

UNIVERSIDAD NACIONAL DE EDUCACIÓN

ENRIQUE GUZMÁN Y VALLE

LA CANTUTA

“Alma Máter del Magisterio Nacional”

FACULTAD DE EDUCACIÓN INICIAL



**TESIS**

ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE Y EL DESARROLLO INTEGRAL  
EN NIÑOS DEL NIVEL INICIAL DE LAS II.EE. “EL TRIUNFO DE  
CRISTO”, INTERNACIONAL “ELIM”, y I.E “MY HOME AND  
SCHOOL “ DE VILLA EL SALVADOR,2014.

INTEGRANTES:

Gissela Janet VIDAL TORRES

Katherine Elizabeth RUIZ GARCIA

Rosemary BARZOLA ROJAS

ASESOR: Mg. Guillermo SIERRALTA CISNEROS

Para optar al Título profesional de Licenciado en Educación Inicial.

Lima – Perú

2014

## DEDICATORIA

A nuestros padres y a Dios todo poderoso, por brindarnos la oportunidad de crecer como personas y como profesionales para la educación de los más pequeños.

## ÍNDICE

DEDICATORIA.....	IV
AGRADECIMIENTO .....	V
RESUMEN .....	VII
ABSTRACT .....	VIII
INTRODUCCIÓN .....	VIII

## **PRIMERA PARTE: ASPECTOS TEÓRICOS**

### **CAPÍTULO I:**

#### **MARCO TEÓRICO**

1.1.ANTECEDENTES .....	11
1.1.1.ANTECEDENTES INTERNACIONALES.....	11
1.1.2.ANTECEDENTES NACIONALES .....	14
1.2.BASES TEÓRICAS .....	15

#### **SUBCAPITULO I: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE**

1.1.Característica de las estrategias de aprendizaje.....	15
1.2.Como enseñar estrategias de aprendizaje .....	18
1.3.Estrategias para un buen aprendizaje .....	21
1.4.Objetivos de las estrategias .....	22

#### **SUBCAPITULO II: DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO**

2.1.Importancia del desarrollo infantil.....	26
2.2.Enfoque de la educación inicial .....	28
2.3.Desarrollo del lenguaje.....	30
Fonología .....	32

Semántica .....	35
Adquisición de conceptos.....	48
Lenguaje y funcionamiento cognitivo .....	50
Crecimiento y desarrollo del niño .....	56
Desarrollo motor de la primera infancia.....	60

## **CAPÍTULO II:**

### **PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

2.1.Determinación del problema.....	63
2.2.FORMULACIÓN DEL PROBLEMA.....	65
2.2.1.Problema general .....	66
2.2.2.Problemas específicos .....	66
2.3.OBJETIVOS GENERALES Y ESPECIFICOS.....	66
2.3.1.Objetivo general .....	66
2.3.2.Objetivos específicos.....	66
2.4.Importancia y alcances de la investigación .....	67
2.4.1.Importancia.....	67
2.4.2.Alcances.....	68
2.5.Limitaciones de la investigaciones .....	68

## **Capítulo III:**

## LA METODOLOGÍA

3.1.Sistema de hipótesis .....	69
3.1.1.Hipótesis general.....	69
3.1.2.Hipótesis secundarias .....	69
3.2.VARIABLES .....	69
3.2.1.Variable v1 .....	69
3.2.2.Variable v2 .....	71
3.2.3.Factores intervinientes .....	72
3.2.1.Grado escolar.....	72
3.2.2.Edad .....	72
3.2.3.Nivel socio económico.....	72
3.2.4.Ambiente y temporalización .....	72
3.3.Operacionalización de variables.....	72
3.4.Tipo, Método Y Diseño DE LA Investigación.....	72
3.4.1.Tipo de investigación.....	72
3.4.2.Método de investigación.....	72
3.4.3.Diseño de investigación.....	73
3.5.Instrumentos DE LA Investigación .....	73

## SEGUNDA PARTE:

## **ASPECTOS PRÁCTICOS**

### **CAPÍTULO IV DE LOS RESULTADOS**

4.1. Validación y confiabilidad de los instrumentos .....	77
4.1.1. Validez de los instrumentos.....	77
4.1.2. Confiabilidad de los instrumentos.....	80
4.2. Descripción de otras técnicas de recolección de datos.....	81
4.3. Tratamiento estadístico e interpretación de datos.....	81
4.3.1. Nivel descriptivo .....	82
4.3.1.1. Niveles de la variable Estrategias de aprendizaje .....	82
4.3.1.2. Niveles de la variable Desarrollo integral del niño.....	86
4.3.2. Nivel inferencial .....	90
4.3.2.1. Prueba estadística para la determinación de la normalidad.....	90
4.4. Prueba de hipótesis.....	94
4.4.1. Hipótesis General.....	94
4.4.2. Hipótesis específica 1.....	96
4.4.3. Hipótesis específica 2.....	99
4.4.4. Hipótesis específica 3.....	102

