



**Efectos del contexto de pobreza en el desarrollo cognitivo del niño a
medio y largo plazo**

Los casos de Pashur, Haryana, India y Cañada Real Galiana, Madrid,
España.

Effects of the context of poverty on children's cognitive development in the medium
and long term. Study cases of Pashur, Haryana, India and Cañada Real Galiana,
Madrid, Spain.

TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

Máster de Cooperación Internacional al Desarrollo

Curso: 2020-2021

Ana Domínguez Garzón

Dirigido por: Beatriz Delfa Rodríguez

Agradecimientos:

A Goku, Basanti, Punisha y con ellos a todos los rostros que pasaron por mi vida en Calcuta: Gracias por inspirar este trabajo y este viejo y nuevo rumbo.

A mis padres, mis hermanas y mi abuela, por confiar ciegamente en mi.

A Felipe y Victoria por sacar las mejores sonrisas.

A Tito, por ser y estar.

A mis compañeros, especialmente a las que ahora llamo amigas, y mis profesores del Máster por demostrarme que querer cambiar el mundo no es cosa de locos, sino de grandes profesionales.

No es casualidad que quien haya guiado este trabajo se llame Bea, mis mejores mentoras siempre tienen ese nombre. Gracias Bea por tu paciencia, tu conocimiento y tus ideas. Ha sido un placer hacer este trabajo juntas.

Resumen/ Abstract

Este trabajo se centra en el estudio del desarrollo cognitivo del niño en un contexto de vulnerabilidad económica. Entendiendo que la privación de bienes y servicios básicos podrían afectar a su desarrollo cognitivo influyendo de manera determinada su futuro desarrollo como adulto.

La investigación se centra en la comparación de un par de colectivos afectados por una situación de pobreza en contextos diferentes: un país con alta incidencia de pobreza extrema (India) y un país con bajo incidencia de pobreza extrema (España), y en las distorsiones en los hitos del desarrollo cognitivo que pudiesen presentar los menores de estas dos áreas. En concreto se analiza el desarrollo cognitivo de menores en etapa de segunda infancia (entre 6 a 12 años).

Por ultimo se propone una metodología de intervención y se definen las características generales que debería incluir un programa de trabajo con este tipo de colectivos según la perspectiva de la autora.

Se concluye que las carencias, materiales e inmateriales, que estos menores acarrear afectan de manera determinante a su desarrollo cognitivo y se plantea una posible futura vía de investigación sobre de qué manera la tecnología podría contribuir a mitigar estos efectos.

Palabras clave: Pobreza, Desarrollo Cognitivo, Infancia

This paper focuses on the study of children's cognitive development in a context of economic vulnerability. It is understood that the deprivation of basic goods and services could affect their cognitive development, influencing in a determined way their future development as adults.

The research focuses on the comparison of a pair of groups affected by a situation of poverty in different contexts: a country with a high incidence of extreme poverty (India) and a country with a low incidence of extreme poverty (Spain), and on the distortions in the milestones of cognitive development that children in these two areas may present. Specifically, the cognitive development of children in the second childhood stage (between 6 and 12 years of age) is analysed.

Finally, an intervention methodology is proposed and the general characteristics that a work programme with this type of group should include according to the author's perspective are defined.

It is concluded that the material and non-material deficiencies that these children carry with them have a decisive effect on their cognitive development, and a possible future line of research is proposed on how technology could contribute to mitigate these effects.

Key words: *Poverty, Cognitive Development, Childhood.*

Índice

Agradecimientos:	2
Resumen/ Abstract	3
Índice.....	5
Índice de Figuras	6
Glosario de siglas y abreviaciones	7
I. Finalidad y motivos:	8
II. Marco teórico y Estado de la cuestión:	9
III. Objetivos.....	11
IV. Metodología y técnicas de investigación	11
V. Cuerpo de la investigación.....	13
Capítulo 1: Análisis de la pobreza y sus diferencias entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.....	13
1.1 La definición y medición de la pobreza	13
1.2 La pobreza desde el enfoque de derechos.....	17
1.3 La pobreza infantil y pobreza intergeneracional o pobreza heredada:	19
1.4 Breve análisis de la pobreza y exclusión en nuestro contexto a nivel Macro y micro: España e India, Cañada Real Galiana y Pashur	22
Capítulo 2: Desarrollo Cognitivo del niño.....	27
2.1 Etapas del desarrollo cognitivo del niño	27
2.2 El desarrollo cognitivo en la etapa de 6-12 años	29
2.3 El desarrollo cognitivo en contexto de pobreza o privación.....	31
Capítulo 3: Propuesta metodológica de intervención	35
Capitulo 4: conclusiones	41
VI. Anexos	43
VII. Bibliografía:	60

Índice de Figuras

Figura 1: Distribución de la población que vivía en pobreza extrema en 2017.....	14
Figura 2: Estructura del Índice de Pobreza Multidimensional Global.....	16
Figura 3: Ranking de los diez países donde la infancia está más protegida y los diez países donde está menos protegida.....	20
Figura 4: Comparativa de la evolución del PIB a precios de mercado de India vs España.....	23
Figura 5: PIB per cápita país por país en dólares para 2020 o el ultimo dato disponible.....	24
Figura 6. marco basado en la investigación en neurociencia animal, G x E: Interacción genética-medioambiental.....	33
Figura 7: Proceso de la metodología de intervención propuesta.....	36

Glosario de siglas y abreviaciones

AROPE: At Risk Of Poverty and Exclusion

CEPAL: Comisión Económica para América Latina

EUROSTAT: Oficina Estadística de la Unión Europea

IDH: Índice de Desarrollo Humano

IPM: Índice de pobreza Multidimensional

IMC: Índice de Masa Corporal

LP: Línea de la Pobreza

OCDE:

OPHI: Oxford Poverty & Human Development Initiative

ONU: Organización de las Naciones Unidas

OACDH: Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos

PIB: Producto Interior Bruto

PNUD: Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo (UNDP por sus siglas en inglés)

UNICEF: United Nations International Children's Emergency Fund

I. Finalidad y motivos:

En el presente trabajo de investigación se pretende analizar cómo afecta el haber nacido o crecido en situación de pobreza en el desarrollo cognitivo de la persona a medio y largo plazo, y si esto puede suponer un efecto determinante en diferentes ámbitos de la vida de la persona.

En concreto se centra en el análisis dos realidades diferentes: niños de la Cañada Real Galiana de Madrid y niños de Pashur, Hyrana, India, realizando el mismo análisis que para el colectivo anterior.

Las motivaciones de la autora a analizar este tema son: por un lado, su pasión por la infancia y su interés sobre la real definición de pobreza, y, por otro, su experiencia personal de voluntariado en Albania, Tailandia, pero especialmente en India. Estas experiencias le hicieron intuir cómo los niños con los que ella trabajaba se distanciaban mucho, a nivel de desarrollo cognitivo, de aquellos que conocía en España.

Es por ello por lo que decidió analizar de manera más científica cuales son estas diferencias que aumentan las brechas de la desigualdad y así ser capaz de proponer posibles soluciones, o al menos unas vías de actuación para la mitigación de estos efectos.

No obstante, a la hora de realizar un primer análisis se ha podido observar cómo los datos avalan la elección del colectivo de estudio, ya que tanto UNICEF como el Banco Mundial, en su informe conjunto denominado *Ending Extreme Poverty: a Focus on Children de 2016* afirmaban que “más del 30% de los niños que viven en la pobreza extrema viven en la India” (UNICEF and WORLD BANK GROUP, 2016, pág. 3)

La pregunta o preguntas de la investigación:

¿Cómo el contexto de pobreza afecta al desarrollo cognitivo futuro del niño?

II. Marco teórico y Estado de la cuestión:

La definición de niño que se aborda en este estudio va acorde con aquella aportada por la Convención de los Derechos del Niño: “Para los efectos de la presente Convención, se entiende por niño todo ser humano menor de dieciocho años de edad, salvo que, en virtud de la ley que le sea aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad”. (Artículo 1 de la Convención de los Derechos del Niño, pág. 10).

Esta investigación estudia el desarrollo cognitivo en la etapa de 0-12 años (etapa de infancia), ya que es durante estos años cuando la persona adquiere las habilidades sociales y personales básicas para su desarrollo. Por ello, se analizan los factores negativos asociados a la pobreza que incidir en estas habilidades y, por tanto, marcar su futuro socioeconómico.

Según este trabajo el desarrollo cognitivo del niño se puede dividir en cuatro etapas diferenciadas según Papadela y Fieldman, que van en línea de la teoría del Desarrollo de Piaget, considerado el principal precursor de la teoría del desarrollo cognitivo más aceptada actualmente:

- Etapa sensoriomotora: la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años.
- Etapa pre-operacional: desde los 2 años hasta los 7 años aproximadamente.
- Etapa operaciones concretas: de 7 a 11 años aproximadamente y
- Etapa operaciones formales: que comienza en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta.

Al no haberse identificado una acepción de pobreza generalizada, este estudio plantea dos definiciones principales: por un lado, la pobreza relativa, que sería la generalmente atribuible a los países desarrollados.

Es decir, para el mundo desarrollado, el fenómeno de la pobreza debe entenderse en términos relativos, como exclusión del nivel de vida medio disfrutado por la mayoría de la población. Mientras que, en los países en vías de desarrollo, es más acertado medir el nivel de pobreza extrema, determinado por la Línea de la pobreza (LP) establecida por el Banco Mundial y revisada periódicamente.

Se consideran distintos indicadores existentes para la medición de la pobreza, y su evolución a lo largo del tiempo; En esa línea, se aborda la definición de la Línea de la Pobreza (LP) según la cual, de acuerdo con el Banco Mundial, una persona se considera que vive en extrema pobreza si su renta diaria disponible es inferior a 1,90 dólares en términos de poder adquisitivo.

Para la medición de la pobreza relativa, este estudio analiza otros indicadores como son el IPM (Índice de pobreza Multidimensional) investigado periódicamente por el OPHI (Oxford Poverty & Human Development Initiative).

Según la ONU, las causas principales de la pobreza son: el desempleo, la exclusión social y la alta vulnerabilidad de determinadas poblaciones a los desastres, las enfermedades y otros fenómenos que les impiden ser productivas.

Se incluye también el enfoque de pobreza heredada. Según el informe Desigualdad 1- igualdad de oportunidades 0 de Oxfam Intermon “Las personas ricas y las que están en situación de pobreza son las que permanecen en mayor proporción y durante más tiempo en su nivel de ingresos, perpetuando la desigualdad durante una mayor parte del ciclo vital” de hecho este informe también señala que “la OCDE estima que en España hacen falta 4 generaciones para que una familia del 10% más pobre llegue a los ingresos medios, unos 120 años” (Oxfam Intermón, 2019, pág. 14)

Este trabajo no se ha tenido especial atención en el efecto de la pandemia del Covid-19 al caso de estudio. Sí bien se considera que podría variar la cantidad de población afectada por el contexto de pobreza, no se percibiría diferencia significativa en los que la pobreza provoca sobre el desarrollo cognitivo. Por lo tanto, considerando que hacer un estudio profundo sobre los efectos del Covid distorsionaría el estudio hacia una metodología de intervención concreta para el momento reciente, y esto supondría un efecto de falta de validez para el futuro.

Estado de la cuestión:

Según los artículos analizados, en referencia a la pobreza infantil en los países desarrollados, existe una amplia literatura sobre las diferencias en los resultados en pruebas cognitivas en niños de etapa escolar. Por lo tanto, se podría realizar fácilmente una relación entre factores de ausencia de recursos al desarrollo cognitivo en países desarrollados. Sin embargo, en este punto, existe escasa bibliografía que determine las diferencias en habilidades adquiridas entre niños y niñas con un estado socioeconómico favorable y niños y niñas procedentes de un estado socioeconómico menos favorable. Así lo confirman Yekaterina Chzhen y Zlata Bruckauf en su artículo de investigación “*Los ingresos de los hogares y los suelos pegajosos en el desarrollo cognitivo de los niños: Evidencia del Estudio de Cohorte del Milenio del Reino Unido*”(Chzhen, Bruckauf, 2019).

En cuanto al desarrollo cognitivo de los niños que se desarrollan en contexto de pobreza en los países en desarrollo, si bien existe bibliografía que analiza el tema, algunos de los artículos de investigación

analizados en este estudio apuntan que la cuantificación y, por lo tanto, el estudio de los niños con dificultad o retraso cognitivo en su desarrollo es compleja. Esto se debe a que “no existe un estándar mundialmente aceptado sobre análisis que midan el desarrollo, ni que incorporen datos representativos de la población sobre las primeras habilidades de los niños en los países de ingresos bajos y medios”. (Escueta, M., Whetten, K., Ostermann, J., & O’Donnell, K, 2014).

III. Objetivos

Este trabajo persigue la obtención de los siguientes objetivos:

Objetivo general:

OG.1: Investigar los efectos del contexto de pobreza en el desarrollo cognitivo del niño y las posibles limitaciones en el bienestar de su vida adulta.

Objetivos específicos:

OE.1) Investigar y analizar el contexto de pobreza infantil en España e India.

OE.2) Examinar los aspectos socioeconómicos que afectan al desarrollo cognitivo y social del niño en contexto de pobreza.

OE.3) Proponer una metodología de intervención que sirva de análisis en este contexto.

IV. Metodología y técnicas de investigación

La investigación del presente trabajo ha estado apoyada en técnicas cualitativas, basándose principalmente en dos metodologías: por una parte, se ha recurrido a información secundaria a través del análisis y estudio de fuentes secundarias, tales como informes, artículos. Por otra se han realizado entrevistas a dos perfiles de expertos, por un lado, profesionales que trabajan en estos contextos, los coordinadores de los programas de Cañada Real Galiana e India que trabajan directamente con los menores objeto de estudio en este trabajo, por otra parte, a expertos ajenos o externos a estas realidades pero que trabajan en este mismo tema.

Limitaciones encontradas durante el estudio de la segunda fuente de información de la investigación: Al iniciar el proceso de investigación se han identificado dos limitaciones, por una parte, aunque sí que se localizó la población objeto de estudio (cinco menores de cada población con edades entre los 8 y 12 años) no se pudo acceder a ellos debido a la imposibilidad de obtener autorización de los padres

o tutores legales de los niños. Otra limitación ha sido la imposibilidad de acceder a las entrevistas de la población objeto de estudio en India debido a la situación provocada por la Covid-19, acentuada durante el periodo previsto para realizar dichos encuentros. Para subsanar esta limitación y poder continuar con el curso de la investigación, ha sido necesario recurrir a fuentes secundarias, analizando dos poblaciones con características similares perteneciente a (Santa Anita, Lima, Perú y Dhaka, Bangladesh) a las que se ha podido acceder gracias a la colaboración de otras dos ONGD.

V. Cuerpo de la investigación

Capítulo 1: Análisis de la pobreza y sus diferencias entre países desarrollados y países en vías de desarrollo.

1.1 La definición y medición de la pobreza

En términos generales se conoce la pobreza como la escasez de recursos que limita o dificulta el acceso, de la persona considerada pobre, a determinados bienes y servicios básicos. Pero la teoría demuestra que el concepto de pobreza es tan amplio que es sumamente complejo atribuirle una única definición básica y generalizada.

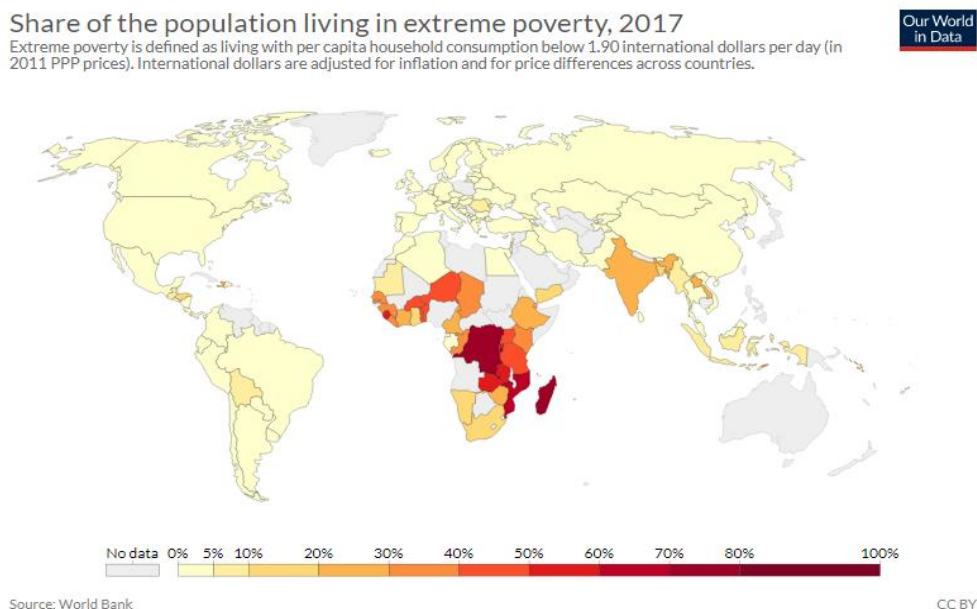
La Real academia de la lengua española atribuye cinco definiciones a la pobreza, estas son: 1) Cualidad de pobre; 2) falta, escasez; 3) dejación voluntaria de todo lo que se posee, y de todo lo que el amor propio puede juzgar necesario de la cual hacen voto público los religiosos el día de su profesión; 4) escaso haber de la gente pobre; 5) falta de magnanimidad, de gallardía, de nobleza del ánimo. (Real Academia de la Lengua Española, 2020).

Estas definiciones corroboran que el concepto de pobreza es sumamente amplio y en él influyen numerosas dimensiones. Y, sobre todo, que una misma palabra no es capaz de aportar una visión completa de pobreza. Este hecho, se ve reflejado en la evolución de la definición de pobreza por fuentes oficiales. Si antes el concepto de pobreza únicamente estaba determinado por la denominada Línea de la Pobreza (LP), teoría introducida por Booth y Rowntree a finales del siglo XIX que define que existe una renta mínima de supervivencia, según la cual, las personas que viven a diario con una renta inferior a este umbral (inferior a la línea de la pobreza) son considerados pobres en su informe *Poverty: A Study of Town Life, The Economic Journal* (L. L. Price, B. Seebohm Rowntree. 1902). Actualmente, el Banco Mundial establece esta cifra y define que en el tiempo presente una persona es pobre si su renta diaria se establece a un nivel inferior a 1,9 dólares en términos de paridad de poder adquisitivo. (Banco Mundial, 2018)

Este enfoque de pobreza, únicamente apoyado en la renta económica disponible de las personas, en seguida denotó grandes conflictos de definición, al no poder incluir en este grupo a aquellas personas que, sin tener una renta inferior, tenían privación de determinados bienes y servicios básicos en comparación al resto de la población de su país. De este modo se pueden distinguir dos tipos de pobreza: la pobreza absoluta, y la pobreza relativa.

Como afirma la ONU en la ficha explicativa del ODS 1 “la inmensa mayoría de las personas que subsisten con menos de 1,90 dólares diarios viven en Asia Meridional y África Subsahariana, y representan alrededor del 70% de las personas que viven en situación de pobreza extrema en todo el mundo” (Organización de las Naciones Unidas, s.f.). Véase Figura 1.

Figura 1. Distribución de la población que vivía en pobreza extrema en 2017:



Fuente: Elaboración de Our World in Data con información del Banco Mundial

Estos datos hablan de la pobreza extrema, pero ¿qué pasa con las personas que viven en situación de pobreza en países desarrollados, pero su renta es superior a 1,9 dólares en términos de paridad de poder adquisitivo? La ONU estima que Actualmente hay 30 millones de niños que crecen pobres en los países más ricos del mundo.

Como afirmaba Amartya Sen con su enfoque de capacidades, para Sen (2000: 37), la pobreza se define como “...la privación de capacidades básicas y no sólo como una renta baja”. Tal privación puede expresarse “...en una mortalidad prematura, un grado significativo de desnutrición (...), un elevado nivel de analfabetismo y otros fracasos”.

