



PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATOLICA ARGENTINA

FACULTAD “TERESA DE ÁVILA”

Licenciatura en Psicopedagogía

Trabajo De Integración Final

*“IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN
FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO
SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO”*

ALUMNAS: Messina Sofía y Zappellaz María Eugenia

DIRECTOR: Lic. Mors Alexia

ASESOR METODOLÓGICO: Lic. Sione Cesar

AÑO DE PRESENTACIÓN: 2022

AGRADECIMIENTOS

En primer lugar agradecerle a Dios por guiarnos, escucharnos y sostenernos en este camino escogido. Gracias a todas las personas que nos acompañaron en este proceso, por alentarnos a alcanzar nuestra meta deseada y ayudarnos en esta senda de aprendizajes; en especial a nuestras familias que hicieron posible nuestro paso por la carrera que nos gusta y elegimos.

Así mismo, agradecer a nuestros docentes que nos inculcaron el amor por nuestra profesión, destacando así a Alexia y Cesar por orientarnos en el tramo final de nuestro objetivo.



ÍNDICE

Agradecimientos	1
Índice	2 - 4
Resumen	5 - 6
Abstract	6 - 8
Introducción	9 - 11
Objetivos e hipótesis de la investigación	12
Justificación y factibilidad de la investigación	12 - 13
Estado del arte	14 - 17
CAPÍTULO 1	18
Marco teórico	19
<i>Neurociencias y atención</i>	19
A) Neurociencias	19 - 22
B) Atención	22
- Definiciones	22
- Funciones de la atención	23
- Factores determinantes de la atención	23 - 24
- Características de la atención	24
- Tipos de la atención	24 - 25
- Grados de control de la atención: 3 niveles	25 -26
C) Teorías o enfoques de la atención	26 - 27
- Teoría de las redes atencionales de Posner	26 - 27
<i>Contexto socioeconómico</i>	28
A) Acercamiento al concepto	28 - 29
- Principales factores que determinan el nivel socioeconómico	29- 30
B) Caracterización y tipos de contextos	30 - 33
C) Influencia del contexto en la atención	33 - 35
<i>Estimulación cognitiva</i>	35
A) Conceptualización	35 - 36
B) Programas de intervención	36 - 37
C) Tipos de programas	37 - 39

D) Objetivos	39 - 40
E) Beneficios	40 - 41
F) Estimulación cognitiva en niños	41 - 42
CAPÍTULO 2	43
Marco metodológico	44
- Tipo de estudio	44
- Muestra	45 - 46
- Técnicas de recolección de datos	45 - 49
- Procedimientos de recolección de datos	50
- Plan de tratamiento y análisis de datos	50
CAPÍTULO 3	51
Resultados	52
- Características de la muestra	52 - 53
- Test caras pre y post	53 - 55
- Programa enfócate	55 - 58
- Pautas de observación pre y post enfócate	59 - 64
CAPÍTULO 4	65
Discusión	66 - 69
Recomendaciones	70
Limitaciones	71 - 72
Conclusión	73
ANEXOS	74
- Nota a la institución	75
- Consentimiento informado a padres o tutores	76
- Escala Graffar Mendez Castellano	77
- Test Caras	78 - 79
- Pautas de observación de la Atención/ concentración	80 - 82
- Tablas de los resultados	82 - 85
Referencias Bibliográficas	86 - 94

LISTA DE TABLAS

Tabla n° 1: Sexo de la población.....	82
Tabla n° 2: Estrato social de la población.....	82
Tabla n° 3: Estadísticas de muestras emparejadas.....	54
Tabla n° 4: Pruebas de muestras emparejadas.....	55
Tabla n° 5: Coordinación visomotora. Tabulación cruzada.....	82
Tabla n° 6: Discriminación visual. Tabulación cruzada.....	83
Tabla n° 7: Orientación visoespacial. Tabulación cruzada.....	83
Tabla n° 8: Organización visomotora. Tabulación cruzada.....	83
Tabla n° 9: Organización visual. Tabulación cruzada.....	83
Tabla n° 10: Conducta Consignas.....	84
Tabla n° 11: Conducta Extravío.....	84
Tabla n° 12: Conducta Participación.....	84
Tabla n° 13: Conducta Estimulación.....	85
Tabla n° 14: Conducta Culminación.....	85
Tabla n° 15: Conducta Irrupción.....	85

LISTA DE GRÁFICOS

Grafico n° 1: Sexo de la población.....	52
Gráfico n° 2: Estrato de la población.....	53
Gráfico n° 5: Coordinación Visomotora.....	56
Grafico n° 6: Discriminación visual.....	56
Gráfico n° 7: Orientación visoespacial.....	57
Gráfico n° 8: Organización visomotora.....	58
Gráfico n° 9: Organización visual.....	58
Gráfico n° 10: Conducta Consignas.....	59
Gráfico n° 11: Conducta Extravío.....	60
Gráfico n° 12: Conducta Participación.....	61
Gráfico n° 13: Conducta Estimulación.....	62
Gráfico n° 14: Conducta Culminación.....	63
Gráfico n° 15: Conducta Irrupción.....	64

RESUMEN

Se consideró relevante abordar el tema de cómo influye la aplicación de un programa de estimulación de la atención sostenida y focalizada en niños de 6 años de estrato socioeconómico medio bajo de una escuela de la ciudad de Paraná, Entre Ríos.

Buscando responder al interrogante, ¿La implementación del programa de estimulación Enfócate va a generar efectos positivos en la atención sostenida y focalizada?. Con el objetivo central de evaluar qué pasa tras la administración e implementación de un programa de estimulación de la atención focalizada y sostenida, Enfócate, en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo.

Esta estuvo enmarcada dentro de un estudio cuantitativo. Según el tipo de diseño fue cuasi – experimental y según su fuente, de campo, ya que se desarrolló en la situación natural donde se da la problemática a estudiar. Esta investigación, según su tiempo fue de corte longitudinal, debido a que se sostuvo en el tiempo. La muestra seleccionada fue escogida de forma intencional y no probabilística. La elección de la misma se realizó bajo diferentes criterios, los cuales cuando se concurrió a la institución para realizar la recolección de la muestra, se le plantearon a los directivos y docentes, quienes fueron los encargados de hacer la selección de cada uno de los niños que iban a ser evaluados considerando los criterios presentados; contando así en la selección final con 31 niños de 6 años de edad de ambos sexos.

Para la recolección de datos, por un lado, se administró primeramente la Escala Graffar Mendez Castellano, para evaluar el nivel socioeconómico de la población. Por consiguiente, en el pretest se administró el Test Caras, con el objetivo de evaluar la atención sostenida y focalizada; como a su vez, se aplicaron Pautas de Observación completadas por las docentes respectivas. Por otro lado, se implementó el programa Enfócate, con el objetivo de estimular la atención. Y para culminar, se realizó un post test con los mismos instrumentos utilizados en el pretest y verificar así, la eficacia del programa.

Una vez obtenidos los datos, se realizó un análisis cuantitativo. Fueron ingresados y procesados por medio del programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 – Programa Estadístico para las Ciencias Sociales- para Windows; se adquirieron las frecuencias, porcentaje, medias y desvíos típicos de las variables.

La recolección de datos cualitativos se realizó por medio de observaciones realizadas por las administradoras.

Los resultados obtenidos en cuanto a la implementación del programa y su influencia en los niveles atencionales de los niños indicaron que mejoró la cantidad de aciertos entre el pre y el post, pero eso no alcanza para que subieran o mejoraran significativamente en el desempeño registrado tanto por la escala percentílica o por los puntajes T.

Aplicando la prueba de significación estadística T de Student, los resultados indicaron que la media es levemente mayor en 0,13 PT y la Prueba T también indicó que al ser $p=0,719$ mayor que 0,05 esto no es contundentemente significativo. Por lo que se corroboró la hipótesis de que los niños obtuvieron una mejoría luego de la implementación del programa, aunque la misma no haya sido del todo significativa debido a las limitaciones que se presentaron.

Finalmente se registró que existe una relación entre la estimulación de la atención y el aumento de la misma. Considerando que cuanto más se estimule la atención en los niños, mejores rendimientos cognitivos tendrán.

En el apartado de discusiones se analizaron las implicancias de los hallazgos logrados y se brindaron recomendaciones y limitaciones a tener en cuenta en futuros estudios sobre esta temática.

PALABRAS CLAVES: Programa, Estimulación, niños, Atención, nivel socioeconómico.

ABSTRACT

The topic of how the application of a program to stimulate sustained and focused attention in 6-year-old children from a medium-low socioeconomic stratum in a school in the city of Paraná, Entre Ríos, will be considered relevant.

Seeking to answer the question, Is the implementation of the Enfócate stimulation program going to generate positive effects on sustained and focused attention?

With the central objective of evaluating what happens after the administration and implementation of a focused and sustained attention stimulation program, Enfócate, in 6-year-old children from a lower-middle socioeconomic stratum.

This was framed within a quantitative study. According to the type of design, it was quasi-experimental and according to its source, field, since it was developed in the natural situation where the problem to be studied occurs. This investigation, according to its time, was longitudinal, because it was sustained over time. The selected sample was chosen intentionally and not probabilistically. The choice of the same was made under different criteria, which when the institution was attended to collect the sample, they were raised with the directors and teachers, who were in charge of making the selection of each of the children. that they were going to be evaluated considering the criteria presented; thus counting in the final selection with 31 children of 6 years of age of both sexes.

For data collection, on the one hand, the Graffar Mendez Castellano Scale was administered first, to assess the socioeconomic level of the population. Therefore, the Faces Test was administered in the pretest, with the aim of evaluating sustained and focused attention; as well as, Observation Guidelines completed by the respective teachers were applied. On the other hand, the Focus program was implemented, with the aim of stimulating attention. And to finish, a post test was carried out with the same instruments used in the pretest and thus verify the effectiveness of the program.

Once the data was obtained, a quantitative analysis was performed. They were entered and processed through the Statistical Package for the Social Sciences (SPSS) 20.0 program – Statistical Program for Social Sciences- for Windows; the frequencies, percentage, means and typical deviations of the variables were acquired.

Qualitative data collection was carried out through observations made by the administrators.

The results obtained in terms of the implementation of the program and its influence on the attentional levels of the children indicated that the number of correct answers improved between the pre and the post, but that is not enough for them to rise or improve significantly in the performance registered by both the percentile scale or by T-scores.

Applying the Student's T test for statistical significance, the results indicated that the mean is slightly higher by 0.13 PT and the T Test also indicated that, being $p=0.719$ greater than 0.05, this is not conclusively significant. Therefore, the hypothesis that the children obtained an improvement after the implementation of the program was corroborated, although it was not entirely significant due to the limitations that arose.

"IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO"

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia

Finally, it was recorded that there is a relationship between the stimulation of attention and its increase. Considering that the more attention is stimulated in children, the better cognitive performance they will have.

In the discussion section, the implications of the findings achieved were analyzed and recommendations and limitations to be taken into account in future studies on this subject were provided.

KEY WORDS: Program, Stimulation, children, Attention, socioeconomic level.

INTRODUCCIÓN

A lo largo de la investigación se logró recorrer diferentes ejes para profundizar en la temática abordada.

El cerebro tiene una capacidad de procesamiento limitada que le impide procesar toda la información que recibe, por ello es necesario un sistema capaz de establecer prioridades, según el interés que se tenga en el momento, seleccionando secuencialmente los estímulos, filtrando los que son necesarios y desechando los irrelevantes. Ésta habilidad se considera necesaria para la supervivencia, ya que este sistema de recepción y selección de estímulos, permite responder adecuadamente a las demandas del entorno (Portellano y García, 2014, citado en Rey Anacona y Moreno Martínez, 2017, p. 5).

“La atención es ésta habilidad necesaria en todas las actividades conscientes que realizamos, ya que permite filtrar, seleccionar, priorizar, procesar y supervisar la información disponible” (Portellano y García, 2014, citado en Rey Anacona y Moreno Martínez, 2017, p. 5).

“Es un requisito fundamental para el adecuado funcionamiento cognoscitivo ya que parece coordinar otras actividades cognitivas con el fin de promover la adaptación al ambiente y a las demandas internas” (Pérez Hernández, 2009, citado en Ortubia, 2015 p. 4).

Considerando la perspectiva psicológica neurocognitiva se puede entender la atención como uno de los procesos mentales involucrados en la cognición y por lo que se adhiere a lo expuesto por (Labos, Slachevsky, Fuentes y Manes, 2008) quienes afirman que el término cognición en su sentido más amplio abarca aquellos procesos involucrados en la adquisición, retención y/o manipulación de la información (funciones corticales superiores) y la conducta adaptativa que de tal procesamiento depende (Manes, 2007, citado en Morelli, 2015).

La relevancia de la variable se refleja en que la misma, se encuentra en la base del correcto funcionamiento cognitivo, y por ser el mediador de otros procesos (Manes, 2007, citado en Morelli, 2015).

Teniendo en cuenta lo antes expuesto, se pretende estudiar mediante la implementación de un programa, la atención focalizada y sostenida, entendiendo las mismas como:

- *Atención focalizada:* “es una función fundamental para la ejecución de nuevos aprendizajes, es la capacidad para enfocar la atención a un estímulo” (Sohlberg y Mateer, 2011, citado en Tuesta Carrasco, 2017, p. 17).

- *Atención sostenida:* es la capacidad para mantener la respuesta conductual durante una actividad continua o repetitiva, es la atención focalizada que se amplía por un tiempo mayor. Se utiliza para mantener una conversación, realizar una tarea en casa, y también para efectuar actividades por largos periodos (Sohlberg y Mateer, 2001, citado en Tuesta Carrasco, 2017).

Los mecanismos de la atención ejercen un papel determinante en la actividad mental del adulto, también tienen un papel fundamental en la niñez, puesto que el niño se enfrenta desde muy pronto a un conjunto amplio de situaciones y tareas que piden su atención. Sin embargo, en la medida en que el niño se encuentra en un proceso de desarrollo de sus habilidades cognitivas, tendrá que ir adquiriendo los mecanismos de la atención básicos y aprender a utilizarlos de una forma estratégica (Arnanz y Modesta Pousada, 2014, pp 41,42).

Existe un incremento gradual de las capacidades de atención relacionado con la edad, el cual es más acentuado en edades tempranas. Éste proceso se ve afectado tanto por las variables biológicas como ambientales (Rosselli, Ardilla, Guma, Sanz, Matute, 2009).

Bartgis et al. (2008) plantea que el desarrollo de la atención sostenida mostró un rápido crecimiento desde los 5-6 años hasta los 8-9 años, luego observó una meseta en el desarrollo atencional desde los 8-9 hasta los 11-12 años, aunque continuó existiendo una leve mejoría. Para cada índice considerado (velocidad, errores, exactitud y variabilidad) existió asociación entre el incremento de edad y la mejora en la ejecución desde los 5-6 hasta los 11-12 años de edad (Citado en Ison, 2011).

“Los niños que han vivido en condiciones de vulnerabilidad social, muestran una disminución de sus capacidades intelectuales” (Lacunza, 2010 p. 78).

“Se ha observado que el desarrollo cognitivo se correlaciona con el estatus socioeconómico (ESE)” (Kohen, Brooks-Gunn, Leventhal y Hertzman, 2002, citado en Roselli et al., 2009, p.258).

“Respecto al contexto y el desempeño cognitivo, se ha indicado que vivir en la pobreza influye en el desarrollo cognitivo y socioemocional y en el desempeño obtenido en test cognitivos” (Aber, Bennet, Con ley & Li, 1997, citado en Aran Filippetti & Richaud, 2011, pp. 342).

Además se destaca que, en los contextos de mayor vulnerabilidad social y económica, se limita considerablemente la posibilidad del niño de aprehender su realidad más próxima y hacer aprendizajes significativos que aseguren calidad de vida e inclusión en un grupo (Lacunza y Contini de González, 2009, citado en Llamosas, 2017, p. 15).

El bajo desempeño cognitivo y académico puede explicarse desde diferentes puntos de vista. Por un lado, los niños en situación de vulnerabilidad social están expuestos a un conjunto de variables socioeconómicas y culturales adversas que atentan contra el desarrollo cognitivo y emocional e impactan negativamente en su desempeño escolar. Por otro lado, el sistema educativo no se ajusta a las necesidades particulares de estas poblaciones, lo que genera a su vez una mayor exclusión social y una mayor deserción escolar (Ghiglione, Filippetti, Manucci y Apaz, 2011, p. 19).

Es por esto que se plantea, en primer lugar, la importancia de reducción del impacto de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo de los niños con intervenciones desde la temprana infancia (Brooks-Gunn y Duncan, 1997, citado en Filippetti & Richaud, 2011) y por otro lado el valor de la implementación de programas de entrenamiento cognitivo, ya que cuanto menor sea el intervalo de tiempo entre la deprivación de estímulos y la intervención de programas, mejor será el aprovechamiento de la plasticidad cerebral, y, por ende, mejores posibilidades de optimizar las capacidades cognitivas (Rueda, Rothbart, McCandliss, Saccomanno y Posner, 2005, citado en Ortubia, 2015).

Ante lo expuesto, la presente investigación, se propone responder al siguiente interrogante:

¿La implementación del programa de estimulación Enfócate va a generar efectos positivos en la atención sostenida y focalizada?

OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

General:

- Implementar un programa de estimulación de la atención focalizada y sostenida, Enfócate, en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo.

Específicos:

- Evaluar el funcionamiento atencional de los niños de estrato socioeconómico medio bajo.
- Implementar un programa de estimulación de la atención, Enfócate, en niños no diagnosticados, de estrato socioeconómico medio bajo.
- Comparar los resultados obtenidos entre el pre- test y el post-test, en relación a la implementación del programa de estimulación, en cuanto a los cambios que pueden llegar a producirse sobre la atención focalizada y sostenida.

HIPÓTESIS DE LA INVESTIGACIÓN

- El Programa introduce diferencias aumentando el rendimiento en el funcionamiento atencional sostenido y focalizado de niños de 6 años edad de estrato socioeconómico medio bajo.
- La implementación del programa Enfócate aumenta el desempeño de la focalización atencional.
- La implementación del programa Enfócate aumenta el desempeño del sostenimiento atencional.

JUSTIFICACIÓN DEL ESTUDIO

“La atención es vital para el aprendizaje y desarrollo, ya que permite atender a los estímulos importantes” (Cárdenas, López-Fernández & Arias-Castro, 2018, p. 4).

La misma puede modificarse con la práctica continua, generando en cada individuo un potencial atencional propio, dependiendo de la interacción de factores cognitivos, conativos y afectivos (Álvarez et al, 2007, citado en Ison, 2011).

“Las dificultades del alumnado en el campo de la atención suponen una preocupación frecuente para el profesorado en general, sobre todo en lo referido a la educación básica y obligatoria” (Holgado & Alonso, 2015, p. 27).

Mönckeberg y Albino (2004) sostienen que la deprivación social, aún sin llegar a casos extremos, también afecta el desarrollo cerebral del niño, reflejándose, entre otros parámetros, en una disminución de su capacidad intelectual. Los niños que han vivido en condiciones de pobreza, aunque no hayan padecido desnutrición, muestran una disminución de sus capacidades intelectuales (Citado en Lacunza, 2010, p.85).

Debido a ésto, se considera relevante la investigación, ya que brindará aportes adecuados y necesarios para superar las dificultades atencionales que atraviesan los niños en el ámbito escolar y especialmente, para el quehacer psicopedagógico.

Se estima que la implementación de un programa beneficiará a la comunidad científica local y a los profesionales, docentes, padres y todas aquellas personas que trabajen o realicen actividades con niños, debido a que mejorará el nivel atencional visual, más específicamente el sostenimiento y focalización de la atención.

FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

Se consideró viable la presente investigación puesto que se contaba con bibliografía teórica y antecedentes de investigaciones relacionadas a la temática propuesta.

Así mismo, el acceso a la muestra fue posible debido a que se realizó en una escuela pública de gestión privada de estrato socioeconómico medio bajo de la ciudad de Paraná, Entre Ríos, en la cual teníamos contacto por ser una de nosotras egresada de la misma.

En cuanto al resto de los instrumentos de evaluación se aplicó: la Escala de Pobreza Graffar- Méndez Castellano para obtener el índice socioeconómico; el test Caras de Thurstone y Yela; y pautas de observación de la atención para el pretest y postest; y para estimular la atención focalizada y sostenida el Programa Enfócate.

ESTADO DEL ARTE

En el siguiente apartado se expondrán diferentes investigaciones que fueron las bases para el estudio que se pretendió llevar a cabo.

