen más oportunidades para romper el círculo de pobreza que suele pasar de generación en generación. La educación, como afirma la UNESCO (2015), es un factor clave para lograr este cambio, y dar a los niños herramientas para crecer fortalece tanto su vida personal como el entorno social en el que se desarrollan (García Coll, 2017).

Además, invertir en el desarrollo infantil no sólo es apoyar a los niños, sino también al futuro del país, ya que una infancia acompañada tiene más posibilidades de transformarse en una fuerza laboral productiva y comprometida en el futuro (Shonkoff & Phillips, 2000).

3. Alcances y Límites

El siguiente trabajo incluye el abordaje del análisis del impacto de la pobreza y de la vulnerabilidad socio-familiar en el desarrollo cognitivo de los niños, justificando la importancia de la estimulación de competencias básicas en los primeros años de vida. Para ello, se realizó un trabajo de análisis crítico y sistematización teórica. Además, nos centraremos en diseñar y proponer intervenciones eficaces dentro del ámbito escolar, que no solo involucren a los niños, sino que también eduquen a los padres a través de talleres, con el fin de fortalecer el apoyo familiar en el proceso de desarrollo cognitivo y emocional de los niños, buscando generar un impacto positivo tanto en el entorno escolar como en el familiar.

Nos enfocaremos en la niñez, hasta los 12 años de edad, debido a que es una etapa fundamental en el desarrollo cognitivo. Durante los primeros años de vida, el cerebro de los niños es extremadamente plástico, lo que hace que las experiencias vividas en este periodo tengan un impacto clave en su futuro, el desarrollo en la infancia temprana establece las bases para el aprendizaje, el comportamiento y la salud a lo largo de la vida (Faas, 2016).

4. Objetivos

4.1 Objetivo general

- Analizar el impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y socioemocional en la niñez.

4.2 Objetivos específicos

- Describir la etapa de la niñez y los principales cambios cognitivos, emocionales y sociales que se producen durante este período del desarrollo.
- Identificar los principales factores que influyen en el desarrollo cognitivo infantil, incluyendo la nutrición temprana, la estimulación y el entorno familiar.
- Caracterizar la situación de pobreza infantil a partir de los indicadores propuestos por organismos internacionales como la CEPAL y UNICEF, considerando sus dimensiones sociales y educativas.
- Analizar el impacto de la pobreza y la vulnerabilidad sociofamiliar en el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil, integrando aportes de investigaciones nacionales e internacionales.
- Reflexionar sobre la importancia de la intervención temprana.

5. Antecedentes

El impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo de los niños ha sido un tema central en las investigaciones desde la Psicología del Desarrollo desde principios del siglo XX. Durante décadas, los estudios han mostrado cómo las condiciones socioeconómicas afectan no solo el bienestar material de los niños, sino también su desarrollo cerebral, emocional y cognitivo. Las primeras teorías en este campo, como las propuestas por Jean Piaget y Lev Vygotsky sentaron las bases para entender cómo los niños construyen su conocimiento y cómo el entorno influye en ese proceso.

Jean Piaget, en su teoría del desarrollo cognitivo, propuso que el crecimiento de las capacidades intelectuales de los niños ocurre a través de cuatro etapas fundamentales: sensoriomotriz, preoperacional, operaciones concretas y operaciones formales (Piaget, 1972). En este marco teórico, Piaget sostiene que los niños no adquieren el conocimiento de forma pasiva, sino

que lo construyen activamente mediante la interacción con su entorno físico y social (Piaget, 1972).

Este proceso de construcción del conocimiento depende en gran medida de los estímulos y experiencias que reciben del entorno. Por su parte, Vygotsky desarrolló su teoría pero con un enfoque más centrado en la influencia social y cultural en el desarrollo cognitivo. En su teoría, destacó el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo, que se refiere a la distancia entre lo que un niño puede hacer por sí mismo y lo que puede hacer con la ayuda de un adulto o un compañero más competente (Vygotsky, 1978). Según Vygotsky, el entorno social juega un papel clave en la capacidad del niño para avanzar en su desarrollo cognitivo, lo que implica que los niños que crecen en entornos de pobreza, donde los recursos de aprendizaje y apoyo social son limitados, enfrentan mayores desafíos en su desarrollo (Vygotsky, 1978).

Además, investigaciones como las de René Spitz, un psicoanalista y pediatra francés, contribuyeron de manera significativa sobre la comprensión de los efectos del entorno en el desarrollo infantil. El autor observó que los niños que vivían en orfanatos y no recibían suficiente estimulación emocional y social sufrían retrasos significativos tanto en su desarrollo cognitivo como en su bienestar emocional. Este hallazgo subrayó la importancia de un ambiente afectivo y enriquecido para el desarrollo saludable del niño. (Spitz, 2022).

Otro aspecto importante en el estudio de la pobreza y su impacto en el desarrollo infantil es la relación entre la nutrición y el desarrollo cognitivo. Los estudios sobre marasmo, una forma extrema de desnutrición, realizados en la década de 1950, mostraron cómo los niños que sufrían de esta condición mostraban retrasos significativos en su desarrollo cognitivo (Faas, 2011). Estos estudios demostraron que la nutrición inadecuada en las primeras etapas de la vida afecta profundamente el desarrollo cerebral, limitando las capacidades cognitivas y el aprendizaje en los niños.

A lo largo de los años, diversos investigadores han explorado el impacto del estrés socioeconómico en el desarrollo cognitivo. Jerome Kagan (1960) fue uno de los primeros en estudiar cómo los niveles elevados de estrés económico en las familias afectan la inteligencia de los niños. Kagan y sus colaboradores concluyeron que los niños que crecían en familias con altos niveles de estrés socioeconómico mostraban un mayor riesgo de desarrollar retrasos cognitivos y emocionales. Esta idea fue desarrollada y ampliada en investigaciones más recientes que confirman la relación directa entre el estrés y el deterioro de las funciones cognitivas, como las capacidades de atención, memoria y resolución de problemas.

Hart y Risley (1995) realizaron una investigación clave que mostró que los niños que crecen en hogares de bajos ingresos tienen menos exposición al lenguaje y menos interacción verbal en comparación con aquellos que crecen en hogares más acomodados. Esta falta de estimulación verbal afecta el desarrollo del lenguaje y las habilidades cognitivas de los niños, lo que puede repercutir

negativamente en su rendimiento académico y en su capacidad para integrarse socialmente.

Por otro lado, Ana Faas (2008), experta en psicología del desarrollo, enfatiza cómo el entorno familiar y social influye directamente en el desarrollo emocional y cognitivo de los niños, argumenta que los niños en situaciones de pobreza suelen enfrentar altos niveles de estrés, lo que puede resultar en alteraciones emocionales y dificultades para regular sus emociones. Estas dificultades emocionales afectan directamente su capacidad para aprender, desarrollarse socialmente y enfrentar los desafíos académicos.

6. Estado del arte

En los últimos años, la investigación sobre el impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo y emocional de los niños ha avanzado significativamente, proporcionando nueva información sobre cómo las condiciones socioeconómicas afectan el cerebro y el comportamiento infantil.

Estudios de Sebastian Lipina (2020) han demostrado que los niños que crecen en contextos de pobreza presentan una mayor susceptibilidad a déficits cognitivos debido a la falta de estimulación adecuada, lo que afecta su capacidad para regular emociones y realizar tareas académicas.

Asimismo, investigaciones de Koutsou (2022) y Evans (2021) han revelado que la exposición a altos niveles de estrés crónico asociado con la pobreza provoca cambios en la estructura cerebral, en especial en el hipocampo y la corteza prefrontal, áreas fundamentales para el aprendizaje y la toma de decisiones. Además, los avances en neurociencia han permitido observar cómo los niños en entornos de pobreza experimentan un desequilibrio en la producción de cortisol, lo cual contribuye a la disminución de la plasticidad cerebral (Lupien, S. J., McEwen, B. S., Gunnar, M. R., & Heim, C. M. 2019).

Diversas investigaciones han profundizado en cómo la pobreza afecta el desarrollo de los niños, revelando múltiples dimensiones y consecuencias. Por ejemplo, un estudio realizado por el Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas (CONICET) en Argentina, analizó teóricamente la estimulación en el hogar y la nutrición como factores mediadores en la relación entre la pobreza y el desarrollo cognitivo, los resultados indicaron que la estimulación en el hogar es un factor clave que influye en el desarrollo cognitivo de los niños, mientras que los efectos del estado nutricional dependen del grado de privación (CONICET, 2014).

Además, UNICEF ha destacado que incluso periodos cortos de privación y pobreza pueden tener consecuencias irreversibles a largo plazo en el desarrollo cognitivo, nutricional, físico, social y emocional de la población infantil. Estos efectos negativos pueden perdurar y afectar el bienestar de los niños a lo largo de su vida (UNICEF, 2020).

7. Marco teórico

El enfoque de este trabajo será doble: por un lado, se centrará en un enfoque neurocognitivo para explicar el desarrollo cognitivo, analizando cómo las condiciones de pobreza y vulnerabilidad socio-familiar afectan el cerebro y, por consiguiente, las habilidades cognitivas en los niños. Por otro lado, se abordará la dimensión social y ambiental, considerando que el desarrollo infantil es resultado de la interacción entre factores biológicos, psicológicos y socioambientales (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979).

7.1 Definición de pobreza y magnitud

La pobreza infantil no se limita exclusivamente a la carencia de ingresos económicos, sino que constituye un fenómeno multidimensional que afecta de manera integral el desarrollo de los niños. De acuerdo con UNICEF, la pobreza infantil se define como la situación en la que los niños carecen de los recursos, oportunidades y condiciones básicas y necesarias para alcanzar un desarrollo físico, cognitivo, emocional y social adecuado (UNICEF, 2019).

Esta condición se expresa a través de múltiples privaciones, entre las cuales se incluyen:

- Recursos básicos: acceso insuficiente a una alimentación adecuada, nutritiva y equilibrada; limitaciones en el acceso al agua potable y segura; condiciones inadecuadas de vivienda, tales como hacinamiento, precariedad estructural o falta de servicios básicos; carencia de vestimenta, calzado apropiados; y restricciones en el acceso a la educación desde la primera infancia, así como dificultades para la permanencia en el sistema educativo (UNICEF, 2019; CEPAL, 2020).
- Servicios esenciales: acceso limitado a servicios de salud oportunos y de calidad; esquemas de vacunación incompletos; insuficiente atención en salud mental; carencia de materiales educativos y tecnológicos; exposición a entornos inseguros que restringen las oportunidades de aprendizaje, exploración y juego (UNICEF, 2019; Organización Mundial de la Salud [OMS], 2021).
- Bienestar y desarrollo integral: ausencia de protección frente a situaciones de violencia, abuso, negligencia, explotación y trabajo infantil; escaso apoyo emocional y afectivo por parte de los cuidadores; limitadas oportunidades de participación en actividades recreativas, culturales y deportivas (UNICEF, 2019; Save the Children, 2020).
- Entorno familiar y social: inestabilidad familiar, debilidad de las redes de apoyo comunitarias e institucionales; escasa participación social (UNICEF, 2019; Convención sobre los Derechos del Niño, 1989).

7.2 Factor de riesgo y vulnerabilidad

La vulnerabilidad infantil se refiere a la mayor probabilidad de que los menores enfrenten dificultades en su desarrollo como resultado de la exposición a factores adversos de carácter social, económico, familiar y ambiental.

Un niño en situación de vulnerabilidad es aquel cuya susceptibilidad a experimentar efectos negativos se ve incrementada por la presencia de factores como la pobreza, el acceso limitado a servicios de salud y la ausencia o debilidad del apoyo familiar y social. Si bien estos factores no determinan de manera absoluta los resultados del desarrollo, sí aumentan la probabilidad de que se presenten retrasos o dificultades en los ámbitos cognitivo, emocional y social (Senado Dumoy, 1999).