Hasta hace unas décadas la principal limitación, a la hora de estudiar la pobreza, era la inexistencia de un estándar común que permitiese medir y comparar la pobreza de forma homogénea entre diferentes países, como afirma el artículo “¿Cómo se mide la pobreza” de Ayuda en Acción (Ayuda en Acción, 2019)

Esta misma limitación constituía una de las principales preocupaciones de la Organización de las Naciones Unidas (ONU), tal y como se refleja en la Resolución A/RES/50/107 aprobada por la Asamblea General sobre la Observancia del Año Internacional para la Erradicación de la Pobreza y proclamación del primer Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza en su punto 5. Este hacia dos recomendaciones en relación con la erradicación de la pobreza: a) Elaborar una definición y una evaluación precisas de la pobreza absoluta; b) Elaborar mediciones, criterios e indicadores para determinar el grado y distribución de la pobreza absoluta. (Asamblea General de Naciones Unidas, 1996)

Con ese mismo enfoque, en 1997 la ONU hizo público el IPH (índice de Pobreza Humana) en su informe “Informe de Desarrollo Humano 1997”. Este indicador se definía como “un intento de reunir en un índice compuesto las diferentes características de la privación en la calidad de vida para llegar a un juicio agregado sobre el nivel de la pobreza en una comunidad” (UNDP, 1997) que permitía hacer una medición aproximada de la pobreza Global. Es decir, era un parámetro estadístico que medía el nivel de pobreza que prevalece en los países y que reflejaba mucho mejor que el IDH (Índice de Desarrollo Humano), cuál es el nivel de privación al que los ciudadanos de una nación se ven expuestos (Ayuda en. Acción 2019).

En ese mismo documento (Informe de Desarrollo Humano 1997) se vio la necesidad de diferenciar la pobreza en países con economía diferente: por una parte, para los países en desarrollo estableció el IPH como medida de pobreza, mientras que en países desarrollados estableció el IPH-2. Reivindicando de este modo la importancia de las teorías tradicionales de pobreza sobre pobreza absoluta y pobreza relativa.

El IPH-2 consistía en un indicador que detectaba las carencias en salud, educación y renta. Además de la esperanza de vida y el nivel de analfabetismo, el IPH-2 incluye un elemento adicional que aproxima la exclusión social a partir de la tasa de paro de larga duración. “Si la diferencia entre el IDH y el IDG se interpreta como una medida de desigualdad entre hombres y mujeres, las diferentes posiciones de los territorios en el IDH y el IPH-2 dan una medida de la dispersión de la distribución del desarrollo” (Instituto Valenciano de Investigación Económicas y Bancaja, 2005, pág. 2).

Aun así, la ONU reconocía que este indicador no era completo, ya que “como concepto, la pobreza humana incluye muchos aspectos que no se pueden medir o que no se habían medido hasta entonces. Es difícil reflejarlos en una medida compuesta de la pobreza humana” algunas de las dimensiones que la ONU reconocía que quedaban excluidas de su Indicador eran “la falta de libertad política, la

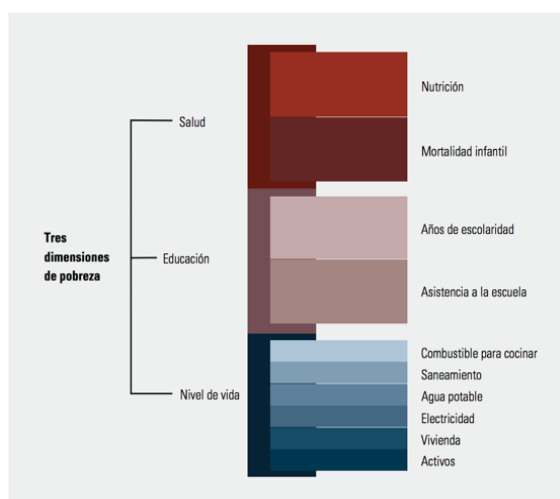
incapacidad de participar en la toma de decisiones, la falta de seguridad personal, la incapacidad de participar en la vida de una comunidad y las amenazas a la sostenibilidad y la equidad intergeneracional” (UNDP, 1997)

En este sentido, con el fin de aportar una visión más holística de la Pobreza la ONU junto con OPHI desarrollo el IPM (Índice de pobreza Multidimensional). Es el índice que “analiza las privaciones que experimenta cada persona en 10 indicadores que engloban tres dimensiones a las que se asigna un peso idéntico: salud, educación y nivel de vida” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Oxford Poverty and Human Development Initiative, 2020). El IPM por lo tanto nos permite determinar con claridad qué personas son pobres y en qué aspectos.

El IPM se considera una medida complementaria a la Línea de la pobreza explicada anteriormente. Mientras que Línea de la Pobreza proporciona una perspectiva puramente económica, el IPM muestra la naturaleza o características de las privaciones, y el alcance de estas.

En palabras textuales de OPHI “en el IPM global se considera que las personas padecen pobreza multidimensional si sufren privación en la tercera parte o más de esos 10 indicadores” (Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo y Oxford Poverty and Human Development Initiative, 2020)tal y como se observa en la figura 2:

Figura 2: Estructura del Índice de Pobreza Multidimensional Global



Fuente: OPHI 2018

Por ello, resulta interesante apoyarse en la evolución del estudio de la pobreza realizado por la ONU, a través de los indicadores expuestos, y en esta visión más holística para el análisis de la pobreza en el sentido que se le atribuye en este trabajo. Es decir, comparando dos casos de estudio de países muy diferenciados en cuanto a nivel de desarrollo: España e India.

A nivel europeo, la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social introdujo la tasa AROPE (At Risk of Exclusion) estudiada desde 2011. Esta tasa es calculada periódicamente por el EUROSTAT, la oficina estadística de la Unión Europea, y, al igual que el IPM, analiza la pobreza desde diversos enfoques; Estos son: la cantidad de población que se encuentra en riesgo de pobreza, y/o con carencia material y/o con baja intensidad en el empleo.

Entonces, según la tasa AROPE, se consideran personas en riesgo de pobreza y/o exclusión social aquellas que están al menos en una de estas tres situaciones:

- En riesgo de pobreza (ingresos por unidad de consumo por debajo del 60% de la renta mediana disponible equivalente).
- En hogares sin empleo o con baja intensidad de este (hogares en los que sus miembros en edad de trabajar lo hicieron menos del 20% del total de su potencial de trabajo).
- En carencia material severa.

A su vez, se denomina carencia de material severa a la privación de al menos cuatro de los 9 factores considerados por AROPE (ver Anexo 1) tal y como afirma el Observatorio Social de la Fundación “la Caixa” (Observatorio Social Fundación "la Caixa", 2017).

La ONU afirma, en su ficha explicativa sobre el objetivo de desarrollo sostenible 1 (fin de la pobreza) que “las causas principales de la pobreza son: el desempleo, la exclusión social y la alta vulnerabilidad de determinadas poblaciones a los desastres, las enfermedades y otros fenómenos que les impiden ser productivas” (Organización de las Naciones Unidas, s.f.).

1.2 La pobreza desde el enfoque de derechos

Desde el enfoque de la pobreza como la privación de bienes y servicios básicos, podría entenderse que esta implique una vulneración de derechos para las personas que la sufren. En consecuencia, tal y como afirma La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos: “la eliminación de la pobreza extrema no debe verse como una cuestión de caridad, sino como un problema

urgente de derechos humanos” (La Oficina Del Alto Comisionado de Las Naciones Unidas Para Los Derechos Humanos, 2021).

Este mismo organismo afirma que la pobreza podría ser una causa de violación de derechos humanos “por ejemplo, porque los pobres se ven obligados a trabajar en entornos inseguros e insalubres”, pero también podría ser una consecuencia de esta violación “cuando los niños no pueden salir de la pobreza porque el Estado no les proporciona un acceso adecuado a la educación” (La Oficina Del Alto Comisionado de Las Naciones Unidas Para Los Derechos Humanos, 2021).

Por ello, con el fin de proteger los derechos humanos de las personas que viven en situación de extrema pobreza, los gobiernos desarrollaron los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos, que “son los primeros lineamientos de políticas a nivel mundial centrados específicamente en los derechos humanos de las personas que viven en la pobreza” (La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH), 2012). Es decir, sobre estos principios debían basarse todas las políticas desarrolladas por los gobiernos enfocadas a reducir o erradicar la pobreza, y aquellas políticas que afectasen a las personas que viven en esta situación.

Estos fueron aprobados por El Consejo de Derechos Humanos a través de su Resolución 21/11, en setiembre de 2012 y se dividen en los siguientes:

- a. Dignidad, universalidad, indivisibilidad, relación mutua e interdependencia de todos los derechos.
- b. Disfrute en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos por las personas que viven en la extrema pobreza.
- c. Igualdad entre hombres y mujeres.
- d. Derechos del niño.
- e. Capacidad de actuación y autonomía de las personas que viven en la extrema pobreza.
- f. Participación y empoderamiento.
- g. Transparencia y acceso a la información.
- h. Rendición de cuentas.

Para el estudio de este trabajo nos centraremos especialmente en el punto D, los principios rectores sobre los derechos del niño.

Según el principio D.33 existen dos motivos principales por los cuales los niños deben ser una prioridad para los gobiernos a la hora de tomar medidas para combatir la pobreza: por un lado, por la cantidad, la mayoría de individuos que viven en situación de pobreza son niños, por otro lado por las

consecuencias, vivir la pobreza en la infancia es una causa básica de pobreza en la vida adulta tanto para niños que viven en situación de pobreza a largo plazo, como para aquellos que pasan un periodo breve. (La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH), 2012).

El principio D.34 resalta la probabilidad de que los niños que viven en situación de pobreza sean especialmente vulnerables a otras situaciones de discriminación y abuso como podrían ser la explotación, el abandono y el maltrato. Este principio insta a los gobiernos a adoptar medidas necesarias para “respetar y promover los derechos de los niños que viven en la pobreza, y para ello fortalecer las estrategias y los programas de protección del niño y asignar los recursos necesarios, concentrándose especialmente en los niños marginados” (La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH), 2012).

El principio D.35 también refuerza la necesidad de hacer protagonistas a los niños de las políticas y medidas adoptadas. El principio reza: “los estados deben promover el derecho del niño a ser escuchado en los procesos de adopción de decisiones que influyen en su vida”.

1.3 La pobreza infantil y pobreza intergeneracional o pobreza heredada:

Según UNICEF, la pobreza infantil se puede definir como “una situación en la que niños y niñas sufren alguna privación de los recursos necesarios para sobrevivir, desarrollarse y prosperar, lo que les impide disfrutar de sus derechos, alcanzar su pleno potencial o participar como miembros plenos y en pie de igualdad en la sociedad”. (Milosavljevic & Espíndola, 2019)

En ese sentido, la pobreza infantil podría parecer equiparable con la adulta, sin embargo, UNICEF define, en ese informe tres factores clave que la diferencian de la pobreza adulta: “1. Los niños, especialmente los más pequeños, son altamente dependientes del cuidado de los adultos y permeables a mucho de lo que ocurre a su alrededor, especialmente en su familia y entorno más cercano. 2. Para niños, niñas y adolescentes la pobreza adquiere un carácter acumulativo, generando una mayor probabilidad de continuar y experimentar pobreza en la adultez entre aquellas personas que sufrieron de la pobreza en la infancia (impacto a largo plazo). 3. Vivir la pobreza en esta etapa del ciclo de vida puede tener efectos irreversibles.” (Milosavljevic & Espíndola, 2019)

Se podría afirmar que los niños que se desarrollan en un contexto de pobreza inician su desarrollo desde una situación de desventaja frente a los que se desarrollan en un contexto normalizado. Además, ser pobre significa algo más que no tener dinero: significa privación material, social y emocional, así como unas condiciones de vida precarias y un menor acceso a los servicios. La pobreza crea obstáculos para la supervivencia, el desarrollo, la protección y la participación de los niños en las decisiones que afectan a sus vidas. Así lo afirma el informe (Save the Children International et al., 2018)

Resulta evidente que los niños que viven en contexto de pobreza pierden su etapa de infancia, ya que no pueden desarrollarla en plenitud.

La organización Save The Children desarrolla el Índice de Fin de la Infancia, o *End of Childhood Index*. Este compara los datos de 180 países y evalúa en cuales hay mayor número de niños que se pierden su etapa de infancia por diversas causas de vulnerabilidad, y los países en los que hay menos número de niños que experimentan esta situación. La puntuación de este índice refleja el nivel medio de rendimiento en un conjunto de ocho indicadores relacionados con la salud infantil, la educación, el trabajo, el matrimonio, el parto y la violencia.

En la figura 3 se refleja los diez países con mejor y peor puntuación.

Figura 3: Ranking de los diez países donde la infancia está más protegida y los diez países donde está menos protegida:

2020 END OF CHILDHOOD INDEX RANKING			
TOP 10 Where childhood is most protected		BOTTOM 10 Where childhood is most threatened	
RANK	COUNTRY	RANK	COUNTRY
1	Singapore	171	Burkina Faso
2	Slovenia	172	Guinea
3	Finland	173	Madagascar
3	Sweden	174	Nigeria
5	Norway	175	Somalia
6	Ireland	176	South Sudan
6	Netherlands	177	Mali
8	Italy	178	Chad
8	Portugal	179	Central African Republic
8	South Korea	180	Niger

Fuente: Save the Children, The hardest places to be a Child: Global Childhood Report 2020

Si es cierto que España e India no están incluidos entre estos países, atendiendo a los datos del informe, España obtendría un valor de 976 puntos en el promedio de los ocho indicadores estudiados, a tan solo 13 puntos de distancia del país con mejor rendimiento (Singapur con 989 puntos). Por su parte, India dista de la puntuación de Singapur en 205 puntos, con una puntuación de 784.

Estos datos pueden interpretarse de la siguiente manera: en los países con una puntuación igual o superior a 940, habitan pocos niños con situación de pérdida o privación de la infancia; En los países con una puntuación entre 760 y 939, únicamente viven algunos niños con situación de privación de la infancia; En aquellos con puntuación de 600 a 759 viven muchos niños que carecen de infancia; En los que obtiene entre 380 y 599 puntos, la mayoría de los niños carecen de infancia; Y, en los países con puntuación de 379, o menor, casi todos los niños carecen de infancia. (The hardest places to be a Child: Global Childhood Report 2020, 2020, págs. 1,3)

De este modo se observa que España se encuentra entre los países en los que tan solo pocos niños viven en situación de privación de infancia, mientras que India se encuentra entre los países en los que tan solo algunos niños viven en situación de privación de infancia.

Además, aunque el enfoque de género no sea objeto de este trabajo, destaca que estas desventajas se intensifican en las niñas frente a los niños.

Un tema relevante ante la pobreza infantil es la pobreza heredada o intergeneracional: fenómeno a través de cuál, un hijo de progenitores que viven en pobreza es probable que se mantenga a largo plazo en un estado socio económico muy similar al de sus padres. Este hecho es corroborado por informes como el informe Desigualdad 1- igualdad de oportunidades 0 de Oxfam Intermón, según el cual “Las personas ricas y las que están en situación de pobreza son las que permanecen en mayor proporción y durante más tiempo en su nivel de ingresos, perpetuando la desigualdad durante una mayor parte del ciclo vital” de hecho este informe también señala que “la OCDE estima que en España hacen falta 4 generaciones para que una familia del 10% más pobre llegue a los ingresos medios, unos 120 años” (Oxfam Intermón, 2019)

El impacto de la desigualdad se intensifica si no hay movilidad de ingresos, ya que las consecuencias negativas y positivas de la desigualdad se concentrarán siempre en las mismas personas.

En concreto, en el caso de España, es el cuarto país de la OCDE donde es más posible seguir estando en el 20% más rico tras cuatro años y las posibilidades de seguir empobrecido superan en 10 puntos la media de la OCDE, como afirma el informe (Oxfam Intermón, 2019b)

Caritas Española y Fundación Foessa en su informe Familia, Infancia y Privación Social afirman que “cuanto más se prolonguen las situaciones de pobreza, más difícil resultará eludir sus efectos negativos en términos de nivel de vida” (Martínez López, Ayala Cañón, & Sastre García, 2006)

Según el informe la transmisión intergeneracional de la pobreza de Foessa, algunos de los factores determinantes de la transmisión de la pobreza a padres a hijos son los siguientes:

La educación: “Uno de los riesgos de que la brecha de la pobreza siga aumentando es que, al hacerlo, también lo hace la brecha educativa y los niños con familias de origen socioeconómico más bajo tienen mayores probabilidades de asistir con menor regularidad a la escuela o de hacerlo en condiciones de mayor precariedad. Los efectos negativos de la situación de riesgo de pobreza o exclusión no sólo afectan al rendimiento escolar de las niñas y niños, o a las probabilidades de un abandono prematuro, sino principalmente a su desarrollo personal y a sus expectativas vitales cuando sean adultos, es por ello que la educación tiene un valor incalculable como mecanismo preventivo en los procesos de pobreza y exclusión social (Sastre, Assiego y Ubrich, 2015)” (Flores Martos, Gomez Morán, & Renes Ayala, 2016)

Este informe también apunta que el nivel de renta de los padres constituye un factor de propensión de mantener la pobreza en los niños. Además, de igual forma lo hacen el nivel educativo y la calidad de su empleo, que, en muchos de los casos, podrían estar relacionados entre sí.

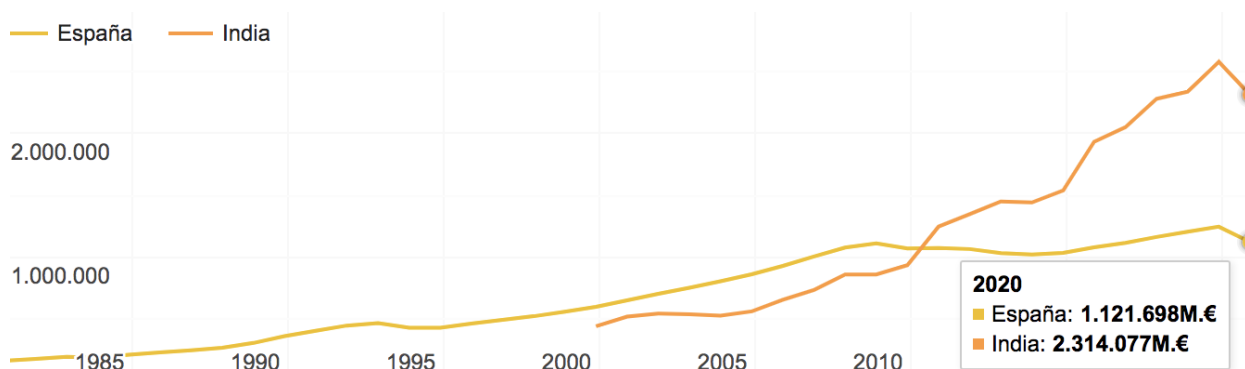
Más allá de los factores directamente relacionados con la renta, el empleo y la educación, existen otro tipo de factores llamativos en la transmisión de la pobreza como “la importancia de las redes sociales familiares en el impacto y la reproducción de la pobreza o el riesgo de exclusión social es importante, aunque no sea fácil de cuantificar. Los familiares, los amigos y/o el compadrazgo, fundamentadas en la confianza, la cercanía física, las condiciones materiales semejantes y los intercambios simbólicos o materiales” (Flores Martos, Gomez Morán, & Renes Ayala, 2016)

1.4 Breve análisis de la pobreza y exclusión en nuestro contexto a nivel Macro y micro: España e India, Cañada Real Galiana y Pashur

En términos económicos se puede observar que existe una gran diferencia entre los países objeto de estudio en el presente trabajo; Si se atiende a datos macroeconómicos sobre riqueza generalizada del país podemos observar como, según los últimos datos del PIB anual recogidos por el Banco Mundial,

el PIB anual de ambos países se distancia en algo más de 1.000.000 de dólares, siendo superior el PIB anual de India respecto al de España (véase figura 4). Sin embargo, contrasta que la población de India son 1.366.417.000,75 habitantes frente a los 47.133.000,52 de España, según los últimos datos del Banco Mundial (Banco Mundial, 2019) y que teóricamente, a mayor mano de obra, mayor producción y por lo tanto mayor riqueza del país.