Una investigación realizada en España en el año 2017, por Álvarez, González-Castro, Núñez, González-Pienda, Álvarez y Bernardo. Arrojó resultados del desarrollo, aplicación y contrastación de un programa de intervención para la mejora de la atención selectiva y sostenida en estudiantes de 5 a 19 años, todos escolarizados y con dificultades para la realización de los aprendizajes escolares correspondientes a su edad. En el estudio participaron dos grupos de estudiantes: uno con dificultades en atención selectiva y otro con dificultades en atención sostenida. El grupo de dificultades en atención selectiva estuvo formado por 102 sujetos, de los cuales 59 constituyeron el grupo experimental y 43 el grupo control. El grupo de estudiantes con dificultades en atención sostenida estuvo formado por 106 sujetos, de los cuales 58 participaron como grupo experimental y 48 como grupo control. Los instrumentos utilizados fueron: Test de Análisis de Lectoescritura (TALE), Test de Fusión Binocular Sensorial, Test de Atención D2 y Biocomp, y un programa de entrenamiento el cual se dividió en 3 módulos: lenguaje informático, terapia visual y actividad cortical. Los resultados indican que este tipo de intervenciones (en las que se combina terapia visual, activación cortical y entrenamiento con bancos de actividades) son eficaces para la mejora de los déficits de atención, tanto selectiva como sostenida. Ya que examinadas las puntuaciones en el pretest, los contrastes multivariados correspondientes indican que no existen diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos, ni a nivel general, ni a nivel particular. En cuanto a los resultados obtenidos después de la intervención, a nivel general, estos muestran diferencias estadísticamente significativas entre ambos grupos de sujetos. Así, se observa que el grupo experimental, después de la intervención, con respecto al control, muestra mayor activación cortical central, mayor activación prefrontal izquierda y mayor capacidad de concentración.

Se realizó un estudio en Mendoza en el año 2009 a cargo de la investigadora Ison, que tenía como objetivo identificar a escolares entre los 7 y 12 años de edad, de ambos géneros, que presentan disfunción en atención sostenida (DAS), explorar la memoria de trabajo y las habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales en los escolares con DAS y demostrar la efectividad de programas de intervención en los niños

participantes. Los instrumentos utilizados fueron: Programas: Test de Atención Infantil 1.0, Test de Atención Infantil 2.0, Programa para el desarrollo de habilidades cognitivas para la solución de problemas interpersonales, Talleres para padres y docentes. El programa de intervención mostró tener mayor efectividad en los escolares de menor edad, vale decir de 7-8 años en comparación con los niños de 10-11 años. A su vez se observa que las mujeres de 7-8 años del grupo experimental lograron incrementar significativamente en comparación con el grupo control en cuanto a la atención sostenida; por el contrario en edades de 9-12 años no se observaron diferencias significativas entre ambos grupos. En los varones en ambos rangos de edades no se observaron diferencias significativas entre el grupo experimental y el grupo control. Destacando así que este modelo de abordaje psicoeducativo promueve el trabajo en equipo entre los profesionales, los padres y los docentes, con el fin de fortalecer los recursos cognitivos, afectivos y sociales en lo escolar y generar un clima interpersonal favorecedor de relaciones cooperativas y del desarrollo personal de cada uno de los integrantes del contexto escolar.

En Mendoza, Ison (2011) realizó una investigación cuyo objetivo fue evaluar la eficacia de un programa de intervención dirigido a estimular la capacidad atencional en escolares argentinos entre 7 a 12 años de edad, previamente identificados con baja eficacia atencional, considerando edad y sexo. Se conformaron dos grupos: a) en estudio, integrado por 72 escolares y b) control, compuesto por 66 escolares. Los instrumentos utilizados fueron: Escala Magallanes de Atención Visual (EMAV), Eficacia Atencional y Programa: Test de Atención Infantil 2.0.

Al analizar la eficacia atencional, se observó que todos los niños participantes del estudio, independientemente de la condición “intervención – no intervención”, incrementaron las puntuaciones en eficacia atencional en relación con la primera evaluación. Éste resultado indica que existe un fuerte componente madurativo en el desarrollo de las habilidades atencionales tales como el focalizar la atención sobre estímulos relevantes, ignorar la información distractora, cambiar el foco atencional cuando la situación lo requiere y mantener la atención por un período de tiempo determinado. Si bien ambos grupos mostraron un incremento del pretest al postest en eficacia atencional, éste sólo fue significativo en el grupo en estudio en comparación con el grupo control.

Éstos resultados son promisorios para su aplicación atendiendo a los diferentes perfiles de desempeño cognitivo y a los diferentes contextos de desarrollo.

En España, Holgado Morlans y Alonso (2015) realizaron una investigación con el propósito de analizar la influencia del programa de intervención psicopedagógica “ENFÓCATE”, en la atención selectiva y focalizada del alumnado de 3º de Educación Primaria de un CEIP de la localidad de Mérida. Los participantes del estudio fueron 43 estudiantes con edades comprendidas entre los 8 y 9 años. A todos los sujetos se les administraron dos pruebas: el test de caras y el test de atención d2. Tras la aplicación de dichas pruebas, con 24 de los estudiantes se implementó el programa de intervención psicopedagógica “ENFÓCATE”, diseñado para mejorar los procesos atencionales con alumnado de 6 a 14 años con problemas atencionales, para posteriormente volver a pasar dichas pruebas de nuevo a todo el alumnado participante en el estudio. Los resultados muestran que en las condiciones en las que se realizó el estudio no se puede afirmar que la aplicación de dicho programa haya sido eficaz por sí sólo (debido al momento evolutivo y de desarrollo en el que se encuentran los participantes) para mejorar la atención selectiva y focalizada del alumnado participante. No obstante, creemos que los resultados no son extrapolables y sería necesario desarrollar estudios futuros donde las condiciones de aplicación del programa varían para continuar midiendo con precisión su verdadera efectividad. Creemos que trabajos de estas características deben conducir a la reflexión sobre de qué modo y en qué condiciones se aplican los programas psicopedagógicos para que sean realmente efectivos.

En Mendoza, Ison y Korzeniowski (2016) realizaron un estudio que tuvo como objetivo explorar el rol de la atención visual focalizada y la percepción viso-espacial como variables moduladoras del desempeño lector. Se utilizó un diseño transversal correlacional-causal. La muestra fue no probabilística intencionada y estuvo compuesta por 118 escolares de ambos sexos, de 8 a 11 años de edad. Se administró a los escolares el test CARAS, el test REY y los subtest Identificación Letras-Palabras y Comprensión de Textos de la Batería Woodcock-Muñoz. A través de Student, los resultados mostraron que la habilidad para identificar palabras y comprender textos varió en función de la capacidad atencional de los escolares. Un análisis de regresión reveló que la atención y la percepción, en forma conjunta, explicaron la habilidad para identificar palabras en los niños de 8-9 años. En cambio, en el grupo de 10-11 años la atención visual moduló el rendimiento en lectura de palabras y comprensión de textos.

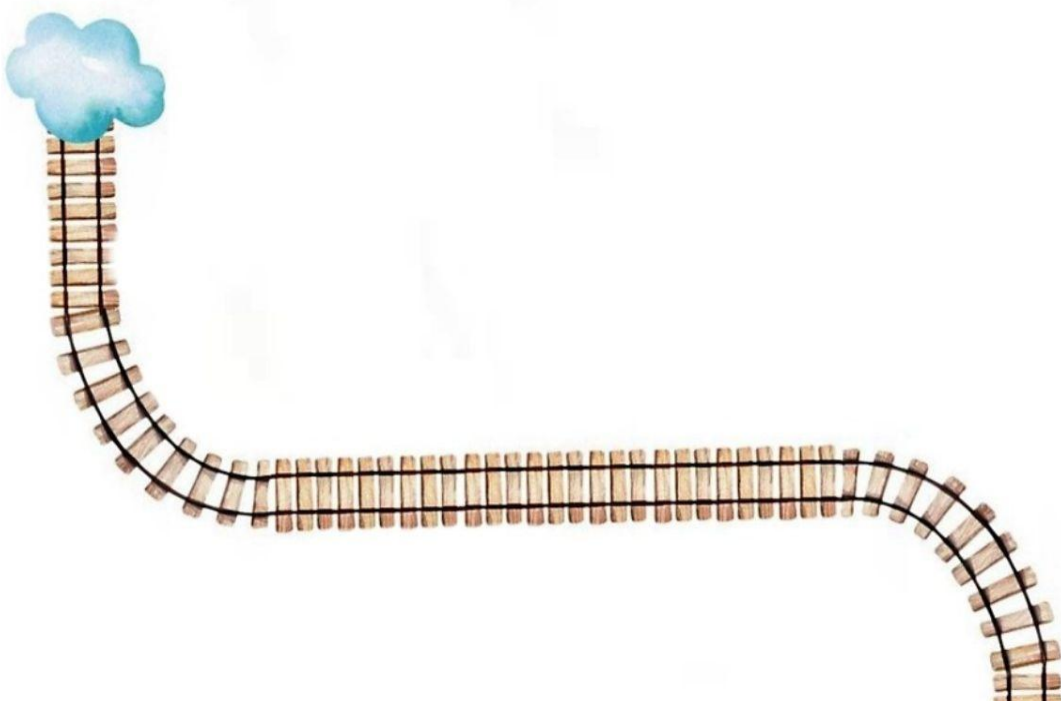
"IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO"

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia

Cuando las habilidades visuales mejoran, se tiende a cometer menos errores al leer, lo cual podría tener implicancias positivas sobre el rendimiento escolar. Por consiguiente, favorecer el desarrollo de las habilidades de control atencional (focalización y sostenimiento) debería incidir en la capacidad de discriminación y, como consecuencia de ello, en la disminución de los errores de lectura.



CAPITULO 1



MARCO TEÓRICO

NEUROCIENCIAS Y ATENCIÓN

A) Neurociencias:

Las neurociencias constituyen un conjunto de saberes que se enfocan en estudiar la estructura y el funcionamiento del sistema nervioso, así como la interacción de los elementos del cerebro que dan origen a la conducta de los seres humanos (Blakemore y Frith, 2007; Manes y Niro, 2014), con la finalidad de entender cómo se origina el pensamiento, la conciencia, la interacción social, la creatividad, la percepción, el libre albedrío, la emoción, entre otros hechos, lo que conlleva al carácter multidisciplinario de esta nueva ciencia. En ella deben confluir neurólogos, psicólogos, psiquiatras, filósofos, lingüistas, biólogos, ingenieros, físicos y matemáticos (Manes y Niro, 2014), así como también médicos, sociólogos, teólogos y una larga nómina, ya que comprender el funcionamiento cerebral compete a todos (Cumpa Valencia, 2019).

En los últimos años, la atención también se ha definido como ‘función cerebral superior’ (Estevez Gonzalez et. al. 1997) en relación con la proliferación de estudios de neuroimagen sobre las bases neuroanatómicas de los procesos cognitivos. Los resultados de los estudios funcionales de la atención han revelado que, tanto por el número de estructuras que participan, como por los networks implicados, las bases neuroanatómicas de la atención tampoco son simples. Entre las regiones mencionadas con mayor frecuencia en estudios de neuroimagen se encuentran los lóbulos frontales, el tálamo, el cíngulo y los ganglios basales (Ojeda et. als., 2000; Estevez Gonzalez et. al.1997). También se ha aludido a la diferenciación funcional entre varios sistemas atencionales, y a la posible existencia de un correlato neuroanatómico para cada uno de ellos (Posner, 1995; Estevez Gonzalez et. al., 1997; Kolb et. al. 1996, citado en Ojeda et. al. 2002).

Los estudios de neuroimagen funcional han empleado diferentes modalidades sensoriales, si bien predominan aquellos que incorporan tareas de naturaleza visual para explorar las bases anatómicas de la atención (Pardo et. al. 1991; Corbetta, 1991, citado en Ojeda et. al. 2002).

Durante la realización de tareas de atención sostenida o vigilancia, tanto en la modalidad visual como en la somatosensorial, Pardo et al. (1991) evidenciaron la participación de la corteza parietal superior y de la región prefrontal en ambas variedades sensoriales de atención en sujetos sanos (Citado en Ojeda et. al. 2002).

Estévez-González, García-Sánchez y Junqué (1997) afirman lo siguiente: La atención visual, que es la modalidad de atención mejor investigada, es el resultado de una red de conexiones corticales y subcorticales, de descripción prolija, que conforma un circuito cuya entrada es la información captada en la retina y su salida es a través del sistema oculomotor. Centrándonos en la atención visual, –pero sin perder de referencia otras modalidades de atención como la somatosensorial o la auditiva, con las que comparte estructuras y circuitos comunes–, la base neurofisiológica de la atención es una amplia red neuronal entrelazada de estructuras subcorticales y corticales. El colículo superior, el pulvinar (tálamo), el núcleo caudado (neocortado) y la pars reticularis de la sustancia negra constituyen las principales estructuras subcorticales relacionadas con la atención. Las conexiones del caudado a la sustancia negra, de ésta al colículo superior y de éste al tálamo conforman el circuito básico subcortical de la atención.

Las principales estructuras corticales involucradas en la atención visual incluyen las áreas visuales occipitales y visuales temporales (especialmente el córtex temporal inferior), el córtex parietal posterior, los campos óculo - frontales, el córtex prefrontal lateral y el córtex cingulado. Sus principales interconexiones se sintetizan en tres circuitos. Uno inferior u occipitotemporal, o arbitrariamente denominado ‘ventral’, que se inicia en el área V1 (equivalente al área 17 de Brodmann), termina en la zona IT (temporal inferior) y mantiene importantes interconexiones con el córtex prefrontal dorsolateral.

Un segundo circuito superior u occipito-parieto-frontal, también arbitrariamente denominado ‘dorsal’, que se inicia en la misma área V1, interconecta con el córtex parietal posterior y de aquí a la corteza prefrontal dorsolateral. El córtex parietal posterior también muestra íntimas asociaciones con los campos oculares frontales, y, el córtex prefrontal dorsolateral, con la zona orbitofrontal lateral.

El tercer circuito corresponde a las interconexiones del córtex parietal posterior, el córtex prefrontal dorsolateral y el cíngulo. Las interconexiones del córtex parietal posterior son más intensas con la zona posterior del cíngulo, mientras que la corteza prefrontal dorsolateral mantendría interconexiones más destacadas con el cíngulo anterior. El denominado córtex parietal posterior, en realidad posterosuperior, es una zona alrededor del surco intraparietal que incluye al propio surco intraparietal, el área intraparietal lateral, que es en realidad la rama lateral del surco intraparietal, el giro parietal inferior (aproximadamente la zona correspondiente al área 39 de Brodmann) y zonas del área 7 de Brodmann –posiblemente zona 7a para la atención visual y 7b para la atención somatosensorial–. El córtex parietal posterior, de predominio derecho, constituiría el principal asentamiento de un sistema atencional posterior encargado de la atención selectiva y focalizada. El córtex prefrontal, lateral y medial (cingulado), desempeñaría un papel fundamental en el control voluntario de la atención, como etapa final filogenética y ontogenética de corticalización de la atención, permitiendo que la atención involuntaria del infante se transformará progresivamente en atención controlada y voluntaria. El córtex prefrontal es la región más amplia del cerebro humano, conectado a través de vías corticocorticales con todas las áreas del neocórtex. Sus funciones vienen determinadas por su naturaleza asociativa, integrando información multimodal. También es rico en conexiones desde regiones subcorticales y límbicas. El córtex prefrontal desempeña un importante papel en priorizar estímulos, referenciarlos a representaciones internas, dirigir apropiadamente la atención, monitorizar la secuencia temporal de acontecimientos, formular conceptos abstractos y llevar a cabo otras funciones ejecutivas (Citado en Adrian, 2019, pp. 21-24).

Sin duda, la atención está entre las capacidades cognitivas más estudiadas en el ámbito de la neurociencia cognitiva. Esto ha permitido determinar la neuroanatomía de las funciones de alerta, orientación y control ejecutivo asociadas con la atención. Conocer las bases cerebrales es importante ya que permite conectar distintos niveles de análisis de los fenómenos cognitivos, desde las diferencias individuales en el comportamiento atencional mostradas en el aula hasta los genes que pueden estar implicados en dichas diferencias, pasando por los procesos cognitivos involucrados y el conocimiento de las estructuras cerebrales que los sustentan. Todo este conocimiento está siendo de gran utilidad para

diseñar programas de intervención que permitan entrenar la atención, mejorando tanto el comportamiento como el funcionamiento del cerebro (Rueda et. al. 2016).

B) Atención:

“Según García-Sevilla y Fuentes (2008) la atención es estudiada desde hace siglos, pensadores como San Agustín, Santo Tomás, Descartes, Müller, Leibniz y Wolf se interesaron en ella” (Citado en Sevilla, 2017, p. 8).

William James (1890) hablaba de la atención como la toma de posesión por la mente, de un modo vívido y claro, de uno entre varios objetos o cadenas de pensamiento simultáneamente posibles. Focalización y concentración de la conciencia son su esencia. Implica la reiteración del pensamiento de varias cosas para tratar efectivamente otras (Citado en Sivó Romero, 2016, p.82).

Luria (1975) plantea que la atención es un proceso complejo que funciona de manera solícita, metódica y jerárquicamente facilitando el proceso y la asimilación de la información recibida, para lo cual selecciona estímulos adecuados y de esta manera lleva a cabo actividades de tipo sensitivo, cognoscitivo o motriz (Citado en García Cubillos, 2015, p.11).

Mesulam (1985) plantea que el conjunto de procesos neurológicos que llevan a enfocar la conciencia sobre la parte relevante de la información y activa mecanismos que inhiben la intrusión de estímulos distractores, es la atención (Citado en García Cubillos, 2015).

Tudela (1992) *“ha definido la atención como un mecanismo central de capacidad limitada cuya función primordial es controlar y orientar la actividad consciente del organismo conforme a un objeto determinado”* (Citado en Sivó Romero, 2016, p.82).

Posner (1994) define la atención como un mecanismo central de control del procesamiento de la información que actúa de acuerdo con los objetivos del organismo y lo hace activando o inhibiendo procesos y se orienta hacia los sentidos, las estructuras de conocimiento existentes en la memoria a largo plazo o sobre los sistemas de respuestas, tales como el motor, el verbal, el psicofisiológico o el cognitivo (Citado en Sivó Romero, 2016, p.85).

Funciones de la atención

- Ejerce control sobre la capacidad cognitiva.
- Activa el organismo ante situaciones novedosas y planificadas, o insuficientemente aprendidas.
- Previene la excesiva carga de información.
- Estructura la actividad humana.
- Facilita la motivación consciente hacia el desarrollo de habilidades y determina la dirección de la atención (la motivación).
- Asegura un procesamiento perceptivo adecuado de los estímulos sensoriales más relevantes. (Departamento de psicología de la salud, 2011, p.10, citado en Gordón, 2016).

La atención se encarga de diversas funciones entre las cuales podemos observar que tiende a activar todo nuestro organismo ante una situación novedosa que le llame la atención, despertando el interés de la persona y dirigiendo su foco atencional a ese estímulo en específico. Tenemos que tener en cuenta que gracias a los procesos cognitivos que son los encargados de procesar la información, nuestro cerebro no está lleno de información innecesaria y abundante sino al contrario estos procesos filtran y solo seleccionan lo más relevante y lo que será útil para la vida del ser humano (Gordón, 2016).

Factores determinantes de la atención

Factores externos: los factores externos son los que provienen del medio y facilitan que el individuo mantenga la atención hacia los estímulos que se presenten, por ejemplo si un sonido de gran intensidad es capaz de atraer nuestra atención. Lo mismo sucede con los colores intensos con respecto a los tonos más suaves, los tamaños si un elemento es más grande que otro, sin embargo siempre que se presenta un cambio que modifica nuestro campo de percepción, nuestra mente es capturada por los estímulos que cambia la situación de estabilidad (Castillo & Navarrete, 2008, p. 12-13).

Factores internos: los factores internos o propios de la persona, son los que dependen del individuo, y condicionan, no sólo la capacidad y desarrollo de la atención, sino también su rendimiento. Si bien es cierto, estos factores pueden ser muy beneficiosos para el sujeto, pueden jugar en contra con respecto a sus

necesidades fisiológicas, al momento de mantener la atención. Por ejemplo, si un sujeto, durante el desarrollo de una actividad, sufre alguna alteración fisiológica, lo más probable es que no pueda lograr una atención sostenida y activa (Castillo & Navarrete, 2008, p.13).

Características de la atención

Concentración: inhibición de la información irrelevante y focalización de la información relevante, con el mantenimiento de esta por periodos prolongados (Ardila, Rosselli, Pineda y Lopera, 1997, citado en Sivó Romero, 2016).

Distribución de la atención: amplitud de la atención que hace referencia al número de tareas que podemos realizar en simultáneo (García, 1997, citado en Sivó Romero, 2016).

Estabilidad de la atención: capacidad de mantener la presencia de la atención durante un largo periodo de tiempo sobre un objeto o actividades dadas (Celada y Cairo, 1990, citado en Sivó Romero, 2016).

Oscilamiento de la atención: capacidad para cambiar la focalización de un objeto a otro. Son periodos involuntarios de segundos a los que está supeditada la atención y que pueden ser causados por el cansancio (Rubenstein, 1982, citado en Sivó Romero, 2016).

Tipos de Atención

Atención Focalizada: es la capacidad para centrar diferentes niveles de intensidad de atención sobre un estímulo determinado; se relaciona con la capacidad del individuo para inhibir las interferencias de estímulos no relevantes que compiten por su capacidad de atención; siempre es limitada en las personas (Tonglet, 2014).