### **CAPÍTULO IV: DESCRIPCIÓN Y ANALISI DE**

### **RESULTADOS LOS RESULTADOS**

### **CAPITULO VII .DISCUSIÓN GENERAL Y CONCLUSIONES**

Recomendaciones.....	108
Referencia.....	109
Anexos .....	111

## RESUMEN

El presente trabajo se realizó con el objetivo de brindar una ayuda a las docentes de nivel inicial para el desarrollo integral de los pequeños en los primeros seis años de vida a través de estrategias que ayudaran al niño a desarrollar sus capacidades y competencias desde temprana edad tomando en cuenta ciertos factores que permiten su desarrollo integral.

Como docentes nos interesa que nuestros niños aprendan, lograr que cada clase sea significativa, significa preparación, pues, si queremos que nuestros alumnos pongan en marcha las llamadas estrategias de aprendizaje no es algo que surge espontáneamente, necesita una enseñanza intencionada. Por este motivo han surgido en los últimos tiempos propuestas bajo el título de enseñar a aprender, aprender a aprender o enseñar a pensar.

Cuando una clase resulta muy significativa para el niño resulta muy productivo ya que la significatividad y funcionalidad del aprendizaje, abre la posibilidad para que los niños conecten e integren en forma dinámica diferentes saberes. Mientras más conexiones se puedan hacer respecto a un aprendizaje determinado, más son las posibilidades de asimilarlo, recordarlo, transferirlo o aplicarlo. En este sentido el docente necesita conocer los estilos y ritmos de aprendizaje, las experiencias y conocimientos previos del niño, cuáles son sus modos de pensamiento, entre otros aspectos, que le permitan seleccionar las estrategias más adecuadas para que puedan aprender.

La realidad de la evolución de un sujeto es paralela en diferentes áreas, sin el desarrollo de las estructuras cognitivas no podría darse el desarrollo social y el desarrollo afectivo, etc. Por este motivo no debemos olvidar que el desarrollo de una persona está sujeto a diferentes dimensiones, por lo que las diferencias entre individuos siempre prevalecen.

## **ABSTRACT**

The present study was conducted to provide an aid to the entry-level teachers for the overall development of the children in the first six years of life through strategies that help children develop their abilities and skills from an early age taking consider certain factors that enable their development.

As teachers we want our children to learn, to make each class is significant, means preparation, if we want our students put in place called learning strategies is not something that arises spontaneously, requires an intentional teaching. For this reason there have been proposed recently under the title of learning to learn, learning to learn or teach thinking. When a class is very significant for the child is very productive as the significance and function of learning opens up the possibility for children to connect and integrate different knowledge dynamically. The more connections can be made for a given learning are more opportunities to assimilate, recall, transfer or apply. In this sense, the teacher needs to know the styles and rates of learning, experiences and prior knowledge of the child, their modes of thought which are, inter alia, that allow you to select the most appropriate for them to learn strategies. The reality of the evolution of a subject is parallel in different areas, without the development of cognitive structures may not have the social development and emotional development, etc. For this reason we must not forget that the development of a person is subject to different dimensions, so that differences between individuals always prevail.

## INTRODUCCIÓN

Este trabajo se centra en lo que la docente debe realizar para efectuar el aprendizaje en el niño, teniendo en cuenta la edad del pequeño pueda entonces proceder en la enseñanza de estrategias de aprendizaje.

Niños y niñas son seres en permanente cambio, cambian físicamente en talla

Y peso, a la vez que adquieren destrezas para sentarse, gatear, caminar; pasar de alimentarse con líquidos a hacerlo paulatinamente con sólidos; reconocer a las personas cercanas de la familia y sonreírles, no reconoce a los extraños y llorar; no entender que lo que no ve todavía existe; entender el punto de vista del otro; ir al baño; hablar, etc. Estos logros nos hacen pensar que hay una serie de tareas en el desarrollo infantil que deben cumplirse paulatinamente en tanto el entorno familiar y social sean favorables.

Sin embargo, la presión por responder a las exigencias de un mundo cada vez más competitivo nos obliga a querer acelerar el aprendizaje de la lectura y la escritura, la competencia por ganar hace que lamentablemente se pierda de vista la riqueza del Nivel Inicial como un lugar de tránsito entre el hogar y la escuela, en el cual se aprende jugando, socializando, disfrutando y experimentando con una diversidad de materiales concretos, así como el contar o escuchar un cuento, cantar, hacer modelado o pintar, conversar que son tareas gratificantes que fortalecen el autoestima y la capacidad en el niño para hacer frente a la vida.