Figura 4: Comparativa de la evolución del PIB a precios de mercado de India vs España

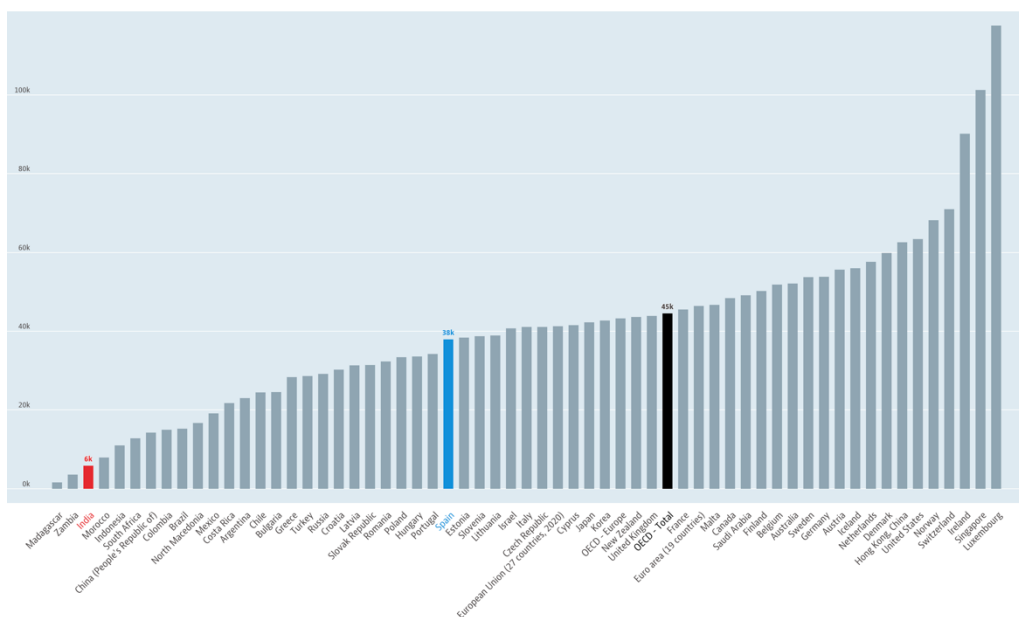


Fuente: Expansión basado en datos del Banco Mundial

Por el contrario, los datos per cápita (la asignación del PIB que le correspondería a cada habitante) no apoyan esa teoría de que a mayor mano de obra mayor riqueza, ya que, según los datos registrados de por la OCDE para 2020, el PIB per cápita de India en 2020 fue de 5.901\$ frente a los 37.933\$ de España (véase figura 5). Esto demuestra que, aunque India tiene un gran potencial económico, no solo por la cantidad de población, sino también por sus recursos disponibles, su población es una de las que peores condiciones tiene de vida.

A nivel PIB per cápita, se observa que India ocupa el tercer lugar de los países con peor PIB per cápita a finales de 2020, como muestra la OCDE. Además, el efecto de la crisis de la Pandemia del Covid-19 a nivel económico, posicionaría a los países en desarrollo en mayor vulnerabilidad, ya que la mayoría de la población de estos países suele subsistir gracias a trabajos informales que han tenido que verse pausados o recortados durante las temporadas de confinamiento implantadas para frenar la emergencia sanitaria. (Ver figura 5).

Figura 5: PIB per cápita país por país en dólares para 2020 o el ultimo dato disponible:



Fuente: OCDE

Como se muestra en el ranking contenido en el documento Informe sobre Desarrollo Humano 2019 elaborado por el PNUD, el IDH de India se sitúa en 0,645 puntos, es decir India ocupa el puesto 129 del total de 189 países incluidos en este índice, mientras la situación de España es bastante mejor ya que su IDH es más alto (0,893 puntos) ocupando el puesto 12 de los 189 países incluidos en este índice. La mejor puntuación recogida en este índice en 2018 fue la de Noruega con 0,954 puntos. (Ver Anexo 2).

Atendiendo a la Línea de la Pobreza definida en el apartado anterior, el nivel de pobreza de España e India se distancia bastante ya que la Tasa de la incidencia de la pobreza, sobre la base de 1,90\$ por día representado en % de la población, supuso un 0,9% en España para el ultimo año registrado (2018) y un 22,5% en India para 2011 (ultimo año disponible).

La comparación de la pobreza respectiva a la población de dos países con contextos económicos y demográficos tan diferentes tiene sentido que sea realizada a través de indicadores relativos (no absolutos) así. según el apartado del capítulo anterior, tendría sentido utilizar el Índice de Pobreza Multidimensional desarrollado por el Banco Mundial, no obstante, nos encontramos con que la base de Datos del Banco Mundial (Banco Mundial, 2019) únicamente tiene recogido el calculo de este ratio para España (25,3%), pero no existen datos registrados para india.

Como ha sido mencionado, este trabajo estudia el caso de la infancia que vive en contexto de pobreza en Cañada Real Galiana, Madrid, España y Pashur, Hyrana, India; Por ello, a continuación, se presenta una tabla con la caracterización de cada uno de estos dos barrios y se comparan sus características socio económica. Esta información ha sido recabada de informes, observación directa y entrevistas.

Las fuentes bibliográficas revisadas has sido las siguientes: (Comisionado del Gobierno de la Comunidad de Madrid para la Cañada Real Galiana Vicepresidencia, Consejería de Presidencia y Portavocía del Gobierno - Comunidad de Madrid, 2018) (International Institute for Population Sciences and the Ministry of Health and Family Welfare, Government of India , 2015-2016) además, en el caso de Cañada Real Galiana se pudo contrastar esta información en las entrevistas y la observación directa de la autora.

Indicadores	Cañada Real Galiana (Sector VI)	Pashur
Tipo de habitantes	Actualmente la mayoría de la población de sector VI son gitanos españoles, gitanos rumanos y población marroquí.	Familias pertenecientes a las castas más bajas, y con alto grado de analfabetismo. Especialmente personas migrantes que realizan trabajos durante determinada temporada del año.
Porcentaje de menores	41% de la población son menores	No se ha identificado ya que no aparece población infantil migrante registrada en los censos de Hayrana
Estructura familiar media	Generalmente familias extensas en cada vivienda. Las familias de gitanos españoles suelen agruparse en una misma casa o casas aledañas girando en torno al patriarca o la matriarca de la familia; las familias de gitanos	Núcleos familiares: padre y madre con uno o varios hijos menores.

	<p>rumanos, aunque viven de forma similar, tienen un perfil más nómada encontrándose, variando los miembros de la familia que habitan en el sector VI de manera recurrente.</p> <p>La población marroquí vive por núcleos familiares.</p>	
Tipo de vivienda	<p>Se pueden observar viviendas de diferentes características. Existe variedad de construcciones, desde chabolas a casas de construcción de obra con patios internos con muy buena apariencia. Existen también, parcelas de mayor tamaño, y casas más antiguas, o más precarias con condiciones que aumentan la situación de riesgo para las personas que viven en esta zona.</p>	<p>Mayoritariamente chabolas desarrolladas a través de ladrillos defectuosos. Estas construcciones son derribadas anualmente en la temporada de monzón, teniendo que ser reconstruidas con cada año.</p>
Trabajo de los progenitores	<p>Aunque muchas de las familias trabajan en sectores no formales, quienes trabajan en sectores formales suelen tener puestos de trabajo relacionados con la albañilería y construcción (especialmente la población marroquí o rumana) o la mecánica en el caso de los hombres, y la limpieza o el cuidado en el caso de las</p>	<p>El trabajo está principalmente enfocado a las ladrilleras. En muchos de los casos también los hijos trabajan en la ladrillera desde edades muy tempranas, para una mayor producción y, por lo tanto, mayor sueldo para la familia.</p>

	mujeres. Teniendo en cuenta que la mayoría de las mujeres se dedican a las labores del hogar.	
Principales vulnerabilidades identificadas	Las principales vulnerabilidades identificadas fueron el acceso a servicios públicos como sanidad o transporte en la zona, dificultando este último el acceso a la educación y por lo tanto el empleo para aquella población que superó la edad de educación primaria o secundaria obligatoria.	Falta de concienciación sobre la importancia de la educación; dificultad de acceso a otro tipo de trabajo diferente a las ladrilleras. La gran escasez de recursos básicos y el gran estigma social que les deja excluidos hasta de los sistemas públicos de salud y educación.

Capítulo 2: Desarrollo Cognitivo del niño

2.1 Etapas del desarrollo cognitivo del niño

Para Papalia y Fieldman, el desarrollo cognitivo, a grandes rasgos, son: pautas de cambio de los procesos mentales, como aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad.

No obstante, ante el estudio del desarrollo cognitivo resulta necesario atender a las etapas del desarrollo cognitivo de Piaget, que fue el primer científico que realizó un estudio sistemático del desarrollo cognitivo.

Piaget diferenció cuatro etapas principales del desarrollo en las cuales, la inteligencia no es percibida como un rasgo fijo, sino que consideraba el desarrollo cognitivo como un proceso que se produce debido a la maduración biológica y la interacción con el medioambiente.

Además, una de las grandes aportaciones de Piaget fue que, antes del trabajo de Piaget, el supuesto común en la psicología era que los niños eran pensadores menos competentes que los adultos; Sin embargo, Piaget demostró que los niños conciben el mundo de manera sorprendentemente diferente en comparación con los adultos.

Según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget, el desarrollo cognitivo del niño se puede dividir en cuatro etapas diferenciadas. Estas son:

- Etapa sensoriomotora: la cual abarca desde el nacimiento hasta los 2 años.
- Etapa preoperacional: desde los 2 años hasta los 7 años aproximadamente.
- Etapa operaciones concretas: de 7 a 11 años aproximadamente y
- Etapa operaciones formales: que comienza en la adolescencia y se extiende hasta la edad adulta.

No obstante, este trabajo se centra en la división tradicional occidental en ocho etapas, y en concreto en los cambios esperados en el desarrollo cognitivo a lo largo de las primeras cuatro de esas ocho etapas. En ellas se desarrolla el niño desde su concepción hasta la etapa previa a la adolescencia.

Papalia y Fieldman describen en su libro *El Desarrollo Humano* las cuatro etapas de la siguiente manera (Papalia & Feldman, 1984):

La primera etapa, la Prenatal (de la concepción al nacimiento de niño): a nivel cognitivo, en esta etapa aparentemente pueden no producirse muchos cambios, pero sí se desarrollan las capacidades de aprender, recordar y responder a la estimulación sensorial, que serán el inicio a todas las demás evoluciones del desarrollo cognitivo en el niño.

La etapa segunda, la de Infancia (del nacimiento hasta los 3 años): a nivel desarrollo cognitivo están presentes las capacidades de aprender y recordar, incluso en las primeras semanas. Además, llegando al final del segundo año se desarrolla la capacidad de usar símbolos y de resolver problemas. En esta etapa también se desarrolla rápidamente la comprensión y uso del lenguaje.

En la tercera etapa, la de la niñez temprana (de 3 a 6 años), es en la que el niño desarrolla el razonamiento, y es egocéntrico, aumentando simultáneamente la comprensión del punto de vista de los demás. Además, su inmadurez cognoscitiva hace que el niño desarrolle ideas ilógicas sobre el mundo. En este momento, también se consolidan la memoria y el lenguaje. La inteligencia se hace más predecible.

Según Pappalia y Feldman, es en la etapa de la niñez media (de 6 a 11 años) cuando, a nivel cognitivo, disminuye el egocentrismo. Asimismo, los niños comienzan a pensar de forma lógica, pero concreta. Se incrementan también las habilidades de la memoria y el lenguaje, y los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela formal. En este periodo, resaltan algunas necesidades y dotes educativas especiales.

Existen además otras cuatro etapas, de la adolescencia a la adultez tardía, en las que se produce la transformación de niño a adulto, pero no están descritas en este trabajo por no ser el objeto de esta investigación. No obstante, los cambios en términos generales a nivel cognitivo suponen que la persona alcanza la máxima complejidad a nivel intelectual, y en la última etapa, la adultez tardía cobra especial relevancia la búsqueda del sentido de la vida.

“Para entender el desarrollo, es necesario entonces examinar las características heredadas que dan a cada persona un inicio especial en la vida. También es preciso considerar los diversos factores medioambientales o brindados por la experiencia que influyen en el desarrollo, en especial los contextos importantes como la familia, el vecindario, la posición socioeconómica, la raza o etnia y la cultura.” (Papalia & Feldman, 1984).

2.2 El desarrollo cognitivo en la etapa de 6-12 años

La etapa comprendida entre los 6 y 12 años es la denominada etapa operativa concreta, o tercera etapa según la teoría del desarrollo cognitivo de Piaget. Esta etapa, en términos generales, se caracteriza por el desarrollo del pensamiento organizado y racional.

Como se refleja en el libro el Desarrollo Humano de Papalia y Feldman, los impactos esperados en torno a las siguientes áreas:

- a. Pensamiento espacial:
- b. Causa y efecto
- c. Categorización
- d. Seriación e inercia transitiva
- e. Razonamiento inductivo y deductivo
- f. Conservación
- g. Número y matemáticas

El avance esperado sobre el pensamiento espacial y causal en un niño desarrollado en contexto normalizado consiste en que los niños se hacen conscientes de las referencias del espacio y del tiempo. Por esto, como bien apuntan Papalia y Feldman, “algunos niños de seis o siete años son capaces de ir y venir de la escuela solos” ya que “tienen una idea más clara de qué tan lejos está un lugar de otro y

cuánto tiempo se emplea para llegar ahí, y también les resulta más sencillo recordar la ruta y los puntos de referencia que existen en el camino”.

La categorización es la habilidad cognitiva que permite a los niños utilizar el pensamiento lógico. Según Jean Piaget, “cuando nacemos nos enfrentamos a un mundo que se presenta rico en estímulos y aparentemente caótico, por lo que desde ese momento comenzamos a darle un orden” (Piaget, 1973).

De esa manera, el niño es capaz de explorar la seriación, por ejemplo: disponiendo objetos en una serie de acuerdo con una o más dimensiones como el peso (del más ligero al más pesado) o el color (del más claro al más oscuro).

A los siete u ocho años pueden entender de un vistazo las relaciones entre un grupo de palos y ordenarlos por tamaño (Piaget, 1952).

Otra de las capacidades del desarrollo cognitivo que se desarrolla en la etapa de los 6 a los 12 años es la evolución de la inferencia transitiva, es decir, de la capacidad de inferir una relación entre dos objetos a partir de la relación entre cada uno de ellos con un tercer objeto (por ejemplo, si $a > b$ y $b > c$, entonces $a > c$).

La inclusión de clase es la capacidad para ver la relación entre el todo y sus partes. Es decir, es la habilidad de distinguir una subcategoría entre una categoría general. Por ejemplo: distinguir cuantos lápices son amarillos en un estuche lleno de lápices de colores; Pero es aproximadamente a los siete años que los niños cuando los niños son capaces de distinguir subcategorías.

El razonamiento inductivo es la habilidad de sacar conclusiones a partir de la observación de un conjunto de personas, objetos, sucesos. Tal y como afirman Papalia y Feldman “las conclusiones inductivas tienen que ser tentativas porque siempre es posible encontrar nueva información que no apoya la conclusión”; Por otro lado, el razonamiento deductivo empieza con una afirmación (premisa) general acerca de una clase y la aplica a todos sus miembros particulares. Si la premisa es verdadera para toda la clase y el razonamiento es sólido, entonces la conclusión debe ser cierta. Este es desarrollado en la adolescencia.

Conservación: los niños que se encuentran en la etapa de las operaciones concretas pueden calcular mentalmente la respuesta cuando resuelven varios tipos de problemas de conservación; no tienen que medir o pesar los objetos. Es decir, un niño que desarrolla adecuadamente la conservación es capaz de

distinguir que dos objetos iguales con capacidad de transformar su forma, si alterar sus propiedades, son iguales, aunque adopten diferentes formas, en cambio, hasta la etapa de aproximadamente los 10 años, los niños no son capaces de reconocer que si cambian de forma estos pueden pesan o medir lo mismo.

Finalmente, en la etapa operativa concreta se produce el desarrollo cognitivo de lo denominado número y matemáticas, así, a los seis o siete años, muchos niños pueden contar mentalmente. También aprenden el conteo ascendente: para sumar 5 y 3, empiezan en 5 y luego continúan con 6, 7 y 8 para sumar el 3. Pueden necesitar un par de años más para realizar una operación comparable para la resta, pero a los nueve años la mayoría de los niños pueden contar hacia arriba a partir del número menor o hacia abajo a partir del número mayor para obtener la respuesta.

2.3 El desarrollo cognitivo en contexto de pobreza o privación

Crecer en entornos de bajo nivel socioeconómico puede suponer un factor de riesgo para tener un adecuado desarrollo cognitivo, especialmente en lo que respecta al lenguaje y al rendimiento de las funciones ejecutivas (Entreculturas, Fundación Fe y Alegría, Universidad de Loyola y Universidad del Valle de Guatemala.).

Mucha de la bibliografía revisada apunta a que el desarrollo cognitivo puede estar influenciado por el nivel socioeconómico de las familias, y la situación laboral o nivel formativo de los padres. Un ejemplo, que apoya esta teoría, es el informe *Los ingresos de los hogares y los suelos pegajosos en el desarrollo cognitivo de los niños: Evidencia del Estudio de Cohorte del Milenio del Reino Unido* que asegura que “por construcción, uno de cada diez niños se sitúa en el decil inferior de la distribución de la capacidad cognitiva en cada prueba, pero las posibilidades de que un niño obtenga una mala puntuación dependen en gran medida de su entorno familiar. En todas las edades, los niños de Bangladesh y Pakistán, los que tienen tres o más hermanos, aquellos cuyos padres no tienen trabajo, están empleados en de menor estatus o tienen menor cualificación, y los niños de familias con pocos ingresos tienen muchas más probabilidades de situarse en el decil inferior de la distribución de la capacidad cognitiva.” (Y Chzhen, Z Bruckauf, 2019, pag 314)

Según el artículo *Poverty and the Developing Brain* “un marco basado en las investigaciones de neurociencia animal de Sheridan y McLaughlin, postula que los entornos de la pobreza moldean el desarrollo neurológico al privar al cerebro de estímulos clave y aumentar su exposición a estímulos negativos” y además afirma que “los niños de entornos favorecidos también pueden carecer de estimulación cognitiva y experimentan altos niveles de estrés; sin embargo, los niños pobres suelen experimentar más adversidades y pueden tener menos recursos de amortiguación” (Sara Burr Johnson, 2016)

Entonces, algunos de los factores de la pobreza que podrían influir en el desarrollo cognitivo serían:

- 1) La privación material para la estimulación cognitiva en el hogar: los niños que crecen en ambiente de pobreza suelen sufrir una situación de escasez de recursos que podría limitar el acceso de los padres a las herramientas necesarias para la estimulación cognitiva en el hogar (incluidos los juguetes, los libros y las oportunidades educativas). Además, el nivel socioeconómico también puede influir en los patrones de comunicación y lenguaje (suelen estar expuestos a menos palabras y conversaciones y a un discurso menos complejo).
- 2) Privación nutricional: los micronutrientes son fundamentales para el desarrollo saludable del cerebro, especialmente durante el final de la gestación y la primera infancia. Debido a factores como la inseguridad alimentaria, los lactantes y niños con bajos ingresos tienen más probabilidades de sufrir carencias de nutrientes. El impacto de estas deficiencias en el desarrollo cerebral y el comportamiento varía en función de los procesos neuronales que se desarrollen en ese momento y de la gravedad de la deficiencia. Por ejemplo, la deficiencia de hierro en la primera infancia se asocia a un bajo rendimiento académico, a problemas cognitivos, emocionales y de atención, y a un menor nivel educativo en la edad adulta.
- 3) El estrés: los niños que crecen en familias de bajo nivel socioeconómico tienen más probabilidades de sufrir factores de estrés, como los conflictos familiares, la separación, el hacinamiento en el hogar y el desorden del vecindario.

La evidencia muestra que el exceso de las hormonas del estrés puede afectar al cerebro en formas que debilitan la cognición y la salud mental si se producen bajo las condiciones adecuadas. Sin embargo, se sabe relativamente poco sobre los mediadores neuronales específicos que vinculan la pobreza con estos resultados.

