

PONENCIAS 2016

5°
Congreso
Internacional

PSICOLOGÍA
Y EDUCACIÓN

BOGOTÁ
COLOMBIA

2 AL 6 DE NOVIEMBRE DE 2016



NEGLIGENCIA PARENTAL Y DIFICULTADES EN CONCIENCIA FONOLÓGICA
PROGRAMA DE ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA DE CONCIENCIA FONOLÓGICA EN NIÑOS DE 5 A 7 AÑOS CON ANTECEDENTES DE NEGLIGENCIA PARENTAL

Laura Daniela Posada Triviño & Alejandra Rizo Arévalo
Corporación Universitaria Minuto de Dios
Sede Principal - Colombia

RESUMEN

La presente investigación busca determinar la influencia de un programa de estimulación neuropsicológica de conciencia fonológica en la sub-habilidad de conciencia léxica de niños con y sin antecedentes de negligencia parental entre los 5-7 años de edad. La metodología empleada fue pre experimental pre prueba, pos prueba con grupo control. Participación de 4 niños organizados en dos grupos uno con NP y sin SNP. Instrumentos: cuestionario MIDNSDI (2011), K-BIT, Conteo de palabras de la ENI, antes y después de la estimulación. Los resultados indican que los niños con presunta NP presentan mayor insatisfacción en las necesidades físicas y cognitivas, el CI verbal y compuesto es bajo en comparación con los niños SNP, el participante 1 con NP tienen bajas puntuaciones en conciencia léxica, pero después de la intervención se observa un cambio importante y dicha estimulación también favoreció a los niños SNP. Se concluye que la estimulación y el acompañamiento en los procesos de aprendizaje, tanto de padres como de docentes en esta etapa, favorecen el neurodesarrollo, así como los precursores de la lectoescritura, procesos importantes para el adecuado desenvolvimiento de los niños en la sociedad.

INTRODUCCIÓN

Desde la psicolingüística el lenguaje es considerado como un producto del cerebro humano (Silva, 2005), que le permite al hombre adquirir conocimientos y transmitirlos de generación en generación (Carlson, 2014), en esa línea Pinker (2001) (citado por Instituto Politécnico Nacional, 2009) arguye que el cerebro está preparado genéticamente para activar el módulo fonológico donde se fragmenta la información sonora verbal en su elemento fundamental: el fonema. El cual sigue unos criterios articulatorios que lo hacen único para ser diferenciado (Cuetos, 2012; Feld, 2014) y detectados de manera automática, lo que corresponde al lenguaje oral.

El procesamiento oral del lenguaje se explica desde diferentes posturas, una de ellas es el modelo conexionista de TRACE de McClelland y Elman, el cual indica que por medio de unidades simples de procesamiento denominadas nodos se desarrolla el lenguaje oral, dichos nodos están conformados por tres niveles: Rasgos, Fonemas y Palabras. El primer nivel se activa gracias a unos detectores para cada sonido vocálico, consonante, etc, que se organizan en grupos acorde con las características sonoras que los producen, esto con el fin de ser identificados como fonemas que en conjunto forman palabras con sentido (Cuetos, et al, 2012).

Siguiendo este modelo explicativo Marslen-Wilson, proponen que el reconocimiento del léxico se presenta desde el momento en que se emite el mensaje con el primer fonema, separando la palabra objetivo de las demás conocidas, a este proceso se le conoce como entrada lexical (Cuetos, et al, 2012) pues las palabras se refieren a objetos, acciones o relaciones que giran en el entorno, por tanto darles significado requiere de asociaciones (Carlson, 2014; Feld, 2014) y experiencias previamente adquiridas, esto a nivel cognitivo activa la entrada léxico-significado o léxico-semántica que esta moderada por contextos restrictivos los cuales permiten, entre varios significados, establecer el necesario para dicha palabra. A nivel neurofisiológico esta ruta corresponde a la vía Ventral o del <<qué>>, la cual proyecta hacia la cisura temporal superior, la región inferior posterior del lóbulo temporal y algunas porciones de las circunvoluciones temporales mediales e inferiores (Cuetos, et al, 2012; Frederichi, 2011; 2015; Ardila, Bernal & Rosselli, 2016) para la ejecución de dicha función.

Por otro lado, se encuentra la vía sublexical, la cual, no necesita conocer el significado de las palabras sino poderla repetir mediante la representación motora articulatoria que se corresponde únicamente con la estructura fonética establecida, este proceso se logra gracias a la memoria de trabajo, la cual integra dicha representación audiomotora. A nivel neurofisiológico este procesamiento de información activa la vía Dorsal o del <<dónde>>, que comunica mediante el fascículo longitudinal superior y el arqueado las áreas dorsoparietales con las regiones frontales, dorsales premotoras y área de Broca izquierdas (Cuetos, et al, 2012; Frederichi, 2011; 2015; Ardila, Bernal & Rosselli, 2016) que facilitan dicho procesamiento.

Una vez la adquisición del lenguaje se ha completado se facilita el acto de leer y escribir (Vargas & Villamil, 2007). Siendo la lectura un invento del hombre ésta requiere de una enseñanza sistemática (Cuetos, et al, 2012; Defior & Serrano, 2011a) mediada por un sustrato neuronal y cognitivo que sustente su adquisición y automatización, puesto que constituyen la fuente de conocimiento más importante (Lorenzo, 2001) que se traduce en resultados personales, sociales y económicos significativos para la cultura (Máquez & de la Osa, 2003).

En cuanto a la lectura se explica como un proceso lingüístico-cognitivo que implica decodificar una serie de símbolos y signos (Vygotski, 1931/1995^a; citado por Montealegre & Forero, 2006) gráficos que aparecen sobre un papel o pantalla con sonidos que corresponden a un fonema particular (en el caso de la lectura en voz alta) (Cuetos, et al, 2012) para configurarlos en unidades silábicas, palabras y frases con significado (lectura silenciosa) (Bermudez & Bayona, 2011) que en conjunto proporcionan un panorama global sobre temas muy diversos, que facilitan la adquisición de nuevos conocimientos (Lorenzo, 2001).

Tanto el sustrato neurológico como el cognitivo señalan dos tipos de procesos para la adquisición de la lectura, uno básico y otro complejo. El primero se encarga de la decodificación del texto y está conformado por el sistema fonológico, la memoria de trabajo y la agenda visuoespacial (Lorenzo, 2001; Feld, 2014), que se organiza en función de tres subsistemas: el ortográfico, el fonológico y el semántico, representados en diferentes conexiones a nivel cortical que dependen de la áreas del lenguaje oral, como lo es el circuito dorsal, el cual adicional a la áreas parietotemporales ya mencionadas; cuenta con la circunvolución angular y supramarginal,

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

responsables de integrar la información visual con la fonológica y la semántica, este circuito tiene mayor activación durante los primeros años de aprendizaje lector (Cuetos, et al, 2012) hasta que se automatiza y depende de otras estructuras.