Atención Sostenida: es la capacidad o actividad que pone en marcha los procesos y/o mecanismos por los cuales el organismo es capaz de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos. Desde este enfoque, hablar de atención sostenida y de persistencia de la atención es lo mismo (Parasuraman, 1984, citado en Tonglet, 2014).

Atención Selectiva: es la capacidad o actividad que pone en marcha y controla los procesos y mecanismos por los cuales el organismo procesa tan solo una parte de toda la información, y/o da respuesta solamente a aquellas demandas del ambiente que son

realmente útiles para el sujeto; hay, sin duda, que reconocer dos dimensiones fundamentales de la atención selectiva: focalizar e ignorar (Tonglet, 2014).

Atención alternante: es la capacidad o actividad para cambiar, de manera alternante, la atención de un estímulo a otro; o cambiar el foco de atención de una tarea a otra, las cuales exigen habilidades o respuestas diferentes. En neuropsicología se la denomina flexibilidad cognitiva (Tonglet, 2014).

Atención dividida: hace referencia a la capacidad o actividad mediante la cual se ponen en marcha los mecanismos que el organismo utiliza para dar respuesta ante las múltiples demandas del ambiente (Tonglet, 2014).

Grados de control de la atención que se especifican en 3 niveles:

Atención involuntaria: está relacionada con la aparición de un estímulo nuevo, fuerte y significativo, y desaparece casi inmediatamente con el surgimiento de la repetición o monotonía. Tiende a ser pasiva y emocional, pues la persona no se esfuerza ni orienta su actividad hacia el objeto o situación, ni tampoco está relacionada con sus necesidades, intereses y motivos inmediatos. Una de sus características más importantes es la respuesta de orientación, que son manifestaciones electrofisiológicas, motoras y vasculares que se dan ante estímulos fuertes y novedosos, tal respuesta es innata (Luria, 1988, citado en Medrano, 2014, p.23).

Atención voluntaria: *“se desarrolla en la niñez con la adquisición del lenguaje y las exigencias escolares”* (Medrano, 2014, p. 23).

Luria (1988) basado en las teorías de Vigotsky, apoya el origen social de la atención voluntaria que se desarrolla a través de las interrelaciones del niño con los adultos, quienes en un inicio guían su atención, ésta se activa ante una instrucción verbal y se caracteriza por ser activa y consciente (Citado en Medrano, 2014, p 23).

Atención pasiva: la que es atraída sin esfuerzo en primera instancia será el lenguaje de los padres que controlan la atención del niño aun involuntaria. Una vez que el niño adquiera la capacidad de señalar objetos, nombrarlos y pueda interiorizar su lenguaje, será capaz de trasladar su atención de manera voluntaria e independiente de los adultos, lo cual confirma que la atención voluntaria se desarrolla a partir de la

atención involuntaria, y con la actividad propia del hombre se pasa de una a otra constantemente (Celada y Cairo, 1990, citado en Medrano, 2014, p. 23).

C) Teorías o Enfoques

Teoría de las redes atencionales de Posner

“El sistema atencional posterior parece estar relacionado con todo lo referente al control del procesamiento espacial (Posner & Raichle, 1994). Sería el encargado de centrar la atención en la posición del campo visual donde está situado el estímulo objetivo” (Moreno y Marín, 2006, p. 309).

El sistema atencional anterior sería un mecanismo ejecutivo, que haría conscientes el objeto atendido y sus propiedades, y velará por el cumplimiento de las metas establecidas. También este mecanismo parece estar formado anatómicamente por varias áreas cerebrales, principalmente el cíngulo anterior, los ganglios de la base y el córtex dorsolateral prefrontal, es decir, las áreas que forman parte del circuito del ejecutivo central (Funahashi, 2001, citado en Moreno y Marín, 2006, p.310).

El tercer sistema que forma el mecanismo atencional es el llamado sistema de vigilancia: entra en funcionamiento cuando el sujeto debe estar alerta ante la aparición de un posible estímulo objetivo. Durante este periodo parecen producirse una serie de cambios funcionales en el sistema atencional que preparan el cerebro para la detección rápida del posible objetivo (Moreno y Marín, 2006, p. 310).

Ballesteros (2002), la atención sería el proceso a través del cual podemos dirigir nuestros recursos mentales sobre algunos aspectos del medio, los más relevantes, o bien sobre la ejecución de determinadas acciones que consideramos más adecuadas de entre las posibles, y haría referencia al estado de observación y de alerta que nos permite tomar conciencia de lo que ocurre en nuestro entorno (Citado en Sívó Romero, 2016, p. 85).

García (2007), la atención podría definirse como el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica. Así los procesos selectivos se activan cuando el ambiente nos exige dar respuestas a un único estímulo en presencia de otros estímulos distractores. Por su parte, los procesos de distribución se

activan cuando el ambiente nos exige atender a estímulos de forma simultánea en lugar de centrarnos en un único aspecto del ambiente, como sería el caso de la conducción. Por último, los procesos de mantenimiento se activan cuando tenemos que concentrarnos en una tarea durante periodos de tiempo prolongados (citado en Sivó Romero, 2016).

La atención al igual que la creatividad posee un desarrollo evolutivo a nivel conceptual, el cual parte de un modelo lineal para transformarse en un complejo sistema que actúa en red neuronal. Se afirma que la atención es un estado neurocognitivo cerebral de preparación que precede a la percepción y la acción, y es el resultado de una red de conexiones corticales y subcorticales de predominio hemisférico derecho. La atención focaliza selectivamente la consciencia para filtrar el constante flujo de la información sensorial, resolver la competencia entre los estímulos para su procesamiento en paralelo, y reclutar y activar las zonas cerebrales para temporizar las respuestas apropiadas (Cárdenas Ávila et al., 2018).

La atención está integrada por el proceso sensorial proveniente del exterior e interior del organismo cuando está en vigilia, la cual se percibe y bombardea al individuo de información, siendo este incapaz de capturarla en su totalidad, por lo que debe filtrar o seleccionar y es ahí donde cobra relevancia la atención a nivel neuronal, neuroquímico y de estructuras cerebrales y de manera paralela la participación simultánea de procesos motores y motivacionales. Por lo que estaríamos hablando de diferentes tipos de acciones, a saber: 1) Sistema de Activación Reticular Ascendente (SARA)-Tallo cerebral (Vigilia); 2) hemisferios cerebrales, sincronizados por lóbulos prefrontales; 3) Sistema límbico y sus estructuras (tono emocional y afectivo) (García-Ogueta, 2001, citado en Cárdenas Ávila et al. 2018).

Los mecanismos atencionales son específicos y complejos. Así, los mecanismos que interfieren para que se fije la atención a los rostros (Kagan, 1970) son diferentes a los que se activan en situaciones de predilección de estímulos sonoros (Berg & Berg, 1979). De esta forma, la información que ingresa por el canal auditivo se ordena a nivel temporal y su duración es corta, en contraste con la información visual que es más rica en cuanto a organización visoespacial y su duración es más larga; esta información ingresa por el sistema visual en especial, la retina y llega a áreas visuales occipitales y temporales, especialmente la corteza temporal inferior (Hernández, 2008, citado en Cárdenas Ávila et al. 2018).

CONTEXTO SOCIO ECONÓMICO

A) Acercamiento al concepto:

La psicología social, y en concreto la psicología comunitaria, estudia los procesos psicosociales que tienen lugar cuando un individuo actúa en su comunidad, teniendo como marco de referencia su barrio, localidad o colectivo social (Manzo y Perkins, 2006, citado en Vallejo Martín et.al., 2017).

“Estos individuos se hallan inmersos en distintos contextos, los cuales son considerados como un entorno físico o de situación en el cual se considera un hecho”(Dic. de la lengua española Biblioteca Activa Visor, 2009, pp 185).

El contexto es un factor interviniente y determinante en el comportamiento por lo que resulta conveniente tomar en cuenta los ambientes percibidos por el sujeto (Leibovich de Figueroa, Schufer y Muiños, 1998, citado en Figueroa et al, 2005).

Uno de los factores dentro de lo que se denomina contexto es el nivel socioeconómico el cual hace referencia a la jerarquía que tiene una persona o un grupo con respecto al resto. Usualmente se mide por el ingreso como individuo y/o como grupo, y otros factores como ser equipamiento del hogar, condiciones generales en las que vive, nivel educativo, etc. (Linares, 2009, pág. 177, citado en Tarrillo Carrasco, 2017).

El estatus o nivel socioeconómico (NSE) es una medida total que combina la parte económica y sociológica de la preparación laboral de una persona y de la posición económica y social individual o familiar en relación a otras personas. Además es un indicador importante en todo estudio demográfico; según Gottfried, (1985) y Hauser, (1994) incluye tres aspectos básicos: los ingresos económicos, nivel educativo y ocupación de los padres (Citado en Vera Romero, 2013).

El NSE no es una característica física y fácilmente informable sino que se basa en la integración de distintos rasgos de las personas o sus hogares, cuya definición varía según países y momentos históricos. Así lo muestran las posibilidades de su determinación lógica. El hecho de grupo social, basado en varios factores, incluyendo el ingreso y alguna de las características socioeconómicas y culturales de la educación (Vera Romero, 2013).

Arellano (2013), agrega: Para medir el NSE, se puede hacer de forma individual o grupal. En el caso de agrupación por familia, se tiene que sumar los ingresos de sus miembros y se relaciona con las condiciones en las que viven. Sin embargo, existen otras formas de medir el nivel socioeconómico, como por ejemplo el acceso a servicios básicos, equipamiento, movilidad, etc (citado en Terrillo, 2017).

Principales factores que determinan el nivel socioeconómico

a) Ingresos: Zeballos (2013), indica que: *“se considera como ingreso de un individuo o grupo; al salario, ganancia, renta, pensiones, intereses o cualquier asistencia gubernamental o de otra índole”* (citado en Terrillo, 2017, p. 424).

El ingreso es medido cuantitativamente, es decir, por números. La inequidad generalmente se materializa en que las familias de bajos ingresos; gastan de manera inmediata en alimentos, vestimenta, etc., por lo que no les permite acumular; a diferencia de las familias con ingresos mayores que les permite acumular bienes y ahorros, además de disfrutar de lujos (Terrillo, 2017).

b) Educación: La educación tiene un papel preponderante en los ingresos. Tiene una relación directa; a mayor grado de educación, mayor serán los ingresos; por la razón que permite acceder a espacios laborales mejor calificados. Repercutiendo ello en las generaciones venideras, es decir que los niños nacidos en familias de bajo nivel socioeconómico también muestran menos logros académicos y un aprendizaje más lento (Terrillo, 2017).

A pesar de esto en Argentina se logra observar en la población que no necesariamente el nivel educativo condiciona los ingresos de una familia; ya que podemos encontrar jefes de familia que no han superado los estudios secundarios y se encuentran en cargos que le posibilitan un buen pasar económico. Así mismo, se ve que no es limitación el nivel socioeconómico del cual provengan los sujetos para poder acceder a una buena educación y formación para llegar a altos puestos de trabajo.

c) Ocupación: El prestigio ocupacional, está determinado por el ingreso y por el grado de educación. El estatus ocupacional describe características de trabajo, las demandas psicológicas y nivel de toma de decisiones. Determinar las ocupaciones por

prestigio (Terrillo, 2017).

Podemos mencionar que la ocupación es un conjunto de expectativas del rol, no es algo definido desde adentro o desde afuera sino en su interacción social. No hay ocupaciones en abstracto (Nesa, 2019).

Lo ocupacional hace referencia a lo que ocupa nuestro tiempo, puede ser remunerado o no, puede ser una profesión, un oficio o un voluntariado, entre otros (Endelman, 2019).

Teniendo en cuenta lo antes mencionado diferenciamos el trabajo del empleo. El primero está relacionado con la producción de algo y debe ser pago; puede ser de manera voluntaria e independiente (ser nuestro jefe). El segundo refiere a cuando alguien te contrata y te paga; puede ser en blanco (inscriptos) o en negro (no registrado, no se tiene recibo de sueldo) (Endelman, 2019).

Por otro lado, se diferencia que la profesión requiere de un estudio previo, una formación, preparación y una habilitación (Endelman, 2019).

B) Caracterización y tipos de contexto:

a) Nivel socioeconómico A (Clase alta): Contiene a la población con el más alto nivel de vida.

- Perfil del jefe de familia: Su nivel educativo es de licenciatura o mayor. Desempeñan funciones de gerencias, directores en el campo industrial, comercial y de servicios.

- Perfil del hogar: Viven en casas o departamentos propios, en zonas residenciales y construidas con materiales especializados. Cuentan con una o más personas a su servicio; además que sus hijos asisten a escuelas de gestión privada de alto costo y prestigio.

- Artículos que posee: Automóvil del año, algunos de mucho lujo.

- Servicios: Tienen cuenta de cheques y gastos médicos particulares y especializados.

- Diversión / Pasatiempos: Cuentan con espacios exclusivos y privados. Viajan en avión dentro y fuera del país. Sus vacaciones van a lugares turísticos de lujo (Terrillo, 2017).

b) Nivel socioeconómico B (Clase media alta): Aquí se ubican a los individuos con ingresos o nivel de vida superior al medio.

- Perfil educativo del jefe de familia: Tienen un nivel educativo de licenciatura y/o preparatoria. Entre ellos podemos mencionar a los empresarios de compañías pequeñas o medianas, y profesionales independientes.

- Perfil del hogar: Viven en departamentos propios que cuentan con 5 habitaciones o más, uno o dos baños; cuentan con servidumbre; sus hijos asisten a colegios privados y el nivel universitario lo hacen en universidades privadas reconocidas.

- Artículos que posee: Poseen automóvil. Aparatos electrónicos.

- Servicios: Servicios de banca. Tarjetas de crédito.

- Diversión/ Pasatiempos: Participan en clubes privados. Sus vacaciones lo hacen al interior del país y al extranjero (Terrillo, 2017).

c) Nivel socioeconómico C (Clase media): Contiene a personas con ingresos o nivel de vida medio.

- Perfil educativo del jefe de familia: Su nivel educativo de preparatoria o secundaria. Se encuentran los comerciantes, empleados públicos, técnicos y obreros calificados.

- Perfil del hogar: Viven en casas o departamentos propios o rentados. La educación de sus hijos generalmente lo hacen en escuelas públicas, con escasas excepciones que lo hacen en privadas.

- Artículos que posee: 2 de 3 poseen automóvil familiar, escaso servicio de servidumbre.

- Servicios: Cuentan con tarjetas de crédito, con poco uso internacional.

- Diversión / Pasatiempos: Prefieren cine, espacios públicos y eventos musicales. Usa la televisión como pasatiempo para ver telenovela, drama y programación cómica. Viajan de vacaciones al interior del país (Terrillo, 2017).

d) Nivel socioeconómico D (Clase media baja): Comprende a personas con ingresos o nivel de vida ligeramente por debajo del nivel medio.

- Perfil educativo del jefe de familia: Nivel educativo de secundaria o primaria completa. Generalmente se ocupan de taxistas, comerciantes ambulantes, mensajeros, cobradores, obreros, etc.

- Perfil del hogar: Viven en hogares propios o rentados. Sus hijos asisten a escuelas públicas.

- Artículos que posee: 1 de cada 4 hogares posee automóvil propio; el resto se desplaza en transporte público.

- Servicios: Escaso servicio bancario, la hacen en cuentas de ahorro o débito.

- Diversión/Pasatiempos: Asisten a espectáculos organizados como ferias, exposiciones, conciertos. Usan a la televisión como su diversión (Terrillo, 2017).

e) Nivel socioeconómico E (Clase baja): Compuesto por personas con menores ingresos y nivel de vida en todo el país.

- Perfil Educativo del jefe de familia: Estudios de nivel primario sin completarla, generalmente se encuentra subempleado o empleos temporales.

- Perfil del hogar: Generalmente no tiene un hogar propio, usa habitaciones de techo de calamina, piso de tierra y de uso común para dormir, comer, etc. Sus hijos asisten a escuela pública y con alto índice de deserción.

- Artículos que posee: Son muy austeros, tienen un televisor y un radio. El 50% cuenta con refrigerador.

- Servicios: No cuenta con servicio bancario o de transporte.

- Diversión/Pasatiempos: Básicamente se centra en la radio y la televisión (Terrillo, 2017).

Se clasifican como grupos vulnerables a aquellas personas y grupos en situación de pobreza, riesgo ambiental (amenazados por desastres naturales), víctimas de violencia, con discapacidad, refugiados y todo grupo que se encuentre en situación de desventaja respecto al resto de los habitantes según la realidad de cada ciudad (Barómetro de la Deuda Social con las personas mayores 2010/2016, citado en Ullrich- Ringlofer, 2020).

Teniendo en cuenta lo mencionado anteriormente sobre los tipos de clases sociales (clase alta, clase media alta, clase media, clase media baja y clase baja), se puede observar que en la actualidad del país la situación económica no se encuentra en las mejores condiciones para sus habitantes por lo que sería difícil encontrar evidencia de los diferentes niveles socioeconómicos, ya que por el contexto en el que se vive se dan continuos cambios y la sociedad no se halla enmarcada en un grupo socioeconómico exclusivo, debido a que se advierte que no se cumplen las características que suelen darse en cada tipo de clase, sino que una mezcla entre ellas. Es decir, una persona o familia puede tener rasgos de una clase y a su vez contar con rasgos de otra clase, por ejemplo, en cuanto a los artículos que posee, los servicios a su disposición y los pasatiempos.

C) Influencia del contexto en la atención:

Las variables del ambiente inmediato forman parte importante del aprendizaje, porque están directamente ligadas entre sí mediante una retroalimentación (Feedback) que se manifiesta a través de la actitud, la conducta y el aprendizaje. Gibson (1986) señala, en primera instancia, que el ambiente posibilita el descubrimiento de significados que permiten mantener una cierta inquietud en los niños, provocando su interés en aprender; y, en segunda instancia, Echarri y Puig I Baguer (2008) señalan que favorece la comprensión y consiguiente protección, respeto y valorización del ambiente que los rodea (Díaz Fuentes, Osses Bustingorry, Muñoz Navarro, 2016, p. 14).

El mejoramiento de las habilidades de atención y memoria con la edad depende tanto de factores biológicos como la maduración de ciertas áreas del sistema nervioso central, especialmente de la corteza prefrontal y el hipocampo. Y por otro lado a factores ambientales (Gómez-Pérez et al., 2003, citado en Rosselli, Ardilla, Guma, Sanz, Matute, 2009).

Las características de los hogares de bajo NSE influyen adversamente en el desarrollo cognitivo y psicosocial de los niños, limitando su experiencia cognitiva, esencial para el aprendizaje escolar y constituyen un ambiente propicio para la emergencia de factores que aumentan considerablemente el riesgo infantil de presentar desarrollo psicobiológico, social y económico deficitario (Jadue, 1991), lo que puede explicar parcialmente la desventaja que los alumnos pobres presentan frente a sus pares de clase media al enfrentar la tarea escolar, ya que el grado de desarrollo cognitivo alcanzado y la estrategia utilizada por el niño para adquirir experiencias que involucren aprendizaje, es indispensable para la adquisición de la lectura y la escritura, habilidades que se logran a través de experiencias que el niño adquiere antes de ingresar a la escuela (Bravo, 1990, citado en Jadue, 1997).

El hacinamiento, peculiaridad de los hogares pobres, produce tensiones intrafamiliares (McLanahan, 1985), y afecta la concentración, la capacidad de retención y la discriminación entre estímulos auditivos y visuales, habilidades necesarias para el éxito en la escuela. El ruido ambiental que predomina en los hogares pobres (Jadue, 1996) y que está mutuamente relacionado con el hacinamiento, coarta el desarrollo del hábito de sentarse, fijar la atención, mirar figuras, escuchar una historia o un cuento, ejercitar el “por qué”, lo que tiene como consecuencia una habilidad discriminativa perceptual deficiente, lenguaje poco desarrollado, conocimientos e imaginación débiles y la atención fluctuante y poco sostenida (Majluf, 1993, citado en Jadue, 1997).

La inequidad social entre ciudadanos y familias existe en la mayoría de las sociedades actuales en todo el mundo y que, aun cuando el sistema educativo ha sido visto tradicionalmente como un medio para prevenir esta inequidad y garantizar que todos los niños tengan acceso al conocimiento, lo que sucede en la realidad es lo contrario, la escuela puede mantener y reproducir las diferencias sociales (González, 2004, citado en Benítez, Vargas, Sánchez y García, 2015).

La escuela es un contexto comunitario muy importante, ésta debería entregar una propuesta que desarrolle un proceso educativo integral; lo cual resulta desafiante en contextos adversos ya que el rol y el ambiente de la escuela debería superar las dificultades del entorno hostil y brindar a los estudiantes las condiciones ambientales óptimas para poder desarrollarse plenamente. Esto claramente es un desafío ya que, al estar insertos en un contexto complejo es difícil, pero no imposible, ya que se espera que

los estudiantes pese a estar sometidos a grandes dificultades logren sobreponerse y además salir fortalecidos, siendo responsabilidad de la escuela ofrecer un ambiente protector y favorecedor de sus procesos (Díaz Gatica et al., 2019).