Además, los trastornos en la relación entre padres e hijos son potentes fuentes de estrés crónico para los niños, independientemente del nivel socioeconómico. El estrés puede repercutir en el funcionamiento emocional, conductual y relacional de los padres, incluidas sus conductas de

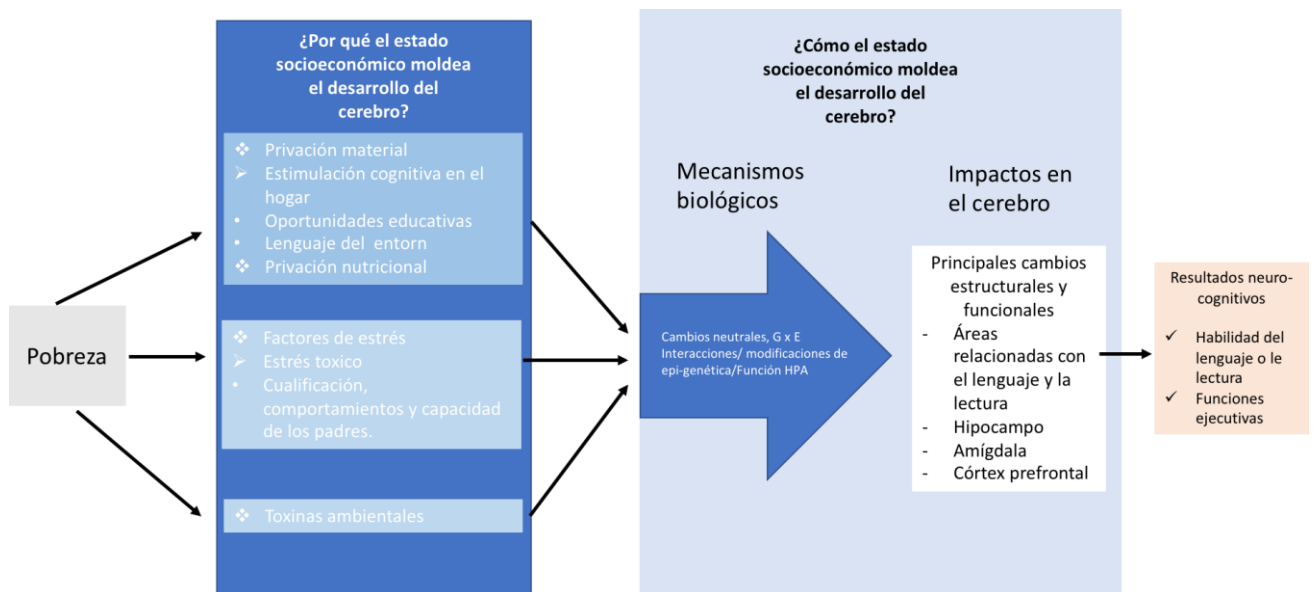
crianza. Los niños criados en la pobreza tienen más probabilidades de sufrir una disciplina incoherente y severa y menos cariñosa y sensible.

4) Toxinas: Los niños en situación de pobreza tienen más probabilidades de vivir en barrios en los que están expuestos a mayores toxinas ambientales.

Además, los factores ambientales asociados a la pobreza pueden amplificar el efecto de algunas toxinas; Por ejemplo, los niños de familias de bajo nivel socioeconómico corren un mayor riesgo de padecer deficiencias de hierro (que aumentan la absorción por parte del organismo del plomo y podría provocar cambios en la plasticidad neuronal y la comunicación sináptica).

Del mismo modo, el humo de tabaco en el ambiente tiene mayores efectos sobre los resultados cognitivos de los niños de entornos de bajo nivel socioeconómico en comparación con sus compañeros de mayor nivel socioeconómico.

Figura 6. marco basado en la investigación en neurociencia animal, G x E: Interacción genética-medioambiental



Fuente: traducción propia sobre Artículo: La pobreza y el cerebro en desarrollo

Pero estos factores no solo están ligados al hogar de los menores, también influyen en su desarrollo las escuelas y la comunidad en la que convive.

Por tanto, se podría afirmar que, efectivamente existen factores del entorno que se desarrollan con mayor probabilidad en entornos de pobreza que afectan al desarrollo del cerebro del niño, o les someten a situaciones poco apropiadas para el desarrollo cognitivo idóneo del niño (como comprobamos con

el caso del estrés), y, por lo tanto, como se contrasta en el informe *Los ingresos de los hogares y los suelos pegajosos en el desarrollo cognitivo de los niños: Evidencia del Estudio de Cohorte del Milenio del Reino Unido* aunque un entorno socio económico alto o medio no asegura por si solo un correcto desarrollo cognitivo, “los ingresos del hogar desempeñan un papel de amortiguación, protegiendo a los niños de pasar a formar parte del grupo de menor rendimiento, sin que necesariamente ayuden a mejorar a los que tienen las puntuaciones más bajas. Una vez que se controlan otras características clave de los niños y de los hogares, los ingresos ya no se asocian de forma significativa con la probabilidad de que los niños obtengan los mejores resultados. de los niños y de los hogares, los ingresos ya no se asocian significativamente con la probabilidad de salir del decil inferior de la distribución de la capacidad cognitiva en el momento del de la distribución de la capacidad cognitiva” (Y Chzhen, Z Bruckauf, 2019).

Algunos estudios realizados durante las últimas dos décadas en diferentes sociedades del mundo sugieren que, cuanto más tiempo vive una familia en situación de pobreza, menor es la cantidad y calidad de los estímulos para el desarrollo cognitivo u el aprendizaje en el hogar (Bradley y Corwyn, 2002). Aunque otras investigaciones indican que, tanto la persona en pobreza persistente, como la persona en pobreza ocasional, pueden ver afectado su desarrollo cognitivo y emocional, si bien los de la pobreza persistente son más pronunciados.

Pero esta problemática no es irremediable, ya que la intervención en determinados aspectos del niño y su entorno desde edades muy tempranas podrían mejorar estas condiciones. Este hecho lo comprobaron en un estudio en conjunto entre la Universidad de Loyola, la Fundación Entreculturas, Fundación Fé y Alegría y la Universidad del Valle de Guatemala, quienes llevaron a cabo una investigación sobre el desarrollo cognitivo en contextos de vulnerabilidad socioeconómica en Guatemala, y en su primer dossier de resultados *El rendimiento cognitivo de los niños y adolescentes procedentes de entornos de bajo nivel socioeconómico: el caso de Guatemala*, afirmaban que “También demuestra la necesidad de crear programas de intervención programas para mitigar los efectos que el contexto provoca en el desarrollo cognitivo de los niños que viven en tales condiciones” (Entreculturas, Fundación Fe y Alegría, Universidad de Loyola y Universidad del Valle de Guatemala.; Lipiana, 2016)

Capítulo 3: Propuesta metodológica de intervención

Este documento presenta una posible metodología de intervención en el trabajo con menores que viven en situación de vulnerabilidad a causa de la pobreza, y pretende ser una guía con posibilidad de contextualización en función del país o región en la que se desarrolle el programa o proyecto de intervención.

Esta metodología ha sido elaborada tras el análisis bibliográfico recogido en los puntos anteriores, y a través de las entrevistas llevadas a cabo a los siguientes profesionales del sector que trabajan desde diferentes ámbitos en el trabajo con menores en situación de pobreza:

- Pablo Choza Mayor: Coordinador de la Cañada Real Galiana en Caritas Madrid.
- Paloma García-Poggio Fernandez-Renau: Trabajadora Social de Caritas Madrid y Coordinadora del proyecto de apoyo escolar a niños en la Cañada Real Galiana
- Dr. Joaquín A. Ibáñez Alfonso Profesor Investigador del Departamento de Psicología, y director del Máster en Neuropsicología de la Universidad Loyola.
- Elspeth Chapman: Responsable de Proyectos en Plan Internacional España
- Beatriz Castro Pérez: Vicepresidenta de Asociación Para la Solidaridad
- Beatriz Delfa Rodríguez: Exdirector técnico de proyecto de la entidad itwillbe
- Shawrab Rozario: Coordinador de proyectos con infancia en Cáritas Bangladesh

Por lo tanto, en base a este análisis, y en opinión de la autora, el programa o proyecto a desarrollar debería considerar incluir las siguientes etapas:

Figura 7: Proceso de la metodología de intervención propuesta



Fuente: Elaboración propia

1) Definición de línea de base:

Es necesario identificar y establecer una línea de base que nos permita no solo identificar la efectividad de nuestro proyecto, sino sobre todo el avance individual de cada uno de los niños participantes en el programa; Para ello es importante desarrollar las adecuadas pruebas de diagnóstico en el niño, en ese

sentido para la investigación de este trabajo se llevaron a cabo diferentes consultas a diversos expertos en el trabajo con menores y a investigadores universitarios de este ámbito.

Según el Dr Joaquín A. Ibáñez es necesario realizar pruebas de diagnóstico adecuadas a contexto de vulnerabilidad ya que “cuando las herramientas de evaluación neuropsicológica se estandarizan o se utilizan en población normal lo habitual es que no se incorporen a colectivos especialmente vulnerables en esos baremos” por lo cual se puede perder sensibilidad a situaciones específicas que viven estos niños en la medición. “El objetivo es hacer comparable su rendimiento cognitivo con niños en su mismo contexto y no con otros que viven una situación más privilegiada”

En la entrevista realizada al Dr Joaquín A. Ibáñez, de la Universidad Loyola, y en el análisis de la guía desarrollada por la Universidad de Loyola junto a Entreculturas, concluimos que para identificar la línea de base es necesario realizar las pruebas cognitivas adecuadas. Según lo contrastado en esta investigación se recomienda el uso de las siguientes tipologías de pruebas: test de inteligencia no verbal, pruebas de memoria, pruebas de atención y test de evaluación del lenguaje (ver anexo 11)

En caso de no ser posible realizar este tipo de pruebas, otra opción es desarrollar una metodología propia de medición, como sugiere Pablo Chozá en su entrevista “Caritas Madrid desarrolló una herramienta de logro educativo, junto a la Universidad de Comillas con la que intentamos medir nuestra acción con un menor en un punto midiendo unos ítems relacionados con su desarrollo educativo, su centro escolar, las notas, el comportamiento, su relación con la familia o el tipo de ocio que tienen, entre otros. Ese mismo análisis lo hacemos en varios momentos del tiempo y así valoramos si en la persona hay cierta mejoría”

2) *Identificar los agentes de influencia en el desarrollo cognitivo del niño:*

Una vez definida la línea de base es importante contrastar cuáles serían los agentes de influencia en el desarrollo cognitivo de los niños. A continuación, se listan una serie de agentes que, según la bibliografía y las entrevistas realizadas, podrían ser agentes de influencia en el desarrollo del niño:

- La familia: el núcleo familiar del niño, sus padres y sus hermanos, es en definitiva su mayor agente de influencia. Aunque, en los contextos estudiados, también influyen de manera significativa los abuelos, tíos, y primos.
- El colegio o centro educativo: especialmente influyente en la etapa estudiada (de 6 a 12 años), que comprende el periodo de educación primaria. En el caso de España, como en muchos otros

países del mundo, la escolarización es obligatoria y por lo tanto el niño pasa muchas horas a la semana en las aulas siendo sus formadores y compañeros grandes influyentes en su desarrollo.

- Comunidad (amigos, vecindario, etc): las personas con las que los niños pasan su tiempo de ocio o las personas externas a su familia, pero de su entorno, le proporcionan una serie de vivencias que podrían influir en su desarrollo.
- Gobiernos e Instituciones Públicas: quienes regulan los aspectos relacionados con su formación y/o atención social y sanitaria influyen indirectamente en el acceso a los recursos necesarios para el correcto desarrollo cognitivo del niño.
- Sociedad Civil: entidades como Caritas, Asociación para la Solidaridad, Plan Internacional y Entreculturas, que desarrollan programas para mitigar los efectos adversos de los niños que viven situaciones de vulnerabilidad.

Asimismo, en la entrevista llevada a cabo con el Dr Joaquín A. Ibáñez se confirmó que en el estudio realizado por la Universidad Loyola se identificó que “los niños de zonas urbanas, en los que la comparación con otros menores con más recursos es más fácil, el nivel de calidad de vida percibido por los menores es peor que aquellos que viven en zonas rurales con aparentemente menores recursos materiales y nutritivos, pero que en comparación al resto de niños de su entorno su nivel de vida es similar”. Esto refleja que es muy importante incidir en la normalización de la vida de los menores, enfocarse en el trabajo hacia acciones que hagan en el niño experimentar un sentimiento de unidad. Además, esto solventaría una de las principales limitaciones que reflejaba Pablo Choza “una de las principales limitaciones o dificultades que experimentaban los adultos que un día fueron niños en Cañada Real Galiana es el estigma que los vecinos de Cañada Real tienen en el resto de la sociedad”

3) *Delimitar las áreas de actuación necesarias:*

Una vez identificados los agentes de influencia, es necesario identificar qué áreas de actuación serían prioritarias frente a otras, para así desarrollar planes de acción con actividades destinadas a la mitigación de los efectos adversos.

Aunque estas actividades deben ir enfocadas a cada caso particular, las principales áreas de trabajo identificadas serían:

El desarrollo del lenguaje y la atención:

Tal y como se podía observar en el capítulo 2.3, y apoyado por la opinión de Joaquín en la entrevista llevada a cabo para esta investigación, “algunas funciones cognitivas que se estaba desarrollando en menor medida, el rendimiento era menor al que normalmente encontramos en niños y niñas de igual

edad sin antecedentes de salud, neurológicos en su contexto son más vulnerables o menos vulnerables... en el caso de los vulnerables, la atención o el lenguaje se encuentra en menor rendimiento era menor que los que solemos encontrar, en el caso de los vulnerables la atención y el lenguaje se utiliza” por lo tanto, se considera necesario realizar actividades destinadas al desarrollo del lenguaje y la atención, pero enfocadas en los propios gustos, intereses y aspiraciones de los niños participantes en el programa o proyecto. Es decir, si por ejemplo los niños muestran interés en el fútbol o los deportes, se sugiere realizar actividades que apoyados en el mundo del futbol inciten al desarrollo del lenguaje, esto puede ser: fichas de lectura, debates, por ejemplo.

Estimulación cognitiva en el hogar:

Como se menciona en el capítulo 2.3, uno de los principales factores que afectan al desarrollo cognitivo de los menores es la falta de estimulación cognitiva en el hogar, por ello se consideraría importante fomentar en los padres de los menores la sensibilización en este ámbito. En concreto de los 6 a los 12 años los padres podrían trabajar con los niños juegos de memoria, matemáticas y lenguaje.

La realidad es que en estos contextos muchos padres, y especialmente madres, son incapaces de estimular a sus hijos o apoyarles en materia educativa ya que son ellos mismos quienes carecen de estos conocimientos. Con ese objetivo trabaja Caritas Madrid, así nos lo confirmó Pablo Chozza en la entrevista llevada a cabo “su incorporación al mercado laboral es compleja, pero todas las familias tienen hijos y o se van instruyendo, o hay un momento en el proceso educativo de sus hijos en el que son incapaces de seguir apoyándoles” por ello se considera interesante incluir un programa de instrucción, educación o alfabetización a padres y, especialmente a madres (ya que son las mujeres las que suelen sufrir más aislamiento y vulnerabilidad) para la estimulación cognitiva de sus hijos y la capacitación en el apoyo en materia educativa. En este sentido, se ha podido contrastar en la entrevista realizada a Shawrab Rozario que es beneficioso “el uso de materiales reciclados, de bajo coste y gratuitos para el desarrollo de la primera infancia como Materiales educativos y lúdicos para el desarrollo de la primera infancia” adaptando de esta manera el estímulo cognitivo al contexto.

Trabajo para la generación de ingresos en las familias:

Uno de los aspectos que más preocupan sobre los aspectos que pueden afectar al desarrollo cognitivo del niño es el nivel educativo y situación laboral de los padres, principales agentes de influencia, que puede generar además de la perpetuación de la pobreza. Esto se puede corroborar en la bibliografía analizada y descrita en el apartado 1.2 de este trabajo, en el que se mencionan las causas de la pobreza heredada.

Asimismo, los problemas económicos del hogar puedan afectar a la salud mental de los padres y por lo tanto influyan en el desarrollo cognitivo de los hijos.

Según Pablo Chozá el problema fundamental del empleo de parte de los adultos que viven en el contexto estudiado es que “sus niveles de formación son muy básicos porque no han podido continuar con procesos secundarios nos encontramos con un círculo vicioso en el que jamás vas a poder acceder a unos empleos de primer nivel que te garanticen un aumento de los ingresos”. Por lo tanto, se sugiere estimular el trabajo de los padres a través de la ayuda a la formación profesional o talleres de emprendimiento y educación financiera, así como programas que apoyen estas actuaciones a nivel económico como programas de microcréditos. Este tipo de acciones podrían aumentar la capacidad renta disponible en las familias que a priori disminuiría, a largo plazo, los efectos de la privación de material a la que los niños pueden estar expuestos,

Si bien es cierto, que, con los padres, como con los niños, no sería suficiente un trabajo únicamente enfocado en la formación y educación, sino que incluya todos los ámbitos de influencia en sus capacidades.

Nutrición y salud:

Aunque no es el objeto de este trabajo, no se puede olvidar la gran influencia de la nutrición en el desarrollo cognitivo del niño, tal y como se pudo contrastar en el capítulo 2.3 de este trabajo; Por ello resulta primordial abordar también este aspecto en los proyectos de trabajo con el niño. Como se pudo observar en la visita a la Fábrica de Muebles, del Sector VI de la Cañada Real Galiana (lugar donde se desarrollan los diferentes talleres de Caritas Madrid y otras entidades como Cruz Roja o Fanal), este es uno de los aspectos que incluye el programa de apoyo escolar y de ocio Caritas Madrid en ese proyecto, al aportarle una merienda a base de principalmente fruta a los niños intentan mitigar diariamente las carencias nutricionales que pueden presentar estos niños.

Asimismo, la nutrición muchas veces es la puerta de entrada para poder incluir a los niños, y sus familias, en programas multidisciplinarios que aborden el resto de las áreas de actuación necesarias para mitigar la problemática estudiada. Así funciona el programa de comedores Sociales de Santa Anita, en la zona periférica de Lima en la que trabaja Asociación para la Solidaridad en varios comedores sociales que proporcionan al menos una comida diaria a muchos de los niños del barrio en contexto de pobreza. Beatriz Castro, vicepresidenta de la Asociación, afirmaba en la entrevista que los niños “no solo reciben alimento diario, sino que también se proporciona apoyo escolar a través de las trabajadoras sociales responsables de los comedores”.

Psicología o regulación emocional:

Uno de los factores que afectan al desarrollo cognitivo de los menores en contexto de pobreza es la salud mental propia que suele estar influida por la de su entorno (por sus agentes de influencia) de hecho, en la entrevista llevada a cabo al Dr Joaquin A Ibañez nos confirmaba que “los niños de contextos vulnerables presentan una mayor sintomatología ansiosa y depresiva, cuanto mayor exposición a la violencia, peores son sus datos de salud mental” por ello se aconseja la incorporación de psicólogos o expertos en psicología infantil que aborden estas cuestiones en el programa de intervención.

Educación y preparación para el empleo:

La educación es una de las áreas más relevantes a tratar en niños que viven en contexto de pobreza, ya que sirve como mecanismo preventivo en los procesos de pobreza y exclusión social, así lo confirmaban la mayoría de los expertos entrevistados para este trabajo.

Elsbeth Chapman afirmaba en su entrevista que “es más sencillo prevenir la tasa de abandono escolar que intentar reinsertar a los niños y jóvenes en el sistema educativo, porque en países vulnerables es fácil que estos niños rápidamente sean reclutados para el trabajo infantil por ejemplo” asimismo, Pablo Choza confirmaba en la entrevista que “la falta de oportunidades en cuanto a la formación y la igualdad de oportunidades y nivel relacional” es una de la principales dificultades de este colectivo en su etapa de adulto, por eso son sin duda estos factores de exclusión y vulnerabilidad los que se aconseja trabajar desde la escuela. Para ello resulta interesante el enfoque de Caritas, quien en sus talleres con niños se centra en la formación en hábitos responsables y saludables en los niños de la Cañada y Plan Internacional quien ofrece formación en conjunto, pero también tutorías personalizadas con los menores.

Por todo esto, concluimos que es importante realizar programas personalizados, orientados a prevenir y mitigar las casuísticas individuales del niño que le podrían provocar desembocar en abandono escolar. Además, si nos enfocamos en los intereses de los niños resulta importante adaptar el proceso formativo del niño a sus aspiraciones e intereses respetando de esta manera su propio desarrollo y motivando sus ganas de formarse para obtener el mejor futuro posible.