En términos cognitivos este circuito equivale al sistema subléxico (modelo dual de Coltheart propuesto en 1981) u ortográfico-fonológico (modelo conexionista de Sindenberg & McClelland propuesto en 1989) (Cuetos, et al, 2012), responsable del analisis lector de forma indirecta porque facilita el reconocimiento de los elementos no significativos (Urquijo, 2010) al establecer reglas de correspondencia grafema-fonema, que equivalen a identificar la letra o grafo con su referente fonémico para una adecuada pronunciación, esta vía es de suma importancia en la adquisición lectoescritural del español por ser un sistema ortografico transparente, aunque más lenta porque permite la lectura de cualquier palabra sea conocida o desconocida (Cuetos, et al, 2012; Urquijo, 2010; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre & Pineda, 2007) proceso que se va automatizando por la constante interacción con la comunidad lingüística y alfabetizante que favorecerá su adecuada articulación y reconocimiento (Feld, 2014),

Por otro lado, la vía ventral es directa y rápida, se encarga de varias conexiones y funciones cognitivas, la primera función es el procesamiento de información visual, que activa el sistema léxico no semántico, presente en la corteza occipitotemporal inferior específicamente en el área fusiforme, la cual representa, identifica y recupera de la memoria ortográfica las palabras conocidas, una vez reconocidas, la segunda función ejecutada es la trasmisión de la información a la corteza inferior frontal que contiene la representación fonológica de la palabra, facilitando la adecuada pronunciación. Los niños no presentan inicialmente mayor activación en estas vías hasta no ser expuestos continuamente a las palabras escritas que favorecen la denominación oral, la destreza, automatización y fluidez lectora (Cuetos, et al, 2012; Urquijo, 2010).

Esta representación básica requiere de procesos superiores encargados de tomar la información básica aportada y darle un significado que permita su comprensión, aquí están implicadas funciones cognitivas como: memoria semántica, inteligencia, razonamiento verbal abstracto, metalingüística (conciencia fonológica y análisis visoespacial) y el ejecutivo central mediado por la atención, encargado de regular el sistema lexico-semántico (modelo dual) u

ortográfico-semántico (modelo conexionista) (Lorenzo, 2001; Urquijo, 2010; Cuetos, et al, 2012) en la cual se encuentran implicadas principalmente estructuras corticales como la vía ventral y áreas temporales mediales e inferiores izquierdas .

Específicamente, las habilidades metalingüísticas son de gran importancia para la presente investigación, siendo la conciencia fonológica la que permite “manipular el lenguaje objetivamente, reflexionar sobre él de forma explícita y manipular sus estructuras”(Guarneros & Vega, 2014 p.81; Defior & Serrano, 2011a) por lo que se ha convertido en la variable más investigada por su valor predictivo sobre el aprendizaje de la lectura (Varela, Viecco, & Florez, 2014) y está relacionada con el uso de la vía subléxica anteriormente mencionada (Fumagalli, Barreyro, & Jaichenco, 2014; Gómez, Duarte, Merchán, Aguirre, & Pineda, 2007; Defior & Serrano, 2011b).

El desarrollo de esta habilidad tiene lugar a través de la evolución de un conjunto de sub-habilidades con niveles cada vez más complejos (Aguilar Villagrán, Navarro Guzman, Menacho Jimenez, 2010), los cuales tienen un orden evolutivo en función de la abstracción lingüística que va desde las más grandes como son las frases o palabras a las más pequeñas como los fonemas (Anthony & Francis, 2005 citado por Sellés & Martínez, 2014).

Hacia 1991 Treiman propuso un modelo jerárquico según el cual estas sub-habilidades sirven para identificar, segmentar y manipular unidades léxicas como las sílabas y los fonemas (Lorenzo, 2001). Entre ellas se encuentra el *conocimiento silábico o conciencia silábica (CS)*, considerada la capacidad que tiene el niño para operar con los segmentos silábicos de la palabra; la *conciencia intrasilábica (CI)* permite manipular segmentos más pequeños que la sílaba (Sellés & Martínez, 2014), teniendo en cuenta el arranque (onset) –mejor llamado sonido inicial- y la rima –sonido final- en las palabras (Acosta Rodríguez, Moreno Santana, & Axpe Caballero, 2011) se dice que entre los 4 y 5 años la toma de conciencia de las unidades silábicas precede a la toma de conciencia de las unidades intra-silábicas y ésta precede al desarrollo de la conciencia de fonemas (Lorenzo, 2001) finalmente, hacia los 7 años el último nivel o sub-habilidad que permite la culminación del proceso lectoescritural es la *conciencia fonémica (CFo)* que se refiere al

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

conocimiento explícito de la composición de las palabras por unidades sonoras más discretas llamadas fonemas (Bizama, Arancibia, & Sáez, 2013).

No obstante, el modelo Treiman excluye la *conciencia léxica (CL)*, considerada por otros autores como Guardia (2003) el primer paso para la adquisición de la lectura, debido a la interacción del niño con el ambiente, a través de claves visuales contextuales que acompañan a las palabras o el contexto alfabetizador familiar, en el cual hay un conjunto, tanto de recursos como de experiencias hogareñas, en las que participa el niño/a durante los años preescolares, relativos al contacto con eventos de lectura y escritura; y las interacciones específicas con los adultos de su entorno que favorecen el desarrollo del lenguaje oral y escrito (Graves, Juel y Graves, 2000 citado por Andrés, Urquijo, & Navarro, 2010) el cual favorece la capacidad para identificar las palabras como un elemento lingüístico separado, a pesar de presentarse como un continuo en el habla, donde el niño logra separarlas dentro de la frase para manipularlas de forma deliberada (Andrés, Urquijo, & Navarro, 2010; Defior & Serrano, 2011b).

Estas cuatro sub-habilidades se ven alteradas cuando los sistemas básico y complejo fallan, evidenciándose en los niños dificultades para aprender a leer o escribir (Fischer, 2009; citado por Bizama, Arancibia, Sáez, 2013) las cuales se han constituido en causa y consecuencia del bajo rendimiento académico que termina convirtiéndose en fracaso escolar (Sánchez, 2009). Se dice que un niño con problemas o dificultades lectoras presentara deficiencias en habilidades de conciencia fonológica (Wolf, 1997 citado por Defior & Herrera, 2005) en la subprueba de *habilidades metalingüísticas* de la Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007).