7.3 Multicausalidad

El impacto de la pobreza en el desarrollo infantil debe ser comprendido desde una perspectiva multicausal, ya que múltiples factores interrelacionados inciden de manera simultánea en las trayectorias de desarrollo de niños y niñas. Entre estos factores se encuentran la nutrición, el acceso a servicios de salud, el acompañamiento emocional, los estilos de crianza, la estimulación temprana y la disponibilidad de recursos educativos. La interacción de estas dimensiones produce efectos acumulativos que pueden potenciar o limitar el desarrollo cognitivo, emocional y social durante la infancia (UNICEF, 2019; CEPAL, 2020).

Vygotsky plantea que el desarrollo cognitivo se construye a partir de la interacción social y del aprendizaje mediado culturalmente, mientras que Bronfenbrenner propone que el desarrollo es el resultado de la interacción dinámica entre el individuo y los distintos sistemas que conforman su entorno, tales como la familia, la escuela y la comunidad. Ambos enfoques coinciden en destacar la centralidad del contexto social y cultural en el desarrollo infantil (Vygotsky, 1978; Bronfenbrenner, 1979).

Diversas investigaciones en el campo del desarrollo infantil han evidenciado que las condiciones de pobreza suelen asociarse con entornos caracterizados por mayores niveles de estrés, menor disponibilidad de recursos materiales y simbólicos, y oportunidades limitadas de aprendizaje. Estas condiciones pueden afectar de manera sostenida el desarrollo de habilidades cognitivas, socio emocionales y conductuales, especialmente cuando la exposición a contextos adversos es prolongada (Shonkoff & Phillips, 2000; Walker et al., 2011).

7.4 Etapas de la niñez y cambios cognoscitivos

Los primeros años de vida son críticos para la formación de las bases cognitivas, emocionales y sociales. La niñez es una etapa de crecimiento acelerado en capacidades cognitivas,

emocionales y sociales. La ausencia de un entorno estimulante y seguro tiene consecuencias duraderas sobre la atención, memoria, lenguaje y regulación emocional (Faas, 2016)

- Niñez temprana (2-6 años): predominan el pensamiento simbólico e intuitivo. Los niños amplían el lenguaje, representan mentalmente objetos y situaciones, desarrollan la función simbólica (juego imaginativo, planificación) y comienzan a internalizar reglas sociales. El pensamiento sigue siendo egocéntrico, pero la memoria y la atención comienzan a fortalecerse (Papalia & Feldman, 2012).
- Niñez media (6-12 años): se consolidan procesos cognitivos más lógicos y organizados. Los niños adquieren habilidades de conservación, reversibilidad, seriación y resolución de problemas más complejos. Mejoran funciones ejecutivas como atención sostenida, memoria de trabajo y control cognitivo, esenciales para el aprendizaje escolar y la adaptación social (Papalia & Feldman, 2012).

7.5 Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo es el proceso mediante el cual los niños adquieren, organizan, transforman y amplían sus conocimientos y habilidades a lo largo de la vida. No se limita únicamente a la maduración biológica, sino que implica cambios progresivos en las estructuras mentales, las capacidades de razonamiento, la memoria, la atención, el lenguaje y la resolución de problemas. Desde la perspectiva constructivista, el niño cumple un rol activo en la construcción de su conocimiento a partir de la interacción con el entorno, reorganizando constantemente sus esquemas cognitivos para adaptarse a nuevas experiencias (Piaget, 1972; Flavell, 1996).

El desarrollo cognitivo se ve influido tanto por factores individuales como por las experiencias de aprendizaje que el niño atraviesa en su entorno cotidiano. En este sentido, el contexto educativo y las situaciones de enseñanza intencionales favorecen la adquisición de nuevas estrategias cognitivas y el fortalecimiento de habilidades como la atención sostenida, la memoria y el razonamiento lógico. El lenguaje continúa siendo un mediador fundamental del pensamiento, en tanto permite organizar la experiencia, anticipar acciones y reflexionar sobre la propia conducta (Bruner, 1986; Ausubel, 2002).

Este proceso puede describirse a través de distintas dimensiones complementarias. La ampliación refiere al aumento progresivo de la cantidad y diversidad de conocimientos y habilidades cognitivas que el niño incorpora. La transformación implica la reorganización cualitativa de las estructuras cognitivas, permitiendo formas de pensamiento más complejas, flexibles y eficientes. Finalmente, la maduración funcional se vincula con el desarrollo de las funciones ejecutivas, como la planificación, el control inhibitorio y la memoria de trabajo, fundamentales para la autorregulación de la conducta y el aprendizaje escolar (Case, 1992; Diamond, 2013).

7.6 Estimulación temprana

La estimulación temprana se define como el conjunto de experiencias planificadas y significativas que favorecen el desarrollo integral del niño durante los primeros años de vida, período caracterizado por una elevada plasticidad cerebral. Estas experiencias incluyen interacciones afectivas, propuestas lúdicas, estimulación del lenguaje y oportunidades de exploración del entorno, las cuales contribuyen al fortalecimiento de las capacidades cognitivas, emocionales y sociales. Un entorno enriquecido y seguro permite que el niño construya aprendizajes a partir de la experiencia, promoviendo una base sólida para el desarrollo posterior (Faas, 2016; Shonkoff & Phillips, 2000).

La estimulación temprana incluye la interacción con adultos disponibles emocionalmente, que respondan de manera sensible a las necesidades del niño, favoreciendo la organización de los procesos cognitivos y emocionales y el desarrollo de la autorregulación y la confianza básica. Este tipo de estimulación no se limita a actividades estructuradas, sino que se manifiesta también en la vida cotidiana a través del juego, la comunicación y el acompañamiento afectivo (Bowlby, 1988; Landry et al., 2006).

8. Desarrollo Metodológico

8.1 Procedimiento

La presente investigación es de enfoque cualitativo, de tipo descriptivo y correlacional, orientada a comprender las relaciones entre las variables abordadas desde una perspectiva teórica y contextual. Se llevó a cabo una revisión bibliográfica, focalizando la búsqueda de material tanto en español como en inglés, a través de diversas plataformas como Google Scholar, SciELO, EBSCO y Science Direct.

La búsqueda se centró específicamente en artículos de investigación empírica y estudios de caso, así como en actualizaciones sobre temáticas relacionadas con la crianza, las competencias cognitivas básicas, el contexto familiar, el crecimiento, el desarrollo, el desarrollo cognitivo, la desnutrición, la educación, el embarazo, la estimulación, los factores de riesgo y protectores, la familia, las habilidades sociales, la infancia, la intervención educativa, la parentalidad, la pobreza, la resiliencia, los sistemas y la vulnerabilidad. Además, se analizaron libros de relevancia en el campo, como Pobre cerebro de Sebastián Lipina, Psicología del desarrollo de Ana Faas, Papalia y Feldman en el texto de Desarrollo Humano, en este trabajo se realizó un análisis crítico y una sistematización teórica de la información recopilada.

9. Índice comentado

La tesina se organiza en dos capítulos y corresponde a un trabajo de revisión bibliográfica. Esta estructura permite analizar en profundidad los conceptos principales y elaborar conclusiones a partir del material teórico consultado.

Capítulo I: La niñez y el desarrollo cognitivo infantil

Se aborda la niñez como una etapa clave del desarrollo humano, analizando los procesos cognitivos involucrados en la construcción activa del conocimiento, el rol de la nutrición en el neurodesarrollo y la influencia del entorno familiar y social en el desarrollo cognitivo infantil.

Capítulo II: El impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo infantil

Se analiza la pobreza infantil como un contexto de desarrollo que afecta la estimulación temprana, el desarrollo cerebral y las trayectorias cognitivas y educativas.

10. Capítulo I: La Niñez y el Desarrollo Cognitivo Infantil

La niñez constituye una etapa determinante del desarrollo humano, en la que se establecen los cimientos para el crecimiento cognitivo, emocional y social, marcando un periodo crítico para la formación de competencias que incluirán a lo largo de toda la vida. Durante esta etapa, los niños no solo experimentan un crecimiento físico notable, sino que también adquieren habilidades cognitivas y afectivas fundamentales para su desarrollo integral, al mismo tiempo que comienzan a construir sus primeras capacidades sociales mediante la interacción constante con su entorno (Faas, 2018; Papalia y Feldman, 2012).

Las relaciones cálidas con figuras parentales y educadores facilitan el aprendizaje, la regulación emocional y la socialización, promoviendo así un desarrollo psicosocial sólido y adaptativo. En este sentido, el entorno que rodea al niño, incluyendo a la familia, la escuela y a la comunidad, se convierte en un factor clave para favorecer la exploración, la curiosidad y la construcción activa del conocimiento, ya que proporciona las oportunidades necesarias para que el niño aprenda a pensar, a expresar emociones y a relacionarse con los demás de manera positiva. Además, la niñez representa el momento en el que se sientan las bases de las competencias intelectuales que guiarán el comportamiento, la toma de decisiones y la capacidad de adaptación a lo largo del ciclo vital, evidenciando que la inversión en un entorno seguro, afectuoso y estimulante no solo favorece el bienestar inmediato del niño, sino que constituye una estrategia clave para su desarrollo futuro (Faas, 2018; Amar Amar, 2005).

10.1 Desarrollo cognitivo y construcción activa del conocimiento

El desarrollo cognitivo infantil constituye un proceso complejo y dinámico de adquisición, organización y transformación de conocimientos, habilidades y destrezas a lo largo del ciclo vital. Este proceso resulta de la interacción entre la maduración biológica del sistema nervioso y la influencia del entorno social, cultural y educativo, permitiendo la construcción progresiva de estructuras cognitivas cada vez más complejas (Flavell, 1996; Papalia, Feldman y Faas, 2014).

Desde la psicología cognitiva, la estructura del niño se organiza a partir de diversos procesos mentales que permiten la adquisición, el procesamiento y la utilización de la información. Estos procesos intervienen de manera integrada en el desarrollo cognitivo y en la construcción de aprendizajes significativos durante la infancia.

Duarte (1988), plantea seis procesos de desarrollo cognitivo:

- **Atención:**

Es la capacidad de concentrarse y focalizar los recursos mentales en determinados estímulos

del entorno. La atención posibilita la captación de conocimientos y saberes, y si bien constituye un proceso cognitivo, se encuentra estrechamente vinculada con aspectos afectivos y motivacionales que influyen en su sostenimiento y eficacia.

- **Percepción:**

Se trata de una actividad cerebral que implica la recepción, organización e interpretación de los estímulos sensoriales. A través de la percepción, el niño logra diferenciar los distintos estímulos del entorno y otorgarles significado, lo cual resulta fundamental para la construcción de representaciones mentales.

- **Memoria:**

Es la capacidad de retener, almacenar y recuperar la información adquirida previamente. La memoria permite que los aprendizajes se consoliden en el tiempo y constituye un proceso central para el desarrollo del pensamiento, el lenguaje y la resolución de problemas.

- **Pensamiento:**

Comprende las formas de procesamiento de la información que permiten razonar, analizar y elaborar conclusiones. Mediante el pensamiento, el niño puede interpretar la realidad, resolver situaciones problemáticas y construir conocimientos cada vez más complejos.

- **Lenguaje:**

Es el proceso a través del cual se codifica y decodifica la información mediante sistemas lingüísticos. El lenguaje cumple un rol esencial en la comunicación, la organización del pensamiento y la transmisión de conocimientos, siendo además una herramienta clave para el aprendizaje escolar.