Quizás el desconocimiento de las necesidades que corresponden a esta etapa puede hacer que las familias esperen o se empeñen en hacer que lean, que escriban, seguramente los niños lo harán, aunque ya no como un proceso madurativo, que los lleva a descubrir, explorar, sino por condicionamiento

Introduciendo el uso del lápiz, las planas y sobre todo privando a los niños del derecho a jugar para aprender; es importante recordar que el aprendizaje formal de la lectoescritura corresponde al primer y segundo grado del Nivel Primaria. Es sumamente importante tener en cuenta quién es el niño o niña que tenemos frente a nosotras, cuáles son sus características, sus potencialidades, sus limitaciones, para poder desarrollar una relación significativa con ellos que vaya más allá de la tarea tradicional de transmitir conocimientos, que se encuentran

en un momento crucial y de máxima potencialidad de sus vidas, entonces reconoceremos la necesidad de brindarles oportunidades para su crecimiento y desarrollo en un entorno de afecto, empatía, comunicación, resolución no violenta de conflictos y uso adecuado de la jerarquía.

En base a una buena relación docente- alumno, con el conocimiento previo de las etapas de desarrollo del pequeño y tomando en cuenta los saberes previos del niño, no hay duda que podremos intervenir en enseñar a nuestro niños el “aprender a aprender” de la mejor manera, en un ambiente motivador que favorezca los procesos cognitivos de nuestros alumnos.

El enfoque que plantea la educación inicial tiene como base el desarrollo y aprendizaje infantil, que al articularse con las experiencias educativas significativas, oportunas, intencionadas y pertinentes que brinda el nivel, permiten al niño adquirir los aprendizajes necesarios para desarrollarse de manera integral y a su vez desenvolverse de manera óptima y acceder a nuevas oportunidades. Así lograremos niños más independientes y autónomos capaces aun de aprender a aprender, por el cual el alumno elige, observa, piensa y aplica los procedimientos a elegir para conseguir un fin.

## **CAPÍTULO I: MARCO TEÓRICO**

### **1.1. ANTECEDENTES**

#### **1.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES**

Recordemos que las diferentes teorías aparecidas a lo largo de la historia, en su momento, creyeron ser exclusivas y últimas, cuando, como se pudo comprobar poco tiempo después, no eran más que complementarias y provisionales: la teoría estímulo- respuesta (E-R): Thorndike (1898), Pavlov (1927), Skinner (1938), etc.; Teorías medicinales y observacionales: Woodworth (1958) y Bandura (1960) respectivamente, etc. Y Teorías cognitivas: Skinner (1982), Vygotsky (1936), Ausubel (1965), Bruner (1966), etc. Para su mejor comprensión basta observar, por ejemplo, la clasificación de Gagne (1970: 127).

Otro modelo interesante es el de Entwistle (1981,1985,1987), fundamentado en los resultados de sus propias investigaciones y en otras muchas llevadas a cabo en AUSTRALIA, SUECIA Y REINO UNIDO. La idea central se indica fuertemente en una de las preocupaciones fundamentales de la psicología de la educación actual: Adecuar las exigencias del proceso educativo a las características cognitivas de los sujetos que aprenden y en especial a sus estilos cognitivos: definiendo estos en un sentido muy próximo al adoptado por Vega (1986) al conceptualizarla como variables individuales en los modos de percibir, pensar y recordar.

El conocimiento de los orígenes de una ciencia o de las investigaciones que la configuran es el punto de partida para la comprensión de su nivel de conocimiento actual y de la validez de los estudios efectuados a lo largo de los años .Las investigaciones científicas no emergen en forma espontánea, sino que son resultados de una maduración personal de algunos investigadores y del intercambio de informaciones entre especialistas, sobre metodologías y

modelos teóricos que las sustentan. Estos intercambios adquieren mayor validez cuando se efectúa en el campo internacional.

El objetivo es escribir algunas investigaciones que han tenido mayor relevancia en algunos países sudamericanos y cuyos resultados pueden aportar información intercambiable entre los investigadores de los diferentes países involucrados. En ningún caso pretende ser una descripción exhaustiva de ellos, sino solamente mostrar que en los pasajes considerados ha habido investigaciones históricas que han contribuido al proceso de la psicología y de la educación. Su análisis está delimitado por la carencia y pobreza de información sobre lo que ha sucedido en diversos países, especialmente en los primeros años. Las primeras publicaciones sobre investigaciones acerca de las dificultades del aprendizaje escolar en los países sudamericanos analizados empezaron en la década de los años 50. Sin embargo, busca información confiable sobre las primeras investigaciones ha sido difícil, debido a que la mayoría de ellas fueron publicadas en documentos de circulación limitada que no se encuentra con facilidad en las bibliotecas. Además muchas de ellas han sido discontinuadas y no ha habido intercambio entre los especialistas. Las principales revistas de psicología y de pedagogía aparecieron en las décadas siguientes.