Por tanto, el estudio de dichas dificultades ha venido incrementando en los últimos años, muestra de ello es la vasta literatura existente sobre el tema, desde diversas perspectivas entre las que se destaca la neuropsicología cognitiva (Suarez & Quijano, 2014) la cual guía el presente trabajo. A través de los distintos hallazgos se ha logrado determinar que la dificultad en el proceso de aprendizaje de la lectura tiene dos variantes: la dislexia y el retraso lector (Santiuste & López, 2005) por su parte la dislexia según el DSM-V (2014) hace parte de los trastornos del neurodesarrollo por lo que existe relación clínica con alteraciones neurocognitivas que impiden el

progreso de habilidades precursoras como lo son la conciencia fonológica y léxica (Bohórquez, Cabal & Quijano, 2014) por lo que se presenta como un patrón de dificultades en el reconocimiento de las palabras, precisión, fluidez, fallas en deletreo y poca capacidad ortográfica,

Por ello no se puede hablar de dislexia si no se cumple con el patrón nombrado, pero sí existen ciertas limitaciones en la lectura que radican en precisión en deletreo, gramática, puntuación o claridad u organización en la expresión escrita y no se explica mejor por la presencia de discapacidad intelectual, agudeza visual o auditiva, otros trastornos mentales o neurológicos, adversidad psicosocial, falta de competencia o instrucción educativa, se debe hablar de un Trastorno Especifico del Aprendizaje (TEA) (DSM-V 2014) pero aquellos niños que presentan dificultades en estos aspectos sin síntomas neurológicos, con limitadas oportunidades psicopedagógicas de calidad, ambientes de escasos recursos socioculturales y económicos e incluso la falta de acompañamiento parental o negligencia parental, estarían relacionados con lo que la literatura denomina retraso lector, acompañados de Coeficiente Intelectual (CI) hasta 70-75 y quienes presentan cambios significativos en los procesos fonológicos con la intervención (Bohórquez, Cabal & Quijano, 2014).

Adicionalmente, como se mencionó, el retraso lector puede estar mediado por adversidad o privación psicosocial, frente a este aspecto se hace referencia a aquellas variables ambientales que dificultan la adquisición de la lectoescritura, entre las cuales se destaca la violencia accionada contra los menores, mejor llamada maltrato infantil; en esa línea el código de infancia y adolescencia en su naturaleza garante y protectora de los derechos de los niños, niñas y adolescentes explicita que el concepto de *maltrato infantil* no hace referencia exclusivamente a la dimensión física, sino se entiende como toda forma de perjuicio, castigo, humillación o abuso físico o psicológico, descuido, omisión o trato negligente, malos tratos o explotación sexual, incluidos los actos sexuales abusivos y la violación y en general toda forma de violencia o agresión sobre el niño, la niña o el adolescente por parte de sus padres, representantes legales o cualquier otra persona (Congreso de Colombia, 2006, p. 3).

Esta definición permite distinguir las formas de maltrato infantil, a partir de la omisión o acción de conductas efectuadas voluntariamente que perjudican el desarrollo físico o emocional

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

del niño o adolescente (Cantón y Cortés, 2002; Gracia y Musitu, 1993; Citado por Rosa, Sánchez & López, 2010) entre las formas más perjudiciales, la negligencia cobra relevancia dado que su efecto sobre el menor es tóxico (Ruiz & Gallardo, 2002) pues se ha asociado a mayor vulnerabilidad de sufrir un sin número de patologías (Martínez, 2008), no en vano la investigación reseña problemáticas como alteraciones de conducta, baja autoestima, síntomas de hiperactividad o depresión, dificultad en el funcionamiento social y emocional, agresividad, y hasta deficiencias en el uso del lenguaje común (Moreno, 2005).

Al respecto Perea, et al. (2007) afirman que la negligencia o abandono es una de las expresiones más comunes de maltrato a nivel mundial, en países desarrollados la negligencia encabeza las listas en un 60%, respecto a los países en desarrollo, donde las expresiones de pobreza se convierten en un factor de confusión que conduce a un diagnóstico erróneo de violencia y por ello se ha prestado menos atención e investigación en los medios de comunicación, la literatura científica, los servicios de salud y protección infantil (Sanín Jiménez, 2013; Ruiz Cerón & Gallardo Cruz, 2002; Glasser, 2002) esta se concibe como toda “situación de desprotección donde las necesidades físicas básicas del niño (alimentación, higiene, vestido, protección y vigilancia en las situaciones potencialmente peligrosas, educación y/o cuidados médicos) no son atendidas temporal o permanentemente”(Arruabarrena y Paul, 1994 citado por Moreno, 2002, p.135). En coincidencia, en el plano socioemocional esta comprende el déficit en atención, interacción, vigilancia, incumplimiento de tratamiento médico e impedimentos para la educación (Sanín, 2013), así mismo desde el Manual Cantabria para la Detección y Notificación de Situaciones de Desprotección Infantil (2011) se menciona la negligencia como una situación de desprotección donde las necesidades físicas y cognitivas básicas del niño son desatendidas.

Como resulta evidente, la carencia de atención, interacción, cuidado y en especial la insatisfacción de necesidades hacia el niño, violan los principios de corresponsabilidad y responsabilidad parental reguladores de la ley 1620 de convivencia escolar (Congreso de la Republica, 2013) y del código de infancia y adolescencia (Congreso de Colombia, 2006), en los cuales se argumenta que la familia al igual que el estado y la sociedad, es garante de atención, cuidado y protección de los niños, niñas y adolescentes (Artículo 10; Título 1; Congreso de Colombia, 2006) y por ende su obligación inherente es brindar orientación, cuidado y

acompañamiento (Artículo 14; Título 1; Congreso de Colombia, 2006) mediante estrategias y acciones de uso cotidiano explícitas e implícitas, como: revisión y realización de tareas, distribución de la rutina y uso del tiempo diario, acompañamiento para el estudio, visitas a la escuela para conocer los logros académicos y el comportamiento de los hijos para su desarrollo integral (Espitia Carrascal & Montes Rotela, 2009; Melgarejo, Molina, & López, 2005; Andrés, Urquijo, & Navarro, 2010).

En coherencia, un padre negligente deja de satisfacer las necesidades e impide en cualquier forma el acceso o continuidad en el sistema educativo, entre esas formas de desatención se encuentra la carencia de apoyo familiar, que según Bazán, Sánchez y Castañeda, (2007) se refiere al grado de involucramiento de los padres en las actividades académicas de sus hijos, el cual tiene un alto valor predictivo sobre el desempeño académico de los niños especialmente respecto al área de pronunciación y lectoescritura, tal como se identificó en la investigación de Espitia Carrascal & Montes Rotela, (2009) quienes encontraron que los niños en condición de negligencia parental y vulnerabilidad de una comuna en Sincelejo presentaban en el área de lenguaje, un promedio por debajo del alcanzado a nivel nacional (54.48/60.06), siendo las competencias gramaticales, textuales, comunicativas para lenguaje las de mayor dificultad.