- **Aprendizaje:**

Implica el desarrollo de competencias y habilidades que generan cambios relativamente estables en la conducta. El aprendizaje surge de la interacción entre los distintos procesos cognitivos y las experiencias del entorno, constituyendo un eje central del desarrollo cognitivo infantil

Desde una perspectiva constructivista, los niños no son receptores pasivos de información, sino sujetos activos que elaboran su conocimiento mediante la interacción con el entorno físico y social. A través de procesos de asimilación y acomodación, reorganizan sus esquemas mentales, lo que favorece nuevos niveles de pensamiento, comprensión y resolución de problemas (Piaget, 1972).

En este marco, el desarrollo cognitivo implica la consolidación de diversas estructuras de conocimiento interrelacionadas, entre las cuales también incluimos la asimilación psicomotriz, el razonamiento, la cognición social y la teoría de la mente.

En primer lugar, el desarrollo de la psicomotricidad cumple un rol fundamental, especialmente en los primeros años de vida, ya que la acción motora constituye la base sobre la cual se construyen los primeros esquemas cognitivos. La coordinación motora, la percepción espacial y la manipulación de objetos permiten al niño explorar el entorno, establecer relaciones causa-efecto y avanzar hacia formas más elaboradas de representación mental. Además, se produce un progresivo desarrollo de las funciones cognitivas básicas, tales como la atención, la memoria, el lenguaje y las funciones ejecutivas. La atención se vuelve más sostenida y selectiva; la memoria evoluciona desde formas más implícitas hacia sistemas de memoria de trabajo y memoria a largo plazo más organizados y el lenguaje se forma como una herramienta central para la regulación del pensamiento, la comunicación y la comprensión del mundo. Las funciones ejecutivas, como la planificación, el control inhibitorio y la flexibilidad cognitiva, permiten una conducta cada vez más autorregulada y orientada a metas (Papalia, Feldman y Faas, 2014).

En paralelo, se desarrolla el razonamiento intelectual, incluyendo distintos tipos de inteligencia y formas de pensamiento. A lo largo de la infancia, los niños avanzan desde un pensamiento más concreto y egocéntrico hacia operaciones lógicas más complejas, lo que les permite clasificar, seriación, conservación y resolución de problemas. Este progreso cognitivo sienta las bases para aprendizajes académicos y para la comprensión de conceptos abstractos (Piaget, 1972; Papalia et al., 2014).

Otro aspecto central del desarrollo cognitivo es la cognición social, dentro de la cual se destaca la teoría de la mente, entendida como la capacidad de atribuir estados mentales, como pensamientos, creencias, deseos, emociones e intenciones, a uno mismo y a los demás, reconociendo que estos pueden diferir entre personas y no siempre coincidir con la realidad objetiva. Esta habilidad se desarrolla de manera progresiva a lo largo de la infancia, pasando de una comprensión inicial centrada en los propios estados mentales hacia una comprensión cada vez más compleja, diferenciada y flexible de la perspectiva ajena (Flavell, 1996; Wellman, 2014).

El desarrollo de la teoría de la mente permite al niño anticipar, interpretar y explicar la conducta de los otros en función de sus estados mentales, constituyéndose como una base cognitiva fundamental para la regulación de las interacciones sociales. Esta capacidad sostiene la empatía, la comunicación y la comprensión de normas sociales, y se encuentra estrechamente vinculada al desarrollo del lenguaje, la autorregulación emocional y las funciones ejecutivas. A partir de estas habilidades, el niño logra reflexionar tanto sobre sus propios estados mentales como sobre los de los

demás, favoreciendo formas de interacción social más complejas y adaptativas (Riviére & Núñez, 2004).

También es importante mencionar la construcción progresiva de estructuras psicológicas más abstractas, entre las que se destacan el autoconcepto, la autoimagen y la autoestima, las cuales permiten al niño elaborar una representación integrada de sí mismo, estas estructuras se desarrollan a partir de la interacción entre las capacidades cognitivas del niño, sus experiencias personales y la retroalimentación proveniente del entorno social, especialmente de las figuras significativas y los contextos educativos.

El autoconcepto refiere al conjunto de ideas, creencias y descripciones que el niño construye acerca de sí mismo, incluyendo aspectos físicos, cognitivos, emocionales y sociales. Durante la infancia temprana, este se caracteriza por descripciones concretas y observables; sin embargo, a medida que avanzan las capacidades cognitivas y lingüísticas, el autoconcepto se vuelve más diferenciado, organizado y abstracto, incorporando rasgos internos, comparaciones sociales y evaluaciones más estables. Este proceso refleja el desarrollo de habilidades cognitivas superiores, como la categorización, la reflexión y la integración de múltiples dimensiones del yo.

Por su parte, la autoimagen se vincula con la percepción que el niño tiene de su propio cuerpo y de sus características personales, y se encuentra estrechamente relacionada con la identidad y la aceptación de sí mismo. Esta representación se construye de manera progresiva a partir de la experiencia corporal, el desarrollo psicomotor y la valoración social, influyendo en la seguridad personal y en la forma en que el niño se presenta e interactúa con los demás.

La autoestima, entendida como la valoración afectiva que el niño construye a partir de su propio autoconcepto, se desarrolla en estrecha relación con las experiencias de éxito y fracaso, el reconocimiento social y el estilo de interacción que mantiene con los adultos significativos. Una autoestima adecuada favorece la motivación, la perseverancia frente a las dificultades y la regulación emocional, mientras que las dificultades en esta área pueden impactar negativamente en la conducta, el rendimiento académico y la calidad de las relaciones interpersonales.

En conjunto, el desarrollo del autoconcepto, la autoimagen y la autoestima constituye un componente central del desarrollo cognitivo y socioemocional, ya que implica la elaboración de representaciones internas cada vez más complejas y abstractas. La comprensión de estas estructuras resulta fundamental para identificar posibles alteraciones en el desarrollo infantil y para analizar su influencia en el funcionamiento global del niño, especialmente en contextos educativos y sociales (Papalia, D. E., Feldman, R. D., Faas, 2014).

10.2 La nutrición como factor determinante del desarrollo cognitivo infantil

Es fundamental destacar que la nutrición desde los primeros años de vida constituye un elemento central para un desarrollo integral saludable, el neurodesarrollo requiere un sustento biológico proporcionado principalmente por la alimentación, que influye directamente en el crecimiento corporal, la maduración del sistema nervioso central y las funciones cognitivas, incluyendo la memoria, la atención, el pensamiento y la percepción (Calceto-Garavito et al., 2019; Luna, 2018; Sánchez Mayorga & Robayo Zurita, 2024).

Las deficiencias nutricionales tempranas, como los déficits proteicos y energéticos o de micronutrientes críticos (hierro, zinc, yodo, ácidos grasos omega-3) durante los primeros mil días de vida, pueden generar alteraciones permanentes en la plasticidad cerebral, afectar la mielinización de neuronas, limitar la sinaptogénesis y producir déficits en atención, memoria de trabajo y funciones ejecutivas que se prolongan hasta la infancia y más allá (Nyaradi et al., 2013; Sánchez Mayorga & Robayo Zurita, 2024).

Un estudio realizado por Roberts en 2022, que recopiló ensayos clínicos controlados llevados a cabo en diversos países de América Latina, África y Asia, evaluó el impacto de la suplementación nutricional en niños de entre 2 y 6 años que se encontraban en contextos de malnutrición o riesgo nutricional. Los resultados evidenciaron mejoras significativas en funciones cognitivas fundamentales, como la memoria, la atención y el procesamiento de la información, en aquellos niños que recibieron suplementos de micronutrientes, hierro o ácidos grasos Omega-3. Estos hallazgos subrayan la importancia de garantizar una nutrición adecuada durante la primera infancia para favorecer el desarrollo cerebral y el aprendizaje, destacando que la intervención temprana mediante suplementación puede contribuir a reducir desigualdades cognitivas y a mejorar el rendimiento académico futuro (Roberts et al., 2022).

Otro estudio desarrollado en Ecuador por Guevara Espinoza y Neira Paredes en 2025 tuvo como objetivo analizar la relación entre la alimentación durante la primera infancia y el desarrollo cognitivo en niños pequeños. Para ello, se llevó a cabo un diseño descriptivo–correlacional con una muestra conformada por niños y niñas de entre 3 y 4 años que asistían a instituciones de educación inicial. La evaluación incluyó el análisis de los hábitos alimentarios mediante encuestas dirigidas a las familias y la valoración de habilidades cognitivas como la memoria, el lenguaje y la resolución de problemas a través de instrumentos estandarizados acordes a la edad. Los resultados evidenciaron que los niños que recibían una alimentación equilibrada, rica en nutrientes esenciales, presentaban un mejor desempeño cognitivo en comparación con aquellos con dietas menos adecuadas (Guevara Espinoza & Neira Paredes, 2025).

Estas evidencias refuerzan que garantizar un estado nutricional óptimo desde la gestación y los primeros años de vida constituye una estrategia preventiva fundamental para favorecer la

adquisición de habilidades psicomotrices, la socialización, la expresión y el aprendizaje significativo durante la etapa escolar (Ortíz Guerrero, 2025).

En consecuencia, la nutrición actúa como uno de los pilares biológicos esenciales del desarrollo cognitivo y constituye un factor de equidad educativa y social: invertir en políticas nutricionales tempranas no sólo favorece el rendimiento escolar y cognitivo, sino que puede contribuir a reducir la brecha de aprendizaje entre niños en contextos vulnerables (Young Lives, 2024).

Desde una perspectiva integral, resulta fundamental considerar tanto la calidad de los nutrientes ingeridos —micronutrientes y macronutrientes— como las condiciones psicosociales en las que se desarrolla el niño. La evaluación del estado nutricional mediante indicadores antropométricos, junto con el análisis del contexto socioeconómico y familiar, permite identificar situaciones de riesgo que impactan no solo en la salud física, sino también en el desarrollo cognitivo y emocional. En este sentido, el seguimiento continuo y las intervenciones tempranas, articuladas entre los ámbitos de la salud, la educación y la familia, constituyen factores protectores esenciales para favorecer trayectorias de desarrollo más equitativas (Serafín, 2012; Ministerio de Salud, 2017).

10.3 Influencia del entorno familiar y social

El entorno familiar y social ejerce una influencia decisiva en el desarrollo cognitivo y socioemocional de los niños, ya que constituye el primer contexto en el cual se establecen los vínculos afectivos, se adquieren patrones de interacción y se construyen las bases del aprendizaje. La estimulación temprana, entendida como la exposición a interacciones verbales significativas, rutinas estructuradas, vínculos afectivos seguros y oportunidades de exploración acordes a la etapa evolutiva, favorece la construcción activa del conocimiento y el desarrollo de habilidades cognitivas, emocionales y sociales fundamentales (Papalia & Feldman, 2012; Encalada Ojeda, 2024).

La familia actúa como el primer agente de socialización, influyendo de manera directa en el pensamiento, el lenguaje y la regulación emocional desde edades tempranas. Los estilos de crianza desempeñan un rol central en este proceso, ya que determinan el tipo de interacción entre adultos y niños, los caracterizados por un equilibrio entre afecto, comunicación y establecimiento de límites claros que favorecen un desarrollo cognitivo y socioemocional más adecuado, promoviendo la autonomía, la autorregulación y la motivación por el aprendizaje. Asimismo, el apego constituye un componente fundamental del entorno temprano, el establecimiento de vínculos de apego seguro proporciona al niño una base emocional que le permite explorar el entorno con confianza, regular sus emociones y desarrollar relaciones interpersonales saludables. Un apego seguro se asocia con un

mejor desempeño cognitivo, mayor competencia social y mayor capacidad para afrontar situaciones nuevas o desafiantes (Papalia, 2014).