La mayoría de investigaciones iniciales fueron asociadas con trabajos neurológicos, pediátricos o de psicología clínica. Los estudios pedagógicos, con cierta base metodológica no se publicaban en revistas de educación. Esas revistas preferían hacer publicaciones teóricas o filosóficas. La preferencia por investigaciones clínicas tuvo como efecto el empleo de denominaciones de esa naturaleza tales como “disfunción cerebral mínima”, “daño cerebral”, “hiperactividad”, “dislexias” y “diferencia mental”, lo cual creó algunas confusiones entre los distintos especialistas, ya que no había intercambiado de investigaciones que permitieran establecer patrones comunes de diagnóstico.

En Chile, en 1923, en el laboratorio experimental del Instituto Pedagógico, el profesor Tirapegui adaptó para este país los test de inteligencia de Binet y Terman y “prestó especial atención al tratamiento de niños con dificultades de aprendizaje” Salas y Lizama, 2009 .Posteriormente en Chile en la década setenta , Olea y Moyano (1962) y Olea (1sobre los aspectos clínicos de los niños 966, 1970) publicaron varios artículos en la revista de pediatría , disléxicos . Ellos asociaban las dislexias con la disfunción cerebral mínima y consideraban que provenía de deficiencia en la percepción y orientación especial, y del desarrollo psicomotor.

Desarrollaron dos test destinados a evaluar el desarrollo psicomotor de los niños con dificultades para aprender a leer y escribir.Bravo (1968) publicó un artículo en la revista de Chile de pediatría sobre las dificultades de aprendizaje escolar de la lectura , desde un punto de vista clínica y psicométrico, en grupo de alumnos que consultaban en el servicio de psiquiatría infantil del hospital Calvo Mackenna de Santiago de Chile .

Signorini y Borzone de Manrique (2003) profundizaron el empleo de las estrategias ortográficas y fonológicas en alumnos de segundo año básico y su eventual éxito en el aprendizaje. Los resultados mostraron “un efecto de complejidad ortográfica cuando la variable dependiente fue el tiempo de lectura.” Sus resultados también confirman el peso que tienen las estrategias fonológicas, especialmente cuando los niños están aprendiendo a escribir. Ese mismo año, Diuk, Signorini y Borzone (2003) investigaron el aprendizaje lector en niños de nivel socioeconómico bajo, de tercer año, comparándolos con niños de NSE medio de primera año. Sus resultados mostraron que los niños de nivel bajo presentaron un patrón evolutivo cualitativamente similares al de los niños de nivel medio, aunque con retraso aunque con retraso en su desarrollo .También mostraron que “ los niños malos lectores compensan sus limitaciones de procesamiento fonológico apoyándose en su conocimiento ortográfico”. Este grupo de investigación argentino ha sido uno de los de mayor productividad en los países del cono Sur de latinoamericana y se han

concentrado principalmente en estudio los procesos psicolingüística que determinan el aprendizaje de la lectura inicial .

### **1.1.2. ANTECEDENTES NACIONALES:**

En Perú, Reynaldo Alarcón publicó una extensa Historia de la Psicología del Perú (2000) en la Universidad Ricardo Palma. Algunas de las informaciones que colocamos a continuación han sido tomadas de este libro. La mayor parte de las investigaciones y publicaciones peruanas se realizaron en el contexto de la psicopedagogía y de la psicología educacional.

Quesada, quien siendo decano de la Facultad de Filosofía y Letras de la Universidad San Marcos, fundó, en 1925, un Seminario de pedagogía “en el cual investiga el valor de la psicología y pedagogía. Este trabajo dio pie a nuevas investigaciones psicopedagógicas.

En 1942 apareció el primer número del Boletín del Instituto Pedagógico Nacional, donde figuran investigaciones “orientadas a estudiar la inteligencia de niños y adolescentes, para determinar el curso de desarrollo, según la edad, la escolaridad y la influencia del nivel socio económico...”. En 1955, se estableció en la Facultad de Educación de la Universidad de San Marcos un Instituto Psicopedagógico, destinado a realizar investigaciones psicopedagógicas, dirigido por el famoso psicólogo Walter Blumfeld.

Según Alarcón, el movimiento psicopedagógico peruano se caracterizó por el uso, casi exclusivo, de test colectivos, siendo en su mayoría de procedencia norteamericana, sin embargo esta labor “ fue antesala de la profesionalización de la psicología “.Las primeras publicaciones peruanas de investigadora en retardo escolar fueron asociadas con el retardo mental.