ESTIMULACIÓN COGNITIVA

A) Conceptualización:

El término estimulación cognitiva hace referencia a todas aquellas actividades dirigidas a mejorar el rendimiento cognitivo general o alguno de sus procesos y componentes (atención, memoria, lenguaje, funciones ejecutivas, cálculo, etc), ya sea ésta en sujetos sanos o en pacientes con algún tipo de lesión en el sistema nervioso central. Ahora bien, en algunos conceptos se usa el término rehabilitación, que va más allá e implica el restablecimiento de la situación de los pacientes al grado de funcionamiento más alto posible a nivel físico, psicológico y de adaptación social. Esto incluye poner todos los medios posibles para reducir el impacto de las condiciones que son discapacitantes y para permitir a los pacientes alcanzar un nivel óptimo de integración social (Who, 2001, citado en Blazquez, 2009).

La serie de situaciones y actividades concretas antes mencionadas se estructuran en lo que se denominan “programas de entrenamiento cognitivo”. La estimulación cognitiva (EC) no solamente se centra en la parte cognitiva, sino que aborda otros factores, tales como la afectividad, la esfera conductual, social, familiar y biológica, buscando intervenir sobre la persona de forma integral (Ginarte, 2002, citado en Villalba y Espert, 2014).

La EC presenta características específicas de intervención. Se sustenta en bases científicas y teóricas, con un claro propósito terapéutico donde la programación individualizada se convierte en el eje principal de la planificación (Villalba y Espert, 2014).

Actualmente estas terapias se consolidan como una herramienta útil, versátil y con un razonable coste-efecto para mejorar las manifestaciones clínicas y la calidad de vida (Olazarán et. al, 2012, citado en Villalba y Espert, 2014).

El cerebro, cuando se entrena mediante una estimulación apropiada y constante, a partir de la práctica y la repetición sistematizada, es susceptible de modificar su estructura y su funcionamiento bajo condiciones apropiadas. Si dichas condiciones se producen,

incrementa el número de conexiones entre las neuronas, y eso se manifiesta en una mayor y mejor adaptación del individuo al medio (Villalba y Espert, 2014).

Se ha constatado la importancia de una adecuada estimulación para el cerebro, ya que permite mejorar la calidad de vida de la persona y, en este sentido, existen metaanálisis recientes con evidencias (Olazarán, 2010, citado en Villalba y Espert, 2014). Esta mejora se produce gracias a la obtención de objetivos más específicos, tales como el mantenimiento de las capacidades mentales el máximo tiempo posible, la potenciación de la autonomía y la autoestima de la persona, la mejora de la interacción de esta con su entorno y la disminución de la ansiedad y la confusión, así como otras reacciones psicológicas adversas (Villalba y Espert, 2014).

B) Programas de intervención:

Se entiende como programa de intervención a la secuencia de actividades planificadas que partiendo de un análisis de necesidades de contexto; sirve a unos objetivos; implica un espacio temporal; compromete a unos responsables de llevarla a cabo; supone la búsqueda y la elaboración de unos materiales y recursos; y finaliza con una evaluación (Carreño, 2001, citado en Ortubia, 2015, p.40).

Los programas que diseñemos deben ser individualizados y enfocados a las necesidades de cada persona detectados previamente en la evaluación neuropsicológica. Es conveniente llevar a cabo sesiones individualizadas para trabajar determinados aspectos cognitivos (p.ej. Entrenamiento de la atención), emocionales (p.ej. aceptación de las dificultades presentes y futuras) y conductuales (p.ej. la agresividad). Éstas deben ser combinadas con sesiones de grupo en las que se pongan a prueba las técnicas y las estrategias que se han ensayado de forma individual y que sirvan para generalizar los resultados a situaciones más ecológicas y comunes. Aunque las evaluaciones y los procesos de rehabilitación deben ser individualizados y personalizados, no se pueden obviar las intervenciones grupales (Bausela, 2004).

La intervención educativa es un dispositivo metodológico y para la acción que está cobrando mucha relevancia en los últimos años. A la intervención se la concibe como la capacidad de diseñar y operar una serie de propuestas pensadas en insistir en cierto fenómeno de la realidad con la finalidad de generar un cambio, transformar

dicho fenómeno o mejorar las condiciones de vida de un grupo o segmento determinado de la sociedad (Reynoso, 2016, párrafo 1).

Los programas de educación de la primera infancia son intervenciones valiosas que ayudan a los niños en el desarrollo de habilidades escolares adecuadas para facilitar la transición a la educación formal. Algunos programas se orientan a niños con desventajas, en tanto otros ofrecen cobertura universal (Zill y Resnick, 2005, p.1).

Diferentes estudios han mostrado que los niños y las niñas que participan en programas de la primera infancia tienen mejores logros de aprendizaje en la educación primaria; y repiten o desertan menos que aquellos que no tienen la oportunidad de acceder a los mismos.

En una investigación longitudinal realizada por Berrueta y Clement (1994), en la que se hizo un seguimiento durante 19 años a niños de niveles socioeconómicos bajos, con y sin asistencia a programas de educación de la primera infancia, se concluyó que aquellos que participaron en un programa educativo de calidad obtuvieron mejores calificaciones, y tuvieron menores niveles de repetición durante toda su educación –básica y media– que aquellos que no asistieron (Citado en Guijarro, 2005).

C) Tipos de programas:

Herward (1998, citado en Moscoso, 2003) plantea cuatro tipos de programas:

- Los programas hospitalarios.
- Los programas desarrollados en el hogar.
- Los programas desarrollados en los centros educativos.
- Los programas combinados entre el hogar y los centros.

Para comprender la importancia de este tipo de abordajes a continuación se realiza una rápida comparación entre las intervenciones tradicionales (de lápiz y papel) y las intervenciones informatizadas:

- **Intervención tradicionales (de lápiz y papel):** Existen una variedad de manuales de tareas diseñados en función del estado cognitivo del sujeto (estado

cognitivo leve, moderado o grave), y también catalogados por funciones cognitivas como pueden ser lenguaje, atención, memoria, cálculo, praxias, gnosias, discriminación perceptiva, orientación espacial o razonamiento lógico. Disponiendo de fichas secuenciadas en función de los objetivos a trabajar (Fernández-Calvo, Rodríguez-Pérez, Contador, Rubio-Santorum & Ramos, 2011, citado en Ortubia, 2015, p. 41).

Aparte de los libros programados, los profesionales formados en neurociencias podrían diseñar sus propias tareas y adaptarlas al deterioro cognitivo o al mantenimiento de las funciones preservadas.

Para las tareas de lápiz y papel tenemos que tener en cuenta que el paciente posea destrezas manuales y la consiguiente coordinación visomotora para poder sostener el lápiz y percibir adecuadamente el contenido de la ficha (Fernández-Calvo, Rodríguez-Pérez, Contador, Rubio-Santorum & Ramos, 2011, citado en Ortubia, 2015, p. 41).

- **Intervención informatizada:** Permite controlar los parámetros de la tarea, pudiéndose manejar dependiendo de las necesidades de cada paciente. El ordenador permite registrar el rendimiento de cada uno de los sujetos. Esta intervención nos ahorra tiempo y esfuerzo, ya que pueden trabajar varios pacientes a la vez en diferentes ordenadores. Estas tareas informatizadas resultan más atractivas en tanto y en cuanto tienen la capacidad de presentar objetos en movimiento, colores llamativos y sonidos, así como una pantalla táctil que permite responder mediante ligeros toques sin necesidad de un acercamiento motor preciso, lo que evita la ansiedad causada por los instrumentos más periféricos de los ordenadores, como el teclado. Además, permite presentar las instrucciones tanto en formato visual o auditivo (Fernández-Calvo, Rodríguez-Pérez, Contador, Rubio-Santorum & Ramos, 2011, citado en Ortubia, 2015, p. 41).

El test informatizado en cualquiera de sus versiones no forma parte del uso habitual que los profesionales hacen en las evaluaciones psicológicas. Esta falta de aplicación práctica puede deberse principalmente a dos factores: la falta de un sistema científico, y a la vez fácil de usar, que sea accesible al profesional y la falta de confianza en los sistemas informatizados (Arribas Águila, 2004, p. 92).

Repetto y Malik (1998) señalan que el principal reto de los/as profesionales de la psicopedagogía es la adecuada utilización de estos recursos como elemento de mejora de la calidad de los procesos de orientación y para hacer a ésta más accesible a todas las personas (Citado en Álvarez Rojo, García Jiménez, Gil Flores, Romero Rodríguez & Rodríguez-Santero, 2000, p. 1).

La intervención Psicopedagógica es un proceso de ayuda y acompañamiento continuo a todas las personas, en todos sus aspectos, con el objeto de potenciar la prevención y el desarrollo humano a lo largo de toda la vida (Bisquerra-Alzina, 2006).

D) Objetivos:

Es importante resaltar que en todas las definiciones de estimulación temprana, destacan tres aspectos:

1. El manejo del ambiente o control de éste mediante la aplicación intencional y deliberada de ciertas actividades.

2. Dichas actividades tienen un objetivo: Hacer óptimo el desarrollo general del niño, garantizando condiciones satisfactorias de salud y bienestar, ya que las actividades van encaminadas a satisfacer el desarrollo del niño a nivel físico, emocional, social y cognitivo; viendo al niño como un ser integral que aprende como un ser humano completo, cada aspecto del desarrollo está interrelacionado con los otros, la sensación de confianza y seguridad, en el niño influye en el desarrollo de las diferentes habilidades y viceversa (Gonzalez, 2007).

Diferentes autores proponen que dentro de los objetivos fundamentales de la estimulación temprana se encuentran: (Martínez, 2004; Sánchez, 2004; Esteves, 2004, citado en Gonzalez, 2007).

- Permitir el máximo desarrollo del niño a escala general o en áreas específicas tales como la intelectual, social, del lenguaje, etc.

- Adaptar las actividades a la etapa de desarrollo del niño, a fin de que las viva plenamente y las supere.

- Servir de estrategia para evitar y atenuar riesgos que puedan alterar su evolución normal.

- Favorecer un cambio de actitud de los padres y miembros de la comunidad en cuanto al manejo del ambiente para que se convierta en un lugar sano, alegre y adecuado para el óptimo desarrollo del niño.

- Canalizar el deseo innato de aprender de cada niño para desarrollar su potencial creativo.

- Despertar la sensibilidad artística desde temprana edad a través de experiencias sensoriales enriquecedoras.

- Darle la oportunidad al niño de manipular diferentes materiales para favorecer el desarrollo satisfactorio de las destrezas que posee el niño aumentando su seguridad y confianza.

E) Beneficios:

La ciencia se ha encargado de demostrar ampliamente los beneficios de la estimulación para el desarrollo de capacidades y habilidades, así como también ha demostrado el impacto negativo o los efectos indeseables de la falta de estimulación para el desarrollo integral del niño (OPS, 2007). Los efectos benéficos de la estimulación temprana en el desarrollo infantil son indiscutibles; una persona que está bien desarrollada física, mental, social y emocionalmente producto de la estimulación temprana, tendrá mejores habilidades para enfrentar mejor los desafíos y retos de la vida que una persona que no fue estimulada (Young, 1995; García, 2006; Navarrete, 2010, citado en Flores, 2013).

La implementación de intervenciones de programas de estimulación temprana en niños no solo tendrá resultados positivos en las funciones cognitivas y las demandas dentro del desarrollo del aprendizaje escolar, sino que también determinaría de manera positiva el desenvolvimiento social, la seguridad, autoestima y comportamientos afectivos adecuados, además del refuerzo de habilidades pro sociales, mejoras en el CI, entre otras (Barnett, 1995; Gray & Klaus, 1970; Magwaza & Edwards, 1991; Nores & Barnett, 2010; Rodríguez, 2005; Semrud- Cliekman & Ellison, 2011; Schweinhart, 2007; Watanabe, Flores, Fujiwara & Tran, 2005, citado en Chinome et. al., 2017).

A partir de la implementación del programa, y dando cuenta de los hallazgos descritos en diferentes investigaciones de corte similar, se estima que a futuro los

participantes se benefician a partir del mejoramiento en su calidad de vida desde una perspectiva de la prevención del fracaso escolar, evitando los aspectos negativos que de allí se derivan. Esto sugiere que los niños tengan mayor probabilidad de éxito escolar, menor riesgo de conductas desadaptativas, mayores ganancias económicas, disminución en tasas de embarazo no deseado, entre otros, tal como sugieren diversas investigaciones (Karoly, Kilburn & Cannon, 2005; Reynolds et al., 2002; Schweinhart et al., 2005, citado en Chinome et.al., 2017).

F) Estimulación cognitiva en niños:

El cuidado y la educación temprana de calidad se han asociado con beneficios emocionales, sociales y cognitivos para el desarrollo de los niños pequeños en el corto y largo plazo (Kagan y Kauerz, 2006).

La estimulación temprana, intervención precoz o atención a edad temprana es el grupo de técnicas educativas especiales empleadas en niños entre el nacimiento y los 6 años de vida para corregir trastornos reales o potenciales en su desarrollo, o para estimular capacidades compensadoras. Los programas se desarrollan teniendo en cuenta tanto al individuo como a la familia y el entorno (Roselló et. al., 2013).

Los primeros 6 años de vida se caracterizan por un alto grado de plasticidad neuronal que permite la adquisición de funciones básicas como el control postural, la marcha o el lenguaje. El desarrollo progresivo va permitiendo la aparición y mejora de nuevas habilidades. Este desarrollo surge de la interacción entre los genes y el ambiente (Gómez- Jimenez, 2008; Ricci et. al., 2008, citado en Roselló et. al., 2013). Los primeros son inmodificables y establecen la base de capacidades propias de cada individuo. Los factores ambientales, sobre los que intervienen los programas de estimulación, modulan e incluso inhiben o estimulan la expresión de diversas características genéticas (Johnston, 2009; Regüefeiros, 2012, citado en Roselló et. al., 2013).

Dentro de los factores ambientales se incluyen los biológicos (estado de salud, nutrición) y otros de índole psicológica, social y cultural: sus vínculos afectivos iniciales, el nivel de atención que recibe, el grado de interacción del ambiente con el niño (personas que lo rodean, objetos, luz, sonidos). Estos factores son fundamentales en la maduración de conductas de adaptación al entorno, de la disposición al aprendizaje, el establecimiento de diferentes estrategias de comunicación o del desarrollo emocional (Roselló, 2013).

Esta etapa temprana de la vida también se caracteriza por una mayor susceptibilidad a condiciones ambientales inadecuadas que pueden retrasar o bloquear la adquisición de algunas habilidades, aunque la capacidad adaptativa del sistema nervioso central en cualquier niño sin problemas de desarrollo permite una reorganización funcional de la que comenzamos a carecer a partir de los 6 años de vida (Martinez, 2008, citado en Roselló et. al., 2013).

Se entiende a la plasticidad cerebral como una capacidad general del cerebro para adaptarse a las diferentes exigencias, estímulos y entornos, es decir, la capacidad para crear nuevas conexiones entre las células cerebrales que permite que, aunque el número de neuronas pueda mantenerse invariable, las conexiones o sinapsis entre estas pueden variar, e incluso incrementarse, como respuesta a determinadas exigencias (Martinez, 2008, citado en Roselló et. al., 2013).

A raíz de la neuroplasticidad cerebral infantil, a mayor estimulación, mayor será el número de conexiones neuronales y, con ello, aumentará el desarrollo de las capacidades y habilidades, fomentando así los pilares del desarrollo intelectual. En cierto modo, las redes neuronales que se establecen en la infancia son la base del cerebro adulto y de los futuros aprendizajes (Ginarte, 2007; Jáuregui, García, Ramos y Luquín, 2014; y Mainieri, 2015, citado en Botella y Peiró, 2016).

Los niños y niñas que han sido estimulados cognitivamente durante su primera infancia han tenido iniciativas y experiencias antes de ir a la escuela, tienen más posibilidades de: éxito en su prosecución escolar, mejores resultados en sus estudios y pueden convertirse, en un futuro, en seres útiles a la sociedad (UNESCO, 1990; UNICEF, 1998, citado en Tejada- Otálora, 2006).



CAPITULO 2



MARCO METODOLÓGICO

Tipo de estudio

La investigación fue un estudio cuantitativo. Según el tipo de diseño cuasi - experimental, según su fuente, de campo, ya que se desarrolló en la situación natural donde se da la problemática a estudiar y según el tiempo fue longitudinal debido a que se realizó en el tiempo.

Se realizó una intervención pre- test, por consiguiente se implementó un programa para estimular la atención focalizada y sostenida en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo, y luego se ejecutó un post- test.

Muestra

La muestra fue no probabilística, ya que no se seleccionó aleatoriamente a un grupo de sujetos de la población estudiada, sino a aquellos que cumplían con los requisitos establecidos.

Se trató de una muestra conformada por 31 niños de 6 años de edad de una escuela perteneciente a la ciudad de Paraná, provincia de Entre Ríos de estrato socioeconómico medio bajo. En una institución pública de gestión privada, que se encuentra en un barrio con el contexto antes mencionado.

Los sujetos que formaron parte de la muestra, debieron presentar los siguientes criterios de inclusión:

- Contar con el consentimiento tanto familiar como de la institución educativa para poder participar.
- Niños de ambos sexos.
- Niños que al momento del pretest tengan 6 años de edad.
- Niños que pertenezcan a un estrato socioeconómico medio bajo.
- Niños que asistan a las instituciones educativas en EGB 1, más específicamente en primer grado.
- Niños que no convivan en el mismo hogar (que no sean hermanos o familiares directos).
- Niños que no hayan hecho permanencia solicitada por profesionales o por alguna determinación institucional con acuerdo familiar.

- Niños no diagnosticados con problemas atencionales.
- Niños que no tengan atención profesional de equipos o de forma individual (psicopedagógico, psicológico, neurológico, otros).
- Que al menos uno de los tutores trabaje.
- Que al menos uno de los tutores haya alcanzado el nivel primario de escolaridad.

Técnicas de recolección de datos

Para desarrollar la presente investigación, se utilizaron los siguientes instrumentos:

Para evaluar el estrato social:

- Escala de Pobreza Graffar- Méndez Castellano: Método utilizado para clasificar socioeconómicamente a la sociedad, permite una aproximación más precisa a la interrelación entre biología y sociedad. Este método utiliza los siguientes criterios o variables:

1. Profesión del jefe de familia.
2. Nivel de instrucción de la madre.
3. Fuente de ingreso (o modalidad de ingreso).
4. Condiciones de alojamiento.

Cada variable se define en 5 categorías las cuales toman un valor numérico.

Luego, al obtener el puntaje, se puede identificar en qué nivel de estrato social se encuentra el sujeto.

Para evaluar la atención:

- Test Caras: Percepción de diferencias. Es un instrumento propuesto por Thurstone. Reelaborado y adaptado por Yela. El mismo nos permite evaluar la aptitud para percibir, rápida y correctamente semejanzas y diferencias, patrones estimulantes parcialmente ordenados y a su vez, evalúa la atención selectiva y sostenida. Se puede administrar a escolares de 6 a 7 años en adelante, sobre todo a niveles bajos de cultura, incluso analfabetos. En primer lugar, se realiza una ejercitación para corroborar si el niño comprende la consigna y se acostumbre a la dinámica de la prueba. La consigna consiste en que el sujeto debe marcar con una cruz la cara que es diferente a las otras dos, en cada grupo de tres caras.

- **Pauta de observación de la atención:** La observación es el recurso básico en la educación infantil, para llevar a cabo la evaluación de los alumnos en los distintos momentos, teniendo en cuenta sus distintas finalidades. Para realizar esta observación de una manera sistemática, es indispensable disponer de instrumentos y pautas apropiadas, planificar y prever la situación en que se va a plantear. Las pautas de observación que proponemos tienen en cuenta la edad de los alumnos y las características de la educación escolar. En ellas se plantean y sugieren aspectos que hay que observar en relación a cada bloque de la jornada educativa que pretenden guiar la evaluación en cualquier momento del proceso de enseñanza/aprendizaje en relación a la atención del niño en estos.

En esta oportunidad se recurrió a realizar una planilla con pautas de observación dirigidas a obtener información sobre los niveles y conductas atencionales de los niños durante el horario escolar; la cual presenta diferentes ítems que pueden ser respondidos tanto por la docente de grado como por las tesoreras.

Para estimular la atención:

- **Programa de Intervención: ENFÓCATE** (Programa de entrenamiento en habilidades atencionales). El mismo fue elaborado por Eladio Manuel García Pérez, fue diseñado para su aplicación de manera sistemática con escolares hiperactivos, impulsivos o con dificultades de atención en general. Facilita a los profesores de apoyo, psicopedagogos, rehabilitadores, entre otros el entrenamiento a los escolares mediante un material sencillo, estructurado y flexible en su aplicación.

Contiene 211 unidades de trabajo de uso múltiple, lo que lo convierte realmente en un conjunto de más de 500.

La finalidad de este programa es doble:

1. Lograr que los niños y pre adolescentes sean capaces de aumentar su capacidad para prestar atención voluntaria y sostenida a un elemento estimulador del ambiente, de modo que puedan llevar a cabo una correcta percepción del mismo: análisis, discriminación y generalización de todas sus características, lo que facilita la comprensión y la asimilación del elemento y su contexto.
2. Conseguir que los niños y pre adolescentes sean capaces de realizar tareas instrumentales y cognitivas de dificultad adecuada a su nivel de desarrollo, con un nivel de calidad aceptable.