Igualmente, a través de este tipo de iniciativas Caritas Bangladesh afirmaba en la entrevista que ha visto como “el porcentaje de individuos que acceden aumenta, aunque de manera ralentizada. No obstante, la tasa de formación profesional aumentó de forma exponencial gracias a la iniciativa del proyecto”

4) *Seguimiento y evaluación:*

Para intervención más eficiente es necesario plantearse evaluaciones intermedias y monitoreo que permitan medir la evolución del proyecto o programa en cada uno de los individuos participantes y como un todo, así como realizar una evaluación final que permita plantear posibles áreas de mejora de cara a una segunda etapa de intervención o la continuidad de los programas, o replicar el programa en otras zonas.

Es beneficioso respetar, en cada una de estas etapas, las aspiraciones y deseos tanto de los niños como de sus progenitores o tutores legales, ya que esto supondrá un mayor éxito de la intervención. El trabajo adaptado a gustos y aspiraciones, que busca el crecimiento de la persona en base a sus potencialidades, logra una mayor implicación de los diferentes agentes de interés y, por lo tanto, conduce a mejores resultados.

Esta metodología, es un aporte propio de la autora y pretende estar orientada a la intervención en menores de 6 a 12 años; Además, debe contextualizarse al lugar en el que se desarrolle. Resultaría interesante que esta metodología fuese el inicio de un proceso de desarrollo acompañado, para su continuación durante la adolescencia y, en caso necesario, durante los primeros años de la vida adulta. Ante todo, esta metodología pretende respetar al titular de derechos, en este caso el niño, hacia la elección de su propio proceso de desarrollo apoyándole en aquellos aspectos que pueden verse afectados por una situación que vive, pero de la que no es responsable ni participe, respetando así lo que afirma UNICEF y se mencionaba en las primeras hojas de este trabajo: vivir la infancia como “una época valiosa en la que los niños y las niñas deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación”.

Capítulo 4: conclusiones

Tras el análisis ejecutado a través de revisión bibliográfica y las entrevistas realizadas a diferentes actores que intervienen en el trabajo con menores en contexto de pobreza, y dando respuesta a la pregunta de investigación planteada “*¿Cómo el contexto de pobreza afecta al desarrollo cognitivo futuro del niño?*”, se puede concluir que son numerosos los factores asociados a la pobreza que afectan al desarrollo cognitivo del niño. La gran mayoría de estos están asociados a la privación material, pero existen otros factores del entorno que también limitan el correcto desarrollo del cerebro del niño, y, por lo tanto, su desarrollo cognitivo. Estos son los factores expuestos en el capítulo 2.3 de este trabajo

(estrés, privación material y nutricional, falta de estimulación cognitiva en el hogar, toxinas del ambiente, etc.).

Se concluye también que, independientemente del nivel de privación que experimente el niño, sufre igualmente efectos negativos en su desarrollo cognitivo, no obstante, cuanto mayor es la privación y/o el periodo en el que sufre esa situación, mayores son los efectos. Si bien, se concluye que estos efectos se pueden corregir, mejorar y reducir y cuanto mayor agilidad se emplee en estas acciones mejores serán sus consecuencias.

Además, la relación de los menores con su entorno supone un papel fundamental. En especial aquellos aspectos del desarrollo cognitivo más relacionales que marcan de manera significativa cómo el niño se desenvolverá en su vida adulta.

Todos estos factores hacen intuir que el trabajo de mitigación de los efectos de la pobreza en el desarrollo cognitivo del niño debe ser integral (trabajo desde la unidad familiar y no exclusivamente desde el niño), sostenible (pensadas a largo plazo para las diferentes etapas de la vida del niño), multidimensional (no solo enfocadas en su nivel educativo) y respetado (adaptado a las propias motivaciones y aspiraciones del menor).

Finalmente se plantea, como posible futura vía de investigación en esta línea, el empleo de la tecnología para la mitigación de estos efectos. Es decir, el uso de herramientas o soluciones tecnológicas para la correcta identificación de déficits en el desarrollo cognitivo, del colectivo o para el desarrollo de actividades con estos menores que mitiguen los efectos mencionados en este trabajo.

VI. Anexos

Anexo 1: Factores de consideración de carencia de material severa según la tasa AROPE de la Red Europea de Lucha contra la Pobreza y la Exclusión Social

Se denomina carencia de material severa a la carencia de al menos cuatro de los siguientes nueve factores:

- No puede permitirse ir de vacaciones al menos una semana al año.
- No puede permitirse una comida de carne, pollo o pescado al menos cada dos días. 3. No puede permitirse mantener la vivienda con una temperatura adecuada.
- No tiene capacidad para afrontar gastos imprevistos (de 650 euros).
- Ha tenido retrasos en el pago de gastos relacionados con la vivienda principal (hipoteca o alquiler, recibos de gas, comunidad...) o en compras a plazos en los últimos 12 meses.
- No puede permitirse disponer de un automóvil.
- No puede permitirse disponer de teléfono.
- No puede permitirse disponer de un televisor.
- No puede permitirse disponer de una lavadora.

Anexo 2: Índice de Desarrollo Humano e Índice de Pobreza Multidimensional

Clasificación según el IDH	Índice de Desarrollo Humano	IDH ajustado por la Desigualdad			Índice de Desarrollo de Género		Índice de Desigualdad de Género		Índice de Pobreza Multidimensional ^a			
	Valor	Valor	Pérdida total (%)	Diferencia respecto a la clasificación en el IDH ^b	Valor	Grupo ^c	Valor	Puesto	Valor	Recuento (%)	Intensidad de la privación (%)	Año y encuesta ^d
	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2007-2018 ^e	2007-2018 ^e	2007-2018	2007-2018 ^e
DESARROLLO HUMANO MUY ALTO												
1	Noruega	0,954	0,889	6,8	0	0,990	1	0,044	5	..	..	..
2	Suiza	0,946	0,882	6,8	-1	0,963	2	0,037	1	..	..	..
3	Irlanda	0,942	0,865	8,2	-6	0,975	2	0,093	22	..	..	..
4	Alemania	0,939	0,861	8,3	-7	0,968	2	0,084	19	..	..	..
4	Hong Kong, China (RAE)	0,939	0,815	13,2	-17	0,963	2	..	..	..	..	..
6	Australia	0,938	0,862	8,1	-4	0,975	1	0,103	25	..	..	..
6	Islandia	0,938	0,885	5,7	4	0,966	2	0,057	9	..	..	..
8	Suecia	0,937	0,874	6,7	2	0,982	1	0,040	2	..	..	..
9	Singapur	0,935	0,810	13,3	-14	0,988	1	0,065	11	..	..	..
10	Países Bajos	0,933	0,870	6,8	2	0,967	2	0,041	4	..	..	..
11	Dinamarca	0,930	0,873	6,1	4	0,980	1	0,040	2	..	..	..
12	Finlandia	0,925	0,876	5,3	7	0,990	1	0,050	7	..	..	..
13	Canadá	0,922	0,841	8,8	-4	0,989	1	0,083	18	..	..	..
14	Nueva Zelanda	0,921	0,836	9,2	-4	0,963	2	0,133	34	..	..	..
15	Reino Unido	0,920	0,845	8,2	0	0,967	2	0,119	27	..	..	..
15	Estados Unidos de América	0,920	0,797	13,4	-13	0,991	1	0,182	42	..	..	..
17	Bélgica	0,919	0,849	7,6	3	0,972	2	0,045	6	..	..	..
18	Liechtenstein	0,917	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
19	Japón	0,915	0,882	3,6	15	0,976	1	0,099	23	..	..	..
20	Austria	0,914	0,843	7,7	3	0,963	2	0,073	14	..	..	..
21	Luxemburgo	0,909	0,822	9,5	1	0,970	2	0,078	16	..	..	..
22	Israel	0,906	0,809	10,8	-3	0,972	2	0,100	24	..	..	..
22	República de Corea	0,906	0,777	14,3	-9	0,934	3	0,058	10	..	..	..
24	Eslovenia	0,902	0,858	4,8	11	1,003	1	0,069	12	..	..	..
25	España	0,893	0,765	14,3	-13	0,981	1	0,074	15	..	..	..
26	Chequia	0,891	0,850	4,6	12	0,983	1	0,137	35	..	..	..
26	Francia	0,891	0,809	9,2	1	0,984	1	0,051	8	..	..	..
28	Malta	0,885	0,815	8,0	6	0,965	2	0,195	44	..	..	..
29	Italia	0,883	0,776	12,1	-4	0,967	2	0,069	12	..	..	..
30	Estonia	0,882	0,818	7,2	9	1,016	1	0,091	21	..	..	..
31	Chipre	0,873	0,788	9,7	1	0,983	1	0,086	20	..	..	..
32	Grecia	0,872	0,766	12,2	-5	0,963	2	0,122	31	..	..	..
32	Polonia	0,872	0,801	8,1	4	1,009	1	0,120	30	..	..	..
34	Lituania	0,869	0,775	10,9	-1	1,028	2	0,124	33	..	..	..
35	Emiratos Árabes Unidos	0,866	..	..	..	0,965	2	0,113	26	..	..	..
36	Andorra	0,857	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
36	Arabia Saudita	0,857	..	..	..	0,879	5	0,224	49	..	..	..
36	Eslovaquia	0,857	0,804	6,2	8	0,992	1	0,190	43	..	..	..
39	Letonia	0,854	0,776	9,1	3	1,030	2	0,169	40	..	..	..
40	Portugal	0,850	0,742	12,7	-6	0,984	1	0,081	17	..	..	..
41	Qatar	0,848	..	..	..	1,043	2	0,202	45	..	..	..
42	Chile	0,847	0,696	17,8	-14	0,962	2	0,288	62	..	..	..
43	Brunei Darussalam	0,845	..	..	..	0,987	1	0,234	51	..	..	..
43	Hungría	0,845	0,777	8,0	8	0,984	1	0,258	56	..	..	..
45	Bahrein	0,838	..	..	..	0,937	3	0,207	47	..	..	..
46	Croacia	0,837	0,768	8,3	4	0,989	1	0,122	31	..	..	..
47	Omán	0,834	0,725	13,1	-3	0,943	3	0,304	65	..	..	..
48	Argentina	0,830	0,714	14,0	-4	0,988	1	0,354	77	..	..	..
49	Federación de Rusia	0,824	0,743	9,9	1	1,015	1	0,255	54	..	..	..
50	Belarús	0,817	0,765	6,4	6	1,010	1	0,119	27	..	..	..
50	Kazajstán	0,817	0,759	7,1	4	0,999	1	0,203	46	0,002 ^f	0,5 ^f	35,6 ^f 2015 ^M
52	Bulgaria	0,816	0,714	12,5	0	0,993	1	0,218	48	..	..	..
52	Montenegro	0,816	0,746	8,6	5	0,966	2	0,119	27	0,002 ^f	0,4 ^f	45,7 ^f 2013 ^M
52	Rumania	0,816	0,725	11,1	2	0,986	1	0,316	69	..	..	..
55	Palau	0,814	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
56	Barbados	0,813	0,675	17,0	-10	1,010	1	0,256	55	0,009 ^g	2,5 ^g	34,2 ^g 2012 ^M
57	Kuwait	0,808	..	..	..	0,999	1	0,245	53	..	..	..
57	Uruguay	0,808	0,703	13,0	0	1,016	1	0,275	59	..	..	..

Clasificación según el IDH	Índice de Desarrollo Humano				Índice de Desarrollo de Género		Índice de Desigualdad de Género		Índice de Pobreza Multidimensional*			
	IDH ajustado por la Desigualdad				Valor	Grupo ^f	Valor	Puesto	Valor	Recuento (%)	Intensidad de la privación (%)	Año y encuesta ^f
	Valor	Valor	Pérdida total (%)	Diferencia respecto a la clasificación en el IDH ^f									Valor	Puesto	Valor	Recuento (%)	Intensidad de la privación (%)	Año y encuesta^{f}
59	Turquía	0,806	0,675	16,2	-8	0,924	4	0,305	66	..	..	..
60	Bahamas	0,805	..	..	..	..	..	0,353	76	..	..	..
61	Malasia	0,804	..	..	..	0,972	2	0,274	58	..	..	..
62	Seychelles	0,801	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
DESARROLLO HUMANO ALTO												
63	Serbia	0,799	0,685	14,4	-4	0,976	1	0,161	37	0,001 ^f	0,3 ^f	42,5 ^f 2014 ^M
63	Trinidad y Tabago	0,799	..	..	..	1,002	1	0,323	72	0,002 ^f	0,6 ^f	38 ^f 2011 ^M
65	Irán (República Islámica del)	0,797	0,706	11,5	5	0,874	5	0,492	118	..	..	..
66	Mauricio	0,796	0,688	13,7	0	0,974	2	0,369	82	..	..	..
67	Panamá	0,795	0,626	21,2	-13	1,005	1	0,460	108	..	..	..
68	Costa Rica	0,794	0,645	18,7	-7	0,977	1	0,285	61	..	..	..
69	Albania	0,791	0,705	10,9	8	0,971	2	0,234	51	0,003	0,7	39,1 2017/2018 ^D
70	Georgia	0,786	0,692	12,0	5	0,979	1	0,351	75	..	..	..
71	Sri Lanka	0,780	0,686	12,1	4	0,938	3	0,380	86	..	..	..
72	Cuba	0,778	..	..	..	0,948	3	0,312	67	..	..	..
73	Saint Kitts y Nevis	0,777	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
74	Antigua y Barbuda	0,776	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
75	Bosnia y Herzegovina	0,769	0,658	14,4	-2	0,924	4	0,162	38	0,008 ^g	2,2 ^g	37,9 ^g 2011/2012 ^M
76	México	0,767	0,595	22,5	-17	0,957	2	0,334	74	0,025 ^g	6,3 ^g	39,2 ^g 2016 ^N
77	Tailandia	0,765	0,635	16,9	-4	0,995	1	0,377	84	0,003 ^f	0,8 ^f	39,1 ^f 2015/2016 ^M
78	Granada	0,763	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
79	Brasil	0,761	0,574	24,5	-23	0,995	1	0,386	89	0,016 ^{h,j}	3,8 ^{h,j}	42,5 ^{h,j} 2015 ^N
79	Colombia	0,761	0,585	23,1	-16	0,986	1	0,411	94	0,020 ⁱ	4,8 ⁱ	40,6 ⁱ 2015/2016 ^D
81	Armenia	0,760	0,685	9,9	9	0,972	2	0,259	57	0,001	0,2	36,2 2015/2016 ^D
82	Argelia	0,759	0,604	20,4	-8	0,865	5	0,443	100	0,008	2,1	38,8 2012/2013 ^M
82	Macedonia del Norte	0,759	0,660	13,1	5	0,947	3	0,145	36	0,010 ^g	2,5 ^g	37,7 ^g 2011 ^M
82	Perú	0,759	0,612	19,4	-5	0,951	2	0,381	87	0,053	12,7	41,6 2012 ^D
85	China	0,758	0,636	16,1	4	0,961	2	0,163	39	0,016 ^k	3,9 ^k	41,3 ^k 2014 ^N
85	Ecuador	0,758	0,607	19,9	-4	0,980	1	0,389	90	0,018 ^f	4,5 ^f	40,0 ^f 2013/2014 ^N
87	Azerbaiyán	0,754	0,683	9,4	13	0,940	3	0,321	70	..	..	..
88	Ucrania	0,750	0,701	6,5	21	0,995	1	0,284	60	0,001 ⁱ	0,2 ⁱ	34,5 ⁱ 2012 ^M
89	República Dominicana	0,745	0,584	21,5	-8	1,003	1	0,453	104	0,015 ⁱ	3,9 ⁱ	38,9 ⁱ 2014 ^M
89	Santa Lucía	0,745	0,617	17,2	4	0,975	2	0,333	73	0,007 ^g	1,9 ^g	37,5 ^g 2012 ^M
91	Túnez	0,739	0,585	20,8	-4	0,899	5	0,300	63	0,005	1,3	39,7 2011/2012 ^M
92	Mongolia	0,735	0,635	13,6	10	1,031	2	0,322	71	0,042	10,2	41,7 2013 ^M
93	Líbano	0,730	..	..	..	0,891	5	0,362	79	..	..	..
94	Botswana	0,728	..	..	..	0,990	1	0,464	111	..	..	..
94	San Vicente y las Granadinas	0,728	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
96	Jamaica	0,726	0,604	16,7	3	0,986	1	0,405	93	0,018 ^g	4,7 ^g	38,7 ^g 2014 ^N
96	Venezuela (República Bolivariana de)	0,726	0,600	17,3	1	1,013	1	0,458	106	..	..	..
98	Dominica	0,724	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
98	Fiji	0,724	..	..	..	..	..	0,357	78	..	..	..
98	Paraguay	0,724	0,545	24,7	-14	0,968	2	0,482	117	0,019	4,5	41,9 2016 ^M
98	Suriname	0,724	0,557	22,7	-9	0,972	2	0,465	112	0,041 ^g	9,4 ^g	43,4 ^g 2010 ^M
102	Jordania	0,723	0,617	14,7	11	0,868	5	0,469	113	0,002	0,4	35,4 2017/2018 ^D
103	Belice	0,720	0,558	22,6	-8	0,983	1	0,391	91	0,017	4,3	39,8 2015/2016 ^M
104	Maldivas	0,719	0,568	21,0	-5	0,939	3	0,367	81	0,003	0,8	34,4 2016/2017 ^D
105	Tonga	0,717	..	..	..	0,944	3	0,418	96	..	..	..
106	Filipinas	0,712	0,582	18,2	1	1,004	1	0,425	98	0,024 ⁱ	5,8 ⁱ	41,8 ⁱ 2017 ^D
107	República de Moldova	0,711	0,638	10,4	21	1,007	1	0,228	50	0,004	0,9	37,4 2012 ^M
108	Turkmenistán	0,710	0,579	18,5	1	..	..	..	..	0,001	0,4	36,1 2015/2016 ^M
108	Uzbekistán	0,710	..	..	..	0,939	3	0,303	64	..	..	..
110	Libia	0,708	..	..	..	0,931	3	0,172	41	0,007	2,0	37,1 2014 ^P
111	Indonesia	0,707	0,584	17,4	6	0,937	3	0,451	103	0,028 ⁱ	7,0 ⁱ	40,3 ⁱ 2012 ^D
111	Samoa	0,707	..	..	..	..	..	0,364	80	..	..	..
113	Sudáfrica	0,705	0,463	34,4	-17	0,984	1	0,422	97	0,025	6,3	39,8 2016 ^D
114	Bolivia (Estado Plurinacional de)	0,703	0,533	24,2	-6	0,936	3	0,446	101	0,094	20,4	46,0 2008 ^D
115	Gabón	0,702	0,544	22,5	-4	0,917	4	0,534	128	0,066	14,8	44,3 2012 ^D
116	Egipto	0,700	0,492	29,7	-8	0,878	5	0,450	102	0,019 ⁿ	5,2 ⁿ	37,6 ⁿ 2014 ^D