La principal investigación peruana en este tema ha sido Alegría Majluf, quien desde 1970 ha publicado diversos trabajos en niños provenientes de las escuelas de sectores socioeconómicos de privados en un libro titulado Marginalidad .En sus investigaciones encontró que muchos niños con dificultad de aprendizaje presentaban desnutrición y de privación crónica .Los maestros

no conocían estrategias sociales de pedagogía para ayudarlos y enseñarlos con éxito. En 1976 ella siguió durante algunos años grupos de niños de clase media y clase baja usando las escalas de Piaget para evaluar la organización espacial, conservación y habilidades constructivas; encontró un claro progreso en ambos grupos.

Sin embargo, los siete y medio años de edad los niños pertenecientes a la clase media estaban significativamente más avanzados que los de nivel bajo en su desarrollo cognitivo. En la década de los ochenta, la profesora fonoaudióloga Irma Villavicencio organizó en el Colegio Palestra un Congreso Internacional sobre Psicopedagogía, que tuvo bastante concurrencia de otras naciones latinoamericanas y en la cual se creó la Sociedad de Psicopedagogía, Latinoamericana. Participaron en este encuentro psicólogos, neurólogos y educadores. Luego, fue invitado a Lima el investigador Frank Vellutino, quien dio varias conferencias a profesores especialistas en problemas de lectura.

En los años posteriores, ha sido bastante importante, especialmente en Callao, el trabajo de la profesora Esther Velarde Consoli, de la Universidad Mayor de San Marcos de Lima; quien ha organizado cursos para formar maestros especialistas en Educación Especial para las dificultades de aprendizaje de la lectura y ha investigado la influencia de la conciencia fonológica en su aprendizaje.

## **1.2. BASES TEÓRICAS**

### **SUBCAPITULO I: ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJES**

#### **1.1. APRENDIZAJE**

La mayoría de las personas asocia automáticamente el aprendizaje con la adquisición de una conducta. Es decir el aprendizaje se identifica con la aparición de una nueva respuesta en el repertorio del organismo. Aprender a contestar respuesta es tan importante como aprender a dar respuesta. Los seres humanos para poder orientarse y actuar en el mundo deben lograr la asimilación de la experiencia acumulada por la humanidad y esto se realiza

gracias al mecanismo conocido como aprendizaje. Se deriva del latín APREHENDERE que significa etimológicamente adquirir y construye el correlativo lógico de la enseñanza. El aprendizaje supone un cambio en la capacidad humana con carácter de relativa permanencia, no atribuible simplemente al proceso natural de desarrollo. Los procesos de aprendizaje son las actividades que realizan los estudiantes para conseguir el logro de los objetivos educativos que pretenden.

Constituyen una actividad individual donde se desarrollan en un contexto social y cultural, que se produce a través de un proceso de interiorización en el que el estudiante concilia los nuevos conocimientos a sus estructuras cognitivas previas. En general, para que se puedan realizar aprendizajes son necesarios tres factores básicos:

- a) Inteligencia y otras capacidades, y conocimientos previos (poder aprender); para aprender nuevas cosas hay que estar en condiciones de hacerlo, se debe disponer de las capacidades cognitivas necesarias para ello (atención y proceso) y de los conocimientos previos imprescindibles para contribuir sobre ello los nuevos aprendizajes.
  
- b) Experiencias (saber aprender); los nuevos aprendizajes se van construyendo a partir de los aprendizajes anteriores y requieren ciertos hábitos y la utilización de determinadas técnicas de estudio Instrumentales básicas: observación, lectura, escritura. Repetitivas (memorizar); copiar, recitar, adquisición de habilidades de procedimiento. De comprensión: vocabulario, estructura sintácticas, elaborarías (relacionar la nueva información con la anterior): subrayar, completar frases, resumir, esquematizar, elaborar diagramas y mapas conceptuales, seleccionar y organizar.

Motivación (que es aprender): Para que una persona realice un determinado aprendizaje es necesario que movilice y dirija en una dirección determinada energía para que las neuronas realicen nuevas conexiones entre ellos. La motivación dependerá de los múltiples factores personales (personalidad, fuerza

de voluntad), familiares, sociales y del contexto en el que se realice el estudio (métodos de enseñanza, profesorado).

Todo aprendizaje supone una modificación en las estructuras cognitivas de los estudiantes o en su esquema de conocimientos y se consigue mediante la realización de determinadas operaciones cognitivas. No obstante, a lo largo del tiempo se han presentado diversas concepciones sobre la manera en la que se produce el aprendizaje y sobre los roles que deben adoptar los estudiantes en estos procesos. Cualquiera sea el caso hoy en día aprender no significa ya solamente memorizar la información, es necesario también comprender esta nueva información, analizarla, considerar relaciones con situaciones conocidas y posibles aplicaciones. En algunos casos valorar, sintetizar los nuevos conocimientos e integrarlos con los saberes previos para lograr su integración en los esquemas de conocimientos de cada uno.