Paralelamente, la escuela amplía y diversifica las experiencias iniciadas en el ámbito familiar, ofreciendo mediaciones pedagógicas más complejas que promueven la reflexión, la resolución de problemas y la consolidación de funciones cognitivas superiores. La interacción con pares y docentes, así como la exposición a un lenguaje más elaborado y a actividades estructuradas, contribuyen al desarrollo del pensamiento, el lenguaje y las habilidades sociales (Moreira, 2023).

Las prácticas de crianza constituyen una vía fundamental para la transmisión de valores culturales y para la regulación del comportamiento infantil, desempeñando un rol central en la organización del desarrollo cognitivo. Estas prácticas implican el fomento o desaliento de conductas específicas dentro de la interacción cotidiana entre padres e hijos, en un vínculo caracterizado por la asimetría de poder y la influencia mutua. Si bien los cuidadores suelen desarrollar teorías implícitas sobre la crianza, estas nociones no siempre se encuentran sistematizadas ni fundamentadas teóricamente, lo que puede limitar la comprensión de la complejidad del proceso de crianza, especialmente en contextos de mayor vulnerabilidad social. Desde una perspectiva teórica, las prácticas de crianza deben concebirse como un proceso dinámico y contextualizado, que se transforma a lo largo del desarrollo del niño y en función de los cambios en el entorno social y familiar (Power & Manire, 1992).

También es importante destacar que la exposición a entornos enriquecidos, caracterizados por interacciones afectivas de calidad, estímulos adecuados y oportunidades para la exploración y el juego significativo, potencia la plasticidad cerebral y genera efectos positivos en la construcción del conocimiento, facilitando la adaptación a situaciones nuevas y complejas (Guralnick, 2011). En este sentido, la intervención temprana adquiere un valor preventivo y compensatorio, ya que no solo beneficia a niños con un desarrollo típico, sino que también constituye una herramienta clave para aquellos que presentan retrasos o dificultades, permitiendo reducir desigualdades y promover un desarrollo más equitativo (Gómez Artiga, Cantero López & Viguer Seguí, 2003)

La importancia del aprendizaje activo, a través del juego estructurado, la resolución de retos significativos, el diálogo con adultos y la exploración del entorno, radica en su capacidad para potenciar la construcción de esquemas mentales y fortalecer las funciones ejecutivas, generando un ciclo de retroalimentación entre el desarrollo cognitivo y la experiencia vivida. Estas experiencias favorecen procesos como la planificación, la regulación de la conducta y la flexibilidad cognitiva, aspectos centrales del desarrollo infantil temprano (Canet Juric et al., 2013; Bausela Herreras, 2014). El conocimiento se construye activamente a partir de la interacción constante entre el niño y su entorno, más que como resultado de la mera adquisición pasiva de información.

La educación inicial representa una etapa fundamental del proceso formativo, en tanto sienta las bases del aprendizaje integral y del desarrollo de competencias cognitivas, emocionales y sociales que acompañarán al niño a lo largo de su trayectoria educativa. La articulación entre familia, escuela y programas de estimulación temprana resulta esencial para garantizar oportunidades de desarrollo acordes a las necesidades individuales de cada niño, promoviendo su bienestar y su máximo potencial (Martínez Franklin, 2010; González, 2010).

Asimismo, el estilo educativo, la motivación del niño y las condiciones socioeconómicas actúan como moduladores de este proceso, evidenciando que la construcción del conocimiento no depende exclusivamente de las capacidades individuales, sino también del diseño de las experiencias de aprendizaje y del acompañamiento adulto. En este sentido, la niñez temprana representa un período crítico del desarrollo, en el cual la interacción entre biología, experiencia y contexto social configura las bases de las capacidades cognitivas futuras, la autorregulación, la creatividad y la resolución de problemas. Esto subraya la importancia de promover entornos seguros, afectivos y cognitivamente enriquecidos, capaces de potenciar la construcción activa del conocimiento y de reducir las desigualdades en las trayectorias de desarrollo desde edades tempranas (Bausela Herreras, 2014; Arán Filippetti, 2011; Mejía Rodríguez, 2016; Bernal-Ruiz, 2020).

10.3.1 Desarrollo cognitivo temprano y predictores familiares

El desarrollo cognitivo en la primera infancia es considerado un predictor relevante del éxito académico posterior y un cimiento fundamental de los procesos de aprendizaje. La evidencia científica indica que, durante los primeros meses de vida, el desarrollo cognitivo en lactantes de entre 3 y 12 meses se encuentra influenciado tanto por factores físicos como sociales. A medida que el niño crece, el peso del entorno familiar adquiere mayor relevancia, observándose que variables como la presencia o ausencia paterna y el nivel educativo de los progenitores inciden de manera significativa en el desarrollo cognitivo, identificando esta etapa como crítica para el desarrollo infantil (Leiva Zúñiga & Zuleta Lozada, 2020; Eeden & Vuuren, 2017; Paolini et al., 2017).

Diversos estudios han señalado que la influencia del entorno familiar en el desarrollo cognitivo se intensifica progresivamente con el crecimiento del niño. Investigaciones realizadas con muestras amplias de niños y sus familias evidencian que factores como la estimulación temprana, así como las condiciones emocionales y físicas del entorno, afectan de manera significativa el desarrollo cognitivo en edades tempranas. Asimismo, se ha determinado que la intervención temprana y la disponibilidad de servicios comunitarios tienen un impacto positivo, particularmente en el desarrollo de habilidades verbales y atencionales en niños de entre 3 y 5 años (Barreto et al., 2017; Agudelo Gómez et al., 2017; Martínez-Sande et al., 2022).

Durante la etapa escolar, la influencia del contexto familiar en el desarrollo cognitivo persiste. Estudios realizados en niños de entre 4 y 6 años muestran que el aprendizaje en el hogar se encuentra estrechamente relacionado con el desempeño cognitivo, especialmente en habilidades verbales y generales. Asimismo, se ha observado que el nivel educativo materno continúa siendo un factor relevante en el desarrollo cognitivo durante la niñez media, evidenciando la continuidad de la influencia familiar a lo largo del desarrollo infantil (Koslinski et al., 2022; Peyre et al., 2016; Hauser & Labin, 2018).

10.3.2 El contexto familiar desde el modelo ecológico

La revisión de la literatura científica en torno al contexto familiar como escenario potenciador del desarrollo psicológico y cognitivo muestra dos denominadores comunes en la mayoría de los estudios.

En primer lugar, el sustento teórico proporcionado por el modelo ecológico del desarrollo humano de Bronfenbrenner, el cual concibe el desarrollo infantil como un proceso dinámico y continuo que resulta de la interacción recíproca entre el niño y los múltiples sistemas ambientales en los que se encuentra inmerso. Desde esta perspectiva, el desarrollo no puede comprenderse de manera aislada, sino en relación con los contextos que rodean al niño, organizados en distintos niveles o sistemas: el microsistema, que incluye los entornos más inmediatos como la familia y la escuela; el mesosistema, que refiere a las interacciones entre dichos entornos; el exosistema, conformado por contextos que influyen indirectamente en el niño, como el ámbito laboral de los padres; y el macrosistema, que abarca las condiciones socioculturales, económicas y políticas más amplias. A su vez, el cronosistema introduce la dimensión temporal, considerando los cambios y transiciones a lo largo del ciclo vital. Dentro de este modelo, la familia ocupa un lugar central como primer contexto de socialización y como uno de los principales escenarios que pueden potenciar o limitar el desarrollo psicológico y cognitivo infantil (Bronfenbrenner, 1992, 2005).

En segundo lugar, la utilización de la escala HOME como instrumento para evaluar la calidad del contexto familiar. La escala HOME (Home Observation for Measurement of the Environment) es un instrumento diseñado para evaluar la calidad y cantidad de estimulación y apoyo disponibles para el niño en su entorno familiar. Su aplicación se basa en la observación directa del hogar y en la interacción entre el niño y sus cuidadores, así como en entrevistas estructuradas, permitiendo valorar aspectos tanto materiales como relacionales del contexto de crianza. Esta escala contempla dimensiones vinculadas a la responsividad emocional de los cuidadores, la disponibilidad de materiales de estimulación cognitiva, la organización del ambiente físico, la variedad de experiencias ofrecidas al niño y el grado de involucramiento adulto en las actividades cotidianas. Desde esta perspectiva, la escala HOME permite comprender el contexto familiar no sólo en términos de recursos

económicos, sino también en función de la calidad de las interacciones, el clima emocional y las oportunidades de aprendizaje que se brindan al niño en la vida diaria, aspectos centrales para el desarrollo cognitivo y socioemocional infantil. (Caldwell & Bradley, 1984)

Un estudio realizado con más de 500 niños de entre 6 y 24 meses evidenció que una alta calidad del contexto familiar, medida a través de la escala HOME, se relaciona con mejores niveles de desarrollo cognitivo evaluados mediante la Escala Bayley de Desarrollo Infantil. Estos hallazgos refuerzan la importancia de las condiciones del hogar como moduladoras tempranas del desarrollo cognitivo (Nahar et al., 2012; Caldwell & Bradley, 1984; Bayley, 1993).

Asimismo, una investigación prospectiva de cohortes llevada a cabo en Australia con una muestra de 723 niños evaluados en distintas edades reveló una relación positivamente significativa entre el nivel socioeconómico, el coeficiente intelectual materno y la calidad del contexto familiar con el desarrollo cognitivo infantil. Los resultados obtenidos en todas las cohortes destacan la capacidad predictiva de estas variables sobre el desarrollo cognitivo, consolidando la relevancia del entorno familiar como factor explicativo central (Tong et al., 2007).

10.3.3 Interacción familiar, zona de desarrollo próximo y andamiaje

Como se mencionó anteriormente los procesos de interacción entre padres e hijos constituyen una vía central para la promoción del desarrollo cognitivo y lingüístico infantil. Estas interacciones suelen ser implícitas en su dimensión educativa, ya que tanto los adultos como los niños no siempre son plenamente conscientes de la transmisión y apropiación de saberes culturales que se produce en la vida cotidiana. Se trata de intercambios caracterizados por una influencia recíproca, en los cuales la estimulación cognitiva brindada por los padres favorece el desarrollo del niño, mientras que las características, intereses y capacidades infantiles influyen y evocan determinadas formas de estimulación parental (Acuña & López, 1998; Palacios & González, 1998; Tucker, Drob & Harden, 2012).

Desde una perspectiva sociocultural del desarrollo, no todas las interacciones generan avances cognitivos, sino únicamente aquellas que se sitúan dentro de la denominada zona de desarrollo próximo. Este concepto, propuesto por Vigotsky, refiere a la distancia entre el nivel de desarrollo real del niño, determinado por lo que puede hacer de manera autónoma, y el nivel de desarrollo potencial, definido por aquello que puede lograr con la ayuda de un adulto o de un interlocutor más competente. La zona de desarrollo próximo constituye así un concepto teórico fundamental para comprender cómo las interacciones sociales actúan como motor del desarrollo cognitivo y de la adquisición de funciones psicológicas superiores (Vigotsky, 1979; Muñoz-Silva, 2005).

En este contexto, el andamiaje puede entenderse como una evolución conceptual y operativa del planteo vigotskiano. Bruner y colaboradores introducen este concepto para describir las formas específicas de apoyo que los adultos brindan al niño durante la resolución de tareas, ajustando la ayuda a sus posibilidades y retirándose progresivamente a medida que aumenta su competencia. El andamiaje implica enfrentar al niño a desafíos de complejidad creciente, dentro de su zona de desarrollo próximo, promoviendo la autonomía cognitiva y el aprendizaje significativo (Wood, Bruner & Ross, 1976).