Clasificación según el IDH	Índice de Desarrollo Humano	IDH ajustado por la Desigualdad			Índice de Desarrollo de Género		Índice de Desigualdad de Género		Índice de Pobreza Multidimensional ^a			
	Valor	Valor	Pérdida total (%)	Diferencia respecto a la clasificación en el IDH ^a	Valor	Grupo ^a	Valor	Puesto	Valor	Recuento (%)	Intensidad de la privación (%)	Año y encuesta ^a
	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2007-2018 ^a	2007-2018 ^a	2007-2018	2007-2018 ^a
DESARROLLO HUMANO MEDIO												
117 Islas Marshall	0,698	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
118 Viet Nam	0,693	0,580	16,3	8	1,003	1	0,314	68	0,019 ^j	4,9 ^j	39,5 ⁱ	2013/2014 ^M
119 Estado de Palestina	0,690	0,597	13,5	16	0,871	5	..	..	0,004	1,0	37,5	2014 ^M
120 Iraq	0,689	0,552	19,8	3	0,789	5	0,540	131	0,033	8,6	37,9	2018 ^M
121 Marruecos	0,676	..	..	..	0,833	5	0,492	118	0,085 ^f	18,6 ^f	45,7 ^f	2011 ^P
122 Kirguistán	0,674	0,610	9,5	23	0,959	2	0,381	87	0,008	2,3	36,3	2014 ^M
123 Guyana	0,670	0,546	18,5	4	0,973	2	0,492	118	0,014	3,4	41,8	2014 ^M
124 El Salvador	0,667	0,521	21,9	1	0,969	2	0,397	92	0,032	7,9	41,3	2014 ^M
125 Tayikistán	0,656	0,574	12,5	12	0,799	5	0,377	84	0,029	7,4	39,0	2017 ^D
126 Cabo Verde	0,651	..	..	..	0,984	1	0,372	83	..	..	..	..
126 Guatemala	0,651	0,472	27,4	-2	0,943	3	0,492	118	0,134	28,9	46,2	2014/2015 ^D
126 Nicaragua	0,651	0,501	23,0	1	1,013	1	0,455	105	0,074	16,3	45,2	2011/2012 ^D
129 India	0,647	0,477	26,3	1	0,829	5	0,501	122	0,123	27,9	43,9	2015/2016 ^D
130 Namibia	0,645	0,417	35,3	-14	1,009	1	0,460	108	0,171	38,0	45,1	2013 ^M
131 Timor-Leste	0,626	0,450	28,0	-5	0,899	5	..	..	0,210	45,8	45,7	2016 ^D
132 Honduras	0,623	0,464	25,5	0	0,970	2	0,479	116	0,090 ^o	19,3 ^o	46,4 ^o	2011/2012 ^D
132 Kiribati	0,623	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
134 Bhután	0,617	0,450	27,1	-3	0,893	5	0,436	99	0,175 ^f	37,3 ^f	46,8 ^f	2010 ^M
135 Bangladesh	0,614	0,465	24,3	4	0,895	5	0,536	129	0,198	41,7	47,5	2014 ^D
135 Micronesia (Estados Federados de)	0,614	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
137 Santo Tomé y Príncipe	0,609	0,507	16,7	10	0,900	5	0,547	136	0,092	22,1	41,7	2014 ^M
138 Congo	0,608	0,456	25,0	2	0,931	3	0,579	145	0,112	24,3	46,0	2014/2015 ^M
138 Reino de Eswatini	0,608	0,430	29,3	-4	0,962	2	0,579	145	0,081	19,2	42,3	2014 ^M
140 República Democrática Popular Lao	0,604	0,454	24,9	3	0,929	3	0,463	110	0,108	23,1	47,0	2014 ^M
141 Vanuatu	0,597	..	..	..	..	..	..	..	0,174 ^f	38,8 ^f	44,9 ^f	2007 ^M
142 Ghana	0,596	0,427	28,3	-3	0,912	4	0,541	133	0,138	30,1	45,8	2014 ^D
143 Zambia	0,591	0,394	33,4	-6	0,949	3	0,540	131	0,261	53,2	49,1	2013/2014 ^D
144 Guinea Ecuatorial	0,588	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
145 Myanmar	0,584	0,448	23,2	3	0,953	2	0,458	106	0,176	38,3	45,9	2015/2016 ^D
146 Camboya	0,581	0,465	20,1	12	0,919	4	0,474	114	0,170	37,2	45,8	2014 ^D
147 Kenya	0,579	0,426	26,3	0	0,933	3	0,545	134	0,178	38,7	46,0	2014 ^D
147 Nepal	0,579	0,430	25,8	3	0,897	5	0,476	115	0,148	34,0	43,6	2016 ^D
149 Angola	0,574	0,392	31,8	-2	0,902	4	0,578	144	0,282	51,1	55,3	2015/2016 ^D
150 Camerún	0,563	0,371	34,1	-6	0,869	5	0,566	140	0,243	45,3	53,5	2014 ^M
150 Zimbabwe	0,563	0,435	22,8	7	0,925	4	0,525	126	0,137	31,8	42,9	2015 ^D
152 Pakistán	0,560	0,386	31,1	-1	0,747	5	0,547	136	0,198	38,3	51,7	2017/2018 ^D
153 Islas Salomón	0,557	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
DESARROLLO HUMANO BAJO												
154 República Árabe Siria	0,549	..	..	..	0,795	5	0,547	136	0,029 ^f	7,4 ^f	38,9 ^f	2009 ^P
155 Papua Nueva Guinea	0,543	..	..	..	..	..	0,740	161	..	..	..	..
156 Comoras	0,538	0,294	45,3	-22	0,888	5	..	..	0,181	37,3	48,5	2012 ^D
157 Rwanda	0,536	0,382	28,7	-1	0,943	3	0,412	95	0,259	54,4	47,5	2014/2015 ^D
158 Nigeria	0,534	0,349	34,6	-5	0,868	5	..	..	0,291	51,4	56,6	2016/2017 ^M
159 República Unida de Tanzania	0,528	0,397	24,9	7	0,936	3	0,539	130	0,273	55,4	49,3	2015/2016 ^D
159 Uganda	0,528	0,387	26,7	4	0,863	5	0,531	127	0,269	55,1	48,8	2016 ^D
161 Mauritania	0,527	0,358	32,1	1	0,853	5	0,620	150	0,261	50,6	51,5	2015 ^M
162 Madagascar	0,521	0,386	25,8	6	0,946	3	..	..	0,453	77,8	58,2	2008/2009 ^D
163 Benin	0,520	0,327	37,1	-6	0,883	5	0,613	148	0,368	66,8	55,0	2017/2018 ^D
164 Lesotho	0,518	0,350	32,5	3	1,026	2	0,546	135	0,146	33,6	43,4	2014 ^D
165 Côte d'Ivoire	0,516	0,331	35,8	-3	0,796	5	0,657	157	0,236	46,1	51,2	2016 ^M
166 Senegal	0,514	0,347	32,5	2	0,873	5	0,523	125	0,288	53,2	54,2	2017 ^D
167 Togo	0,513	0,350	31,7	6	0,818	5	0,566	140	0,249	48,2	51,6	2013/2014 ^D
168 Sudán	0,507	0,332	34,6	1	0,837	5	0,560	139	0,279	52,3	53,4	2014 ^M
169 Haití	0,503	0,299	40,5	-7	0,890	5	0,620	150	0,200	41,3	48,4	2016/2017 ^D
170 Afganistán	0,496	..	..	..	0,723	5	0,575	143	0,272 ^j	55,9 ^j	48,6 ^j	2015/2016 ^D
171 Djibouti	0,495	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
172 Malawi	0,485	0,346	28,7	5	0,930	3	0,615	149	0,243	52,6	46,2	2015/2016 ^D
173 Etiopía	0,470	0,337	28,4	5	0,844	5	0,508	123	0,489	83,5	58,5	2016 ^D

	Índice de Desarrollo Humano				Índice de Desarrollo de Género		Índice de Desigualdad de Género		Índice de Pobreza Multidimensional ^a			
	IDH ajustado por la Desigualdad				Valor	Grupo ^b	Valor	Puesto	Valor	Recuento (%)	Intensidad de la privación (%)	Año y encuesta ^c
	Valor	Valor	Pérdida total (%)	Diferencia respecto a la clasificación en el IDH ^b								
Clasificación según el IDH	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2018	2007-2018 ^a	2007-2018 ^a	2007-2018	2007-2018 ^a
174 Gambia	0,466	0,293	37,2	-8	0,832	5	0,620	150	0,286	55,2	51,7	2013 ^d
174 Guinea	0,466	0,310	33,4	-1	0,806	5	..	..	0,336	61,9	54,3	2016 ^M
176 Liberia	0,465	0,314	32,3	2	0,899	5	0,651	155	0,320	62,9	50,8	2013 ^d
177 Yemen	0,463	0,316	31,8	5	0,458	5	0,834	162	0,241	47,7	50,5	2013 ^d
178 Guinea Bissau	0,461	0,288	37,5	-5	..	..	..	..	0,372	67,3	55,3	2014 ^M
179 República Democrática del Congo	0,459	0,316	31,0	7	0,844	5	0,655	156	0,389	74,0	52,5	2013/2014 ^d
180 Mozambique	0,446	0,309	30,7	4	0,901	4	0,569	142	0,411	72,5	56,7	2011 ^d
181 Sierra Leona	0,438	0,282	35,7	-3	0,882	5	0,644	153	0,297	57,9	51,2	2017 ^M
182 Burkina Faso	0,434	0,303	30,1	5	0,875	5	0,612	147	0,519	83,8	61,9	2010 ^d
182 Eritrea	0,434	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
184 Malí	0,427	0,294	31,2	3	0,807	5	0,676	158	0,457	78,1	58,5	2015 ^M
185 Burundi	0,423	0,296	30,1	5	1,003	1	0,520	124	0,403	74,3	54,3	2016/2017 ^d
186 Sudán del Sur	0,413	0,264	36,1	-1	0,839	5	..	..	0,580	91,9	63,2	2010 ^M
187 Chad	0,401	0,250	37,7	-1	0,774	5	0,701	160	0,533	85,7	62,3	2014/2015 ^d
188 República Centroafricana	0,381	0,222	41,6	-1	0,795	5	0,682	159	0,465 ^f	79,4 ^f	58,6 ^f	2010 ^M
189 Níger	0,377	0,272	27,9	3	0,298	5	0,647	154	0,590	90,5	65,2	2012 ^d
OTROS PAÍSES O TERRITORIOS												
.. República Popular Democrática de Corea	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
.. Mónaco	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
.. Nauru	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
.. San Marino	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
.. Somalia	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
.. Tuvalu	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..	..
Grupos de desarrollo humano												
Desarrollo humano muy alto	0,892	0,796	10,7	—	0,979	—	0,175	—	..	..	..	—
Desarrollo humano alto	0,750	0,615	17,9	—	0,960	—	0,331	—	0,018	4,5	40,9	—
Desarrollo humano medio	0,634	0,470	25,9	—	0,845	—	0,501	—	0,135	29,4	45,9	—
Desarrollo humano bajo	0,507	0,349	31,1	—	0,858	—	0,590	—	0,344	62,3	55,2	—
Países en desarrollo	0,686	0,533	22,3	—	0,918	—	0,466	—	0,114	23,1	49,4	—
Regiones												
África Subsahariana	0,541	0,376	30,5	—	0,891	—	0,573	—	0,315	57,5	54,9	—
América Latina y el Caribe	0,759	0,589	22,3	—	0,978	—	0,383	—	0,033	7,5	43,1	—
Asia Meridional	0,642	0,476	25,9	—	0,828	—	0,510	—	0,142	31,0	45,6	—
Asia Oriental y el Pacífico	0,741	0,618	16,6	—	0,962	—	0,310	—	0,024	5,6	42,3	—
Estados Árabes	0,703	0,531	24,5	—	0,856	—	0,531	—	0,076	15,7	48,4	—
Europa y Asia Central	0,779	0,688	11,7	—	0,953	—	0,276	—	0,004	1,1	37,9	—
Países menos adelantados	0,528	0,377	28,6	—	0,869	—	0,561	—	0,315	59,0	53,4	—
Pequeños Estados insulares en desarrollo	0,723	0,549	24,0	—	0,967	—	0,453	—	..	..	..	—
Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos	0,895	0,791	11,7	—	0,976	—	0,182	—	..	..	..	—
Total mundial	0,731	0,584	20,2	—	0,941	—	0,439	—	0,114	23,1	49,4	—

Anexo 3: Causas de la pobreza a nivel Macro de la pobreza según Oxfam Intermón

Aunque a nivel macro no existe una visión oficial, algunas organizaciones de la sociedad civil, tras su experiencia con colectivos en situación de pobreza llegan a hacer alguna aproximación. Es el caso de Oxfam Intermon, quien en su blog corporativo define las siguientes causas más estructurales como posibles causantes de contextos de pobreza (OXFAM Intermon, s.f.):

- Modelo comercial multinacional
- Corrupción
- Cambio Climático
- Enfermedades y epidemias
- Desigualdades en el reparto de recursos
- Crecimiento de la población
- Conflictos armados
- Discriminación de género
- Despilfarro de alimentos
- Desinterés de los países desarrollados por acabar con la pobreza.

Anexo 4: Cambios físicos y psicosociales en las etapas del desarrollo del niño

Según Papalia & Feldman, a la hora de estudiar el desarrollo humano, los científicos los científicos estudian tres ámbitos principales de desarrollo, estos son: el desarrollo físico, el desarrollo cognoscitivo y el desarrollo psicosocial. “El crecimiento del cuerpo y el cerebro, las capacidades sensoriales, las habilidades motoras y la salud son parte del desarrollo físico. El aprendizaje, atención, memoria, lenguaje, pensamiento, razonamiento y creatividad conforman el desarrollo cognoscitivo. Las emociones, personalidad y relaciones sociales son aspectos del desarrollo psicosocial”. (Papalia & Feldman, 1984).

En concreto, en este estudio nos vamos a centrar en la definición del desarrollo cognoscivo o cognitivo, y en las diferentes teorías entorno a él.

La primera etapa, la etapa Prenatal (de la concepción al nacimiento de niño) a nivel físico esta es la etapa en la que mayor número de cambios físicos se producen, teniendo en cuenta que en esta etapa se desde cero la persona, hasta que está lista para nacer, en cambio a nivel cognitivo, aparentemente pueden no producirse muchos cambios, pero sí se desarrollan las capacidades de las capacidades de aprender, recordar y responder a la estimulación sensorial, que serán el inicio a todas las demás evoluciones del desarrollo cognitivo. A nivel psicosocial, el desarrollo es muy limitado. Únicamente el feto responde a la voz de la madre y siente preferencia por ella.

La segunda etapa, la etapa de Infancia (desde el nacimiento hasta los tres años de edad) en esta etapa a nivel físico se producen crecimiento físico y desarrollo de las destrezas motrices, además el cerebro del niño incrementa su complejidad, y aumentan las estimulaciones medioambientales del niño a nivel desarrollo cognitivo están presentes las capacidades de aprender y recordar incluso en las primeras semanas. Además, llegando al final del segundo año se desarrolla la capacidad de usar símbolos y de resolver problemas. En esta etapa también se desarrolla rápidamente la comprensión y uso del lenguaje. A nivel psicosocial, se desarrolla el apego a padres y otras personas de su entorno, se desarrolla la autoconciencia, y se produce el cambio de la dependencia a la autonomía. Es esta etapa en la que aumenta el interés en otros niños.

En la tercera etapa, la etapa de la niñez temprana (de 3 a 6 años), es en la que el niño, además de continuar su desarrollo físico con crecimiento constante, desarrolla el apetito y la lateralidad, desarrollando las coordinación motora fina, gruesa y la fuerza; A nivel cognitivo, el niño desarrolla el razonamiento es egocéntrico aumentando simultáneamente la comprensión del punto de vista de los

demás, además, su inmadurez cognoscitiva hace que el niño desarrolle ideas ilógicas sobre el mundo; En este momento, también se consolidan la memoria y el lenguaje. La inteligencia se hace más predecible.

A nivel psicosocial, aumenta la complejidad de la comprensión de las emociones y se dificulta el auto control de estas. Es en esta etapa donde el niño también desarrolla la identidad de género. El juego del niño es más imaginativo y elaborado y más sociales. La familia todavía es el centro de la vida social, pero otros niños cobran más importancia. Los comportamientos más frecuentes en esta etapa son el altruismo, la agresión y el temor.

Según Pappalia y Feldman es en la etapa de la niñez media, etapa comprendida entre los seis y los once años el crecimiento físico es más lento, pero aumenta la fuerza del niño y las capacidades deportivas. Además, aunque son frecuentes las enfermedades respiratorias, la salud pasa por su mejor momento en esta etapa. Atendiendo a su desarrollo cognitivo disminuye el egocentrismo, además, los niños comienzan a pensar en forma lógica, pero concreta. Se incrementan también las habilidades de memoria y lenguaje, y los avances cognoscitivos permiten a los niños beneficiarse de la escuela formal. En este periodo, resaltan algunas necesidades y dotes educativas especiales.

A nivel psicosocial, el auto concepto se hace más complejo e influye en la autoestima. Además, La correlación refleja el cambio gradual del control de los padres al hijo. Los compañeros del niño adquieren una importancia central en su desarrollo.

Anexo 5: Entrevista a Coordinador de Cañada Real Galiana de Caritas Madrid y Coordinadora de Trabajo Social en proyecto apoyo escolar en Cañada Real Galiana.

Orden	Enfoque	Pregunta	Rationale
1	Proyecto	¿Cuál es vuestra labor en este sitio?	Identificación de la actividad
2	Proyecto	¿Con qué tipo de colectivos trabajáis?¿por qué priorizáis estos frente a otros?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
3	Proyecto	¿puedes describirme este proyecto y los objetivos y resultados esperados del mismo?	Identificación de la actividad
4	Proyecto	¿es una actividad única o forma parte de un programa?	Identificación de la actividad
5	Proyecto	¿Cuánto tiempo de media pasan por vuestro programa las personas que atendéis?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
6	Proyecto	¿Tenéis contrastada la diferencia entre las personas que pasan por este programa/taller/actividad y los que no en cuanto a:	
6.1	Proyecto	Abandono escolar	
6.2	Proyecto	Estudios superiores o formación profesional	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
6.3	Proyecto	Renta media de las familias atendidas	
6.4	Proyecto	Modo o modelo de vida de los adultos que un día fueron niños atendidos por este proyecto o uno similar	
7	Proyecto	¿Cómo lleváis a cabo esta evaluación y cada cuanto?	Entendimiento del proyecto
8	Proyecto	¿Tenéis identificados déficits en el desarrollo cognitivo de los niños por vivir o desarrollarse en este contexto?	Entendimiento de la problemática
9	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿cómo los evaluáis?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
10	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿qué acciones lleváis a cabo para mitigar estos déficits?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
11	Proyecto	¿Tenéis implantados labores/proyectos similares en otras zonas de España/India?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
12	Proyecto	En caso afirmativo ¿qué diferencias encontraréis con este proyecto concreto y por qué crees que se pueden dar?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
13	Proyecto	Qué dificultades encontraréis para poner en marcha un proyecto como este (a nivel contexto y a nivel de tipo organizativo como puede ser la falta de financiación)	Otros aspectos de proyecto para plantear posibles soluciones
14	Proyecto	¿Cuántas personas trabajan en este proyecto?(cuantas contratadas, cuantas voluntarias, etc..)	Analizar las características del proyecto para el apartado de posibles soluciones propuestas para esta problemática
15	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos y estructura de familias que viven en Cañada Real Galiana?	Análisis del colectivo
16	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos de vivienda en los que habitan las familias que viven en Cañada Real Galiana?	Análisis del colectivo
17	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos de empleo de los adultos, especialmente padres y madres de familia, de los vecinos de Cañada Real Galiana sector VI?	Análisis del colectivo
18	Colectivo	¿Sabrías a que se dedican los adolescentes y adultos, familiares de los menores de estudio, que abandonaron sus estudios?	Análisis del colectivo
19	Colectivo	¿Cuáles son las asignaturas en las que mejor desempeñan los menores de estudio en el colegio?	Análisis del colectivo
20	Colectivo	¿Qué habilidades generalmente destacarías de estos menores?	Análisis del colectivo
21	Colectivo	¿Qué sistemas de recompensa suelen recibir estos niños?	Análisis del colectivo
22	Colectivo	¿Sabes a que les gustaría dedicarse/en qué les gustaría trabajar a estos menores cuando sean adultos?	Análisis del colectivo
23	Colectivo	¿tienen referentes en esos campos?¿conocen a alguien cercano que se dedique a ello?	Análisis del colectivo
24	Colectivo	¿Qué cosas podrías asegurar que han aprendido en estos talleres?	Análisis del colectivo
25	Colectivo	¿Cuáles son las principales actividades de ocio de estos menores?	Análisis del colectivo
26	Colectivo	¿Disponen de dispositivos electrónicos estos niños?¿para que los emplean?	Análisis del colectivo
27	Colectivo	¿Suelen alimentarse de comida variada?	Análisis del colectivo
28	Expertise	En tu opinión ¿cuales son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su etapa de adulto?	Análisis del desarrollo futuro del colectivo
29	Expertise	En tu opinión ¿qué ámbito de actuación consideras prioritario a la hora de intervenir con niños que se desarrollan en un contexto de pobreza? (en el acceso a educación de calidad, en mejorar sus relaciones familiares u otros)	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
30	Expertise	En tu opinión ¿cuáles son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su adultez?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para
31	Expertise	En tu opinión ¿Qué políticas son imprescindibles para mejorar el futuro de estos niños? En este contexto concreto ¿están en marcha estas políticas o necesitan ponerse en marcha?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
32	Expertise	En caso negativo ¿Qué considerarías necesario o beneficioso para ponerse en marcha estas políticas?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para