Bloom considera seis objetivos cognitivos básicos: conocer, comprender, aplicar, analizar, sintetizar y valorar.

El aprendizaje siempre implica: Una recepción de datos, que supone un reconocimiento y una elaboración semántico - sintáctico de los elementos del mensaje (palabras, icono, sonido) donde cada sistema simbólico exige la puesta en juego actividades mentales distintas: los textos, activar las competencias lingüísticas, las imágenes, las competencias perceptivas y espaciales, etc. La comprensión de la información recibida por parte del estudiante, que a partir de sus conocimientos anteriores, sus habilidades cognitivas y sus intereses, organiza y transforma la información recibida para elaborar conocimiento. Una retención a largo plazo de esta información y de los conocimientos asociados que se hayan elaborado.

La transferencia del conocimiento a nuevas situaciones para resolver con su concurso las preguntas y problemas que se planteen.

A veces los estudiantes no aprenden porque no están motivados, y por ello no estudian, pero otras veces no están motivados precisamente porque no aprenden, ya que utilizan estrategias de aprendizaje inadecuadas que les impide

experimentar la sensación de “saber que se debe aprender” (de gran poder motivador). Existen alumnos que sola mente utilizan estrategias de memorización (de conceptos, modelos de problemas...) en vez de intentar aprender la información y elaborar conocimientos, buscar relaciones entre los conceptos y con otros conocimientos anteriores, aplicar los nuevos conocimiento a situaciones prácticas.

Por lo tanto, se puede definir a las estrategias de aprendizaje como el proceso por el cual el alumno elige, observa, piensa y aplica los procedimientos a elegir para conseguir un fin. Para que una estrategia se produzca se requiere de un listado o planificación de técnica dirigidas a un objetivo.

Las estrategias de aprendizaje son las encargadas de guiar, de ayudar, de establecer el modo de aprender, y las técnicas de estudio son las encargadas de realizar estas estrategias mediante procedimiento los concretos para cada una.

Estas deben de completarse de una forma lo más individual posible para ajustarnos a cada caso de cada alumno. Valorando sobre todo su propia expresión de aprendizaje unida a las nuevas técnicas y estrategias que irán aprendiendo de las que ya poseía. El esfuerzo como siempre será determinante por ambas partes.

## **1.2 ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE.**

Las estrategias de aprendizaje son comportamientos cognitivos e instrumentales que el alumno debe poner en práctica para aprender de manera eficaz. Dicho de otro modo, son secuencias de procedimientos dirigidas a facilitar la adquisición de la información, codificarla u recuperarla. En un nivel superior hablamos de estrategias metacognitivas, es decir, el control que el alumno puede hacer sobre las estrategias de aprendizaje que ya posee y domina.

Cuando se ha comprendido las estrategias y se tiene un dominio adecuado el alumno puede hacer un uso consciente e intencional, aplicando la estrategia más adecuada para determinado aprendizaje. Cuando decide que puede aprenderse una lección haciendo un mapa conceptual o auto formulándose preguntas, o decide formar un acróstico para recordar un listado extenso de palabras difíciles, está poniendo en práctica sus propias estrategias metacognitivas de aprendizaje.

Precisamente de eso se trata en el proceso de enseñar a aprender, el que sea el propio alumno quien, una vez conocidas las estrategias, sepa auto administrar lo más adecuado para aprender mejor, o u tema de matemática, o un tema de conocimiento del medio natural, social o cultural.

El uso consciente de estas estrategias que se enseñan en el programa requiere una evaluación, a efectos de determinar el grado de eficacia o de adecuación que tienen cada alumno. De las numerosas estrategias, más u otras son más adecuadas para el estilo de aprendizaje de cada uno. No obstante, es razonable que se conozcan todas o una gran mayoría de ellas, y puedan ser utilizadas las que resulten más idóneas o las que mejor puedan facilitar de mejor manera el aprendizaje.

Las estrategias es un medio que orienta el desarrollo de la autonomía, la singularidad, la apertura y la trascendencia en los niños en la medida en que generen juicio crítico, creatividad, libertad de opción, sociabilidad y permitan desarrollar potencialidades y valores científicos, morales, éticos, religiosos, culturales, etcétera, que orientan a los educandos a diseñar su particular proyecto de vida, no son estas estrategias instrumentos que orienten a los educandos en la búsqueda de contenidos pragmáticos a su ritmo y riesgo, sino que, paralelamente, dichos contenidos deben ponerse al servicio de la formación integral de la persona del educando.