La estimulación cognitiva y lingüística se sostiene, además, en un equilibrio adecuado entre exigencias y apoyos, tanto cognitivos como afectivos. A su vez, el desarrollo cognitivo se ve favorecido por el progresivo proceso de descontextualización, mediante el cual las interacciones verbales permiten al niño distanciarse del contexto inmediato y avanzar hacia niveles más abstractos de pensamiento y representación simbólica. Este proceso resulta esencial para el desarrollo de la cognición en general y de la competencia representacional en particular (Muñoz & Jiménez, 2005; Sigel, 1997; González, 1996; Meadows, 1996).

La literatura científica ha demostrado que la calidad del andamiaje ofrecido por los adultos se relaciona de manera significativa con el desarrollo cognitivo infantil, especialmente en áreas como el lenguaje, la autorregulación y la resolución de problemas. Asimismo, se ha observado una relación bidireccional entre el nivel de desarrollo del niño y las formas de mediación adulta, lo que refuerza la idea de que el desarrollo cognitivo es el resultado de un proceso dinámico de interacción entre el niño y su entorno social (Arranz, 2004; Conner & Cross, 2003; Palacios & González, 1998).

10.3.4 Juego, materiales de estimulación y desarrollo cognitivo

La variedad de objetos, materiales y estímulos disponibles en el hogar, así como su organización y las actividades diseñadas en torno a ellos, conforman un marco de estimulación cognitiva de suma importancia. En particular, la disponibilidad de materiales de lectura y la calidad afectiva de las interacciones durante la lectura compartida se han identificado como predictores del desarrollo cognitivo y de la motivación futura por la lectura (Bradley & Caldwell, 1995; Cates et al., 2012; Sonnenschein & Munsterman, 2002).

El juego constituye una actividad esencial para el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los niños, siendo reconocido como un derecho fundamental. A través del juego, los niños desarrollan habilidades cognitivas, sociales y emocionales, fortalecen vínculos familiares y exploran su entorno de manera significativa. La participación activa de los padres en el juego compartido potencia estos beneficios, promoviendo la comunicación, el intercambio de valores y la resolución de problemas (Ginsburg, 2007; UN, 1989; Anderson-McNamee, 2010).

La literatura científica ha respaldado ampliamente la relevancia del juego como facilitador del desarrollo cognitivo y creativo. Estudios empíricos han demostrado que la práctica regular del juego incrementa la creatividad verbal y gráfica, así como el pensamiento divergente en niños de edad preescolar, incluyendo modalidades de juego tradicionales y mediadas por herramientas digitales diseñadas con fines lúdicos y educativos (Bornstein & Tamis-LeMonda, 1995; Garaigordobil & Berruero, 2011; Dziedziewicz et al., 2013).

El juego constituye una parte esencial y fundamental del desarrollo porque contribuye al bienestar físico, cognitivo, emocional y social de los niños y jóvenes (Ginsburg, 2007). La actividad del juego se inicia en la infancia del niño e idealmente, continúa a lo largo de toda la vida. El juego es cómo los niños aprenden a socializar, a pensar, a resolver problemas, a madurar y lo más importante, a divertirse. Jugar conecta a los niños con su imaginación, con su entorno, con sus padres, con la familia y con el mundo. En palabras de Jona-K. Anderson McNamee:

“La participación de los padres en el mundo de juego de un niño no sólo es beneficioso para el niño, también lo es para los padres. Jugar con los niños establece y fortalece los lazos que durarán para siempre. El juego compartido entre padres e hijos abre las puertas para el intercambio de valores, aumenta la comunicación, permite momentos de enseñanza y ayuda en la resolución de problemas. Disfrutar e invertir tiempo en jugar proporciona oportunidades a padres y niños para enfrentar y resolver las diferencias individuales, así como las preocupaciones y los problemas relacionados con la familia. Por último, permite a los padres a ver el mundo a través de los ojos de un niño(...)”(Anderson-McNamee, 2010, p. 12)

La importancia del juego en la promoción de la salud y el desarrollo infantil así como facilitador y fortalecedor de los lazos entre padres e hijos ha sido extensamente avalada por la literatura científica (Bornstein y Tamis-LeMonda, 1995; Ginsburg, 2007; Piaget, 1952; Wong, Ma, Song, Strober y Golinkoff, 2008).

11. Capítulo II: El impacto de la pobreza en el desarrollo cognitivo infantil

La infancia, aunque generalmente se concibe como un período de juego, exploración y aprendizaje natural, puede verse profundamente afectada por las condiciones de pobreza y vulnerabilidad social. Muchos niños enfrentan contextos adversos donde deben asumir responsabilidades tempranas, carecen de estimulación adecuada, conviven con familias fragmentadas o sufren enfermedades y marginalidad, lo que incrementa su vulnerabilidad psicológica y física (Rodríguez, Camacho, Rodrigo, Martín, y Máiquez, 2006).

La pobreza combina múltiples factores de riesgo, tanto biológicos como contextuales, que impactan en la maduración cerebral y en la capacidad de aprendizaje del niño. Entre los factores biológicos se incluyen la desnutrición, el bajo peso al nacer y la exposición a contaminantes ambientales, mientras que los factores contextuales abarcan la salud mental de los padres, la calidad del vínculo familiar, la estimulación del lenguaje y la disponibilidad de experiencias educativas significativas. La ausencia de condiciones óptimas para el desarrollo puede reducir la oportunidad de formar conexiones necesarias para el aprendizaje y la resolución de problemas (Richaud de Minzi, 2007).

Estas carencias tempranas se traducen en retrasos cognitivos e intelectuales que dificultan el rendimiento escolar, incrementan la probabilidad de fracaso y abandono educativo y afectan la motivación y la autoestima de los niños. La falta de adaptación a las particularidades culturales de los menores en contextos de pobreza potencia aún más estas dificultades, generando un círculo de desventajas que se acumula con el tiempo (Martínez, 2000).

En consecuencia, garantizar experiencias de aprendizaje enriquecedoras y estimulantes desde edades tempranas resulta crucial para favorecer la construcción activa del conocimiento y mitigar los efectos negativos de la vulnerabilidad socioeconómica sobre el desarrollo cognitivo infantil (Faas, 2016).

11.1 La pobreza infantil como realidad

La pobreza infantil debe comprenderse como un contexto de desarrollo caracterizado por la acumulación de factores de riesgo que afectan de manera directa e indirecta el bienestar del niño. Desde una perspectiva multidimensional, la pobreza no se define únicamente por el ingreso económico, sino también por el acceso limitado a la educación, la salud, la vivienda, la protección social y la participación cultural. Estas dimensiones interactúan y configuran escenarios de desigualdad que condicionan las trayectorias de desarrollo desde edades tempranas, incrementando

la probabilidad de presentar rezagos cognitivos cuando estos factores se sostienen en el tiempo (Lipina, 2017).

Los niños que crecen en contextos de pobreza suelen presentar, en promedio, un desempeño más bajo en pruebas de lenguaje, funciones ejecutivas y rendimiento escolar en comparación con aquellos provenientes de contextos socioeconómicos más favorecidos. En América Latina, distintas investigaciones cuantitativas han mostrado que estas diferencias aparecen desde edades tempranas y tienden a mantenerse a lo largo del desarrollo, incluso después del ingreso al sistema educativo. En este sentido, un estudio realizado por Vakis y colaboradores analizó el desarrollo de capacidades cognitivas tempranas en niños de cinco países latinoamericanos —Chile, Colombia, Ecuador, Nicaragua y Perú—, con el objetivo de examinar cómo las condiciones socioeconómicas influyen en el desarrollo infantil antes del inicio de la escolarización formal. Para ello, se utilizaron pruebas estandarizadas de vocabulario receptivo como indicador del desarrollo cognitivo temprano, comparando el desempeño de niños pertenecientes a hogares con distintos niveles socioeconómicos. Los resultados evidenciaron diferencias marcadas en el desarrollo cognitivo, que alcanzaron entre media y una desviación estándar entre niños de distinto nivel socioeconómico, una magnitud considerada significativa desde el punto de vista educativo. Asimismo, se observó que estas desigualdades no sólo se manifestaban en la primera infancia, sino que persistían al momento del ingreso a la escuela primaria, lo que sugiere que la escolarización temprana no resulta suficiente para compensar las desventajas acumuladas en los primeros años de vida. En conjunto, estos hallazgos refuerzan la idea de que la pobreza infantil en América Latina configura trayectorias de desarrollo cognitivo desiguales desde edades tempranas, y subrayan la importancia de intervenciones oportunas orientadas a reducir estas brechas antes de que se consoliden en etapas posteriores del desarrollo (Vakis, 2014).

Estas diferencias no deben interpretarse como déficits individuales, sino como el resultado de entornos con menores oportunidades de estimulación, aprendizaje y acompañamiento adulto, lo que refuerza la necesidad de un abordaje contextual del desarrollo cognitivo infantil (Hackman & Farah, 2009).

Además de los efectos inmediatos que la pobreza y la falta de recursos generan en los niños, sus consecuencias se proyectan hacia el futuro, tanto en intensidad como en duración. Los menores, especialmente aquellos en edades tempranas, son sumamente sensibles a situaciones de carencia de atención, recursos materiales insuficientes o deficiencias en la calidad de los servicios disponibles.

Estas consecuencias no solo afectan al niño y a su familia, sino que también tienen un impacto social más amplio, comprometiendo el bienestar general, la calidad educativa, la sostenibilidad de los sistemas de pensiones, la capacidad económica y productiva de la sociedad, y el equilibrio demográfico a largo plazo (Lara, 2015; UNICEF, 2017).

11.2 Impacto de las carencias materiales en la estimulación cognitiva temprana

Las carencias materiales propias de los contextos de pobreza constituyen un factor central en la limitación de las oportunidades de estimulación cognitiva durante la infancia. La falta de acceso a libros, juguetes didácticos, materiales escolares y recursos culturales reduce significativamente las experiencias de aprendizaje temprano, fundamentales para el desarrollo del lenguaje, la atención y la memoria. Estas limitaciones impactan especialmente durante los primeros años de vida, etapa en la cual el cerebro presenta una elevada plasticidad y depende en gran medida de la calidad y cantidad de estímulos ambientales disponibles (Bronfenbrenner, 2005; Lipina, 2020).

Estudios recientes realizados en América Latina han confirmado estas tendencias. Por ejemplo, un estudio desarrollado en Ecuador por Guevara Espinoza y Neira Paredes (2025) con niños de 3 a 4 años mostró que aquellos que crecían en hogares con mayor estimulación verbal y acceso a materiales educativos presentaban un mejor desempeño en tareas de memoria, comprensión oral y desarrollo del lenguaje en comparación con niños expuestos a entornos con menos recursos y menor interacción verbal. Estos hallazgos destacan que, además de las carencias materiales, la ausencia de estímulos lingüísticos adecuados constituye un factor crítico que limita la adquisición temprana de habilidades cognitivas y lingüísticas. Promover ambientes lingüísticamente enriquecidos desde edades tempranas y diseñar intervenciones familiares que fomenten la comunicación, la lectura compartida y el juego simbólico son estrategias fundamentales para favorecer el desarrollo cognitivo integral y reducir desigualdades educativas (Guevara Espinoza & Neira Paredes, 2025).

Estas desigualdades en la estimulación temprana se reflejan en el desempeño de los niños en pruebas estandarizadas de desarrollo cognitivo. Niños expuestos a contextos de privación material tienden a obtener puntajes más bajos en tareas que evalúan memoria de trabajo, atención sostenida y habilidades lingüísticas, con diferencias que en algunos casos equivalen a varios meses de retraso en el rendimiento esperado para su edad. Estudios muestran que los indicadores socioeconómicos se asocian con el desarrollo de regiones cerebrales relacionadas con el lenguaje y las funciones ejecutivas, reforzando la importancia del entorno en la construcción del conocimiento (Noble et al., 2015).