Anexo 6: Entrevista a vicepresidenta de Asociación para la Solidaridad

Orden	Enfoque	Pregunta	Rationale
1	Proyecto	¿Cuál es vuestra labor en este sitio?	Identificación de la actividad
2	Proyecto	¿Con qué tipo de colectivos trabajáis?¿por qué priorizáis estos frente a otros?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
3	Proyecto	¿puedes describirme este proyecto y los objetivos y resultados esperados del mismo?	Identificación de la actividad
4	Proyecto	¿es una actividad única o forma parte de un programa?	Identificación de la actividad
5	Proyecto	¿Cuánto tiempo de media pasan por vuestro programa las personas que atendéis?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
6	Proyecto	¿Tenéis contrastada la diferencia entre las personas que pasan por este programa/taller/actividad y los que no en cuanto a:	
6.1	Proyecto	Abandono escolar	
6.2	Proyecto	Estudios superiores o formación profesional	
6.3	Proyecto	Renta media de las familias atendidas	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
6.4	Proyecto	Modo o modelo de vida de los adultos que un día fueron niños atendidos por este proyecto o uno similar	
7	Proyecto	¿Cómo lleváis a cabo esta evaluación y cada cuanto?	Entendimiento del proyecto
8	Proyecto	¿Tenéis identificados déficits en el desarrollo cognitivo de los niños por vivir o desarrollarse en este contexto?	Entendimiento de la problemática
9	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿cómo los evaluáis?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
10	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿qué acciones lleváis a cabo para mitigar estos déficits?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
11	Proyecto	¿Tenéis implantados labores/proyectos similares en otras zonas de España/India?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
12	Proyecto	En caso afirmativo ¿qué diferencias encontráis con este proyecto concreto y por qué crees que se pueden dar?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
13	Proyecto	Qué dificultades encontráis para poner en marcha un proyecto como este (a nivel contexto y a nivel de tipo organizativo como puede ser la falta de financiación)	Otros aspectos de proyecto para plantear posibles soluciones
14	Proyecto	¿Cuántas personas trabajan en este proyecto?(cuantas contratadas, cuantas voluntarias, etc..)	Analizar las características del proyecto para el apartado de posibles soluciones propuestas para esta problemática
15	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos y estructura de familias que viven en Santa Anita?	Análisis del colectivo
16	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos de vivienda en los que habitan las familias que viven en Santa Anita?	Análisis del colectivo
17	Colectivo	¿Podrías confirmarme los tipos de empleo de los adultos, especialmente padres.y madres de familia, de los vecinos de Santa Anita?	Análisis del colectivo
18	Colectivo	¿Sabrías a que se dedican los adilescentes y adultos, familiares de los menores de estidio, que abandonaron sus estudios?	Análisis del colectivo
19	Colectivo	¿Cuáles son las asignaturas en las que mejor desempeñan los menores de estudio en el colegio?	Análisis del colectivo
20	Colectivo	¿Qué habilidades generalmente destacarías de estos menores?	Análisis del colectivo
21	Colectivo	¿Qué sistemas de recompensa suelen recibir estos niños?	Análisis del colectivo
22	Colectivo	¿Sabes a que les gustaría dedicarse/en qué les gustaría trabajar a estos menores cuando sean adultos?	Análisis del colectivo
23	Colectivo	¿tienen referentes en esos campos?¿conocen a alguien cercano que se dedique a ello?	Análisis del colectivo
24	Colectivo	¿Qué cosas podrías asegurar que han aprendido en estos talleres?	Análisis del colectivo
25	Colectivo	¿Cuáles son las principales actividades de ocio de estos menores?	Análisis del colectivo
26	Colectivo	¿Disponen de dispositivos electronicos estos niños?¿para que los emplean?	Análisis del colectivo
27		¿Cuántas comidas reciben al día de media los niños que viven en Santa Anita en contexto de pobreza?	
28	Colectivo	¿Suelen alimentarse de comida variada?	Análisis del colectivo
29	Expertise	En tu opinión ¿cuales son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su etapa de adulto?	Análisis del desarrollo futuro del colectivo
30	Expertise	En tu opinión ¿qué ámbito de actuación consideras prioritario a la hora de intervenir con niños que se desarrollan en un contexto de pobreza? (en el acceso a educación de calidad, en mejorar sus relaciones familiares u otros)	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
31	Expertise	En tu opinión ¿cuáles son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su adultez?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para
32	Expertise	En tu opinión ¿Qué políticas son imprescindibles para mejorar el futuro de estos niños? En este contexto concreto ¿están en marcha estas políticas o necesitan ponerse en marcha?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
33	Expertise	En caso negativo ¿Qué considerarías necesario o beneficioso para ponerse en marcha estas políticas?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para

Anexo 7: Entrevista a Directora de Proyectos en Plan Internacional

Orden	Enfoque	Pregunta	Rationale
1	Proyecto	¿Podrías describirme programas que Plan Internacional lleve a cabo relacionados con el desarrollo cognitivo de menores en situación de vulnerabilidad e	Identificación de la actividad
2	Proyecto	¿Con qué tipo de colectivos trabajáis en esos programas?¿por qué priorizáis estos frente a otros?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
3	Proyecto	¿puedes describirme uno de ellos que sea similar al caso expuesto? ¿Cuáles fueron los objetivos que os definisteis en su diseño y resultados esperados d	Identificación de la actividad
4	Proyecto	¿fué una actividad única o forma parte de un programa?	Identificación de la actividad
5	Proyecto	¿Cuánto tiempo de media pasan por vuestros programa las personas que atendéis? (en este tipo de programas)	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
6	Proyecto	¿Tenéis contrastada la diferencia entre las personas que pasan por este programa/taller/actividad y los que no en cuanto a:	
6.1	Proyecto	Abandono escolar	
6.2	Proyecto	Estudios superiores o formación profesional	
6.3	Proyecto	Renta media de las familias atendidas	
6.4	Proyecto	Modo o modelo de vida de los adultos que un día fueron niños atendidos por este proyecto o uno similar	
7	Proyecto	¿Cómo lleváis a cabo esta evaluación y cada cuanto?	Entendimiento del proyecto
8	Proyecto	¿Tenéis identificados déficits en el desarrollo cognitivo de los niños por vivir o desarrollarse en este contexto?	Entendimiento de la problemática
9	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿cómo los evaluáis?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
10	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿qué acciones lleváis a cabo para mitigar estos déficits?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible
11	Proyecto	¿Tenéis implantados labores/proyectos similares en otras zonas de España/India?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
12	Proyecto	En caso afirmativo ¿qué diferencias encontráis con este proyecto concreto y por qué crees que se pueden dar?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
13	Proyecto	¿Qué dificultades encontráis para poner en marcha un proyecto como este (a nivel contexto y a nivel de tipo organizativo como puede ser la falta de financiación)	Otros aspectos de proyecto para plantear posibles soluciones
14	Proyecto	¿Cuántas personas trabajan en este proyecto?(cuantas contratadas, cuantas voluntarias, etc..)	Analizar las características del proyecto para el apartado de posibles soluciones propuestas para esta problemática
15	Expertise	En tu opinión ¿cuales son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su etapa de adulto?	Análisis del desarrollo futuro del colectivo
16	Expertise	En tu opinión ¿qué ámbito de actuación consideras prioritario a la hora de intervenir con niños que se desarrollan en un contexto de pobreza? (en el acceso a educación de calidad, en mejorar sus relaciones familiares u otros)	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
17	Expertise	En tu opinión ¿cuáles son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su adultez?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para
18	Expertise	En tu opinión ¿Qué políticas son imprescindibles para mejorar el futuro de estos niños? En este contexto concreto ¿están en marcha estas políticas o necesitan ponerse en marcha?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
19	Expertise	En caso negativo ¿Qué considerarías necesario o beneficioso para ponerse en marcha estas políticas?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para

Anexo 8: Entrevista a profesor Investigador Universidad de Loyola

Orden	Enfoque	Pregunta	Rationale
1	Proyecto	¿Cuál fué vuestra labor que realizasteis con Entreculturas en Guatemala?	Identificación de la actividad
2	Proyecto	¿Con qué tipo de colectivos trabajasteis?¿por qué priorizasteis esos frente a otros?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
3	Proyecto	¿puedes describirme el proyecto que desarrollasteis y los objetivos y resultados esperados del mismo?	Identificación de la actividad
4	Proyecto	¿es una investigación única o forma parte de un programa?	Identificación de la actividad
5	Proyecto	¿Cuánto tiempo de media pasan por los programa las personas que analizasteis?	Identificación de la actividad y el trabajo de la organización
6	Proyecto	¿Tenéis contrastada la diferencia entre las personas que pasaron por ese programa/taller/actividad y los que no en cuanto a:	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
6.1	Proyecto	Tasa de abandono escolar	
6.2	Proyecto	Estudios superiores o formación profesional	
6.3	Proyecto	Renta media de las familias atendidas	
6.4	Proyecto	Modo o modelo de vida de los adultos que un día fueron niños atendidos por este proyecto o uno similar	
7	Proyecto	¿Cómo llevasteis a cabo esta evaluación y cada cuánto tiempo?	Entendimiento del proyecto
8	Proyecto	¿Tenéis identificados déficits en el desarrollo cognitivo de los niños por vivir o desarrollarse en este contexto?	Entendimiento de la problemática
9	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿cómo los evaluáis?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible metodología
10	Proyecto	en caso respuesta afirmativa la pregunta 8 ¿qué acciones se llevaban a cabo para mitigar estos déficits?	Entendimiento de la problemática y análisis propio para diseño de la posible metodología
11	Proyecto	¿Tenéis relaizadas investigaciones similares en otras zonas de España/India?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
12	Proyecto	En caso afirmativo ¿qué diferencias encontraréis con este proyecto concreto y por qué crees que se pueden dar?	Análisis del efecto de este tipo de intervenciones en este colectivo
13	Proyecto	Qué dificultades encontraréis para poner en marcha un proyecto de intervención sobre esta problemática (a nivel contexto y a nivel de tipo organizativo como puede ser la falta de financiación)	Otros aspectos de proyecto para plantear posibles soluciones
14	Proyecto	¿Cuántas personas trabajaron en este proyecto?(cuantas contratadas, cuantas voluntarias, etc..)	Analizar las características del proyecto para el apartado de posibles soluciones propuestas para esta problemática
15	Expertise	En tu opinión ¿cuales son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su etapa de adulto?	Análisis del colectivo
16	Expertise	En tu opinión ¿qué ámbito de actuación consideras prioritario a la hora de intervenir con niños que se desarrollan en un contexto de pobreza? (en el acceso a educación de calidad, en mejorar sus relaciones familiares u otros)	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
17	Expertise	En tu opinión ¿cuáles son las tres principales dificultades a las que se enfrenta un niño que crece en este contexto en su adultez?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta
18	Expertise	En tu opinión ¿Qué políticas son imprescindibles para mejorar el futuro de estos niños? En este contexto concreto ¿están en marcha estas políticas o necesitan ponerse en marcha?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta problemática según experiencia de expertos
19	Expertise	En caso negativo ¿Qué considerarías necesario o beneficioso para ponerse en marcha estas políticas?	Análisis del tipo de actividades/acciones que pueden ser efectivas para solventar esta

Anexo 9: Entrevista a Coordinador de proyectos de infancia Cáritas Bangladesh

Order	Approach	Questions	Rationale
1	Project	Could you describe the project that Caritas Bangladesh develop in Dakha which works with children in poverty? For example, one that is involved in education or preparation for their professional future? (either in Spain or	Identification of the activity
2	Project	What kind of groups do you work with? Why do you prioritise these over others?	Identification of the activity and work of the organisation
3	Project	can you describe the mentioned project and its objectives and expected results?	Identification of the activity
4	Project	Is it a one-off activity or is it part of a programme?	Identification of the activity
5	Project	How long on average do the people you serve spend in your programme?	Identification of the activity and work of the organisation
6	Project	Have you checked the difference between the people who go through this programme/workshop/activity and those who do not in terms of:	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
6.1	Project	school dropout rate (has this rate decreased?)	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
6.2	Project	Higher education or vocational training	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
6.3	Project	Average income of the families served (has the income of the families served increased or decreased compared to those who do not go through your programme?)	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
6.4	Project	Way or pattern of life of the adults who were once children served by this or a similar project.	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
7	Project	How do you carry out this assessment and how often?	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
8	Project	Have you identified deficits in children's cognitive development as a result of living or developing in this context?	Understanding the issues
9	Project	if yes to question 8, how do you evaluate them?	Understanding of the problem and own analysis for the design of possible intervention methodology
10	Project	if yes to question 8, what actions are you taking to mitigate these deficits?	Understanding of the problem and own analysis for the design of possible intervention methodology
11	Project	Do you have similar work/projects implemented in other areas of Spain/India?	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
12	Project	If so, what differences do you find with this particular project and why do you think they might occur?	Analysis of the effect of this type of intervention in this group
13	Project	What difficulties do you find when setting up a project like this (both contextually and organisationally, such as lack of funding)?	Other project aspects for possible solutions
14	Project	How many people work on this project (how many are employed, how many are volunteers, etc.)?	Analyse the characteristics of the project for the section on possible solutions proposed for this problem.
15	Children profile	Can you describe the type of families of the children participating in this project?	Analysis of the collective
16	Children profile	How many siblings do the children involved in these projects usually have?	Analysis of the collective
17	Children profile	How many siblings between the ages of 6 and 12 do the children involved in these projects usually have?	Analysis of the collective
18	Children profile	Could you describe to me if the 6-12 year old siblings of these children usually attend formal school (public or private)?	Analysis of the collective
19	Children profile	If not, do they receive other kind of education? through Caritas or another organisation?	Analysis of the collective
20	Children profile	Can you describe which subjects the children in this programme perform best in when they go to school?	Analysis of the collective
21	Children profile	Could you describe in which subjects the children attending this programme are most interested in when they come to school?	Analysis of the collective
22	Children profile	Can you describe what a child, between 6 and 12 years old, who lives in the same conditions as the children of the Caritas project in Daka, usually does in his free time?	Analysis of the collective
23	Children profile	Could you describe what the parents of the children involved in this Caritas project usually work on?	Analysis of the collective
24	Children profile	Do you know with whom else, besides their parents and siblings, do these children usually share their living space? Their grandparents and/or aunts and uncles, for example?	Analysis of the collective
25	Children profile	Do you know if the 6-12 year old siblings of these children own any electronic devices such as mobile phones or tablets?	Analysis of the collective
26	Children profile	If so, do you know if they use these electronic devices for education or only for entertainment?	Analysis of the collective
27	Children profile	How many meals per day do the children participating in this project receive?	Analysis of the collective
28	Children profile	How many meals a day would the children participating in this project receive if they did not participate in the project?	Analysis of the collective
29	Children profile	How often do the children involved in this project receive health care?	Analysis of the collective
30	Expertise	In your opinion, what are the three main difficulties that a child growing up in this context faces as an adult?	Analysis of the collective
31	Expertise	In your opinion, what area of action do you consider a priority when intervening with children who develop in a context of poverty (access to quality education, improving their family relationships, etc.)?	Analysis of the type of activities/actions that can be effective in solving this problem according to the experience of experts.
32	Expertise	In your opinion, what are the three main difficulties that a child growing up in this context faces as an adult?	Analysis of the type of activities/actions that can be effective in solving this problem according to the experience of experts.
33	Expertise	In your opinion, what policies are essential to improve the future of these children? In this particular context, are these policies in place or do they need to be put in place?	Analysis of the type of activities/actions that can be effective in solving this problem according to the experience of experts.
34	Expertise	If not, what do you consider necessary or beneficial to implement these policies?	Analysis of the type of activities/actions that can be effective in solving this problem according to the experience of experts.

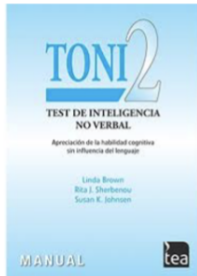
Anexo 10: Entrevista a Exdirector técnico de proyecto de la entidad itwillbe

Orden	Enfoque	Pregunta	Rationale
1	Colectivo	¿Cómo es la población de Pashur?	Análisis del colectivo
2	Proyecto	¿Sabrías decirme aproximadamente cuál es el % de menores sobre el total de la población de Pashur?	Análisis del colectivo
3	Proyecto	¿Podrías describirme el tipo de familias con las que trabajabais en itwillbe (estructura, empleo, etc.)?	Análisis del colectivo
4	Proyecto	¿Podrías describirme el tipo de viviendas de las familias y los menores con los que trabajabais en Pashur?	Análisis del colectivo
5	Proyecto	¿Sabrías identificarme cuales son los empleos de los progenitores de los menores de Pashur? De manera general ¿suelen trabajar?	Análisis del colectivo
6	Expertise	En tu opinión ¿Cuáles son las principales vulnerabilidades a las que se enfrenta el/los colectivo/s con el/los que trabajabais en Itwillbe?	Análisis del colectivo

Anexo 11: Pruebas necesarias para evaluar los aspectos cognitivos del niño según estudio Universidad Loyola y Entreculturas

Por su parte, a los menores se les administraron las siguientes pruebas de cribado:

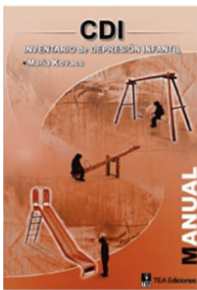
TEST DE INTELIGENCIA NO VERBAL (TONI-2; BROWN, SHERBENOU & JOHNSON, 2009)



Esta prueba es útil para evaluar la inteligencia controlando la influencia del lenguaje, cultural y motora, en individuos de 5 a 85 años. En la prueba TONI-2, el participante debe resolver una serie de matrices gráficas abstractas completando una secuencia. La puntuación obtenida ofrece el cociente intelectual del menor.

Puntuaciones por debajo de 80 son consideradas extremadamente bajas, por lo que niños, niñas y adolescentes que no alcanzaron esta puntuación fueron excluidos del proceso de evaluación. Su administración requiere 15 minutos aproximadamente.

INVENTARIO DE DEPRESIÓN INFANTIL (CDI; KOVACS, 2012)



El CDI se trata de un inventario auto-reportado apropiado para la evaluación de sintomatología depresiva en niños, niñas y adolescentes de 7 a 15 años. A través de sus 27 ítems, el evaluador obtiene puntuaciones de 5 subescalas: humor negativo, ineficacia, baja autoestima, aislamiento social y pesimismo. En cada ítem, hay

tres afirmaciones con puntuaciones 0-1-2, siendo puntuaciones totales más altas relacionadas con puntuaciones en sintomatología depresiva. Siendo la puntuación máxima 54 puntos, se consideran preocupantes puntuaciones por encima de 19, por lo que fueron excluidos participantes con dichas puntuaciones.

CUESTIONARIO DE ANSIEDAD (RCADS-SUBESCALA; CHORPITA, YIM, MOFFITT, UMEMOTO, & FRANCIS, 2000)

Se administró la subescala de ansiedad de la escala de ansiedad revisada RCADS. Se evaluó la puntuación de ansiedad de 3º de primaria en adelante. En este cuestionario aparecen 6 afirmaciones relacionadas con el diagnóstico de ansiedad. La puntuación directa debe ser localizada en una tabla de valores estandarizados dependiendo del curso del menor, siendo excluidos los niños, niñas y adolescentes con puntuaciones iguales o superiores a 65.

CUESTIONARIO DE CONSUMO DE ALCOHOL AUDIT MODIFICADO (BUSH, KIVLAHAN, MCDONELL, FIHN, & BRADLEY, 1998).

El cuestionario AUDIT-C se trata de una versión modificada del AUDIT, el cual contiene tres ítems cuyas puntuaciones oscilan de 0 a 4. En este estudio se administra esta prueba a niños y niñas de 12 años o mayores, debido al contenido de las cuestiones. En este cuestionario, se le pregunta al adolescente acerca de sus hábitos de consumo de alcohol. Si en total el participante obtenía una puntuación por encima de 5, quedaba eliminado del estudio.

LISTA DE VERIFICACIÓN DE CONSUMO DE SUSTANCIAS PSICOACTIVAS

En esta lista se le preguntaba al adolescente acerca de su hábito de consumo de sustancias psicoactivas más comunes (ej. tabaco, cannabis) y otras sustancias (heroína, cocaína, anfetaminas...) en los últimos 6 meses. En este estudio, el participante era excluido si afirmaba haber consumido al menos una vez en ese período.