Nosotras, como maestras, en la actualidad no debemos enseñar, sino dejar aprender, no debemos ser instructores, vectores intermedios de conocimientos, sino facilitadores de aprendizaje; por consiguiente, una de nuestras tareas sería el diseño e modelos que les permitan a los educandos a aprender las cosas por sí mismos con la ayuda del material que les presentemos. Orientando así el trabajo personal de los educandos del aprendizaje, sino también la génesis de habilidades y destrezas y la vivencia de valores.

Una estrategia debe orientar objetivamente el trabajo individual y grupal (socialización) del niño, y al diseñarse debe responder a un plan ordenado establecido desde el principio del curso, de manera que responda a los objetivos del programa, área o institución, acorde con el perfil establecido por el centro educativo y las políticas educativas además de las estrategias pedagógicas que a su vez deben estar centradas en una teoría humanizadora personalizante, que da fundamento a la escuela transformadora.

Por medio de las estrategias el educador puede adaptar la enseñanza a la psicología y circunstancias especiales en que se encuentran los educandos, por esto es que las estrategias pueden y deben ser renovables y rediseñables, teniendo en cuenta las capacidades y las necesidades de los niños.

Toda estrategia exige orientaciones especiales y, en general, una instrucción que ayude a su mismo desarrollo, no reemplaza al maestro en ninguna manera, más bien lo involucra como un guía, o un orientador y a la vez mediador en la búsqueda de conocimientos, desarrollo de habilidades y destrezas en un sistema axiológico definido.

Las estrategias de aprendizaje deben:

Estructurarse según los principios de la institución, el perfil establecido y la metodología propuesta para el área de trabajo específico.

Debe adaptarse a los niños a quienes van dirigidos.

Debe diseñarse con indicaciones objetivas y precisas, con las orientaciones que sean necesarias.

Dirigidas a orientar la búsqueda de actividades personales que fomentan la creatividad

Ponerse de tal forma que exprese con claridad la idea esencial del tema que va a estudiar, o la habilidad que va a desarrollar.

Estructurarse para suscitar iniciativas y permitir la expresión personal de quien aprende.

Basarse en el fomento de valores personales y comunitarios.

Las estrategias de aprendizaje deben estar acompañadas de los instrumentos necesarios para poder aplicarlos.

Deben estar diseñadas para lograr despertar la actitud y la aptitud para la investigación, y a su vez, ofrecer la oportunidad del desarrollo de la creatividad personal y grupal.

Debe estar diseñada para orientar contenidos programáticos como recurso que favorezca el desarrollo de características personales. El objetivo debe estar centrado en el desarrollo e potencialidades y valores, no tanto en el aprendizaje de contextos.

Hoy en día se necesita de educandos más activos, que aprendan a descubrir las cosas por sí mismos, con su propia actividad espontánea, que puedan ser

creativos y den soluciones a sus problemas cotidianos, que razonen y generen ideas en lugar de memorizar datos con o sin sentido, que tengan juicio crítico.

Sin embargo, muchas veces nuestro modelos institucionales, centrados solo en niveles cognitivos, descuidan el desarrollo de algunas potencialidades y valores de los educandos y nuestra actitud de educadores y no de mediadores no les permiten sino simplemente hacer.

Una escuela transformadora que propone una educación personalizante implica un cambio, no solo en los principios filosóficos que orientan nuestra labor educativa, sino también en nuestros procesos didácticos pedagógicos y metodológicos.

Sin embargo como todo cambio necesita preparación para el mismo, es importante estudiar, profundizar y buscar estrategias de aplicación y evaluación de cada recurso didáctico, o actividad pedagógica que permita mejorar la calidad educativa de toda institución, y consecuentemente de la comunidad y del país.

### **1.3. ESTRATEGIAS PARA UN BUEN APRENDIZAJE:**

El alumno elige qué estrategia, de las posibilidades existentes, la más adecuada en función de varias características:

El tipo de cantidad de aprendizaje puede variar la estrategia a seguir en función de lo que se debe aprender, así también como la cantidad. Un alumno que desea aprender la tabla de multiplicar puede elegir entre la estrategia de ensayo, o utilizar una técnica nemotécnica.

Los conocimientos previos de los alumnos ayudarán a los proceso de aprendizaje, si el alumno quiere estudiar tipos de árboles y él en su casa era aficionado, la estrategia a utilizar será diferente. El tipo de estrategia debe además basarse en el control, por los exámenes al que va a presentarse el estudiante, porque no es lo mismo una estrategia para la tabla de multiplicar que estudiar la relación de la multiplicación con la vida real.