Investigaciones desarrolladas en el campo de la psicología del desarrollo y la educación en contextos de pobreza en América Latina han analizado de manera específica cómo las carencias materiales del hogar inciden en la estimulación cognitiva temprana. En este sentido, Bausela Herreras (2014), a partir de estudios de intervención y análisis teóricos, señala que la escasez de materiales como libros, juegos de construcción y objetos manipulativos limita de forma directa las oportunidades de exploración, juego simbólico y resolución de problemas en la primera infancia. De manera complementaria, el trabajo de Coello Villa (2021), realizada en un contexto educativo latinoamericano, evaluó el vínculo entre estimulación temprana y desarrollo cognitivo en niños

pequeños, mostrando que aquellos que crecían en hogares con menor disponibilidad de recursos materiales presentan desempeños más bajos en tareas que requerían categorización, memoria y uso funcional del lenguaje. Ambos trabajos coinciden en que la pobreza material no solo implica la falta de objetos, sino también una reducción en la diversidad de experiencias cognitivas cotidianas, fundamentales para la construcción de esquemas mentales durante los primeros años de vida.

Por otra parte, estudios centrados en programas de estimulación temprana y prácticas familiares han analizado cómo las carencias materiales se articulan con la organización de las rutinas y la mediación adulta. Fajardo y colaboradores (2018), a partir de intervenciones implementadas en contextos comunitarios de América Latina, observaron que los niños que participaban en programas de estimulación integral en las que incluían actividades cognitivas, lingüísticas, motrices y socioemocionales mostraron mejoras significativas en atención, lenguaje y habilidades cognitivas básicas, aun cuando provenían de entornos con recursos limitados. Estos estudios evidencian que las carencias materiales afectan la estimulación temprana y por ende al desarrollo cognitivo óptimo para los niños, no solo por la falta de recursos, sino también por la dificultad para sostener interacciones mediadas y estructuradas, lo que refuerza la necesidad de intervenciones que contemplen simultáneamente las condiciones materiales y las prácticas de crianza.

En los primeros años de vida, el aprendizaje infantil se encuentra estrechamente vinculado a la interacción activa con el entorno y a las oportunidades de exploración que este ofrece. En este subcapítulo es importante destacar a los materiales didácticos ya que cumplen un rol fundamental al mediar la relación entre el niño y el conocimiento, facilitando la comprensión, la experimentación y el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. La disponibilidad, variedad y uso adecuado de estos recursos resultan especialmente relevantes en la educación inicial, donde el aprendizaje se construye a partir de experiencias concretas, lúdicas y significativas, y donde las carencias materiales pueden limitar de manera directa las oportunidades de estimulación temprana.

En este sentido, la UNESCO señala que los recursos pedagógicos cumplen un rol central para garantizar un aprendizaje inclusivo y equitativo, y que su escasez constituye una de las principales barreras para el cumplimiento de los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que está orientado a asegurar una educación de calidad para todos. En el contexto latinoamericano, esta problemática adquiere una relevancia particular, ya que diversos estudios han identificado que la carencia de material didáctico representa un problema estructural que afecta principalmente a las instituciones públicas situadas en zonas rurales y en contextos de vulnerabilidad social (UNESCO, 2015)

La escasez de material didáctico en los hogares constituye un factor que puede impactar de manera significativa en el proceso de aprendizaje. Según García (2020), los recursos didácticos funcionan como herramientas concretas que facilitan la comprensión de conceptos abstractos, permitiendo a los niños apoyarse en estímulos visuales y manipulativos para construir el

conocimiento. La ausencia de estos materiales puede dificultar la asimilación de la información, ya que en la infancia temprana el aprendizaje se apoya fuertemente en la experiencia sensorial y en la interacción activa con el entorno. En esta línea, Rodríguez y Pérez (2018) señalan que el uso de materiales didácticos favorece el interés, la motivación y la participación de los niños promoviendo un aprendizaje más dinámico y significativo. Desde una perspectiva del desarrollo infantil, la falta de recursos didácticos representa un obstáculo relevante para la estimulación de habilidades cognitivas, motoras y lingüísticas. Manrique y Gallegos (2013) sostienen que durante las primeras etapas del desarrollo el acceso a materiales adecuados resulta clave para promover experiencias de aprendizaje que favorezcan la exploración, el juego y la comunicación, aspectos fundamentales para el desarrollo integral del niño. En contextos de pobreza, estas carencias suelen profundizar, limitando no solo las oportunidades de aprendizaje dentro del aula, sino también la posibilidad de diseñar experiencias pedagógicas enriquecidas que acompañen el desarrollo temprano. En este sentido, distintos estudios coinciden en señalar la importancia de implementar estrategias educativas que contemplen el uso de materiales accesibles y alternativos, como recursos reciclables o de bajo costo, que permitan compensar parcialmente las desigualdades materiales y sostener prácticas pedagógicas significativas en contextos de vulnerabilidad (García, 2020; Rodríguez & Pérez, 2018; Manrique & Gallegos, 2013).

11.3 Estrés y desarrollo cerebral

Durante la primera infancia, el cerebro presenta una elevada plasticidad, lo que lo vuelve particularmente sensible a las experiencias ambientales. En contextos de pobreza, la exposición sostenida a estresores como la inseguridad habitacional, la inestabilidad familiar y la inseguridad alimentaria puede generar una activación persistente del eje hipotálamo-hipófisis-adrenal. Esta activación prolongada se traduce en niveles elevados de cortisol basal, configurando un estado de estrés crónico temprano que ha sido asociado con un mayor riesgo de alteraciones en el desarrollo cognitivo y socioemocional cuando se mantiene durante períodos críticos del desarrollo (Evans & Kim, 2013).

La evidencia empírica indica que los niños que crecen en contextos de pobreza presentan una mayor reactividad fisiológica al estrés y mayores dificultades en la regulación del cortisol. Estudios observacionales realizados en Estados Unidos con niños de entre 3 y 10 años, que midieron los niveles de cortisol en saliva durante situaciones cotidianas y frente a eventos estresantes, mostraron que aquellos niños expuestos a pobreza persistente presentaban concentraciones más elevadas de cortisol a lo largo del día y una menor capacidad de recuperación fisiológica luego de situaciones de estrés. Estas alteraciones en la regulación del estrés se asociaron, a su vez, con un deterioro progresivo de funciones cognitivas superiores, particularmente la atención sostenida, la memoria de trabajo y el control inhibitorio, evidenciando la influencia directa de las condiciones ambientales sobre el desarrollo cognitivo infantil (Doom & Gunnar, 2013, 2019).

Desde la neurociencia del desarrollo hay un estudio realizado en Estados Unidos por Luby y colaboradores (2013), basado en técnicas de resonancia magnética estructural, comparó a niños expuestos a contextos de pobreza con pares provenientes de entornos socioeconómicos más favorecidos. Los resultados mostraron que los niños criados en hogares de bajos ingresos presentaban menores volúmenes de materia gris cortical, así como reducciones en estructuras como el hipocampo y la amígdala, regiones implicadas en la memoria, la regulación emocional y las funciones ejecutivas. Asimismo, los autores encontraron que estas diferencias estructurales se encuentran mediadas por la calidad de las experiencias tempranas de cuidado y por la exposición acumulativa a eventos estresantes durante la infancia, lo que resalta el rol central del entorno familiar como modulador del impacto de la pobreza sobre el desarrollo cerebral (Luby et al., 2013).

En esta misma línea, otro estudio llevado a cabo en Estados Unidos por Leonard Mackey en 2015 incluyó a 120 adolescentes de entre 13 y 15 años provenientes de diversos contextos socioeconómicos. A través de resonancia magnética estructural se evaluó el volumen del hipocampo y de la corteza prefrontal dorsolateral, junto con la administración de tareas estandarizadas de memoria de trabajo y funciones ejecutivas. Los resultados mostraron que los adolescentes que crecían en contextos socioeconómicos más desfavorecidos presentaban menores volúmenes en estas regiones cerebrales, lo que se correlacionan con un rendimiento significativamente inferior en pruebas de memoria de trabajo y capacidad de planificación en comparación con sus pares de entornos más privilegiados. Estos hallazgos evidencian cómo las condiciones ambientales durante la infancia y la adolescencia pueden impactar de manera directa sobre la arquitectura cerebral y las habilidades cognitivas, reforzando la importancia de intervenciones tempranas orientadas a promover un desarrollo neurocognitivo óptimo (Leonard, 2015).

El impacto del estrés crónico asociado a la pobreza no solo se evidencia a nivel neurobiológico, sino también en el desempeño funcional de los niños. Investigaciones desarrolladas en Argentina por Lipina y su equipo han identificado asociaciones consistentes entre la pobreza infantil y desempeños inferiores en funciones ejecutivas. En estudios realizados en contextos urbanos de bajos ingresos, como barrios de la Ciudad de Buenos Aires y el Gran Buenos Aires, se evaluó a niños de entre 5 y 12 años mediante baterías neuropsicológicas estandarizadas que miden memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Los resultados mostraron que entre el 30 % y el 40 % de los niños que crecían en hogares con necesidades básicas insatisfechas o bajos ingresos familiares presentaban puntajes significativamente más bajos en tareas de memoria de trabajo y control inhibitorio en comparación con niños de contextos socioeconómicos más favorecidos, aun controlando variables como edad, género y escolaridad (Lipina & Segretin, 2015; Lipina, 2020).

Este conjunto de evidencias indica que la privación socioeconómica se asocia con dificultades específicas en dominios centrales de las funciones ejecutivas, fundamentales para la planificación, la regulación conductual, el aprendizaje académico y la adaptación social. Estas

diferencias no pueden explicarse únicamente por factores individuales, sino que emergen de la interacción entre condiciones contextuales adversas y procesos de desarrollo temprano, lo que subraya la necesidad de intervenciones tempranas orientadas a reducir el impacto del estrés crónico y a fortalecer el desarrollo neurocognitivo desde los primeros años de vida (Lipina, 2020).

11.4 Influencia de la pobreza en la estimulación temprana y las prácticas de crianza

La estimulación temprana como ya se explicó anteriormente constituye un factor clave para el desarrollo cognitivo infantil. Sin embargo, cuando esta estimulación resulta insuficiente o inadecuada, pueden generarse carencias que afectan de manera persistente el desarrollo de habilidades cognitivas, lingüísticas y socioemocionales. En estos contextos, las experiencias tempranas no solo dependen de las capacidades individuales del niño, sino que se encuentran fuertemente mediadas por las condiciones materiales, emocionales y relacionales del entorno familiar (Izquierdo, 2012).