Este cuestionario de cribado solo fue aplicado a los niños, niñas y adolescentes de 12 años o mayores.

3.4.2. CUESTIONARIOS DE CARACTERIZACIÓN DE LA MUESTRA

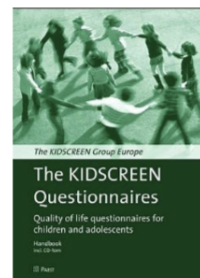
ESCALA LATINOAMERICANA Y CARIBEÑA DE SEGURIDAD ALIMENTARIA ELCSA (COMPLETADO POR LOS TUTORES)



Este cuestionario contiene dos partes. En la primera parte, el tutor o tutora legal contesta una serie de preguntas relacionadas con su preocupación en cuanto a la alimentación de la unidad familiar (ej: en los últimos 3 meses, por falta de dinero u otros recursos, ¿alguna vez algún menor de 18 años en su hogar comió menos de lo que debía?). Esta escala validada en población guatemalteca ofrece una puntuación de 1 a 15 en la que mayores puntuaciones son sinónimo de mayor preocupación relacionada con la alimentación.

En la segunda parte de esta escala, se pide a los tutores que indiquen el número de días a la semana en los cuales se consume cada grupo de alimentos (harinas, lácteos, azúcares, carnes/pescados...) en el hogar.

CUESTIONARIO DE CALIDAD DE VIDA RELACIONADA CON LA SALUD KIDSCREEN-10 (COMPLETADO POR LOS MENORES)



Con este cuestionario se conoce a través de 10 preguntas la forma en la que los menores perciben su calidad de vida en relación con su salud física y sus relaciones con sus iguales, entre otras cuestiones. Al final del cuestionario se le pide al menor que evalúe cómo considera su bienestar general.

CUESTIONARIO DE EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA VEX-R (FOX & LEAVITT, 1995)



Con este cuestionario se pretende ver la frecuencia con la que el menor ha experimentado o ha sido testigo de actos violentos. Al principio del cuestionario se presenta a un personaje (José y María en las versiones españolas para chico y chica respectivamente). En cada página se presentan ilustraciones del personaje viéndose involucrado directa o indirectamente (siendo víctima o testigo) en una serie de actos violentos que van siendo cada vez más graves a medida que avanza el cuestionario.

En cada ilustración el menor debe indicar con qué frecuencia ha experimentado la escena descrita: nunca (0), una vez (1), algunas veces (2), muchas veces (3). A pesar de que este cuestionario cuenta con una versión para los padres, se decidió administrar sólo la versión para los menores.

3.4.3. PRUEBAS NEUROPSICOLÓGICAS

Las pruebas neuropsicológicas descritas a continuación han sido baremadas en población guatemalteca en un proyecto previo denominado "Estudio de datos normativos para pruebas neuropsicológicas en población de 6 a 17 años de edad en países de habla hispana" (Normalatina), donde se baremaron estas pruebas en población infantil de 11 países hispano-hablantes. Los procesos de baremación en la población tanto guatemalteca como de otras nacionalidades se encuentran publicados en formato de acceso abierto (Rivera & Arango-Lasprilla, 2017).

3.4.3.1 PERCEPCIÓN Y MEMORIA

FIGURA COMPLEJA DE REY OSTERRIETH (ROCF; REY, 2009)



La figura compleja de Rey se trata de una figura sin sentido. Esta tarea requiere tener dicha figura impresa en una hoja de papel.

Su ejecución contiene dos partes; en la primera, se le enseña al participante la figura y se le pide que la copie. Tras ello, se retira la imagen de la figura de la vista del participante y tres minutos más tarde de la copia, se le pide que dibuje la figura de memoria. Por lo tanto, al finalizar la prueba se obtiene una puntuación de *copia* y otra de *memoria*. Esta prueba no tiene límite temporal.

La figura compleja de Rey mide aspectos cognitivos como la memoria de trabajo, habilidades visoespaciales y la capacidad de planificar.

PRUEBA DE APRENDIZAJE Y MEMORIA VERBAL (TAMVI- I; RIVERA, OLABARRIETA-LANDA, & ARANGO-LASPRILLA, 2017)

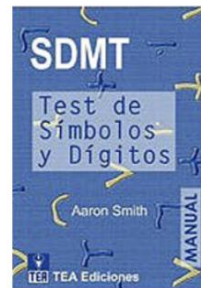


Esta prueba de memoria verbal contiene tres partes: memoria verbal inmediata, memoria verbal demorada y reconocimiento. En primer lugar (memoria verbal inmediata), al sujeto se le lee una lista de 12 palabras cuatro veces, teniendo el participante que decir qué palabras recuerda al final de cada repetición.

La lista contiene palabras relacionadas con prendas de vestir, muebles y partes del cuerpo. Treinta minutos después aproximadamente tiene lugar la segunda parte (memoria verbal demorada), en la que se pide al participante que diga tantas palabras de la lista como recuerde. En el tiempo transcurrido entre la primera parte de la prueba y la segunda, se realizaron otras pruebas neuropsicológicas no relacionadas con la memoria verbal. Finalmente, se le presenta de forma verbal un listado de palabras entre las que están palabras de la lista inicial. Es entonces cuando el participante debe indicar qué palabras reconoce (reconocimiento).

3.4.3.2 ATENCIÓN

TEST DE SÍMBOLOS Y DÍGITOS (SDMT; SMITH, 2002)



Esta prueba está compuesta por una serie de números a los que se encuentran asociados ciertos dígitos. En total hay 110 elementos. El participante debe sustituir el mayor número de elementos posibles en 90 segundos. La puntuación total es el número de sustituciones correctas en ese período de tiempo.

A pesar de que esta prueba puede ser administrada de forma verbal, en este estudio se administra de forma escrita. La prueba SDMT evalúa diversas funciones atencionales así como la búsqueda visual.

TEST DE ATENCIÓN D2 (D2; BRICKENKAMP, 2012)



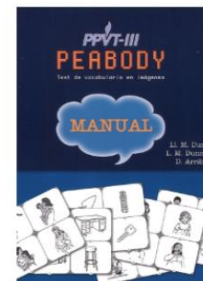
El test D2 evalúa aspectos relacionados con la atención selectiva y ofrece diversas puntuaciones entre las que se encuentra la puntuación de concentración del participante. A través de una tarea de cancelación, el participante debe recorrer 14 líneas con 47 ítems en cada una, marcando determinados

elementos en función de la instrucción dada. El examinado tiene 20 segundos para completar cada línea.

La prueba ofrece puntuaciones que permiten obtener medidas acerca de la velocidad de procesamiento, la eficacia en la ejecución y la inhibición atencional, entre otras.

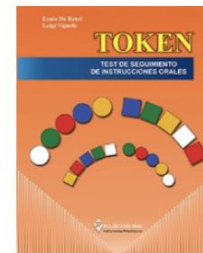
3.4.3.3 LENGUAJE

PRUEBA DE VOCABULARIO EN IMÁGENES PEABODY (PPVT-III; DUNN, DUNN & ARRIBAS, 2010)



El PPVT-III se trata de una prueba de administración individual que es empleada para evaluar aspectos del lenguaje como el vocabulario receptivo. Se puede usar en individuos de 2 a 90 años. El participante comienza la prueba con nivel adaptado a su edad, ajustándose la prueba al nivel de rendimiento del individuo. Consiste en un cuaderno con 192 páginas que contienen 4 imágenes cada una, en las que se representan conceptos de diversa naturaleza. El examinador dice una palabra y el participante debe señalar el elemento correspondiente a esa palabra de entre las cuatro imágenes que aparecen en la página. El tiempo requerido para la realización de esta prueba es de aproximadamente 12 minutos.

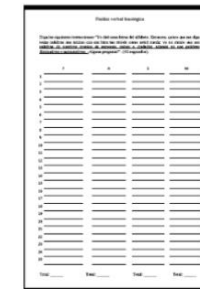
VERSIÓN REDUCIDA DEL TEST TOKEN (TOKEN; DE RENZI & FAGLIONI, 1978)



Esta versión reducida del test Token, permite al evaluador medir la capacidad de comprensión de instrucciones ofrecidas sin redundancia. Los materiales de los que consiste la prueba son 20 fichas en cinco colores, dos tamaños y dos formas, así como la hoja de respuestas.

Esta versión de la prueba contiene 36 instrucciones que el evaluador dirige al participante. El tiempo de administración aproximado es de 10 minutos.

PRUEBA DE FLUIDEZ VERBAL FONOLÓGICA Y SEMÁNTICA (BENTON & HAMSHER, 1989)



Esta prueba incluye la evaluación de dos modalidades de fluidez verbal: fonológica y semántica. El número de palabras emitidas en cada categoría en 60 segundos es considerado una prueba de la producción verbal. En la parte fonológica, el participante debe decir tantas palabras como conozca que comiencen por los fonemas /f/, /a/, /s/, /m/, /r/ y /p/.

La evaluación de la fluidez verbal semántica se realiza pidiéndole al participante que produzca el mayor número de palabras que conozca de las categorías de *animales* y *frutas*.

3.4.3.4 FUNCIONES EJECUTIVAS

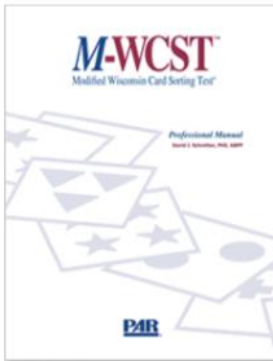
TEST DEL TRAZO FORMAS A Y B (TMT A-B; REITAN, 1992)



La prueba TMT es una herramienta neuropsicológica muy popular en diversos tipos de disfunciones cerebrales. En esta tarea el sujeto debe unir de forma secuenciada una serie de elementos. En la forma A, dichos elementos son números (ej: 1-2-3-4-5...) y en la forma B, son tanto números como letras (ej:

1-A-2-B-3-C...). Los fallos no penalizan en sí, sino que se traducen al tiempo de realización. La puntuación es el tiempo que los sujetos tardan en completar la tarea.

TEST DE CLASIFICACIÓN DE TARJETAS DE WISCONSIN MODIFICADO (M-WCST; SCHRETLEN, 2010)



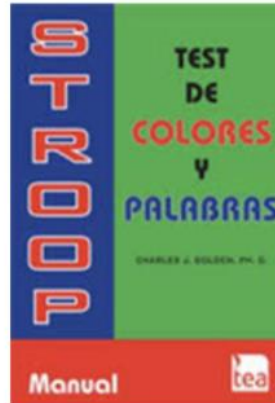
El objetivo de esta prueba es evaluar diversas habilidades cognitivas relacionadas con las funciones ejecutivas, tales como la inhibición y la flexibilidad cognitiva, entre otras. La competencia en diferentes procesos ejecutivos es clave para alcanzar un desempeño exitoso en esta prueba.

La tarea consiste en 4 cartas con figuras clave de diferente forma, color y número, y en 48 cartas de respuesta.

El participante debe ir descubriendo las cartas y asignando cada una de ellas a una categoría (forma, color o número). El examinador admite la primera respuesta del participante como la correcta durante 5 clasificaciones más, cambiando entonces la regla de clasificación, siendo esta regla desconocida por el participante. Este debe buscar otra forma de clasificar las tarjetas cada seis clasificaciones acertadas. Con esta prueba se obtiene la puntuación de categorías correctas, errores perseverativos y errores totales cometidos. La aplicación de la prueba tiene una duración de 15 minutos aproximadamente.



TEST DE COLORES Y PALABRAS STROOP (GOLDEN, 1975)



El test de colores y palabras Stroop se emplea para comprobar la capacidad de inhibición de respuesta del participante y puede ser utilizado en individuos de 6 a 85 años.

La prueba consiste en tres páginas con 100 elementos cada una. En la primera página, aparecen escritas las palabras *rojo*, *azul* y

verde en tinta negra. La segunda página contiene el elemento *xxxx* con diferentes tintas de color. En la última página el participante encuentra las palabras *rojo*, *azul* y *verde* escritas con tintas diferentes. El menor tiene 45 segundos por prueba para leer el mayor número de palabras en la primera parte, decir el mayor número de colores en la segunda y decir la tinta con la que está escrita la palabra en la tercera parte de la prueba. Con las puntuaciones obtenidas, se obtiene una puntuación final de inhibición. La administración de esta prueba requiere alrededor de 5 minutos.

3.4.3.5 RETRASO DE LA GRATIFICACIÓN

La habilidad para optar por esperar una recompensa deseada en lugar de tenerla instantáneamente, parece estar relacionada tanto con el desempeño escolar en los primeros años de vida (Ibáñez-Alfonso, 2015 & Wulfert et al., 2002) como con la salud (Schlam et al., 2013) y bienestar económico en la adultez.

Con el fin de comprobar cómo funciona este paradigma en la muestra del estudio, se incluyó una tarea sencilla en su ejecución, pero que dice bastante de esta capacidad de espera de los estudiantes.

Tras la realización de todo el proceso de evaluación neuropsicológica, las psicólogas evaluadoras agradecían a los niños y niñas su participación y le ofrecían un obsequio (el obsequio no estaba a la vista del participante). Se le ofrecía la opción de tener un obsequio en ese mismo momento o esperar al día siguiente y tener dos. Justo al terminar la formulación de esta pregunta las evaluadoras cronometraron el tiempo de respuesta de cada niño, así como su decisión.

VII. Bibliografía:

Ayuda en Acción. (2019, 26 octubre). ¿Cómo se mide la pobreza? Ayuda en Acción <https://ayudaenaccion.org/ong/blog/solidaridad/como-se-mide-la-pobreza/>

Banco Mundial. (2018, Septiembre). *Banco Mundial*. Retrieved from Comunicado de prensa: Según el Banco Mundial, la pobreza extrema a nivel mundial continúa disminuyendo, aunque a un ritmo más lento: <https://www.bancomundial.org/es/news/press-release/2018/09/19/decline-of-global-extreme-poverty-continues-but-has-slowed-world-bank>

Banco Mundial. (2019). *Datos Banco Mundial*. Retrieved Mayo 2021, from https://datos.bancomundial.org/indicador/SP.POP.TOTL?locations=IN&name_desc=false

Banco Mundial. (2019). *Datos del Banco Mundial*. Retrieved Mayo 2021, from Ratio de Pobreza Multidimensional: https://datos.bancomundial.org/indicador/SI.POV.MDIM?locations=IN-ES&most_recent_year_desc=true

Bradley, R. H., and Corwyn, R. F. (2002). Socioeconomic status and child development. *Annu. Rev. Psychol.* 53, 371–399. doi: 10.1146/annurev.psych.53.100901.135233

Comisionado del Gobierno de la Comunidad de Madrid para la Cañada Real Galiana Vicepresidencia, Consejería de Presidencia y Portavocía del Gobierno - Comunidad de Madrid. (2018). *Pacto Regional por la Cañada Real Galiana*. Madrid: Comisionado del Gobierno de la Comunidad de Madrid.

Convención sobre los derechos del niño: Síntesis (ONU)

1991, pag10.

Centro de Derechos Humanos de las Naciones Unidas 10.36576/summa.28039. Familia. Revista de Ciencias y Orientación Familia

Entreculturas, Fundación Fe y Alegría, Universidad de Loyola y Universidad del Valle de Guatemala. (n.d.). *El rendimiento cognitivo de los niños y adolescentes procedentes de entornos de bajo nivel socioeconómico: el caso de Guatemala*.

- Escueta, M., Whetten, K., Ostermann, J., & O'Donnell, K. (2014). Adverse childhood experiences, psychosocial well-being and cognitive development among orphans and abandoned children in five low income countries. *BMC International Health and Human Rights*, 14(1), 2. <https://doi.org/10.1186/1472-698x-14-6>
- Fernald, L. C. (2009). 10-year effect of Oportunidades, Mexico's conditional cash transfer programme, on child growth, cognition, language, and behaviour: a longitudinal follow-up study. *The Lancet*.
- Flores Martos, R. a., Gomez Morán, M., & Renes Ayala, V. (2016). *La transmisión Intergeneracional de la pobreza: factores, procesos y propuestas para la intervención*. Madrid: Fundación Foessa.
- Household income and sticky floors in children's cognitive development: Evidence from the United Kingdom Millennium Cohort Study
2019
- Instituto Valenciano de Investigación Económicas y Bancaja. (2005). *El Índice de Pobreza Humana IPH-2 en España, 1980-2000*. Instituto Valenciano de Investigación Valenciano de Investigaciones Económicas y Bancaja. Retrieved from <https://web2011.ivie.es/downloads/docs/ch/ch51.pdf>
- International Institute for Population Sciences and the Ministry of Health and Family Welfare, Government of India . (2015-2016). *National Family Health Survey-4: District Fact Sheet Jhajjar, Haryana*. Haryana: Ministry of Health and Family Welfare, Government of India .
- La Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACDH). (2012). *Los Principios Rectores sobre la Extrema Pobreza y los Derechos Humanos*. Naciones Unidas, Oficina del Alto Comisionado para los Derechos Humanos.
- Lipiana, S. (2016). *Pobre Cerebro: Lo que la neurociencia nos propone pensar y hacer acerca de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional* (Vol. 2ª edición actualizada 2020). Argentina: Siglo veintiuno editores.

L. L. Price, B. Seebohm Rowntree. *Poverty: A Study of Town Life*, *The Economic Journal*, Volume 12, Issue 45, 1 March 1902, Pages 56–62, <https://doi.org/10.2307/2957025>

Martínez López, R., Ayala Cañón, L., & Sastre García, M. (2006). *Familia, infancia y privación social: Estudio de las situaciones de pobreza en la infancia*. Madrid: Cáritas Española y Fundación Foessa.

Naciones Unidas. (1996). 96a. sesión plenaria: Observancia del Año Internacional para la Erradicación de la Pobreza y proclamación del primer Decenio de las Naciones Unidas para la Erradicación de la Pobreza. *RESOLUCIÓN APROBADA: [sobre la base del informe de la Segunda Comisión (A/50/617/Add.9)]*.

Observatorio Social Fundación "la Caixa". (2017). *Observatorio Social Fundación "la Caixa"*. Retrieved from Barometro Indicador AROPE: https://observatoriosociallacaixa.org/-/tasa_riesgo_pobreza_arope

OXFAM Intermon. (n.d.). *OXFAM Intermon*. Retrieved from Las causas de la pobreza en el mundo: <https://blog.oxfamintermon.org/las-causas-de-la-pobreza-en-el-mundo/>

Oxfam Intermon. (2019, enero). Desigualdad 1 – Igualdad de oportunidades 0. La inmovilidad social y la condena de la pobreza (No 49). <https://www.oxfamintermon.org/es/publicacion/desigualdad-1-igualdad-opportunidades-0>

Papalia, D. E., & Feldman, R. D. (1984). *Desarrollo Humano* (Duodécima edición, Vols. 978–607 15-0933-8). McGraw-Hill Companies, Inc.

Piaget, J. (1973). LA FORMACIÓN DEL SÍMBOLO EN EL NIÑO. Imitación, juego y sueño. Imagen y representación. *Fondo de cultura económica*, 91-97.

Real Academia de la Lengua Española. (2020). Retrieved from Diccionario de la Lengua Española: <https://dle.rae.es/pobreza>

Sara Burr Johnson, J. L. (2016). State of the Art Review: Poverty and the Developing Brain. *Pediatrics*, 137.

Thakur, JS; Jeet, Gursimer; Nangia, Ria; Singh, Divya; Grover, Sandeep; Lyngdoh, Tanica; et al. (2019): Socio-demographic profile of study participants in STEPS Survey, Haryana, India*. PLOS ONE. Dataset. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0208872.t001>

THE HARDEST PLACES TO BE A CHILD: GLOBAL CHILDHOOD REPORT 2020. (2020). Save the Children.

United Nations Development Programme and the Oxford University Press. (1997, mayo). *Human Development Report* (FF-1206). http://hdr.undp.org/sites/default/files/reports/258/hdr_1997_en_complete_nostats.pdf

UNICEF - SOWC05 <https://www.unicef.org/spanish/sowc05/childhooddefined.html#:~:text=La%20infancia%20es%20la%20%20C3%A9poca,una%20comunidad%20amplia%20de%20adultos.&text=Se%20refiere%20al%20estado%20y,la%20calidad%20de%20esos%20a%20C3%B1os>.