Los objetivos que se pretenden conseguir, de manera progresiva, son que:

1. Se mantiene durante un período razonable de tiempo realizando una tarea sin efectuar interrupciones superiores a un minuto.
2. Demuestra interés por ejecutar una tarea esforzándose por cumplir las instrucciones de la misma.
3. Demuestra interés por ejecutar una tarea esforzándose por llevarla a cabo con la máxima calidad que le sea posible.
4. Lleve a cabo una tarea motriz después de haber expresado en voz alta lo que va a realizar.
5. Lleve a cabo una tarea motriz expresando en voz alta lo que está haciendo.
6. Lleve a cabo una evaluación de la calidad de la tarea que está ejecutando, mientras la lleva a cabo.
7. Lleve a cabo una evaluación de la calidad de tarea que ha ejecutado, una vez terminada y antes de darla por finalizada.
8. Perciba los errores cometidos durante la ejecución de una tarea y proceda de manera espontánea a su corrección.
9. Reduzca progresivamente los errores, omisiones y equivocaciones al ejecutar una tarea.

La aplicación de manera formal, sistemática y rigurosa de este Programa de Entrenamiento en Focalización de la Atención, proporciona a los alumnos los siguientes beneficios:

1. *Mejora de su capacidad atencional general*, tanto en los aspectos académicos, como en los sociales. Los niños aprenden a prestar atención relevante a los contenidos propios del currículo de su curso o nivel, como a los diferentes aspectos de su vida normal.

2. *Mejora de sus relaciones con profesores y padres*; lo cual es la consecuencia de una reducción de sus errores y fracasos, así como del incremento de éxitos.

3. *Aumento del rendimiento escolar*, al mejorar su capacidad de comprensión y asimilación de los contenidos curriculares.

4. *Reducción de las interacciones perturbadoras* con profesores y compañeros; lo que se presentaba frecuentemente como comportamiento alternativo al de atender a las tareas pertinentes.

5. *Reducción de la impulsividad*, dando muestras de mayor capacidad de reflexión en todo su comportamiento.

6. *Mejora de las destrezas instrumentales* implicadas en las fichas-tarea del entrenamiento: coordinación viso motora, discriminación visual, organización visual, etc.

Se suministra en una carpeta de cuatro anillas incluyendo pautas de utilización para el educador. Su aplicación puede ser de forma individual o grupo muy reducido, desde los 5 años en adelante.

Este programa incluye unos materiales básicos, necesarios y suficientes para llevar a cabo el entrenamiento correspondiente. El material de entrenamiento está constituido por unas fichas de trabajo, agrupadas en cinco secciones. A su vez cada sección está subdividida en diversas series, donde cada una está formada por un tipo de tareas similares. Las fichas correspondientes a cada serie se han diseñado según criterios de amplitud de la tarea (de más cortas a más largas de duración) y de dificultad (de las más sencillas a las más complejas). Las secciones son:

- **Sección 1:** Coordinación visomotora: Esta única sección está constituida por un conjunto de fichas cuya ejecución conlleva y requiere el desarrollo de una buena coordinación viso-motora.
- **Sección 2:** Discriminación visual: Esta sección está constituida por un conjunto de fichas cuya ejecución conlleva y requiere el desarrollo de una buena discriminación visual: análisis de elementos visuales y percepción de diferencias entre los mismos, así como, también orientación izquierda-derecha.

Serie 1: Identificación-Diferenciación de Figuras

Serie 2: Discriminación Figura-Fondo

Serie 3: Percepción-Discriminación Visual

- **Sección 3:** Orientación viso-espacial: Esta sección está constituida por un conjunto de fichas cuya ejecución conlleva y requiere el desarrollo de una buena orientación visual en dos dimensiones.

Serie 1: Orientación en Dos Dimensiones

Serie 2: Orientación en Tres Dimensiones

- **Sección 4:** Organización viso-motora: Esta sección está constituida por un conjunto de fichas cuya ejecución conlleva y requiere el desarrollo de una buena orientación y organización visual en dos dimensiones, análisis de los pasos necesarios para reproducir una tarea y su ejecución posterior.

Serie 1: Reproducción de Patrones

Serie 2: Composición de Figuras Planas

- **Sección 5:** Organización visual: Esta sección está constituida por un conjunto de fichas cuya ejecución conlleva y requiere el desarrollo de una organización visual en dos dimensiones

Serie 1: Discriminación y Recorrido de Itinerarios

El entrenador describe en voz alta como se puede ejecutar la tarea de manera adecuada, mientras él mismo la lleva a cabo delante del niño que le observa. Posteriormente, el niño debe ir ejecutando la tarea siguiendo las mismas instrucciones verbales del entrenador.

Se procura elegir una combinación de fichas de las distintas secciones y series para evitar caer en la monotonía. Las instrucciones no se deben seguir de una manera estricta, ya que las diferencias de edad, culturales o contextuales pueden aconsejar ciertos cambios.

Cada ficha se valora teniendo en cuenta los aciertos, omisiones y errores.

Las sesiones se llevaron a cabo teniendo entre 2 o 3 encuentros por semana con cada niño, dependiendo su asistencia a la institución educativa, ocupando entre 30 y 40 minutos con cada uno según los horarios escolares. La aplicación se realizó con 6 u 8 niños a la vez, es decir, cada tesista tomó en simultáneo a 3 o 4 niños completando un número de sesiones entre 15 y 20 dependiendo el ritmo de cada niño, comprendiendo así un período de 4 meses aproximadamente.

Procedimiento de recolección de datos

Para la realización de esta investigación se tuvo en cuenta la confidencialidad de los datos obtenidos, asegurando la confiabilidad y el resguardo de la identidad de los sujetos participantes con quien se realizó este proyecto.

En primer lugar, se contactó a los directivos de la escuela de estrato socioeconómico medio bajo, en donde se pretendía realizar la recolección de datos y se solicitó autorización para recabarlos. La elección de la muestra se realizó teniendo en cuenta los criterios mencionados anteriormente, siendo los docentes y directivos, los encargados de hacer la selección de los niños que iban a ser evaluados considerando estos criterios. Una vez obtenida la misma se procedió a solicitar el consentimiento informado de los tutores ya que los participantes de la muestra son menores de edad.

En segundo lugar, se realizó la entrega de un cuestionario para conocer el nivel socioeconómico que presentan las familias de los respectivos niños, denominada Escala de Pobreza Graffar- Méndez Castellano. A continuación, se procedió a la implementación de un pre test mediante la aplicación del Test Caras para obtener el índice atencional sostenido de cada sujeto y Pautas de observación de la atención para la obtención de la atención focalizada y sostenida. Luego se llevó a cabo la implementación del Programa de intervención: ENFÓCATE: Entrenamiento en habilidades atencionales, con el fin de estimular estos dos tipos de atención.

Posteriormente se procedió a la realización de un post test, en donde se aplicaron nuevamente las pruebas administradas antes del programa de intervención, para corroborar la eficacia del mismo.

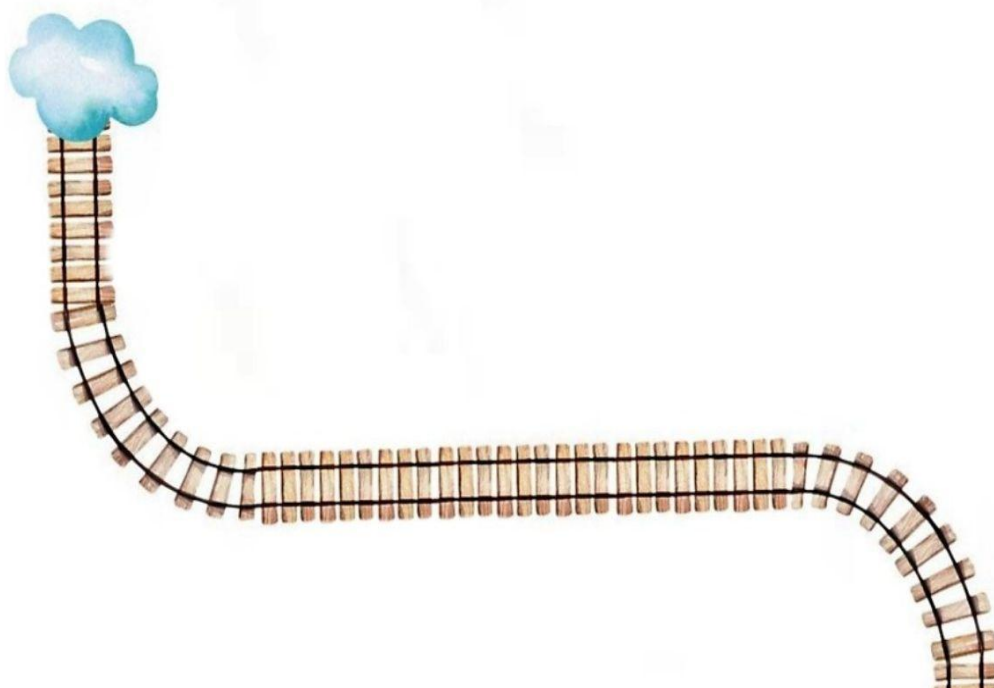
Plan de tratamiento y análisis de datos

Para el procesamiento y análisis de los datos se utilizó el programa S.P.S.S (StatisticalPackage Ford theSociealScieces) versión 23.

Para conocer las características de la muestra se utilizaron diferentes estadísticos descriptivos como distribuciones, porcentajes, medias y desvíos estándar.



CAPITULO 3



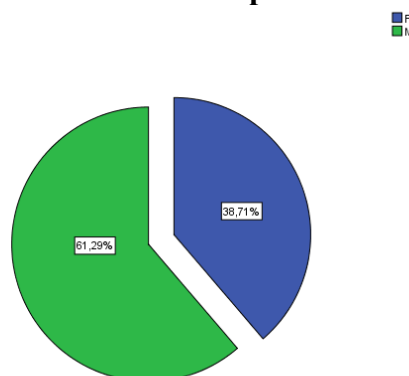
RESULTADOS

Características de la muestra

Teniendo en cuenta la muestra a la cual se le aplicó el Test Caras, las Pautas de Observación y el Programa Enfócate, el porcentaje de población masculina es superior al de la población femenina. Es decir, que del total el 61,29 son niños y el 38,71 son niñas, los cuales fueron seleccionados bajo los siguientes criterios:

- Contar con el consentimiento tanto familiar como de la institución educativa para poder participar.
- Niños de ambos sexos.
- Niños que al momento del pretest tengan 6 años de edad.
- Niños que pertenezcan a un estrato socioeconómico medio bajo.
- Niños que asisten a las instituciones educativas en EGB 1, más específicamente en primer grado.
- Niños que no convivan en el mismo hogar (que no sean hermanos o familiares directos).
- Niños que no hayan hecho permanencia solicitada por profesionales o por alguna determinación institucional con acuerdo familiar.
- Niños no diagnosticados con problemas atencionales.
- Niños que no tengan atención profesional de equipos o de forma individual (psicopedagógico, psicológico, neurológico, otros).
- Que al menos uno de los tutores trabaje.
- Que al menos uno de los tutores haya alcanzado el nivel primario de escolaridad.

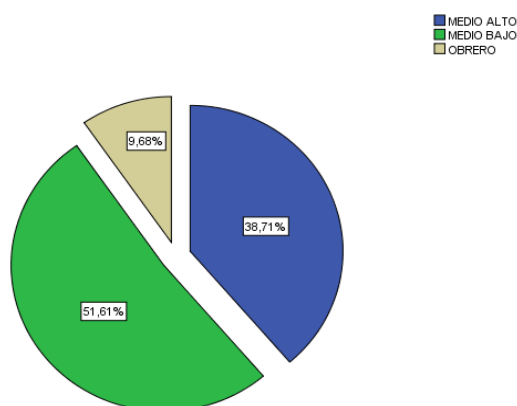
Gráfico N° 1: Sexo de la población



Se logra observar gracias a la aplicación de la Escala Graffar Méndez Castellano que el estrato de la población con la cual se trabajó y cumplió con los requisitos existentes es mayoritariamente de contexto medio bajo, seguido por contexto medio alto y por último en un porcentaje muy bajo de población obrera.

Los resultados obtenidos sobre el estrato van en concordancia con lo planteado en la investigación y con la población esperada en la institución educativa elegida; debido a que los estudios estaban orientados a trabajar con un contexto socioeconómico medio bajo.

Gráfico N° 2: Estrato social



Test Caras: pre y post

Prueba T

Para evaluar los cambios en la Atención Focalizada y Sostenida pre-post implementación de Programa Enfócate se comparan las medias de puntajes obtenidos en aciertos, desempeño percentílico y puntajes típicos para observar si hubo cambios estadísticamente significativos, esto último se hace aplicando la Prueba T de Student para Muestras Relacionadas.

Visualmente observamos en la primera tabla que hubo medias levemente más altas en los 3 indicadores en la etapa post Enfócate en el Test Caras.

La Prueba T en la segunda tabla nos va a indicar si podemos considerar esas diferencias significativas o no, si las mejoras de atención fueron sustanciales. Para eso se observa la columna Sig. (bilateral) y si el valor es menor a 0,05 (error de estimación del 5%) da significativa de lo contrario no.

En cada indicador se hace un análisis diferencial porque significan diferentes cuestiones. Podemos observar:

- a) ACIERTOS: 3,52 aciertos más en promedio lograron los chicos comparando el pre con el post. Según la Prueba T esto es significativo estadísticamente ya que $p=0,02$ es menor a 0,05.

- b) CENTILES: los aciertos traducidos en desempeños a través de su conversión a Percentiles evolucionaron 2,42 puntos entre el pre y el post.

Según la Prueba T esto no resulta significativo porque el $p=0,598$ dio mayor a 0,05. Los chicos estaban y están luego del Programa ubicados entre el percentil 75 y el 80 por lo que mejoró levemente.

c) PUNTAJES T: la media es levemente mayor en 0,13 PT y la Prueba T también indica que al ser $p=0,719$ mayor que 0,05 esto no es contundentemente significativo.

En consonancia con los centiles los chicos están cerca del puntaje 7, es decir por arriba de la media que sería 5 para los puntajes típicos.

En síntesis, mejoró la cantidad de aciertos entre el pre y el post, pero eso no alcanza para que subieran o mejoraran significativamente en el desempeño registrado tanto por la escala percentilica o por los puntajes T. Lo cual podría ir en concordancia con los diferentes factores que influyeron a la hora de la toma de las actividades, siendo que al encontrarse en un contexto escolar en cual no se pudo lograr una toma individualizada, secuenciada y esperada para lo que demandaba la tarea. Sumado a que se encontraba repercutido por la pandemia que atravesaba el mundo, se pudieron apreciar alteraciones en los resultados, no obteniendo cambios significativos como eran deseados.

Tabla N° 3: Estadísticas de muestras emparejadas

		Media	N	Desviación estándar	Media de error estándar
Par 1	Caras_pos_aciertos	23,52	31	7,580	1,361
	Caras_pre_aciertos	20,00	31	6,981	1,254
Par 2	Caras_pos_centil	78,42	31	23,702	4,257
	Caras_pre_centil	76,00	31	24,375	4,378
Par 3	Caras_pos_eneatipo_pt	6,94	31	1,914	,344
	Caras_pre_eneatipo_pt	6,81	31	1,815	,326

Tabla N° 4: Prueba de muestras emparejadas

	Diferencias emparejadas					t	gl	Sig. (bilateral)
	Media	Desviación estándar	Media de error estándar	95% de intervalo de confianza de la diferencia				
				Inferior	Superior			
Par 1 Caras_pos_acier rtos - Caras_pre_acier tos	3,516	5,773	1,037	1,399	5,63 4	3,391	30	,002
Par 2 Caras_pos_cent il - Caras_pre_cent il	2,419	25,303	4,545	-6,862	11,7 01	,532	30	,598
Par 3 Caras_pos_enea tipo_pt - Caras_pre_enea tipo_pt	,129	1,979	,355	-,597	,855	,363	30	,719

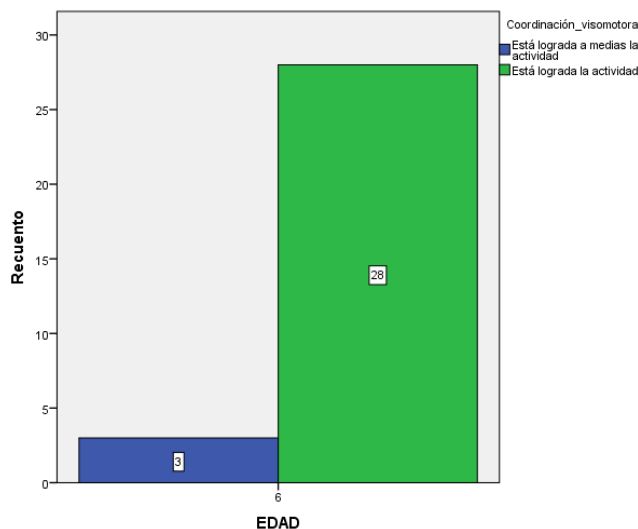
Programa Enfócate - Indicadores De Atención En Actividades

Se refleja en el área de Coordinación Visomotora del Programa Enfócate que se obtuvo un porcentaje de 90,3 % de la actividad lograda en el total de la población a la cual se administró.

En la misma se pudo apreciar que a pesar de que la mayoría obtuviera un buen rendimiento, en la práctica fueron los ejercicios que más tiempo y esfuerzo les demandaron a los niños, lo cual podría llegar a ser respuesta de que estaban en el inicio del proceso y debían adaptarse.

A continuación, el gráfico N° 5 denominado coordinación visomotora, permite ver más claramente la diferencia que se expuso anteriormente.

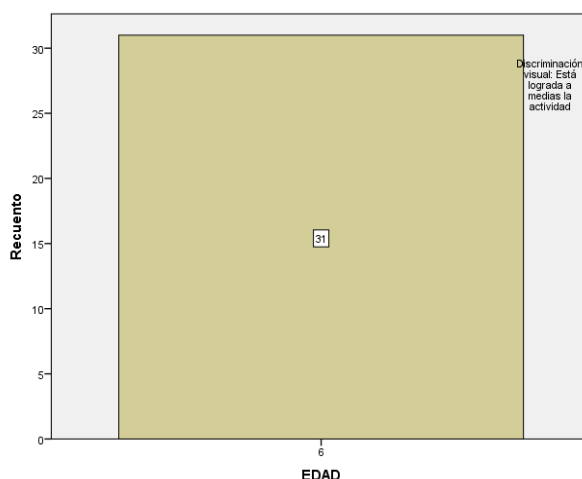
Gráfico N° 5: Coordinación visomotora



Así mismo se aprecia que el área de Discriminación Visual está lograda a medias en la actividad, con un 100% del total de la población.

De acuerdo a lo observado en la implementación de las diferentes actividades propuestas en esta área los niños presentaron mayor predisposición ya que las encontraban más didácticas, aunque seguido a los resultados arrojados expresaron dificultades en algunos ejercicios más que en otros, como por ejemplo en los destinados a la percepción-discriminación visual (Buscar diferencias).

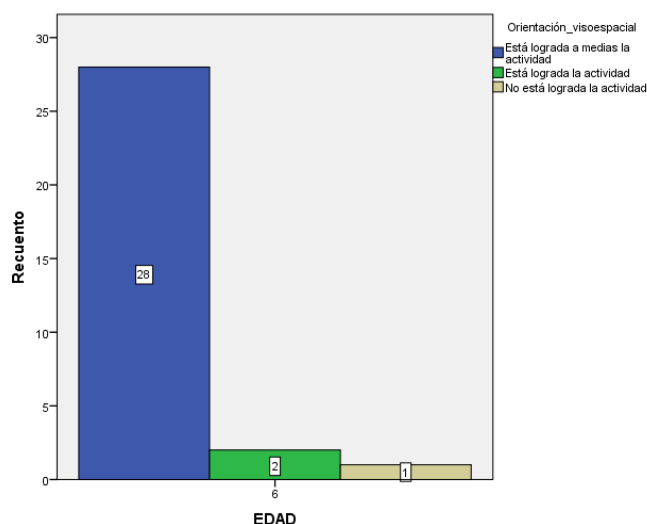
Gráfico N° 6: Discriminación visual



El área de Orientación Visoespacial se observa que está lograda completamente en un porcentaje extremadamente bajo, por 2 personas; es decir, por el 6, 5% de la población. Mientras que se destaca el 90, 3% de la población, en el logro a medias de la actividad. Y solo 1 persona con el 3,2%, no logró la misma.

El elevado porcentaje en las actividades logradas a medias, pueden correlacionarse con las dificultades presentadas por los niños a la hora de concentrarse en la tarea. Ya que, al trabajar en espacios compartidos, no de manera individualizada y con distractores contextuales; no se propiciaba un entorno acorde a brindar mejores resultados.