En este sentido, la estimulación lingüística temprana adquiere un papel central en el desarrollo cognitivo infantil. Se ha demostrado que los niños que crecen en contextos de pobreza se encuentran expuestos a una cantidad significativamente menor de interacciones verbales en el hogar, así como a un lenguaje menos variado y menos contingente. En este marco, el estudio realizado por Hart y Risley en Estados Unidos constituye un antecedente fundamental para comprender el impacto de las diferencias socioeconómicas en el desarrollo del lenguaje, los autores siguieron durante aproximadamente dos años y medio a 42 familias pertenecientes a distintos niveles socioeconómicos, realizando observaciones naturalistas mensuales en los hogares para registrar la cantidad y calidad del lenguaje dirigido a los niños durante los primeros años de vida. A partir de estos registros, Hart y Risley estimaron que, hacia los cuatro años de edad, los niños provenientes de hogares de bajo nivel socioeconómico habían estado expuestos a millones de palabras menos en comparación con niños de contextos más favorecidos, fenómeno que posteriormente fue denominado como la brecha de las palabras. Asimismo, el estudio mostró que estas diferencias no sólo se expresaban en la cantidad de palabras escuchadas, sino también en la frecuencia de enunciados afirmativos frente a directivos o restrictivos, así como en la riqueza del vocabulario utilizado por los cuidadores. Estas desigualdades tempranas se asociaron con desempeños más bajos en vocabulario, comprensión verbal y rendimiento escolar posterior, evidenciando que la estimulación lingüística temprana opera como un mecanismo clave en la reproducción de desigualdades cognitivas a lo largo del desarrollo. En conjunto, estos hallazgos muestran que las diferencias en el ambiente lingüístico temprano tienen efectos acumulativos y medibles sobre el desarrollo cognitivo, reforzando la importancia de intervenciones tempranas orientadas a enriquecer las interacciones verbales en contextos de vulnerabilidad social (Hart & Risley, 1995).

Asimismo, como se mencionó anteriormente la calidad de las prácticas de crianza actúa como un mediador fundamental entre el contexto socioeconómico y el desarrollo cognitivo infantil. Las prácticas de crianza no constituyen conductas aisladas, sino un proceso dinámico y contextualizado que se ve influido por el estrés parental, la disponibilidad emocional de los cuidadores y las condiciones de vida de la familia. En situaciones de pobreza, la sobrecarga emocional asociada a la precariedad laboral, la inestabilidad económica y la incertidumbre cotidiana reduce la capacidad de los adultos para sostener interacciones sensibles, consistentes y estimulantes con los niños, afectando la calidad del vínculo y de la estimulación cognitiva ofrecida (Power & Manire, 1992; Izzedin & Pachajoa, 2009).

Desde una perspectiva del desarrollo cognitivo, estas dificultades en las prácticas de crianza impactan de manera directa sobre el desarrollo de las funciones ejecutivas. La evidencia empírica indica que los niños que crecen en contextos familiares caracterizados por sensibilidad parental, estructuración de rutinas y disponibilidad afectiva presentan mejores desempeños en memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Por el contrario, entornos familiares con alta reactividad emocional, baja consistencia en las normas y escasa estimulación cognitiva se asocia con mayores dificultades en la autorregulación y el control atencional (Bernier et al., 2012).

Un estudio realizado por Bernier y colaboradores en Canadá analizó la relación entre la sensibilidad parental durante la primera infancia y el desarrollo de las funciones ejecutivas en edad preescolar. La investigación se llevó a cabo con una muestra de 85 niños y sus madres, evaluando la calidad de la interacción madre-hijo cuando los niños tenían 12, 18 y 24 meses de edad, mediante observaciones estructuradas en el hogar y situaciones de juego semi-estructurado. La sensibilidad parental fue operacionalizada como la capacidad del cuidador para percibir, interpretar y responder de manera contingente, coherente y afectuosa a las señales del niño. Posteriormente, cuando los niños alcanzaron la edad preescolar (entre los 4 y 5 años), se evaluaron sus funciones ejecutivas a través de pruebas estandarizadas de memoria de trabajo, control inhibitorio y flexibilidad cognitiva. Los resultados mostraron que mayores niveles de sensibilidad parental temprana se asociaban significativamente con un mejor desempeño en todas las dimensiones de las funciones ejecutivas, incluso al controlar variables individuales del niño, como el temperamento y el nivel de desarrollo cognitivo previo. Estos hallazgos refuerzan la idea de que la calidad de las experiencias relacionales tempranas constituye un predictor robusto del desarrollo cognitivo posterior, destacando el rol central de los cuidadores en la organización temprana de los procesos de autorregulación y control cognitivo (Bernier et al., 2012).

Desde esta perspectiva, la pobreza no afecta al desarrollo cognitivo infantil únicamente de manera directa, sino también de forma indirecta, a través de su impacto sobre las dinámicas familiares y las prácticas de crianza. Las dificultades en la regulación emocional de los cuidadores, frecuentes en contextos de vulnerabilidad social, se asocian con menores niveles de atención

sostenida, planificación y control conductual en los niños. En ausencia de apoyos e intervenciones tempranas, estas condiciones tienden a amplificar las desigualdades en las trayectorias de desarrollo cognitivo, consolidando brechas que se manifiestan a lo largo del ciclo vital (Lipina, 2016).

12. Conclusiones

En el presente apartado expondremos las consideraciones finales del trabajo, desde una mirada reflexiva y crítica, articulando el recorrido teórico desarrollado a lo largo de los capítulos con los objetivos planteados en la etapa inicial de la investigación. A través de una revisión bibliográfica y del análisis de diversas investigaciones, se buscó comprender cómo se construye el desarrollo cognitivo infantil y de qué manera las condiciones sociales, económicas y vinculares inciden de forma significativa en dicho proceso.

El objetivo general de este trabajo consistió en analizar el impacto de la pobreza infantil en el desarrollo cognitivo desde una perspectiva integral, considerando no sólo los aspectos biológicos y madurativos, sino también la influencia del entorno familiar, social y económico. El desarrollo cognitivo durante la infancia constituye una etapa clave del desarrollo humano, en la cual se establecen las bases del pensamiento, el lenguaje, las funciones ejecutivas y la cognición social, procesos que pueden verse profundamente condicionados por las condiciones de vida en las que crecen los niños.

A lo largo del trabajo se destacó la importancia de factores fundamentales como la nutrición, la estimulación temprana, el juego y la presencia de vínculos afectivos seguros para favorecer un desarrollo cognitivo saludable. Estas dimensiones adquieren especial relevancia en contextos de pobreza, donde las desigualdades sociales y económicas tienden a limitar el acceso a experiencias enriquecedoras, incrementando el riesgo de dificultades cognitivas y educativas a lo largo del desarrollo.

Asimismo, se destacó el rol del estrés crónico temprano como un factor de riesgo central en contextos de pobreza. La exposición sostenida a situaciones de inseguridad, inestabilidad y carencias impacta en la regulación emocional y en el funcionamiento cognitivo de los niños, afectando áreas clave como la atención, la memoria y las funciones ejecutivas. En este sentido, el trabajo permitió comprender que la pobreza no actúa de manera directa y aislada, sino que influye también a través de las dinámicas familiares, las prácticas de crianza y la disponibilidad emocional de los cuidadores.

Sin embargo, uno de los aspectos centrales que se desprende de este trabajo es que las condiciones de vulnerabilidad no determinan de manera irreversible el desarrollo de un niño. A lo largo del análisis se evidenció que la intervención temprana, la estimulación adecuada, el fortalecimiento de las prácticas de crianza y el acompañamiento desde la escuela y los equipos interdisciplinarios pueden generar cambios significativos. La educación inicial y las políticas orientadas a la primera infancia se presentan como herramientas fundamentales para reducir desigualdades y promover trayectorias de desarrollo más equitativas.

Finalmente, este trabajo permitió reafirmar que el desarrollo cognitivo infantil constituye una problemática profundamente humana y social, que excede el ámbito académico y compromete a la sociedad en su conjunto. Garantizar condiciones dignas de desarrollo, acceso a oportunidades de aprendizaje y entornos afectivos y protectores no solo responde a una cuestión de derechos, sino también a una inversión en el futuro colectivo. Acompañar a los niños en sus primeros años, especialmente a aquellos que crecen en contextos de vulnerabilidad, implica asumir una responsabilidad ética y social orientada a la construcción de una sociedad más justa, inclusiva y comprometida con el bienestar infantil.

13. Referencias bibliográficas

- Amar Amar, J. J. (2005). Desarrollo infantil y calidad de vida. Ediciones Uninorte.
- Acuña, M., & López, F. (1998). Interacción familiar y desarrollo psicológico infantil. Madrid: Síntesis.
- Agudelo Gómez, M., Restrepo, D., & Castaño, J. (2017). Factores asociados al desarrollo cognitivo en niños preescolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 15(2), 987–1001.
- Anderson-McNamee, J. K. (2010). La importancia del juego en el desarrollo de la primera infancia. Montana State University Extension.
- Anderson-McNamee, J. K. (2010). The importance of play in early childhood development. Montana State University Extension.
- Andrés Jiménez, M. (2019). La estimulación musical como estrategia para el desarrollo cognitivo, social y motor en niños de tres años. *Revista de Investigación Educativa*, 13(2), 45–58.
- Arán Filippetti, V. (2011). Funciones ejecutivas y desarrollo cognitivo infantil. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(1), 25–38.
- Arán-Filippetti, V., & Richaud de Minzi, M. C. (2012). Efectos de la pobreza en el desarrollo cognitivo infantil. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 75–91.
- Arranz, E. (2004). Familia y desarrollo psicológico. Madrid: Pearson Educación.
- Ausubel, D. P. (2002). Adquisición y retención del conocimiento: Una perspectiva cognitiva. Paidós.
- Avondet, M. (2016). Estrés infantil y contextos de vulnerabilidad social. Editorial Académica.
- Baker, C. (2013). Foundations of bilingual education and bilingualism (5th ed.). Bristol: Multilingual Matters.
- Barreno, R., & Macías, R. (2015). Estimulación temprana y desarrollo infantil: Estrategias familiares y educativas. Editorial Paidós.
- Barreto, M. L. Ribeiro-Silva, R. C., Malta, D. C. Oliveira-Campos, M. (2017). Influência do ambiente familiar no desenvolvimento cognitivo infantil. *Cadernos de Saúde Pública*, 33(3), e00098316.

- Bausela Herreras, E. (2014). Desarrollo de las funciones ejecutivas: Implicaciones educativas. *Revista de Educación Inclusiva*, 7(1), 6–19.
- Bayley, N. (1993). *Bayley Scales of Infant Development* (2nd ed.). San Antonio, TX: Psychological Corporation.
- Bayley, N. (2006). *Bayley Scales of Infant and Toddler Development* (3rd ed.). San Antonio, TX: Harcourt Assessment.
- Ben-Arieh, A. (2008). The child indicators movement: Past, present, and future. *Child Indicators Research*, 1(1), 3–16. <https://doi.org/10.1007/s12187-007-9003-1>
- Berk, L. E. (2013). *Development through the lifespan* (6th ed.). Pearson.
- Berk, L. E. (2022). *Desarrollo del niño y del adolescente* (9.ª ed.). Pearson Educación.
- Bernier, A., Carlson, S. M., Deschênes, M., & Matte-Gagné, C. (2012). Social factors in the development of executive functioning. *Child Development*, 83(2), 618–631.
- Bernier, A., Carlson, S. M., & Whipple, N. (2012). From external regulation to self-regulation. *Child Development*, 81(1), 326–339.
- Black, M. M., et al. (2017). Early childhood development coming of age. *The Lancet*, 389(10064), 77–90.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). Parent–infant interaction. En M. H. Bornstein (Ed.), *Handbook of parenting* (Vol. 4, pp. 1–26). Lawrence Erlbaum.
- Bornstein, M. H., & Tamis-LeMonda, C. S. (1995). Interacción entre padres e hijos. En M. H. Bornstein (Ed.), *Manual de la parentalidad* (Vol. 4, pp. 287–316). Lawrence Erlbaum.
- Bowlby, J. (1988). *A secure base*. Basic Books.
- Bradley, R. H., & Caldwell, B. M. (1995). Caregiving and child development. *Monographs of the SRCD*, 60(2–3), 1–98.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making human beings human*. Sage Publications.
- Bruner, J. (1986). *Actual minds, possible worlds*. Harvard University Press.