En la medida en que el proceso educativo exige tareas que deben compartirse entre la escuela y la familia -entre ellas la lectura y la escritura- es que el niño demanda continuamente insumos para la escolarización que en niños en condición de vulnerabilidad y negligencia parental -como en el caso de la comuna Costa Azul en Sincelejo- son escasos, por lo que se ven afectadas principalmente las actividades que responden al lenguaje, como son la lectura y el diálogo (Espitia Carrascal & Montes Rotela, 2009; Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014) en virtud de ello el objetivo de la presente investigación fue determinar la influencia de un programa de estimulación neuropsicológica de conciencia fonológica en la sub-habilidad de conciencia léxica de niños con y sin antecedentes de negligencia parental entre los 5-7 años de edad.

MÉTODO

Diseño pre experimental pre prueba - pos prueba con grupo control, que consiste en un primer acercamiento al problema de investigación, respecto a la influencia de un programa de estimulación neuropsicológica de conciencia fonológica en la sub-habilidad de conciencia léxica de niños con y sin negligencia parental, por tanto, el alcance de ésta investigación es correlacional de la variable la negligencia parental con las dificultades en conciencia fonológica específicamente en la sub-habilidad léxica.

MUESTRA/PARTICIPANTES

La selección de la muestra es no probabilística intencional, porque la “elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación [...] cuidadosa y controlada elección de casos con ciertas características especificadas previamente planteadas” (Hernández Sampieri, Fernández Collado, & Baptista Lucio, 2010, p. 176-190). Para ello se tuvo en cuenta tres criterios de inclusión: a) no contar con antecedentes neurológicos y/o déficits sensoriales b) haber puntuado mínimo el 25% en el cuestionario para profesores adaptado MIDNSDI (2011) que permite valorar los indicadores de negligencia parental. c) CI compuesto >70 del K-BIT.

En ese orden de ideas, la población estuvo conformada por 4 niños entre los 5 y los 7 años, estudiantes de transición y primero de primaria, sin déficit cognitivo con y sin antecedentes de negligencia parental y nivel socioeconómico medio, medio-bajo, fueron divididos en dos grupos. El grupo con presunta negligencia parental (NP) estuvo conformado por 2 niños entre los 5-7 años, con antecedentes de negligencia parental moderado y grave, y posible retraso lector considerado por puntuar dos desviaciones por debajo del percentil 50 en la ENI (González y Delgado, 2009) sin déficit sensorial, neurológico cognitivo y con un nivel socioeconómico medio-bajo. El grupo sin negligencia parental (SNP) estuvo constituido por 2 niños entre los 5-7

años, sin antecedentes de negligencia parental, sin déficit sensorial, neurológico y cognitivo, con un nivel socioeconómico medio.

INSTRUMENTOS

Test de inteligencia de Kauffman (K-BIT). Este test de *screening* permite una aproximación al funcionamiento cognitivo a través de un sólo subtest que mide el área verbal/cristalizada/conocimiento que parece mantenerse a lo largo de casi toda la vida, antes de disminuir parcialmente en la vejez en el área manipulativa/fluida/procesamiento mental que está más relacionada con el neurodesarrollo que alcanza su máximo a los 20 años, y declina rápida y sustancialmente durante la edad adulta (Kaufman & Kaufman, 2011).

Cuestionario para profesores adaptado por las investigadoras del Modelo de Informe de Detección y Notificación de Situaciones de Desprotección Infantil (0-6 años) (MIDNSDI) desde el Sistema Educativo del Manual Cantabria (2011). Es un cuestionario descriptivo con 60 ítemes observables dentro del sistema educativo, el cual permite valorar el grado de intensidad de negligencia parental (Arruabarena, 2011) a través de la evaluación de las necesidades físicas, emocionales, de seguridad, cognitivas y sociales que se insatisfacen en tal condición, se obtiene una puntuación bruta que indica en porcentaje el grado de insatisfacción en cada una de las necesidades del niño (Nulo: 0-25%/ Mínimo: 25-50%/ Medio: 50-75%/Alto:75% -100% más) en función de estos porcentajes se establece la gravedad de la negligencia parental que como SNP, Leve, Moderada, Grave (Nulo: SNP/ Mínimo: Leve/ Medio: Moderado/ Alto: Grave).

Evaluación neuropsicológica infantil (ENI). Es una batería que se encarga de valorar las características de las habilidades cognoscitivas y conductuales que se consideran reflejo de la integridad del Sistema Nervioso Central. La ENI comprende la evaluación de 11 procesos neuropsicológicos: atención, habilidades construccionales, memoria (codificación y evocación diferida), percepción, lenguaje oral, habilidades metalingüísticas, lectura, escritura, cálculo, habilidades visoespaciales y la capacidad de planeación, organización y conceptualización. Además,

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

consta de dos anexos: uno para evaluar la lateralidad manual y el otro, la presencia de signos neurológicos blandos (Matute, Rosselli, Ardila, y Ostrosky-Solís, 2007).

Programa de estimulación neuropsicológica en habilidades de conciencia fonológica. Es una serie de actividades de tipo lúdico que pretende desarrollar las sub-habilidades de conciencia fonológica en cada una de las sub-habilidades que corresponden a la conciencia léxica, silábica, intrasilábica, fonémica, a través del fomento de la capacidad de identificación y segmentación de las distintas unidades léxicas (Santiuste Bermejo & López Escribano, 2005) así pues, para esta investigación se trabajó con el primer nivel que corresponde a la conciencia léxica, se organizó la intervención en 4 sesiones de estimulación de menor a mayor complejidad, cada sesión consta de 3 actividades una personalizada, una grupal y una con TIC'S, dichas sesiones tuvieron lugar durante cuatro semanas, aplicando una actividad de 20 minutos día de por medio. Ver tabla 1.

TABLA 1. RESUMEN DE LA INTERVENCIÓN EN CONCIENCIA LÉXICA.