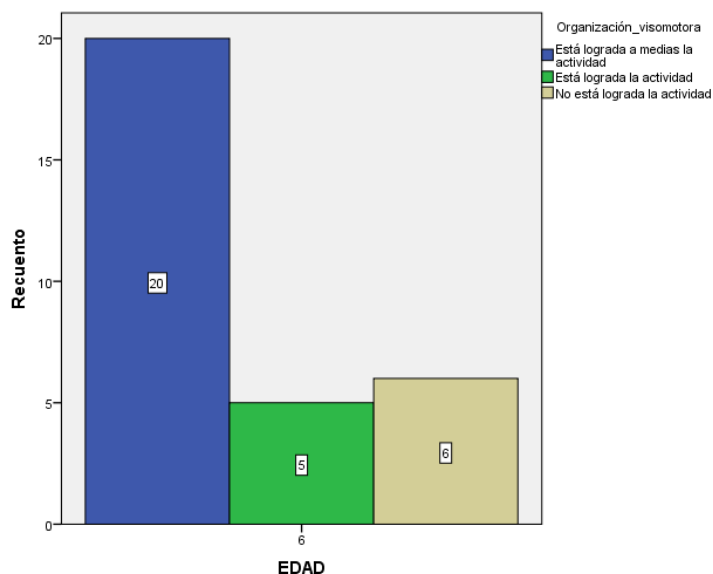
Gráfico N° 7: Orientación visoespacial



El área de Organización Visomotora refleja que la mayoría de la población logró a medias la actividad, con un 64,5%. Por otro lado, se observa que el 19,4% no lograron la actividad y un 16,1% de la población logró con éxito realizar la actividad.

Se destaca que los ejercicios propuestos en esta área demandaban altos grados de precisión y atención, lo cual fue por un lado frustrante para los niños que se demostraban más detallistas y no así, para los que realizaban las mismas sin considerar la consigna propuesta de copiar las imágenes lo más fiel posible.

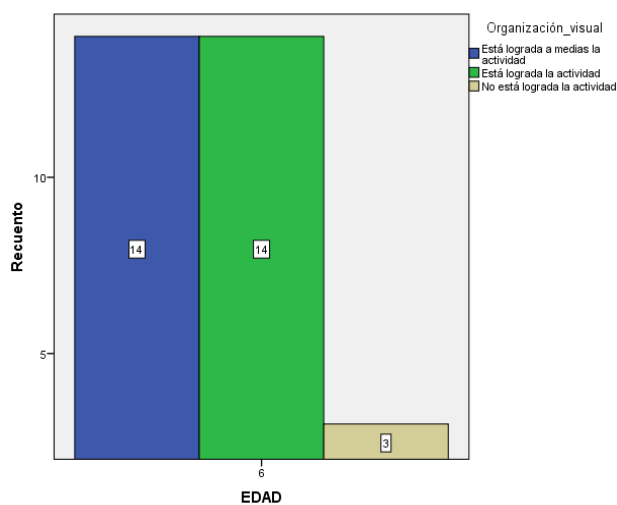
Gráfico N° 8: Organización visomotora



Teniendo en cuenta los resultados arrojados en el área de Organización Visual, se puede observar que un 45,2% de la población logró la actividad propuesta. Así mismo, un 45,2% de la muestra logró completar de forma correcta la actividad a medias. Y, en consecuencia, el 9,7% de la población no logró realizar la actividad correctamente.

A través de lo obtenido en los ejercicios realizados por los niños se aprecia que algunos presentaron mayores dificultades que otros, pero que en la generalidad fue una de las áreas donde más se acercaron a poder lograr cumplir correctamente con lo propuesto.

Gráfico N° 9: Organización visual



Lo

Pautas de Observación pre y post Programa Enfócate

Conducta: Consignas

Solicita que le repitan las consignas, demuestra comprenderlas.

Podemos observar una disminución de la conducta en relación a los datos arrojados en post programa, pasando de 90,32% a 48,39%. Apareciendo también la opción nunca con el 35,48%; lo mismo se ve reflejado en el gráfico número 10.

Gráfico N° 10: Conducta: Consignas

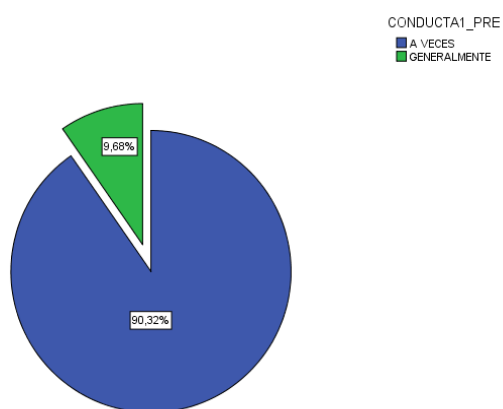
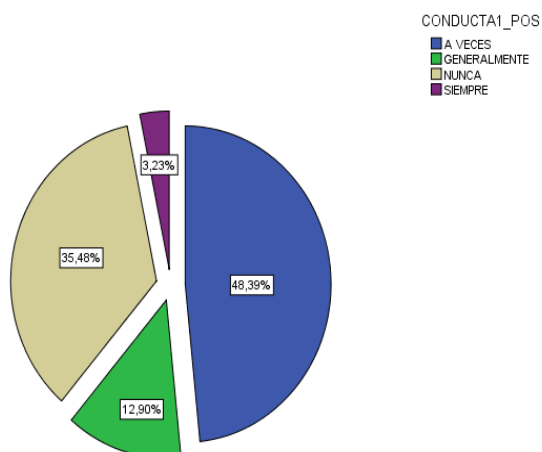


Gráfico N° 10: Conducta: Consignas



Conducta: Extravío

Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.

Se aprecia en el gráfico que hay una disminución de la conducta, ya que pasan de no extraviar nunca con un 64,52% en el pre programa, a no extraviar nunca un 87,10% en el post programa, observándose así un aumento positivo.

Gráfico N° 11: Conducta: Extravío

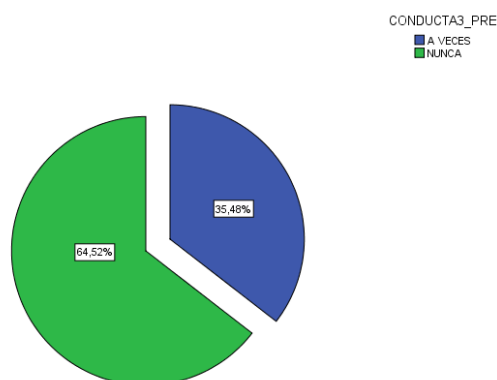
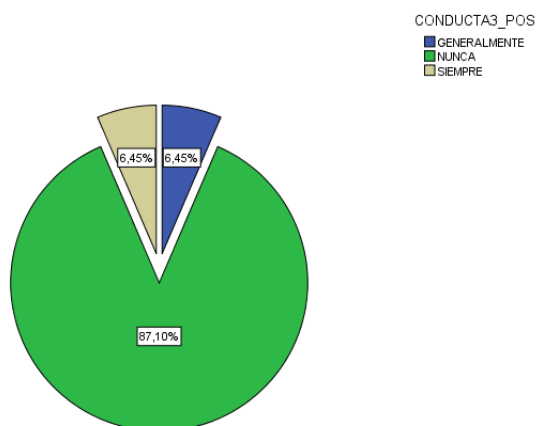


Gráfico N° 11: Conducta: Extravío



Conducta: Participación

Participa en forma activa de las clases, siguiendo la secuencia sin distraerse.

Se puede apreciar una disminución de la participación de los niños, ya que pasaron de un 54,84% en relación a la opción siempre y un 9,68% en la opción a veces del pre programa, a un 29,03 en la opción siempre y un 58,06 en la opción a veces.

Gráfico N° 12: Conducta: Participación

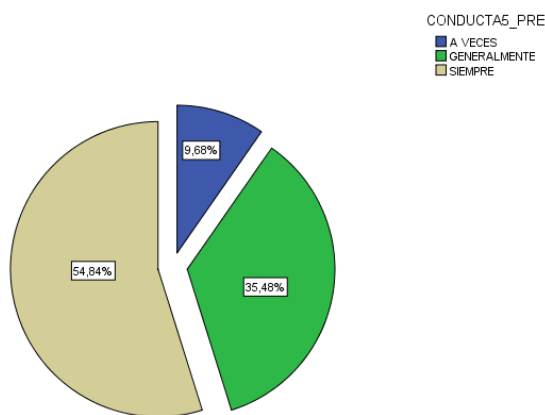
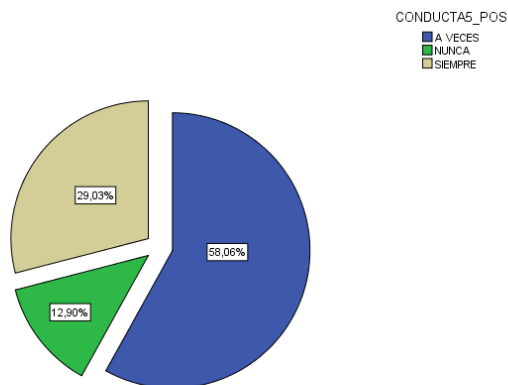


Gráfico N° 12: Conducta: Participación



Conducta: Estimulación

Requiere de constante estímulo para mantener y culminar el trabajo.

Se observa en la conducta 7 que los niños lograron una disminución en la opción a veces de un 45,16% en el pre programa a un 29,03% en el post programa. Por otro lado, una disminución en la opción nunca de un 45,16% en el pre programa a un 51,61% en el post programa. Así mismo, una disminución de la opción generalmente logrando un 3,23% en el pre programa y un 12,90 en el post programa. Culminando con la opción siempre la cual se mantuvo en un 6,45%.

Gráfico N°13: Conducta: Estimulación

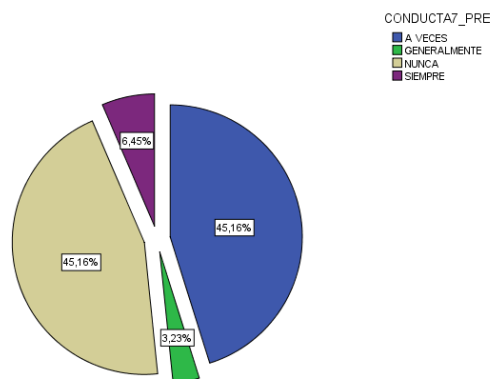
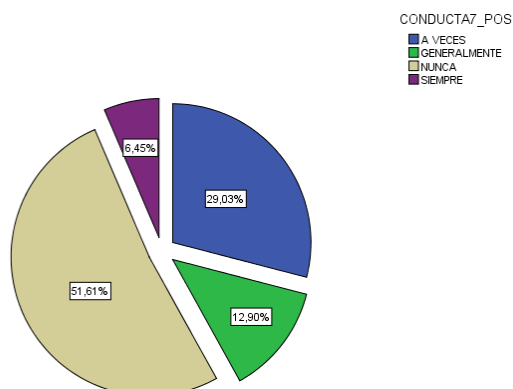


Gráfico N°13: Conducta: Estimulación



Conducta: Culminación

Termina las actividades dadas en el tiempo establecido por la docente.

Se puede observar en la conducta 12 una disminución en la opción siempre pasando de un 48,39% en el pre programa a un 38,71% en el post programa; así mismo, de la opción nunca pasando de un 23,23% en el pre programa a un 9,68% en el post programa. En cambio, en la opción a veces paso de un 19,35% en el pre programa a un 51,61% en el post programa.

Gráfico N°14: Conducta: Culminación

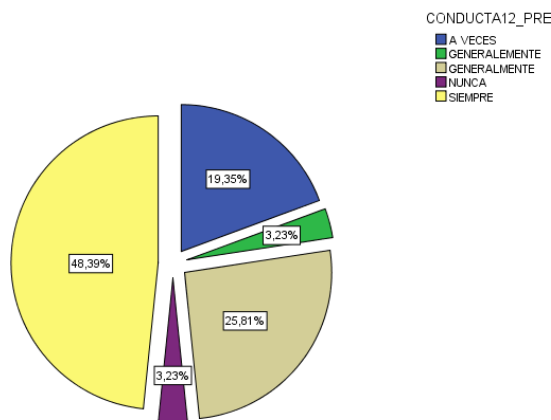
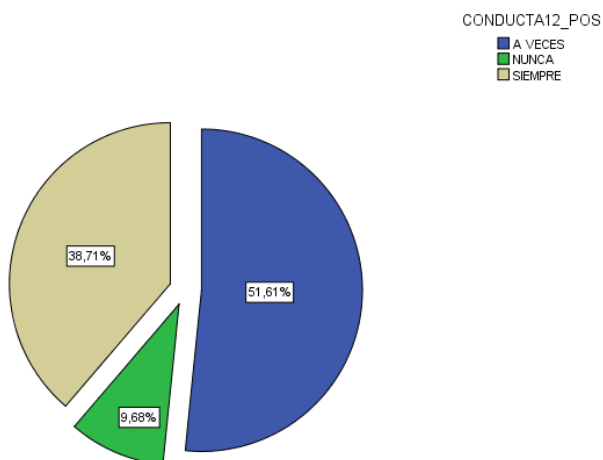


Gráfico N°14: Conducta: Culminación



Conducta: Irrupción

Interrumpe a sus pares (distrae, molesta, etc).

Se aprecia en la conducta 17 la presencia de un aumento en la opción a veces pasando de un 38,71% en el pre programa a un 80,65% en el post programa; y una disminución en la opción nunca de un 61,29% en el pre programa a un 19,35% en el post programa.

Gráfico N°15: Conducta: Irrupción

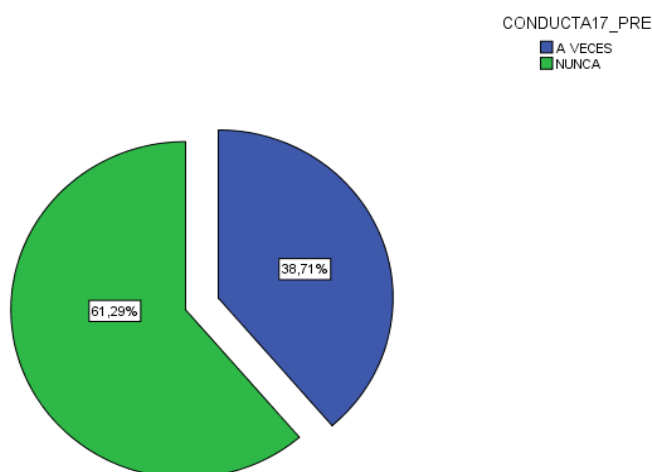
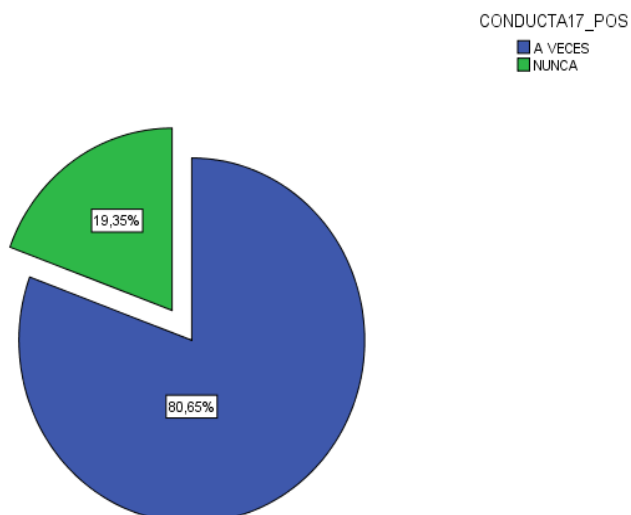


Gráfico N°15: Conducta: Irrupción





CAPITULO 4



DISCUSIÓN

El propósito de la presente investigación fue observar la influencia de un programa de estimulación de la atención en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo.

La muestra estuvo conformada por 31 niños de ambos sexos, 12 mujeres (38,71%) y 19 varones (61, 29%). Por lo tanto se buscó explicitar y analizar los datos obtenidos en este estudio confrontándolos con investigaciones precedentes de índole nacional e internacional expuestas en el marco teórico.

Teniendo en cuenta lo expuesto por Rueda et.al (2005) sobre el valor de la implementación de programas de entrenamiento cognitivo en tempranas edades y el aprovechamiento de la plasticidad cerebral, denotará mejores posibilidades de optimizar las capacidades cognitivas. Debido a esto es que se recurrió a la administración de las diferentes pruebas en niños de 6 años ya que en esta edad comienzan la educación formal.

Considerando los resultados obtenidos en las muestras y las distintas observaciones llevadas a cabo hay una correspondencia con lo que expresaba Barnett (1995) de que la implementación de intervenciones de programas de estimulación temprana en niños no solo tendrá resultados positivos en las funciones cognitivas y las demandas dentro del desarrollo del aprendizaje escolar, sino que también determinaría de manera positiva el desenvolvimiento social, la seguridad, autoestima y comportamientos afectivos adecuados, además del refuerzo de habilidades pro sociales, mejoras en el CI, entre otras.

Durante el transcurso de la exploración se lograron llevar a cabo sesiones grupales primordialmente por la falta de tiempo, lo cual se vio reflejado en los resultados no significativos ya que el ambiente condicionó los mismos. Debido a lo antes mencionado, se concuerda con lo que sostenía Bausela (2004) de que es conveniente ejecutar sesiones individualizadas para trabajar determinados aspectos cognitivos (p.ej. Entrenamiento de la atención) y emocionales.

Luria (1975) planteaba que la atención es un proceso complejo que funciona de manera solícita, metódica y jerárquicamente facilitando el proceso y la asimilación de la información recibida, para lo cual selecciona estímulos adecuados y de esta manera lleva a

cabo actividades de tipo sensitivo, cognoscitivo o motriz. Asintiendo a lo expuesto por el autor, en el trabajo de campo, se logró advertir dichos procesos en los diferentes ejercicios propuestos.

Por otro lado, siguiendo la línea planteada anteriormente y en concordancia con lo que postulaba García (2007), la atención es el mecanismo implicado directamente en la activación y el funcionamiento de los procesos y operaciones de selección, distribución y mantenimiento de la actividad psicológica. Así los procesos selectivos se activan cuando el ambiente nos exige dar respuestas a un único estímulo en presencia de otros estímulos distractores, los cuales los niños debieron sortear en las diferentes actividades.

Durante el estudio se percibieron factores que influyeron en los resultados de la misma. Por un lado, se observaron factores externos como distractores a la hora de la aplicación de las pruebas, entre ellos, ruidos, interrupciones, espacio físico, inasistencias; lo cual se encuentra en discordancia con lo propuesto por Castillo y Navarrete (2008), los cuales mencionan a los factores externos como los que provienen del medio y facilitan que el individuo mantenga la atención hacia los estímulos que se presenten. Sin embargo, se puede hallar similitud con lo que postulaba Leibovich de Figueroa et. al (1998) de que el contexto es un factor interviniente y determinante en el comportamiento por lo que resulta conveniente tomar en cuenta los ambientes percibidos por el sujeto.

A su vez, se apreciaron factores internos los cuales condicionaron en reiteradas oportunidades el rendimiento de los niños en las diversas actividades, entre ellos, cansancio, estados de humor, frustraciones, vivencias traídas del hogar o del colegio. En conformidad con Castillo y Navarrete (2008) los factores internos o propios de la persona, pueden ser muy beneficiosos para el sujeto o pueden jugar en contra con respecto a sus necesidades fisiológicas, al momento de mantener la atención. Debido a esto y siguiendo a Ginarte (2002) se acuerda que la estimulación cognitiva no solamente se centra en la parte cognitiva, sino que aborda otros factores, tales como la afectividad, la esfera conductual, social, familiar y biológica, buscando intervenir sobre la persona de forma integral.

A lo largo del proceso se observó conflictos a la hora de mantener una estabilidad en la atención, siendo la misma según Celada y Cairo (1990) la capacidad de mantenerla durante un largo periodo de tiempo sobre un objeto o actividades dadas. Sin embargo, se reflejó un buen rendimiento en cuanto al oscilamiento de la atención, ya que los niños podían cambiar

la focalización de un objeto a otro sin dificultad, lo cual se correlaciona con lo propuesto por Rubenstein (1982).

Por otra parte, se destacan inconvenientes en la atención focalizada no pudiendo valorar lo que planteaba Tonglet (2014), ya que él mismo menciona que este tipo de atención es la capacidad para centrar diferentes niveles de intensidad de atención sobre un estímulo determinado; pudiendo inhibir las interferencias de estímulos no relevantes que compiten por su atención. Así mismo, se logró distinguir cierto grado de dificultad en la atención sostenida tal como la definió Parasuraman (1984) entendiendo la misma como la capacidad de mantener el foco atencional y permanecer alerta ante la presencia de determinados estímulos durante periodos de tiempo relativamente largos.

Siguiendo lo que mencionó Luria (1988) basado en las teorías de Vigotsky, sostiene que el origen social de la atención voluntaria se desarrolla a través de las interrelaciones del niño con los adultos, quienes en un inicio guían su atención, ésta se activa ante una instrucción verbal y se caracteriza por ser activa y consciente; lo cual se logró llevar a cabo en la investigación.