- Caldwell, B. M., & Bradley, R. H. (1984). Home observation for measurement of the environment. University of Arkansas.
- Calceto-Garavito, L., et al. (2019). Relación del estado nutricional con el desarrollo cognitivo. *Revista Ecuatoriana de Neurología*, 28(2), 50–58.
- Case, R. (1992). *The mind's staircase*. Lawrence Erlbaum.
- CEPAL. (2020). *Panorama social de América Latina*.
- Coello Villa, M. E. (2021). *La estimulación temprana y su influencia en el desarrollo cognitivo del niño*. [Tesis de grado]. Universidad latinoamericana.
- CONICET. (2014). *Estimulación temprana, nutrición y desarrollo cognitivo*.
- Convención sobre los Derechos del Niño. (1989). Naciones Unidas.
- Conner, D. B., & Cross, D. R. (2003). Maternal scaffolding. *Merrill-Palmer Quarterly*, 49(3), 292–318.
- Diamond, A. (2013). Executive functions. *Annual Review of Psychology*, 64, 135–168.
- Doom, J. R., & Gunnar, M. R. (2013). Stress physiology. *Development and Psychopathology*, 25(4), 1359–1373.
- Duarte, J. (1988). *Procesos cognitivos y aprendizaje*. Editorial Magisterio.
- Dziedziejewicz, D., et al. (2013). Developing creativity using Doodle-Books®. *Thinking Skills and Creativity*, 9, 85–95.
- Eeden, R., & Van Vuuren, H. (2017). Factors influencing cognitive development. *South African Journal of Psychology*, 47(2), 123–134.
- Evans, G. W. (2004). The environment of childhood poverty. *American Psychologist*, 59(2), 77–92.
- Evans, G. W. (2021). Childhood poverty and adult well-being. *PNAS*, 118(30).
- Evans, G. W., & Kim, P. (2013). Childhood poverty and stress. *Child Development Perspectives*, 7(1), 43–48.
- Faas, A. (2008). *Desarrollo emocional y contextos de riesgo*. Paidós.
- Faas, A. (2011). *Nutrición y desarrollo infantil*. Paidós.
- Faas, A. (2016). *Psicología del desarrollo infantil*. Paidós.

- Fajardo, L., Rodríguez, M., & Sánchez, P. (2018). Estimulación temprana. *Revista Latinoamericana de Educación Infantil*, 7(2), 89–103.
- Ferguson, D., et al. (2014). *Poverty, children and intervention strategies*. Springer.
- Flavell, J. H. (1996). *Cognitive development*. Prentice Hall.
- Frongillo, E. A., et al. (2003). UNICEF indicators. *Food and Nutrition Bulletin*, 24(4), S16–S22.
- Frongillo, E. A., et al. (2014). Measures and indicators. *Annals of the NY Academy of Sciences*, 1308(1), 68–88.
- Galende, N., et al. (2012). Teoría de la mente. *Infancia y Aprendizaje*, 35(3), 341–355.
- Garaigordobil, M., & Berruero, L. (2011). Play and creativity. *The Spanish Journal of Psychology*, 14(2), 608–618.
- García, M. (2020). La escasez de material didáctico y su impacto en el proceso de aprendizaje en la educación inicial. *Revista educativa o publicación académica*.
- Ginsburg, K. R. (2007). The importance of play. *Pediatrics*, 119(1), 182–191.
- Gómez Artiga, A., et al. (2003). *Intervención temprana*. Pirámide.
- González, M. (2010). *La articulación familia-escuela*. Editorial Magisterio.
- González, M. M. (1996). Descontextualización. *Infancia y Aprendizaje*, 73, 45–62.
- Greenwood, C., & Abbott, M. (2007). School environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 22(2), 168–183.
- Guevara Espinoza, R. E., & Neira Paredes, M. D. (2025). Nutrición en el desarrollo cognitivo de niños de 3 a 4 años. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(3), 5210–5229.
- Hackman, D. A., & Farah, M. J. (2009). SES and the brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 13(2), 65–73.
- Hamadani, J. D., et al. (2010). Family care indicators. *Journal of Health, Population and Nutrition*, 28(1), 23–33.
- Hart, B., & Risley, T. R. (1995). *Meaningful differences*. Paul H. Brookes.
- Hauser, R. M., & Labin, A. (2018). Maternal education. *Journal of Family Issues*, 39(8), 2135–2158.

- Horwitz, B., et al. (2019). Neural basis. *Developmental Cognitive Neuroscience*, 36, 100631.
- Izzedin, M., & Pachajoa, H. (2009). Contexto socioeconómico. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 41(3), 375–386.
- Izzedin, R., & Pachajoa, H. (2009). Pobreza y crianza. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 7(2), 803–827.
- Izquierdo, I. (2012). *Neurociencia y desarrollo infantil*. Panamericana.
- Kagan, J. (1960). Identification. *Psychological Review*, 67(5), 307–319.
- Koslinski, M. C., et al. (2022). Home learning environments. *Early Childhood Research Quarterly*, 58, 12–24.
- Koutsou, S. (2022). Chronic stress. *Neuroscience & Biobehavioral Reviews*, 138, 104707.
- Landry, S. H., et al. (2006). Responsive parenting. *Developmental Psychology*, 42(4), 627–642.
- Lara, M. (2015). Pobreza y desarrollo infantil. *Revista Latinoamericana de Desarrollo Social*, 10(2), 45–62.
- Leonard, J. A., et al. (2015). SES and memory. *Frontiers in Human Neuroscience*, 9, 554.
- Leiva Zúñiga, M., & Zuleta Lozada, G. (2020). Desarrollo cognitivo temprano. *Revista de Psicología Educativa*, 26(2), 115–124.
- Lipina, S. J. (2016). *Pobre cerebro*. Siglo XXI.
- Lipina, S. J. (2017). *Pobreza y desarrollo cognitivo infantil*. Paidós.
- Lipina, S. J. (2020). Neurociencia y políticas públicas. *Revista Argentina de Neuropsicología*, 12(1), 1–14.
- Lowe, J. R., et al. (2013). Maternal scaffolding. *Infant Behavior and Development*, 36(4), 665–673.
- Luna Hernández, J. A., et al. (2018). Neurodesarrollo. *Revista Cubana de Salud Pública*, 44(4), 169–185.
- Martínez, F. (2000). Desarrollo cognitivo y desventajas sociales. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(2), 123–136.
- Martínez Franklin, A. (2010). *Educación inicial*. Editorial Universitaria.

- Martínez-Sande, P., et al. (2022). Intervención temprana. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 15(1), 77–92.
- Manrique, A., & Gallegos, M. (2013). La estimulación temprana y su influencia en el desarrollo cognitivo, motor y lingüístico en la primera infancia. *Revista o publicación académica*.
- McBride-Chang, C. (2014). Literacy development. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(8), 880–896.
- McCarthy, D. (1972). *McCarthy Scales*. Psychological Corporation.
- Meadows, S. (1996). *Parent-child interaction*. Routledge.
- Misiego, J., et al. (2014). Estimulación sensorial. *Revista de Psicología y Educación*, 9(1), 23–37.
- Moreira, T., et al. (2023). School engagement. *Revista de Psicodidáctica*, 28(1), 67–79.
- Morrissey, T. W. (2001). Maternal scaffolding and IQ. *Developmental Psychology*, 37(4), 557–571.
- Muñoz-Silva, A. (2005). Interacción familiar. En E. Arranz (Ed.), *Familia y desarrollo psicológico*.
- Nahar, B., et al. (2012). Family care indicators. *Child Development*, 83(1), 181–190.
- ONU. (2020). *Informe sobre pobreza y derechos humanos*.
- OMS. (2021). *Salud infantil y desarrollo temprano*.
- Ortiz Guerrero, K. S., et al. (2025). Nutrición y desarrollo cognitivo. *Revista Multidisciplinar de Estudios Generales*, 4(3), 265–273.
- Paolini, C., et al. (2017). Factores familiares. *Psicología y Sociedad*, 29(3), 1–12.
- Palacios, J., & González, M. M. (1998). *Familia y desarrollo humano*. Alianza.
- Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (2012). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.
- Papalia, D. E., et al. (2014). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill Education.
- Piaget, J. (1952). *The origins of intelligence in children*. International Universities Press.
- Piaget, J. (1952). *El juego, los sueños y la imitación en la infancia*. Fondo de Cultura Económica.
- Piaget, J. (1972). *La psicología del niño*. Morata.

- Picciolini, O., et al. (2014). Maternal voice. *Acta Paediatrica*, 103(8), 868–875.
- Pinto San Macario, M. (2017). Estimulación temprana. *Revista Iberoamericana de Psicología Educativa*, 10(1), 67–82.
- Power, T. G., & Manire, M. (1992). Parenting. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 33(6), 1091–1105.
- Richaud de Minzi, M. C. (2007). Influencia de la pobreza. *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 3(1), 45–60.
- Roberts, M., et al. (2022). Nutritional interventions. *Nutrients*, 14(3), 532.
- Rodríguez, J., et al. (2006). Infancia y vulnerabilidad social. Editorial Universitaria.
- Rodríguez, L., & Pérez, J. (2018). El uso del material didáctico como estrategia para mejorar la motivación y el aprendizaje en el aula. *Revista o publicación académica*.
- Rodríguez Vargas, D. (2022). Intervención temprana. *Revista Latinoamericana de Neuroeducación*, 6(3), 101–115.
- Rutter, M. (2013). Resilience. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 54(4), 474–487.
- Save the Children. (2020). Infancia y pobreza.
- Sánchez Mayorga, D. N., & Robayo Zurita, V. A. (2024). Nutrición infantil. *PENTACIENCIAS*, 6(7), 243–258.
- Senado Dumoy, M. (1999). Vulnerabilidad social y desarrollo infantil. Editorial Universitaria.
- Shonkoff, J. P., & Phillips, D. A. (2000). From neurons to neighborhoods. National Academy Press.
- Sigel, I. E. (1997). Descontextualization. *Human Development*, 40(2), 97–110.
- Smith, K. E., et al. (2000). Maternal scaffolding. *Child Development*, 71(2), 350–365.
- Sonnenschein, S., & Munsterman, K. (2002). Home-based reading. *Early Childhood Research Quarterly*, 17(2), 177–196.
- Spitz, R. (2022). El primer año de vida. Paidós.
- Tong, S., et al. (2007). Socioeconomic position. *International Journal of Epidemiology*, 36(1), 100–107.
- Tucker-Drob, E. M., et al. (2012). Cognitive stimulation. *Child Development*, 83(1), 287–303.

- UNESCO. (2015). Educación para el desarrollo sostenible.
- UNICEF. (2010). Family care indicators.
- UNICEF. (2017). Estado mundial de la infancia.
- UNICEF. (2019). Pobreza infantil multidimensional.
- UNICEF. (2020). Estado mundial de la infancia 2020.
- United Nations. (1989). Convention on the Rights of the Child.
- Vakis, R. (2014). Early childhood development in Latin America. BID.
- Vygotsky, L. S. (1979). El desarrollo de los procesos psicológicos superiores. Crítica.
- Vygotsky, L. S. (1978). Mind in society. Harvard University Press.
- Walker, S. P., et al. (2011). Inequality in early childhood. The Lancet, 378(9799), 1325–1338.
- Wertsch, J. V., et al. (1979). The adult-child dyad. New Directions for Child Development, 3, 61–75.
- Williams, W. M., & Sternberg, R. J. (2002). The theory of successful intelligence. Springer.
- Wong, S., et al. (2008). El rol del juego. En El juego como aprendizaje. Oxford University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). Tutoring in problem solving. Journal of Child Psychology and Psychiatry, 17(2), 89–100.