S	Nombre de la actividad	El baúl de las monedas
1	Tipo de actividad	Personalizada
	Objetivo	Identificar el número de palabras que componen una oración simple.
	Recursos	Lista de frases simples (3 palabras), Baúl, Monedas didácticas
	2. Nombre de la actividad	Palabras en color
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmentar una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Dos guías de dibujo, Colores
	3. Nombre de la actividad	¡Se han perdido los espacios!
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmenta una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Actividad “Se han escapado los espacios” disponible en http://www.genmagic.net/lengua4/leng1c.swf
2	1.Nombre de la actividad	El baúl de las monedas
	Tipo de actividad	Personalizada
	Objetivo	Identificar el número de palabras que componen una oración simple.
	Recursos	Lista de frases simples (4 palabras), Baúl, Monedas didácticas
	2.Nombre de la actividad	Palabras en color
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmentar una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Dos guías de dibujo, Colores
	3.Nombre de la actividad	¡Se han perdido los espacios!
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmenta una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Actividad “Se han escapado los espacios” disponible en

<http://www.genmagic.net/lengua4/leng1c.swf>

3	1.Nombre de la actividad	El baúl de las monedas
	Tipo de actividad	Personalizada
	Objetivo	Identificar el número de palabras que componen una oración simple.
	Recursos	Lista de frases simples (5 palabras), Baúl, Monedas didácticas
	2.Nombre de la actividad	Palabras en color
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmentar una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Dos guías de dibujo, Colores
	3.Nombre de la actividad	¡Se han perdido los espacios!
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmenta una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Actividad “Se han escapado los espacios” disponible en http://www.genmagic.net/lengua4/leng1c.swf
4	1.Nombre de la actividad	El baúl de las monedas
	Tipo de actividad	Personalizada
	Objetivo	Identificar el número de palabras que componen una oración simple.
	Recursos	Lista de frases simples (6 o más palabras), Baúl, Monedas didácticas
	2.Nombre de la actividad	Palabras en color
	Tipo de actividad	Personalizada o Grupal
	Objetivo	Segmentar una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Dos guías de dibujo, Colores, Palabras para agregar, Ficha de eliminación
	3. Nombre de la actividad	¡Se han perdido los espacios!
	Tipo de actividad	Personalizada o grupal
	Objetivo	Segmenta una oración simple en el número de palabras que la conforman.
	Recursos	Actividad “Se han escapado los espacios” disponible en http://www.genmagic.net/lengua4/leng1c.swf

Nota: siendo S: sesión

PROCEDIMIENTO

FASE 0: SELECCIÓN DE LA MUESTRA.

Se administró a los docentes del grado primero y transición la encuesta adaptada del MIDNSDI (2011) que permite valorar los indicadores de negligencia parental, quienes obtienen más de 25% de la puntuación son aptos para ser partícipes del grupo con NP mientras que quienes obtienen entre el 0 y el 25% son tomados como grupo SNP, posteriormente se envía a los padres de familia el respectivo consentimiento informado y se procede con la aplicación del Test Breve de Inteligencia de Kaufman (K-BIT), quiénes obtengan un CI compuesto por encima de 70

participarán de la intervención, esto con el objetivo de excluir un posible déficit cognitivo que explique las dificultades en conciencia fonológica de los participantes.

FASE 1: PRE PRUEBA/ EVALUACIÓN.

Una vez se cumplen los criterios de inclusión se procede a evaluar las habilidades de conciencia fonológica en sus diferentes niveles a través del protocolo de evaluación constituido por: a) subpruebas de Habilidades metalingüísticas de la Evaluación neuropsicológica infantil (ENI) (Matute, Rosselli, Ardila y Ostrosky-Solís, 2007), para evaluar el nivel de conciencia léxica y fonémica.

FASE 2: INTERVENCIÓN- ESTIMULACIÓN NEUROPSICOLÓGICA.

Se aplicaron las actividades diseñadas en el programa de estimulación neuropsicológica para el nivel de conciencia léxica en los dos grupos, dicho programa consta de 4 sesiones organizadas con tres actividades: una personalizada, otra grupal y otra con TIC'S, cada una con un tiempo aproximado de 20 minutos de duración. La aplicación del programa se efectuó dentro de la institución y estuvo a cargo de las investigadoras responsables. Al inicio de cada sesión se explicó el objetivo de las actividades, se dieron las instrucciones y distribuyó el material respectivo, en la tabla 1 se presenta un resumen de la organización.

FASE 3: POSPRUEBA/EVALUACIÓN.

Con el fin de evaluar la efectividad de la intervención respecto a la mejora de las habilidades de CF especialmente en conciencia léxica, nuevamente los participantes fueron expuestos individualmente al protocolo de evaluación de dichas habilidades a través de la sub-prueba "Habilidades metalingüísticas" específicamente "conteo de palabras" de la ENI, la cual consiste

en segmentar adecuadamente una oración e identificar el número de palabras que conforman la misma.

DISCUSIÓN. CUADRO Y TABLAS.

Los resultados obtenidos en el cuestionario para profesores, adaptado MIDNSDI (2011) (ver figura 1) indican que la dimensión de *necesidades físicas* tiene un grado nulo de insatisfacción para los participantes del grupo SNP, en comparación con el participante 2 del grupo NP que denota un elevado grado de insatisfacción en dicha necesidad, consistente con un nivel de negligencia parental moderada, en coherencia estos datos sostienen la afirmación de que el abandono físico tiene el primer lugar en cuanto a la incidencia de las situaciones de desprotección infantil (Moreno, 2004).

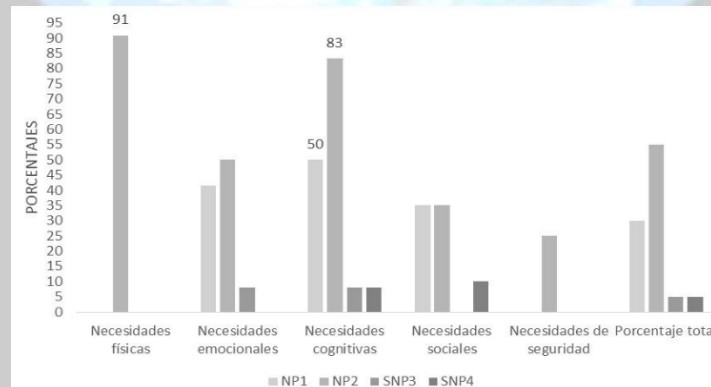


Figura 1. Porcentaje de resultados obtenidos del cuestionario adaptado para profesores MIDNSDI (2011), aplicado a los docentes para establecer que estudiantes se encuentran en presunta negligencia parental (NP) cuando han puntuado por encima del 25% de todo el cuestionario y quienes no presentan esta condición (SNP).