En discrepancia con lo expresado por Terrillo (2017) el cual planteaba que los niños nacidos en familias de bajo nivel socioeconómico también muestran menos logros académicos y un aprendizaje más lento, se observó que a pesar del nivel socioeconómico al cual pertenecían los niños de la muestra, los resultados denotaron que el nivel medio bajo presentó mejor rendimiento entre el pre y el post test que los niños pertenecientes al nivel medio alto, los cuales en su mayoría bajaron su rendimiento.

De acuerdo con la investigación realizada por Holgado Morlans y Alonso (2015) con el propósito de analizar la influencia del programa de intervención psicopedagógica “ENFÓCATE”, en la atención selectiva y focalizada del alumnado de 3º de Educación Primaria de un CEIP de la localidad de Mérida, España. Los resultados mostraron que en las condiciones en las que se realizó el estudio no se puede afirmar que la aplicación de dicho programa haya sido eficaz por sí sólo (debido al momento evolutivo y de desarrollo en el que se encuentran los participantes). No obstante, se cree que los resultados no son extrapolables y sería necesario desarrollar estudios futuros donde las condiciones de aplicación del programa variarían para continuar midiendo con precisión su verdadera efectividad.

"IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO"

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia

Por lo aludido anteriormente, se concuerda con que es necesario continuar evaluando para obtener mejores frutos, ya que en el trabajo llevado a cabo hubo diversos factores influyentes en los resultados obtenidos de las diferentes pruebas.

RECOMENDACIONES

Este estudio permitió reflexionar y considerar algunas cuestiones que son relevantes para la realización de investigaciones posteriores:

- Ampliar la población en cuanto a nivel sociocultural y tamaño de la muestra. Se propone que el número de participantes sea más elevado, ya que no representa el total de la población.
- Utilizar otras técnicas que se destacan para realizar una mejor evaluación cognitiva de la atención en el pre y post test.
- Precisar diferencias en edad y sexo.
- Realizar la implementación de un retest luego del post test para poder observar el desempeño de los sujetos posterior al mismo.

Otras recomendaciones desde el punto de vista Psicopedagógico son:

- Interiorizar a los padres sobre la importancia que ellos tienen en el desempeño cognitivo de sus hijos, especialmente en sus primeros años, fomentando así el uso de materiales didácticos, para el aprendizaje.
- Capacitar a los docentes en esta materia, y de esta forma llevar a cabo la realización de talleres en las instituciones escolares.
- Promover la realización de actividades y programas para la estimulación de funciones cognitivas y ejecutivas en los niños.
- Fomentar la escucha, el diálogo, la comunicación, incentivando a los niños a poder expresar sus emociones, sentimientos y sensaciones.
- Animar a los niños en el desarrollo de la autonomía, otorgándoles tareas concretas.

Para finalizar este apartado, creemos que es de suma importancia que se continúe estudiando y profundizando sobre esta temática ya que entendemos a la atención como una función vital para el aprendizaje y desarrollo del ser humano.

LIMITACIONES

Se cree necesario reflexionar y debatir sobre las limitaciones que se presentaron en éste trabajo de investigación.

En primer lugar, se destaca como limitante del estudio el hecho de que no se logró reunir los instrumentos que se planteaban en el proyecto realizado en la cátedra TIF (Trabajo de Integral Final) correspondiente al cursado de la carrera en Licenciatura en Psicopedagogía. Por lo que fue necesario recurrir a la búsqueda de otros en reemplazo. Es decir, se sustituyó el Test de Atención Infantil 2.0 (TAI) por el Programa Enfócate, y la Escala de Magallanes, por Pautas de Observación de la Atención.

Por otro lado, se considera como condicionamiento que, el programa Enfócate, mide la atención visual y no la auditiva; como a su vez, que para obtenerlo se tuvo que recurrir a la compra del mismo, ya que no se encontraba disponible en forma gratuita. Así mismo, se enfatiza en que no se presentan fuentes que demuestren que haya sido aplicado en Argentina, como tampoco en contextos socioeconómicos bajos.

Por otra parte, el autor del programa ENFÓCATE, Profesor E. Manuel García Pérez (www.manuelgarciaperez.com), en comunicación personal (e-mail de fecha 14 de agosto de 2020) manifestó que no se dispone de estudios controlados que puedan acreditar la eficacia del Programa, debido a las dificultades técnicas y las limitaciones éticas para llevarlo a cabo. Además, de que éste material tiene una difusión muy restringida debido a que no está comercializado por ninguna gran empresa editorial. Pero así mismo, se puede apreciar su eficacia ya que el mismo se viene empleando en los lugares siguientes de España: Asociaciones de Afectados por el TDAH: en Zaragoza, Alicante, Cuenca, Jerez de la Frontera, y otras. Colegios de Educación Primaria, en aulas de apoyo a la diversidad educativa. Gabinetes o Consultorios de Psicología privados: en Galicia, Alicante, Valencia, Bizcaya, Madrid, Córdoba, Sevilla, Jaén, Murcia, y otros.

Todas las noticias al respecto son positivas: los entrenadores, docentes, psicólogos y psicopedagogos hablan a favor de grandes mejoras a partir de los tres meses de aplicación del programa.

Por ser la muestra no probabilística, de tipo intencional y teniendo en cuenta el tamaño de la misma, que solo representa un sector reducido de la población (niños de 6 años de edad, que pertenecen a la escuela Virgen de la Medalla Milagrosa de la localidad de Paraná, Entre Ríos) no se pueden realizar generalizaciones de los datos obtenidos y por tal motivo tampoco permitió un análisis más profundo y significativo sobre posibles diferencias en cuanto al sexo y edad de los sujetos evaluados.

Así mismo y no menos importante, son las relacionadas a cuestiones institucionales como asambleas, paros, días de lluvia, inasistencias, espacio físico, etc; como también asuntos emocionales de los niños pertenecientes a la muestra.

Se destaca a su vez que las condiciones del factor tiempo influyeron en la eliminación del retest, ya que se llegó a la toma del post- test al culminar el año escolar, no pudiendo así cumplir con el mismo.

CONCLUSIÓN

Los objetivos de esta investigación, apuntaron a la implementación de un programa de estimulación de la atención focalizada y sostenida, denominado *Enfócate*, en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico medio bajo; pudiendo así comparar los resultados obtenidos entre el pre- test y post- test, en relación a la aplicación del mismo, en cuanto a los cambios que pueden llegar a producirse sobre éstos tipos de atención.

Considerando los resultados obtenidos, se arribó a las siguientes conclusiones:

- Con los datos arrojados por la Escala Graffar Mendez Castellano se logró cumplir con el fin de que la población sea de un contexto socioeconómico medio bajo.
- Se consiguió evaluar el funcionamiento atencional de los niños a través del Test Caras y las Pautas de Observación.
- Se pudo ejecutar el programa *Enfócate* en la muestra seleccionada para estimular la atención sostenida y focalizada.

Por otra parte, se buscó dar respuesta al interrogante central: “¿La implementación del programa de estimulación *Enfócate* va a generar efectos positivos en la atención sostenida y focalizada?”.

Teniendo en cuenta la hipótesis de trabajo antes mencionada, puede considerarse confirmada, ya que, se pudo constatar que la puesta en marcha de un programa que estimule la atención, puede generar cambios positivos en los niños a los cuales se les administren las pruebas. Si bien los resultados apuntaban a cambios más significativos, de igual modo, nos permitió tener una aproximación sobre la importancia de la estimulación en edades tempranas de la educación formal; considerando así que este aporte permitió conocer aún más y apreciar la temática estudiada.



ANEXOS



ANEXOS

Nota a la institución:

Paraná, _____

Al director/a de la escuela
Escuela Privada N°5 Virgen de la Medalla Milagrosa
Sr/a: Amelia Hock

S / D

Por medio de la presente, nos dirigimos a usted a fin de solicitarle autorización para poder llevar a cabo, en el establecimiento nuestra investigación correspondiente al trabajo final de la Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Universidad Católica Argentina (UCA). El cual se titula: “Implementación de un programa de estimulación de la atención en niños de 6 años de edad de estrato socioeconómico bajo”, teniendo como objetivos: la evaluación del funcionamiento atencional de los niños mediante la aplicación de tests, escala y observación, correspondientes a lo que se pretende estudiar, y por consiguiente la implementación de un programa con el fin de estimular dicha función. Así por último conocer los cambios producidos por este. Sabiendo que todos los datos, tanto personales de aquellos que participen como los arrojados por la tesis, presentarán un carácter de confidencialidad y anonimato.

Para poder llevar a cabo el estudio se va a requerir de la participación de niños que al momento de la aplicación de la primera prueba tengan 6 años de edad y pertenezcan a un nivel de vulnerabilidad social y económica.

Al momento de la intervención en la institución se tendrán en cuenta los protocolos de COVID-19 establecidos por la misma.

Agradeciendo su tiempo y esperando su pronta respuesta, lo saludamos atentamente.

Firma y aclaración del solicitante
DNI: 40.774.371
Celular : 343-4067816
Mail: sofiamessina33@gmail.com

Firma y aclaración del solicitante
DNI: 40.409.334
Celular: 3442-565022
Mail: eugenzappellaz@gmail.com

Consentimiento informado a padres o tutores:

**Pontificia Universidad Católica Argentina
Facultad "Teresa de Ávila"**



Consentimiento informado:

Estoy en conformidad de que mi hijo/a: _____
DNI _____, que concurre a la escuela
_____ al grado _____, que participe de la
investigación destinada a conocer el desempeño atencional. Las mismas serán administradas
por Sofia Messina - DNI 40.774.371- y Maria Eugenia Zappellaz - DNI 40.409.334-; en la
institución educativa, en horario escolar. Cabe señalar, que los datos obtenidos serán
utilizados con carácter anónimo y confidencial para realizar del trabajo final de la
Licenciatura en Psicopedagogía, perteneciente a la Universidad Católica Argentina (UCA) el
mismo busca evaluar los cambios que se podrían generar por la implementación de un
programa de estimulación de la atención en niños de 6 años de edad.

Firma madre/padre/tutor

Aclaración

Contacto: _____

Escala Graffar – Mendez Castellanos:


Sirve para clasificar el estrato socioeconómico de las familias. Consta de la evaluación de variables como son: la profesión del padre, escolaridad de la madre, principal fuente de ingreso y condiciones de alojamiento.

Consigna: Encerrar el número equivalente a la respuesta correcta.

Variables	Pts.	Items
1- Profesión del padre	1	Profesión universitaria, financistas, banqueros, comerciantes, todas de alta productividad, oficiales de las fuerzas armadas (si tienen un rango de Educación Superior)
	2	Profesión técnica superior, medianos comerciantes o productores
	3	Empleados sin profesión universitaria, con técnica media, pequeños comerciantes o productores
	4	Obreros especializados y parte de los trabajadores del sector informal (con primaria completa)
	5	Obreros no especializados y otra parte del sector informal de la economía (sin primaria completa)
2- Escolaridad de la madre	1	Enseñanza universitaria o su equivalente
	2	Técnica superior completa, enseñanza secundaria completa, técnica media
	3	Enseñanza secundaria incompleta, técnica inferior
	4	Enseñanza primaria o alfabeta (con algún grado de instrucción primaria)
	5	Analfabeta
3- Principal fuente de ingreso a la familia	1	Fortuna heredada o adquirida
	2	Ganancias o beneficios, honorarios profesionales
	3	Sueldo mensual
	4	Salario semanal, por día, entrada a destajo
	5	Donaciones de origen público o privado
4- Condiciones de alojamiento	1	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes de gran lujo
	2	Viviendas con óptimas condiciones sanitarias en ambientes con lujo sin exceso y suficientes espacios
	3	Viviendas con buenas condiciones sanitarias en espacios reducidos o no, pero siempre menores que en las viviendas 1 y 2
	4	Viviendas con ambientes espaciosos o reducidos y/o con deficiencias en algunas condiciones sanitarias
	5	Rancho o vivienda con condiciones sanitarias marcadamente inadecuadas

Test Caras:

TR.ψ - 27502 2


 N.º 21
 BIBLIOTECA DE PSICOLOGIA

CARAS

TEST DE PERCEPCIÓN DE DIFERENCIAS

PD	
PC	
PT	
GN	

Apellidos y nombre: Edad: Sexo:
 Empresa: Categoría:
 Centro de enseñanza: Curso:

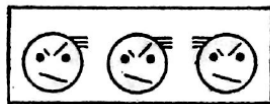
I N S T R U C C I O N E S

Observe la siguiente fila de caras. Una de las caras es distinta a las otras. La cara que es distinta está marcada.



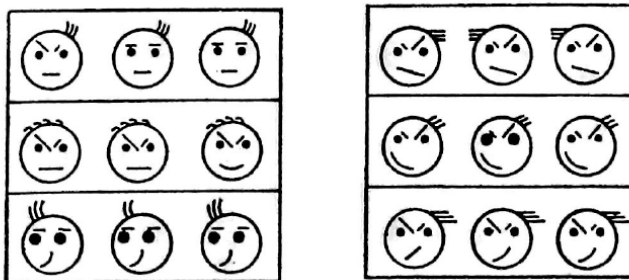
¿Ve Ud. el motivo por el cual la cara del medio está marcada? La boca es la parte distinta.

A continuación hay otra fila de caras. Mírelas y marque la que es diferente de las otras.



Deberá haber marcado la última cara.

A continuación encontrará otros dibujos parecidos para practicar. En cada fila de tres figuras, marque la cara que es distinta de las otras.



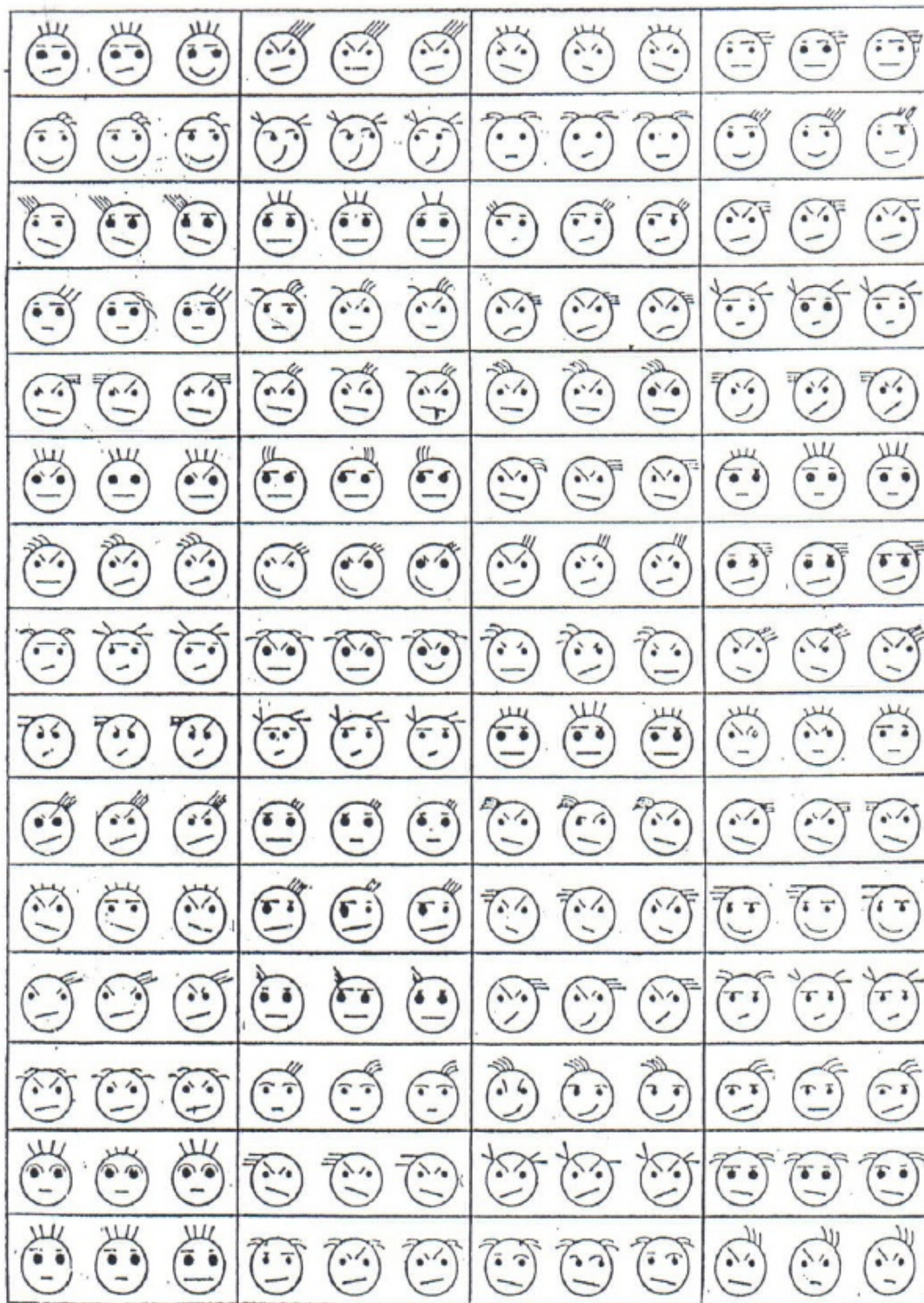
Cuando se le indique, vuelva la hoja y marque las restantes caras en la misma forma. Trabaje rápidamente, pero trate de no cometer equivocaciones.

ESPERE LA SEÑAL DE COMIENZO



IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia



Pauta de observación de la atención / concentración:

Nombre: _____

Fecha de Nacimiento: _____ Edad: _____

Colegio: _____

Turno: _____ Curso: _____

Examinador: _____

Fecha Aplicación: _____

CONDUCTAS	SIEMPRE	GENERALMENTE	A VECES	NUNCA	AFECTA SU ATENCIÓN
					SI / NO
1. Solicita que le repitan las consignas, demuestra comprenderlas.					
2. Dificultades para organizar tareas y actividades.					
3. Extravía objetos necesarios para tareas o actividades.					
4. Evita, le disgusta o se opone a dedicarse a tareas que requieren un esfuerzo mental sostenido.					
5. Participa en forma activa de las clases, siguiendo la secuencia sin distraerse.					
6. Su postura corporal y facial permite suponer que atiende a los estímulos principales de la clase.					

IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia

7. Requiere de constante estímulo para mantener y culminar el trabajo.					
8. Dificultades para mantener la atención en tareas o en actividades lúdicas.					
9. Si es interrumpido su trabajo le cuesta reiniciarlo					
10. Se levanta de su lugar, juega con útiles u otro elemento durante las clases.					
11. Durante la realización de la tarea: a) Golpea con un objeto la mesa. b) Inquietud física c) Tranquilo d) Se fatiga					
12. Termina las actividades dadas en el tiempo establecido por la docente.					
13. Al terminar la tarea o actividad: a) Permanece en su lugar. b) Se levanta y distrae a sus compañeros.					
14. Al regreso del recreo su actitud demuestra: a) Tranquilidad b) Exaltación c) Se demora en comenzar la actividad.					
15. Realiza verbalizaciones (habla/ canta)					
16. Surgen preguntas de manera espontánea.					
17. Interrumpe a sus pares					

(distray, molesta, etc).					
18. Se observa una mejor atención: a) Al inicio de la jornada. b) Al medio de la jornada. c) Al final de la jornada.					