Por su parte, la puntuación del grupo NP dentro de la dimensión *necesidades emocionales* evidencia un grado mínimo de insatisfacción, mientras que los participantes del grupo SNP obtienen un grado nulo, en ese orden de ideas es posible que la vulneración en el plano emocional del grupo NP esté dada por las mínimas interacciones afectivas y de contacto físico que se

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

establece con el niño bajo condiciones de negligencia (Moreno, 2005) mientras tanto, el grado nulo del grupo SNP parece obedecer a que los padres satisfacen dichas necesidades y al estar acompañadas del establecimiento de vínculos afectivos estables propician un desarrollo sano (Arruabarrena, 2011). Con relación a la literatura, resalta que los niños en condición de negligencia tienen dificultades en el funcionamiento social (Moreno, 2005) aquellos que son víctimas de negligencia grave tienen dificultades de adaptación frente a niños con un nivel de negligencia menor (Ruiz Cerón, & Gallardo Cruz, (2002). Los resultados de este trabajo convergen con respecto al planteamiento frente a las *necesidades sociales*, pues indican que en dicha dimensión el grupo NP obtiene un grado mínimo de insatisfacción en comparación con el grupo SNP.

En cuanto a las *necesidades cognitivas* o disposición para el aprendizaje en el ámbito educativo se obtiene un grado alto de insatisfacción en los niños con NP, en comparación con los SNP, esta dimensión presenta una gran disparidad entre los grupos, estos resultados señalan la importancia del acompañamiento parental en los procesos y rendimiento académico de los niños especialmente en el área de pronunciación y lectoescritura (Bazán, Sánchez y Casteñeda, 2007; Mavrogenes y Bezruczko, 1993; Tiedemann y Faber, 1992, citado por Bazan, Sánchez, Casteñeda, 2007).

Respecto a los resultados obtenidos en el *screening* de coeficiente intelectual (ver tabla 2) estos indican que efectivamente el grupo de niños con negligencia parental presenta menores puntuaciones en el componente verbal, así como en el CI compuesto, este resultado se relaciona con lo encontrado por Erickson (citado por Ruiz Cerón & Gallardo Cruz, 2002) quien afirma que los niños abandonados físicamente entre los 5 y 6 años de edad presentan un rendimiento inferior en las mediciones cognitivas (Moreno, 2003; Bizama, Arancibia, & Sáez, 2013, Bohórquez, et al, 2014) en comparación con aquellos que tienen un acompañamiento parental adecuado.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

TABLA 2. RESULTADOS DEL K-BIT

K-BIT												
P	G	Años	Meses	CI VERBAL			CI MANIPULATIVO			CI COMPUESTO		
				PTV	Centil	Categoría	PTM	Centil	Categoría	PT CI	Centil	Categoría
1	NP	7	11	88	21	Medio bajo	86	12	Medio bajo	83	13	Medio bajo
2	NP	7	0	90	19	Medio bajo	90	25	Medio	84	14	Medio bajo
3	SNP	5	4	118	85	Medio alto	120	91	Alto	119	90	Medio alto
4	SNP	6	9	90	25	Medio alto	97	42	Medio	90	25	Medio

Nota: PTV: puntuación total de vocabulario, PTM: puntuación total de matrices, P: participante, G: grupo, NP: negligencia parental, SNP: sin negligencia parental.

En cuanto a los resultados obtenidos antes del programa de estimulación, se puede observar que el grupo SNP presenta niveles de conciencia léxica acorde con la edad en la que se encuentran como se puede ver en la tabla 3 y se benefician de la intervención mejorando su rendimiento casi dos desviaciones estándar por encima de su promedio en la posprueba, esto infiere que realizar cualquier tipo de intervención permite corregir o estimular el propio neurodesarrollo cognitivo (Álvarez & Wong, 2010), puesto que el cerebro, durante los primeros años, está programado para explorar, siendo más evidente durante la etapa infantil, que acompañada de un contexto familiar estimulante favorece la consolidación de procesos cognitivos superiores y de aprendizaje (Vargas-Rubilar & Arán-Filippetti, 2014).

Respecto a los resultados obtenidos en el grupo NP se observa que el participante 2 mantiene su nivel de conciencia léxica, lo que indica que este nivel no presenta dificultad para ser intervenido, dato interesante en la investigación y que sugiere profundizar en las demás subhabilidades, pues es el participante que mayor puntuación en negligencia parental obtiene, en comparación con el participante 1 el cual presenta bajas puntuaciones en la preprueba, pero se beneficia de la intervención al mejorar sus resultados en la posprueba.

TABLA 3. RESULTADOS DE LA ENI EN CONCIENCIA LÉXICA ANTES Y DESPUÉS DE LA INTERVENCIÓN

ENI – Conteo de Palabras											
P	G	Años	Meses	PREPRUEBA				POSPRUEBA			
				PD	PE	PC	Categoría	PD	PE	PC	Categoría
1	NP	7	11	1	7	26	Prom. Bajo	5	12	75	Promedio.
2	NP	7	4	5	17	99	Prom. Alto.	5	17	99	Prom. Alto.
3	SNP	5	4	1	11	63	Promedio.	2	13	84	Prom. Alto
4	SNP	6	9	5	17	99	Prom. Alto	8	19	99	Prom. Alto

Nota: P: participante, G: grupo, NP: negligencia parental, SNP: sin negligencia parental, PD: puntuación directa, PE: puntuación escalar, PC: puntuación centil. Los valores cualitativos en percentiles a tener en cuenta según la ENI son: ≤ 2 = Extremadamente bajo, 3-10 bajo, 11-25 promedio bajo, 26-75 promedio, >75 por arriba del promedio.

Este cambio indica que estos procesos psicológicos y de aprendizaje se ven altamente afectados por la despreocupación de los padres en relación a su formación (Ruiz Cerón & Gallardo Cruz, 2002) ya sea por desinterés o por ausentarse de casa mucho tiempo, obligando como lo mencionan en la investigación de Espitia Carrascal & Montes Rotela, (2009) el niño al dedicar más tiempo al televisor, jugar, permanecer en la calle, incumpliendo con los deberes académicos o incluso buscar en otros adultos el acompañamiento alfabetizador del que carece, por tanto cualquier tipo de acompañamiento, intervención y estimulación resultará beneficioso (Rosa-Alcázar, Sánchez-Meca, López-Soler, 2010) debido a que estas habilidades no se desarrollan espontáneamente, sino que necesitan ser estimuladas para favorecer tanto la disposición como la motivación por el aprendizaje lectoescritural (Bizama, Arancibia, & Sáez, 2013; Andrés, Urquijo, & Navarro, 2010) y disminuir los índices de fracaso escolar, deserción (Sánchez, 2009) y posibles diagnósticos inadecuados de TEA. Estos resultados son el preámbulo de un interés por acompañar y estimular a una población vulnerable y desatendida, por tanto, es pertinente ampliar la muestra, así como intervenir en las otras sub-habilidades que promueven el adecuado desarrollo de estos procesos de aprendizaje.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION

BIBLIOGRAFÍA

- Acosta Rodríguez, V., Moreno Santana, A., & Axpe Caballero, M. D. (2011). Intervención sobre la conciencia fonológica en sujetos con trastorno específico del lenguaje en contextos inclusivos: posibilidades y limitaciones. *Bordón*, 63(3), 9-22.
- Aguilar Villagrán, M., Navarro Guzmán, J., Menacho Jiménez, I., Alcafe Cuevas, C., Marchena Consejero, E., & Olivier, P. R. (2010). Velocidad de nombrar y conciencia fonológica en el aprendizaje inicial de la lectura. *Psicothema*, 22(3), 436-442.
- Álvarez, M. A., & Wong, A. (2010). Neurociencias y comunidad: la oportunidad del neurodesarrollo. *Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica*, 1(2). 30-33.
- American Psychiatric Association, (2014). *Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales DSM-V*. Argentina: Panamericana
- Andrés, M., Urquijo, S., & Navarro, J. (2010). Contexto alfabetizador familiar: relaciones con la adquisición de habilidades prelectoras y desempeño. *European Journal of Education and Psychology*, 3(1), 129-140.
- Ardila, A., Bernal, B., & Rosselli, M. (2016). Área cerebral del lenguaje: una reconsideración funcional. *Rev Neurol*, 62(3), 97-106.
- Arruabarrena, M, I., (2011). Maltrato psicológico a los niños, niñas y adolescentes en la familia: definición y valoración de su gravedad. *Psychosocial intervention*, 20(1), 25-44.
- Bazán Ramírez, A., Sánchez Hernández, B, A., Castañeda Figueira, S. (2007). Relación estructural entre apoyo familiar, nivel educativo de los padres, características del maestro y desempeño en lengua escrita. *Revista mexicana de investigación educativa*, 12(33), 701-729.

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

- Bermúdez, G & Bayona, C. (2011). Diseño de una prueba tamiz para caracterizar precurrentes de la lectura y la escritura en población preescolar. *Revista colombiana de rehabilitación*, 10, 46-58.
- Bizama, M., Arancibia, B., & Saéz, K. (2013). Intervención Psicopedagógica Temprana en Conciencia Fonológica como Proceso Metalingüístico a la base de la Lectura en niños de 5 a 6 años socialmente vulnerables. *Estudios Pedagógicos*, 2(39). 25-39.
- Bohórquez, L. F., Cabal, M. A., Quijano, M. C. (2014). La comprensión verbal y la lectura en niños con y sin retraso lector. *Pensamiento Psicológico*, 12(1). 169-182.
- Carlson, N. (2014). *Fisiología de la conducta*. Madrid: Pearson.
- Cuetos, F., Alonso, A., Domínguez, A., González, M., Igoa, J., López, C., Rodríguez, J. (2012). *Neurociencia del lenguaje: Bases neurobiológicas e implicaciones clínicas*. Buenos Aires: Panamericana.
- Congreso de Colombia. (8 de noviembre de 2006). Ley 1098 de 2006. Código de la Infancia y la Adolescencia. Colombia.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011a). La conciencia fonética, aliada de la adquisición del lenguaje. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 31(1), 2-13.
- Defior, S., & Serrano, F. (2011b). Procesos fonológicos explícitos e implícitos, lectura y dislexia. *Revista neuropsicología, neuropsiquiatría y neurociencia*, 11(1), 79-94.
- Defior, S & Herrera, L. (2005). Una aproximación al procesamiento fonológico de los niños prelectores: conciencia fonológica, memoria verbal a corto plazo y denominación. *Psyche*, 14(2), 81-95.
- Domínguez, A. B., Rodríguez, P., & Alonso, P. (2011). Como facilitar el aprendizaje de la lectura en niños sordos: Importancia de las habilidades fonológicas. *Revista de Educación*, 353-375. doi:10-4438/1988-592X-RE-2010-356-043.

- Espitia Carrascal, R. E & Montes Rotela, M. (2009). Influencia de la familia en el proceso educativo de los menores del barrio costa azul de Sincelejo (Colombia). *Investigación y desarrollo*, 17(1), 84-105.
- Feld, V. (2014). Las habilidades fonológicas, su organización neurofisiológica y su aplicación en la educación. *Pensamiento Psicológico*, 12(1), 71-82.
- Friederici, A. (2011). The brain basis of language processing: from structure to function. *Physiol Rev*, 91, 1357-1392. doi:10.1152/physrev.00006.2011.
- Friederici, A. (2015). White-matter pathways for speech and language processing. En G.G. Celesia and G. Hickok (Eds.) *Handbook of Clinical Neurology* (pp. 177-186). Elsevier.
- Fumagalli, J., Barreyro, J. P., & Jaichenco, V. (2014). Conciencia silábica y conciencia fonémica ¿Cuál es el mejor predictor del rendimiento lector? *Revista Argentina de Ciencias del Comportamiento*, 6(3), 17-30.
- Glaser, D. (2002). Emotional abuse and neglect (psychological maltreatment): a conceptual framework. *Child Abuse & Neglect*, 26. 697-714.
- Gobierno de Cantabria (2011). *Manual Cantabria Detección y Notificación de Situaciones de Desprotección Infantil desde el Sistema Educativo*. España: Edición General de Políticas Sociales. Recuperado de:
https://www.educantabria.es/docs/planes/m_infantil/Detecci%C3%B3n%20y%20notificaci%C3%B3n%20de%20situaciones%20de%20desprotecci%C3%B3n%20infantil%20desde%20el%20SISTEMA%20EDUCATIVO.pdf
- Gómez, L. Á., Duarte, A. M., Merchán, V., Aguirre, D. C., & Pineda, D. (2007). Conciencia fonológica y comportamiento verbal en niños con dificultades de aprendizaje. *Univ. Psychol.*, 6(3), 571-580.