Tablas de resultados:

Tabla N°1: Sexo de la población

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido F	12	38,7	38,7	38,7
M	19	61,3	61,3	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabla N° 2: Estrato social

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido Medio Alto	12	38,7	38,7	38,7
Medio Bajo	16	51,6	51,6	90,3
Obrero	3	9,7	9,7	100,0
Total	31	100,0	100,0	

Tabla N°5: Coordinación visomotora tabulación cruzada

	Coordinación visomotora		Total
	Está lograda a medias la actividad	Está lograda la actividad	
Edad 6	3 9,7%	28 90,3%	31 100,0%

Tabla N° 6: Discriminación visual tabulación cruzada

		Discriminación visual	
		Está lograda a medias la actividad	Total
Edad	6	31 100,0%	31 100,0%

Tabla N° 7: Orientación visoespacial tabulación cruzada

		Orientación Visoespacial			Total
		Está lograda a medias la actividad	Está lograda la actividad	No está lograda la actividad	
Edad	6	28 90,3%	2 6,5%	1 3,2%	31 100,0%

Tabla N° 8: Organización visomotora tabulación cruzada

		Organización Visomotora			Total
		Está lograda a medias la actividad	Está lograda la actividad	No está lograda la actividad	
Edad	6	20 64,5%	5 16,1%	6 19,4%	31 100,0%

Tabla N° 9: Organización visual tabulación cruzada

		Organización Visual			Total
		Está lograda a medias la actividad	Está lograda la actividad	No está lograda la actividad	
Edad	6	14 45,2%	14 45,2%	3 9,7%	31 100,0%

Tabla N° 10: Conducta: Consignas

		% del N de columna
Conducta1_pre	A veces	90,32%
	Generalmente	9,68%
Conducta1_pos	A veces	48,39%
	Generalmente	12,90%
	Nunca	35,48%
	Siempre	3,23%

Tabla N°11: Conducta: Extravío

		% del N de columna
Conducta3_pre	A veces	35,48%
	Nunca	64,52%
Conducta3_pos	Generalmente	6,45%
	Nunca	87,10%
	Siempre	6,45%

Tabla N° 12: Conducta: Participación

		% del N de columna
Conducta5_pre	A veces	9,68%
	Generalmente	35,48%
	Siempre	54,84%
Conducta5_pos	A veces	58,06%
	Nunca	12,90%
	Siempre	29,03%

Tabla N°13: Conducta: Estimulación

		% del N de columna
Conducta7_pre	A veces	45,16%
	Generalmente	3,23%
	Nunca	45,16%
	Siempre	6,45%
Conducta7_pos	A veces	29,03%
	Generalmente	12,90%
	Nunca	51,61%
	Siempre	6,45%

Tabla N°14: Conducta: Culminación

		% del N de columna
Conducta12_pre	A veces	19,35%
	Generalmente	3,23%
	Generalmente	25,81%
	Nunca	3,23%
Conducta12_pos	Siempre	48,39%
	A veces	51,61%
	Nunca	9,68%
	Siempre	38,71%

Tabla N°15: Conducta: Irrupción

		% del N de columna
Conducta17_pre	A veces	38,71%
	Nunca	61,29%
Conducta17_pos	A veces	80,65%
	Nunca	19,35%

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Adrian M. (2016). Atención Selectiva en el ámbito escolar de niños entre 10 y 12 años que practican básquet de manera sistemática en la ciudad de Paraná. [Tesis de Grado en línea]. Universidad Católica Argentina. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/8977>
- Alcaraz Mendoza, F., de la Garza Anguiano, M. P., Jiménez Correa, C. E., Diaque Venturi, M., Iriarte Méndez, A. A. (2017). Efectos de un entrenamiento en memoria de trabajo y atención sostenida sobre las funciones ejecutivas de niños de 8 a 14 años de edad. *Revista Mexicana de investigación en Psicología*, Vol.5, N°1, 41-55. Recuperado de: <https://www.medigraphic.com/cgi-bin/new/resumen.cgi?IDARTICULO=71274>
- Álvarez, L., Núñez, J. C., González-Pienda, J. A., Álvarez, D., & Bernardo, A. B. (2014). Programa de intervención multimodal para la mejora de los déficit de atención. *Revista Psicothema* Vol.19 N°4. 591- 596. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=2389459>
- Álvarez Rojo, V. B., García Jiménez, E., Gil Flores, J., Romero Rodríguez, S., & Rodríguez-Santero, J. (2000). La evaluación de programas informatizados. *Revista de investigación educativa*, Vol.18, N°2, 481-491. Recuperado de: <https://idus.us.es/xmlui/bi>
- Arán Filippetti, V., & Richaud, M. C. (2011). Efectos de un programa de intervención para aumentar la reflexividad y la planificación en un ámbito escolar de alto riesgo por pobreza. *Repositorio Institucional Conicet Digital*. Vol.10 N°2. 341-354. Recuperado de: <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/60843>
- Arribas Águila (2004). Diferencias entre los test informatizados de primera generación y los test en papel y lápiz: influencia de la velocidad y el nivel de destreza informática. *Revista Acción Psicológica*. Vol 3, N° 2, 91-100. Recuperado de: <https://search.proquest.com/openview/3ace96b9f7862db03b0212f5dbe5ef75/1?pq-origsite=gscholar&cbl=1576339>
- Arnanz, J., & Modesta Pousada. (2014). *La atención*. Barcelona: UOC.
- Bartolome M. (2017). Estimulación Cognitiva y la Memoria de los Adultos Mayores del Centro Gerontológico de la Ciudad de Quevedo. [TESIS EN LÍNEA] Universidad de Técnica de Babahoyo. Recuperado de: <http://dspace.utb.edu.ec/handle/49000/3171>

- Bausela Herreras E. (2004). Planificación de un programa de rehabilitación neuropsicológica. Revista Electrónica de Motivación y Emoción. Universidad de León. V.6 N°16. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1221185>
- Blazquez A. M. et al (2009). Estimulación Cognitiva y Rehabilitación Neuropsicológica. Editorial UOC. Recuperado de: https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=6QOamavNnc8C&oi=fnd&pg=PA13&dq=estimulacion+cognitiva+definicion&ots=l4s6NANtMV&sig=RuhoLYOGZGq98-PmEMk8_rsGRWk#v=onepage&q=estimulacion%20cognitiva%20definicion&f=false
- Benítez, Y. G., Vargas, G. G., Hernández, A. L., Sánchez, U. D., & García, Á. H. (2015). Habilidades lingüísticas en niños de estrato sociocultural bajo, al iniciar la primaria. Acta Colombiana de Psicología, Vol.10. N°2, 9-17. Recuperado de: http://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662007000100405&script=sci_arttext
- Bisquerra-Alzina, R. (2006). Orientación psicopedagógica y educación emocional. ESE. Estudios sobre Educación. N°11, 9-25. Recuperado de: <https://dadun.unav.edu/handle/10171/9208>
- Botella N. & Peiró M.(2016). Aportaciones de la Neurociencia Cognitiva a la Estimulación Auditiva Musical de 0 a 6 años. Revista de Didácticas Específicas. N° 15, 6-27. Universidad de Valencia. Recuperado de: https://repositorio.uam.es/bitstream/handle/10486/676305/DE_15_1.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Calderón. Z (2016). "Estimulación de Funciones Cognitivas, mediante terapia de grupo, en adultos mayores, del instituto ecuatoriano de seguridad social de Ibarra, en el periodo de marzo a julio de 2016. (TESIS EN LÍNEA). Universidad Técnica del Norte Facultad de Educación, Ciencia y Tecnología. Recuperado de: <http://repositorio.utn.edu.ec/bitstream/123456789/5835/1/05%20FECYT%20020%20TRABAJO%20DE%20GRADO.pd>.
- Campos (2009). Diccionario de la lengua española: biblioteca activa Visor. Buenos Aires. Ed.
- Campos L. (2014). Los Aportes de la Neurociencia a la Atención y Educación a la Primera Infancia. Cerebrum (Centro Iberoamericano de Neurociencia, Educación y Desarrollo Humano) Cerebrum Ediciones. Recuperado de: <https://equinoabrazo.com.ar/download/multimedia.archivo.bd49824befb3081b>.

[41706f72746573206465206c61206e6575726f6369656e6369612061206c61202e706466.pdf](#)

Cárdenas, N., López-Fernández, V. & Arias-Castro, C. (2018). Análisis de la relación entre creatividad, atención y rendimiento escolar en niños y niñas de más de 9 años en Colombia. *Psicogente*. Vol 21. N°39. 75-87. Recuperado de: <http://doi.org/10.17081/psico.21.39.2823>

Castillo Moreno, A., & Marín, A. P. (2006). Redes atencionales y sistema visual selectivo. *Universitas psychologica*. Vol 5. N°2. 305-326. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/647/64750209.pdf>

Castillo T. & Navarrete S. (2008). *Estrategias metodológicas que favorecen el desarrollo de la atención en niños y niñas del nivel de transición 1*. Tesis de grado [EN LÍNEA]. Universidad del Bio Bio, Sistema de Bibliotecas, Chile. Recuperado de: <http://repobib.ubiobio.cl/jspui/handle/123456789/1134>

Chinome T. et al. (2017). Implementación y Evaluación de un Programa de Estimulación Cognitiva en Preescolares Rurales. *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte*. Vol 34, N°3, 184-203. Colombia. Recuperado de: <https://www.redalyc.org/pdf/213/21356012003.pdf>

Cumpa Valencia, M. (2019). Usos y abusos del término “neurociencias”: una revisión sistemática en revistas indexadas Scielo. *ConCiencia EPG*. Vol 4. N° 1. 30-67
Recuperado de: http://200.37.102.150/bitstream/USIL/9623/1/2019_Cumpa-Valencia.pdf

Díaz Fuentes, Osses Bustingorry, Muñoz Navarroc (2016) Factores e interacciones del proceso de enseñanza-aprendizaje en contextos rurales de la Araucanía, Chile. *Revista Scielo*. Vol 42. N°3. 118-128. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052016000400006

Díaz Gatica, J., Quintana Campillay, Y., & Velásquez Alday, A. C.(2019). El entorno resiliente mejora la convivencia escolar en escuelas de sectores socioeconómicos desfavorecidos. (MAGISTER). Recuperado de: <http://repositorio.uft.cl/xmlui/bitstream/handle/20.500.12254/1727/Diaz-Quintana-Velasquez%202019.pdf?sequence=1>

Endelman Z. B. (2019). *Apuntes de cátedra Orientación Vocacional Ocupacional*. Universidad Católica Argentina.

Espert & Villalba (2014). Estimulación Cognitiva: una Revisión Neuropsicológica. *Therapeia*. N°6. 73-93. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5149523>

- Figueroa M. et al. (2005) Las estrategias de afrontamiento y su relación con el nivel de bienestar psicológico. Un estudio con adolescentes de nivel socioeconómico bajo de Tucuman (Argentina). *Anales de Psicología*, N°1, pp 66-72. Recuperado de: <https://revistas.um.es/analesps/article/view/27171/26351>
- Flores A. (2013). Efectividad del Programa de Estimulación Temprana en el Desarrollo Psicomotor de Niños de 0 a 3 Años. *Revista Ciencia y Tecnología*. Vol 9, N°4. 101-117. Recuperado de: <https://revistas.unitru.edu.pe/index.php/PGM/article/view/426/363>
- García Cubillos Julye Marcela (2015). *Atención, memoria y rendimiento escolar en Educación Infantil*. (Tesis en master). Universidad Internacional de la Rioja. Bogotá, Colombia. Recuperado de: <https://reunir.unir.net/handle/123456789/2995>
- Ghiglione, M. E., Arán Filippetti, V., Manucci, V., & Apaz, A. (2011). Programa de intervención, para fortalecer funciones cognitivas y lingüísticas, adaptado al currículo escolar en niños en riesgo por pobreza. *Interdisciplinaria*. Vol 28. N°1. 17-36. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=18022327002>
- González Z. (2007). Los Programas de Estimulación Temprana desde la Perspectiva del Maestro. *Facultad de Ciencias de la Comunicación, Turismo y Psicología*. Lima- Perú. Vol 13, N°13. 19-27. Recuperado de: http://www.scielo.org.pe/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1729-4827200700100003
- Gordón Escobar, L. E. (2016). El rincón de la expresión plástica en la atención voluntaria de niños y niñas de 4 a 5 años de la Unidad Educativa Atahualpa de la ciudad de Ambato provincia de Tungurahua (Bachelor's thesis, Universidad Técnica de Ambato. Facultad de Ciencias humanas y de la Educación. Carrera de Parvularia). Recuperado de: <http://repositorio.uta.edu.ec/handle/123456789/23297>
- Guijarro M. (2005). La Educación de Calidad para todos Empieza en la Primera Infancia. *Revista Enfoques Educativos*. Vol 7, N° 1, 11-33. Departamento de Educación, Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Chile. Recuperado de: <https://estudiosdeadministracion.uchile.cl/index.php/REE/article/view/48175/50806>
- Ison, M. S. (2009). Abordaje psicoeducativo para estimular la atención y las habilidades interpersonales en escolares argentinos. *Revista Persona* N° 012.

- 29-51. Universidad de Lima Recuperado de: <http://revistas.ulima.edu.pe/index.php/Persona/article/view/274>
- Ison & Carrada. (2010) Evaluación de la eficacia atencional: estudio normativo preliminar en escolares argentinos. *Revista Iberoamericana de Diagnóstico y Evaluación*. Vol 1. N° 29. pp.129-146. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=459645441008>.
- Ison, M. S. (2011). Programa de intervención para mejorar las capacidades atencionales en escolares argentinos. *International Journal of Psychological Research*, Vol. 4, N°2, 72-79. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5134668>
- Ison, M. S., & Korzeniowski, C. (2016). El rol de la atención y percepción viso-espacial en el desempeño lector en la mediana infancia. *Psykhé* (Santiago), Vol. 25, N°1, 1-13. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-22282016000100007&script=sci_arttext&tlng=en
- Jadue G. (1997). Factores ambientales que afectan el rendimiento escolar de los niños provenientes de familias de bajo nivel socioeconómico y cultural. *Estudios pedagógicos*, N°23, pp 75-80. Recuperado de: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07051997000100007
- Jiménez Jiménez, Melgar Yovany (2015). Estudio comparativo en las funciones neuropsicológicas de la memoria y atención en niños y niñas con déficit de atención e hiperactividad atendidos con la Terapia Neurofeedback. (Tesis de posgrado). Instituto de Investigación y Postgrado. Quito: UCE. Recuperado de: <http://www.dspace.uce.edu.ec/bitstream/25000/7652/1/T-UCE-0007-75pg.pdf>
- Julio Medrano, T., Pimentel Reyes, C., & Tuirizo, P. (2014). La atención en las niñas y niños en el nivel de preescolar de la institución educativa Ternera del distrito de Cartagena (Doctoral dissertation, Universidad de Cartagena). Recuperado de: <http://repositorio.unicartagena.edu.co/handle/11227/2643>
- Kagan y Kauerz (2006). Programas Preescolares: Currículo Efectivo. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Estados Unidos. pp. 1-5. Recuperado de: <http://www.encyclopedia-infantes.com/programas-preescolares/segun-los-expertos/programas-preescolares-curriculo-efectivo>
- Lacunza, Ana B. (2010). Procesamiento cognitivo y déficit nutricional de niños en contextos de pobreza. *Revista Psicología y Salud*. Vol 20. N°1. 77-88.

Recuperado de:
<http://psicologiaysalud.uv.mx/index.php/psicysalud/article/view/619/1076>

Llamosas, M. G. (2017). El juego infantil y las desigualdades sociales [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Psicología y Psicopedagogía. Buenos Aires. Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/juego-infantil-desigualdades-sociales.pdf>

Morelli, Viviana. (2015). *Perfil neurocognitivo de niños con tdah en edad escolar. Una perspectiva desde la neuropsicología como aporte para mejorar la capacidad de aprendizaje y el rendimiento académico.* (Tesis de grado). Universidad del Salvador. Buenos Aires. Recuperado de:
<https://racimo.usal.edu.ar/4289/1/P%C3%A1ginas%20desde500024425-Perfil%20neurocognitivo%20de%20ni%C3%B1os%20con%20TDAH%20en%20edad%20escolar.pdf>

Morlans, B. H., & Díaz, L. A. (2015). Evaluación de un programa psicopedagógico para la mejora de la atención en estudiantes de educación primaria/Evaluation of a psycho-educational program to foster attention processes in students of primary education. REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía. Vol 26. N° 3. 26-44. Recuperado de:
<https://racimo.usal.edu.ar/4289/1/P%C3%A1ginas%20desde500024425-Perfil%20neurocognitivo%20de%20ni%C3%B1os%20con%20TDAH%20en%20edad%20escolar.pdf>
<http://revistas.uned.es/index.php/reop/article/view/16399>

Moscoso Chambergo, H. (2003). Los programas de intervención temprana: una alternativa para ayudar a niños en riesgo y a sus padres... a pesar de todo. *Educación*, Vol 12, N°22, 101-115. Recuperado de: <http://revistas.pucp.edu.pe/index.php/educacion/article/view/5482>

Nesa, M. (2019). Apuntes de cátedra Orientación Vocacional Ocupacional. Universidad Católica Argentina.

Ojeda, N., Ortuño, F., López, P., Arbizu, J., Martí-Climent, J., & Cervera-Enguix, S. (2002). Bases neuroanatómicas de la atención mediante PET-15O: el papel de la corteza prefrontal y parietal en los procesos voluntarios. *Rev Neurol*, Vol 35, N°6, 501-507. Recuperado de:
https://www.researchgate.net/profile/Felipe_Ortuno/publication/11073118_Neuroanatomical_bases_of_attention_by_means_of_PET-15O_The_role_of_the_prefrontal_and_parietal_cortex_in_controlled_processes/links/5822f75a08ae61258e3c6b17/Neuroanatomical-bases-of-attention-by-means-of-PET-15O-The-role-of-the-prefrontal-and-parietal-cortex-in-controlled-processes.pdf

- Ortubia, Natalia Lucia (2015). *Capacidad atencional en niños: programa de entrenamiento informatizado*. (Tesis de grado). Universidad del Aconcagua. Mendoza. Recuperado de: http://bibliotecadigital.uda.edu.ar/objetos_digitales/681/tesis-4289-capacidad.pdf
- Rey Anacona C. A. & Moreno Martinez L. G. (2017). *Diseño y validación de un programa en funciones ejecutivas para TDAH* (tesis de grado). Universidad de San Buenaventura. Bogotá. Recuperado de: <http://biblioteca.usbbog.edu.co:8080/Biblioteca/BDigital/158307.pdf>
- Reynoso (2016). La importancia de gestionar proyectos de intervención socio-educativa. *Revista educarnos*. Recuperado de: <https://revistaeducarnos.com/la-importancia-de-gestionar-proyectos-de-intervencion-socio-educativa/>
- Romero, O. E. V., & Romero, F. M. V. (2013). Evaluación del nivel socioeconómico: presentación de una escala adaptada en una población de Lambayeque. *Revista del Cuerpo Médico Hospital Nacional Almanzor Aguinaga Asenjo*. Vol 6. N°1. 41-45. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4262712>
- Rosselli, Ardilla, Guma, Sanz, Matute (2009). Influencia del nivel educativo de los padres, el tipo de escuela y el sexo, en el desarrollo de la atención y la memoria. *Revista Latinoamericana de Psicología*. Vol 41. N°2. Pp 257-276. Recuperado de <http://publicaciones.konradlorenz.edu.co/index.php/rlpsi/article/viewFile/380/279>
- Roselló L. et al. (2013). Estimulación Temprana en Niños con Baja Visión. *Revista Habanera de Ciencias Médicas*. Universidad de Ciencias Médicas de la Habana Vol 12, N°4. 659-670. Recuperado de: http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s1729-519x201300040001
- Sivó Romero Pilar (2016). *Efecto del entrenamiento de la memoria de trabajo en los procesos atencionales, en el rendimiento académico y en las funciones ejecutivas y memoria de trabajo en niños/as de entre 4/6 años*. (Tesis doctoral). Universidad de Castilla- La Mancha. Facultad de medicina. Albacete, España. Recuperado en: <https://ruidera.uclm.es/xmlui/handle/10578/9029>
- Sevilla, F. I. (2017). *Uso del celular y atención selectiva y sostenida en la adolescencia temprana* [en línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, Mendoza.

Disponible en:
<http://bibliotecadigital.uca.edu.ar/repositorio/tesis/uso-telefono-celular-adolescencia-temprana.pdf>

Rueda M. (2016). Educar la Atención desde la Neurociencia. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana. Vol 53. N° 1. pp 1-16. Pontificia Universidad Católica de Chile. Recuperado de:
<https://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/842/public/842-2560-1-PB.pdf>

Tarrillo Carrasco, J. E. (2017). *Impacto socioeconómico en la población de la Región San Martín, debido al crecimiento económico en el Perú -2016*. Recuperado de:
<http://repositorio.uss.edu.pe/bitstream/handle/uss/4093/Tarrillo%20Carrasco%20.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Tejada M. & Otálora C. (2006). Estimulación Cognitiva de Madres del Sector Popular. Revista Investigación y Posgrado. Vol 21, N° 2. 43-67. Universidad Pedagógica Experimental Libertador. Caracas, Venezuela. Recuperado de:
<https://www.redalyc.org/pdf/658/65821203.pdf>

Tonglet Emilio Carlos (2014). *Test de atención selectiva*. España. Edit. Médica Panamericana S.A.

Tuesta Carrasco, A. Y. (2017). Relación entre la atención y el rendimiento académico en estudiantes de segundo grado de nivel primario de una institución educativa no estatal de LIMA Metropolitana. (Maestría) Universidad Ricardo Palma, Escuela de Posgrado. Lima, Perú. Recuperado de:
<http://repositorio.urp.edu.pe/handle/URP/1523>

Ulrich M. & Ringlofer P. (2020) Funciones ejecutivas en adultos emergentes de estrato socioeconómico bajo con diferentes niveles de escolarización.[En línea]. Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina, Paraná. Recuperado de: <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/10610>

Vallejo-Martín, M., Moreno-Jiménez, M. D. P., & Ríos-Rodríguez, M.L. (2017). Sentido de comunidad, fatalismo y participación en contextos de crisis socioeconómica. *Psychosocial Intervention*. Vol 26. N°1. 1-7. Recuperado de:
http://scielo.isciii.es/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1132-0559201700010001

Zill y Resnick (2005). Importancia de los programas de intervención de la primera infancia, para el logro de una transición de una escuela exitosa. Enciclopedia

"IMPLEMENTACIÓN DE UN PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN DE LA ATENCIÓN FOCALIZADA Y SOSTENIDA EN NIÑOS DE 6 AÑOS DE EDAD DE ESTRATO SOCIOECONÓMICO MEDIO BAJO"

Messina Sofia & Zappellaz María Eugenia

sobre el desarrollo de la primera infancia. Estados Unidos. Pp 1-6.
Recuperado de:
<http://www.encyclopedia-infantes.com/transicion-la-escuela/segun-los-expertos/importancia-de-los-programas-de-intervencion-de-la-primera>