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

- Guardia, P. (2003). Relaciones entre habilidades de alfabetización emergente y la lectura desde nivel de transición mayor a primero básico. *Psykhé* 12: 63-79.
- Guarneros, E., Vega, L. (2014). Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura en niños preescolares. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 32(1). 21-35.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, M. (2010). *Metodología de la investigación*. México: McGraw-Hill.
- Instituto Politécnico Nacional de México. (2009). Lenguaje: producto de la actividad humana. *Innovación educativa*, 9(49), 71-86.
- Kaufman, A. S. & Kaufman, N. L. (2011). *K-BIT Kaufman Brief Intelligence Test*. [Test breve de inteligencia Kaufman] (Ed), Madrid: Pearson
- Lorenzo, J. R. (2001). Procesos cognitivos básicos relacionados con la lectura. Primera parte: la conciencia fonológica. *Interdisciplinaria*, 18(1), 1-33.
- Martínez, G. (2008). El maltrato infantil: mecanismos subyacentes. *Avances en psicología latinoamericana*, 26(2), 171-179.
- Márquez, J & de la Osa, P (2003). Evaluación de la conciencia fonológica en el inicio lector. *Revista anuario de psicología*, 34(3), 357-370.
- Matute, E., Rosselli, M., Ardila & Ostrosky-Solis, F. (2007). *Evaluación Neuropsicológica Infantil (ENI)*. México: Manual Moderno.
- Melgarejo, C., Molina, C & López, F (2005). Interacción madre e hijo: una comparación de niños con y sin problemas de lenguaje. *Revista enseñanza e investigación en psicología*, 10(1), 21-38.
- Montealegre, R., & Forero, L. A. (2006). Desarrollo de la lectoescritura: adquisición y Dominio. *Acta Colombiana de Psicología*. 9(1), 25-40.

- Moreno Manso, J., M. (2002). Estudio sobre las variables que intervienen en el abandono físico o negligencia infantil, *Anales de psicología*, 18(1), 135-150.
- Moreno Manso, J., M. (2003). Estudio sobre las repercusiones lingüísticas del maltrato y abandono emocional infantil. *Revista de logopedia, foniatria y audiología*, 23(4), 211-222.
- Moreno Manso, J., M. (2004). Maltrato infantil: características familiares asociadas a situaciones de desprotección al menor. *Psychosocial intervention*, 13(1), 99-115.
- Moreno Manso, J., M. (2005). Estudio sobre las consecuencias del maltrato infantil en el desarrollo del lenguaje. *Anales de psicología*, 21(2), 224-230.
- Perea, A., Loredó, A., López, G., Jordán, N., & Trejo, J. (2007). Negligencia o pobreza. El sobrediagnóstico del maltrato al menor. *Acta Pediátrica de México*, 28(5). 193-197.
- Rosselli, M. (2003). Maduración cerebral y desarrollo cognoscitivo. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*. 1(1).
- Rosselli, M., Matute, E., & Ardila, A. (2010). *Neuropsicología del desarrollo infantil*. (M. A. Tovar, Ed.) México: Manual Moderno.
- Rosa, A.I., Sánchez, J., López, C. (2010). Tratamiento psicológico del maltrato físico y la negligencia en niños y adolescentes: una meta-análisis. *Psicotema*, 22(3).627-633.
- Ruiz Cerón, I., Gallardo Cruz, J.A. (2002). Impacto psicológico de la negligencia familiar (leve versus grave) en un grupo de niños y niñas. *Anales de Psicología*, 18(2), 261-272.
- Santiuste Bermejo, V. & López Escribano, C (2005). Nuevos aportes a la intervención en las dificultades de lectura. *Universitas psychologica*, 4(1), 13-22.
- Sanin, A, L. (2013). Abandono infantil: estado de la cuestión. *Textos-y-sentidos*, (7), 89-117.

MEMORIAS V CONGRESO INTERNACIONAL PSICOLOGIA Y EDUCACION

- Sánchez, C. (2009). La escuela, el maestro y la lectura para un cambio revolucionario. *Educere*, 13(44). 99-107.
- Sellés, P., Martínez, T. (2014). Secuencia evolutiva del conocimiento fonológico en niños prelectores. *Revista de Logopedia, Foniatría y Audiología*, 34(3). 118-128.
- Suárez, D. M. A., Quijano, M. C. (2014). Comprensión de las dificultades de la lectoescritura desde las escuelas neuropsicológicas cognitiva e histórico-cultural. *Enseñanza e Investigación en Psicología*, 1(19). 55-75.
- Urquijo, S. (2010). Funcionamiento cognitivo y habilidades metalingüísticas con el aprendizaje de la lectura. *Educar em Revista*(38), 19-42.
- Vargas Rubilar, J., Arán -Filippeti., V. (2014). Importancia de la parentalidad para el desarrollo cognitivo infantil: una revisión teórica. *Revista latinoamericana de ciencias sociales niños y juventud*, 12(1),171-186
- Vargas, A., & Villamil, W. (2007). El papel de la conciencia fonológica como habilidad subyacente al alfabetismo temprano y su relación en la comprensión de lectura y la producción escrita de textos. *Pensamiento Psicológico*, 9(3). 163-174.
- Varela, K., Viecco, S., & Florez, S. L. (2014). Diseño y ejecución de actividades para la estimulación en fonológica en los niveles de prejardín y jardín. *Zona Próxima* (20), 47-58.

RESEÑA

LAURA DANIELA POSADA TRIVIÑO

Psicóloga en formación de la Corporación Universitaria Minuto de Dios y estudiante de la especialización en procesos lectoescriturales de la misma institución, actualmente se encuentra realizando su práctica profesional en el Departamento de Tejido Social en la Alcaldía Municipal

de Mosquera, Cundinamarca. Durante su trayectoria académica ha tenido gran interés por el bienestar de la infancia y especial gusto por los procesos psicológicos que subyacen al desarrollo infantil, por ende, su línea de ejercicio profesional es la psicología educativa, desde donde aborda distintas problemáticas de la niñez y la adolescencia Colombiana.

ALEJANDRA RIZO ARÉVALO

Psicóloga egresada de la Fundación Universitaria San Martín –Bogotá Colombia, Magister en Neurociencia y Cognición de la Universidad de Navarra -España. Desde hace 4 años es docente universitaria en el área de Neurociencias en diversos programas de psicología. Actualmente pertenece al Programa de Psicología de la Corporación Universitaria Minuto de Dios, imparte las cátedras de cerebro y comportamiento y sensopercepción, acompaña practicantes en psicología educativa, lidera el Semillero de Investigación en Neurociencia Básica y Clínica, en el cual dos proyectos en curso ganaron el XIV Encuentro Regional de Semilleros de Investigación Nodo Bogotá. Pertenece al Grupo de Investigación de Estudios en Psicología Básica y Aplicada para el Desarrollo Social del Programa de Psicología UNIMINUTO y es coinvestigadora del proyecto en curso sobre Mucopolisacaridosis y Neuropsicología, también ha acompañado varios proyectos de grado uno de ellos obtuvo mención meritoria, ha sido ponente en varios simposios de investigación y publicado en la Revista Laberinto y en el Encuentro Nacional de Investigación y Desarrollo de la Universidad Nacional de Colombia, finalmente se ha desempeñado en neuropsicología y psicóloga educativa en diferentes instituciones educativas.

PSYCHOLOGY INVESTIGATION