Como ejemplos de estrategias de aprendizaje, debemos autoevaluarnos, hacer un examen de autoconciencia y valorar nuestros resultados

**SABER:** El estudio es un trabajo que debe hacer el alumno, y puede realizarse por métodos que facilitan su eficacia. Esto es lo que pretenden las estrategias de aprendizaje: que se llegue a alcanzar el máximo rendimiento con menor esfuerzo y más satisfacción personal.

**PODER:** Para poder estudiar se requiere un mínimo de capacidad o inteligencia. Está demostrado que ésta capacidad aumenta cuando se explota adecuadamente, y esto se consigue con las estrategias de aprendizaje.

**QUERER:** ¿Es posible mantener la motivación del alumno por mucho tiempo cuando el esfuerzo (mal empleado por falta de estrategias) resulta insuficiente? El uso de buenas estrategias garantiza que el alumno conozca el esfuerzo que requiere una tarea y que utilice los recursos para realizarla. Consigue buenos resultados y esto produce que (al conseguir más éxitos) está más motivado.

#### **1.4. CÓMO ENSEÑAR ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:**

Cuando realizamos las estrategias debemos de evaluar constantemente como generan en el alumno una actitud continua, sobre todo de aprendizaje. Es interesante reforzar aquellas estrategias que el alumno tenga recordando por ejemplo:

Estrategia de memorización

El uso de bibliotecas

Realización de esquemas y resúmenes

Organización

Leer constructivamente

Evaluar

Por mucho que hablemos de estrategias de aprendizaje, de su valor, de sus tipos etc. De nada sirve si luego no sabemos cómo enseñar. Existen actualmente cursos de enseñanzas de estrategia de aprendizaje (aprendiendo a aprender). Pero una de las dificultades de éstas estrategias fuera del sistema

normal de enseñanza es que se corre el riesgo de que los alumnos no sepan aprovecharlas con sus asignaturas. Entonces no servirían para nada, por eso muchos expertos concluyen que las estrategias de aprendizaje deben de enseñarse como una parte más del sistema general del estudio del profesor.

### **CLASIFICACIÓN DE ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE:**

Las estrategias de aprendizaje han sido clasificadas de diversas maneras, el modelo que se emplea es una síntesis de los modelos propuestos por NISBETT Y SHUKSMITH (1987), ROMAN y GALLEGOS (1993) y GARCIA RUIZ Y LUQUE) Se establecido la siguiente clasificación:

Estrategias Primarias: Son aquellas que operan directamente sobre la información recogiendo, analizando, comprendiendo, procesando y guardado información en la memoria para posteriormente, poder recuperarla y utilizarla donde, cuando y como convenga. En general, estas son las siguientes:

#### **COGNITIVAS:**

Atención:

Comprensión

Elaboración

Memorización/recuperación

#### **METACOGNITIVAS**

Conocimiento del conocimiento

Control de los procesos cognitivos

Planificación

Autorregulación

Evaluación

Reorganización

Anticipación

Estrategias secundarias o de apoyo: Son aquellas que tratan de crear el mejor ambiente o clima posible, las mejores condiciones y el mejor apoyo a las estrategias primarias (cognición y meta cognición); para conocer y denominar lo que le rodea en el espacio y el tiempo. Estas son las siguientes:

Personales (de ajuste personal y social):

Motivación: Atribución casual, búsqueda de éxito, motivación intrínseca curiosidad, autoeficacia y auto refuerzo.

Afecto: Control emocional, autoestima y responsabilidad.

Actitudes sociales: Formación, mantenimiento, cambio y habilidades sociales.

Espaciales (De ajuste espacial): Lugar de estudio: ubicación, postura y oxigenación; más adecuados.

Temporales (de ajuste temporal): Distribución de tiempo: establecimiento y respeto del calendario y el horario de trabajo. En general, todas aquellas que puedan contribuir a mejorar las primarias: relajación, control de la ansiedad, organización de los materiales y recursos, etc.

Estrategias Versátiles: Estas estrategias hacen alusión a la perfecta integración de los dos tipos anteriores, sin que, en ningún caso, se deba interpretar como un simple sumatorio de los mismos. El sentido “versátil” da la idea de asequible adaptable, moldeable, aplicable, contrastable y favorable a un proceso de enseñanza – aprendizaje recurrente e interactivo

## **SUBCAPÍTULO II: DESARROLLO INTEGRAL DEL NIÑO:**

Uno de los principios psicopedagógicos en la Educación Básica Regular del Sistema Educativo peruano que denota y hace mención sobre el desarrollo del niño durante la etapa preescolar promoviendo la reflexión y la construcción de sus saberes,

“...El aprendizaje es un proceso de construcción: interno, activo, individual e interactivo con el medio social y natural.” (DISEÑO CURRICULAR NACIONAL).

Si hablamos de la infancia o niñez, es un término aplicado a seres humanos que se encuentran en desarrollo, comprendidos entre el nacimiento y la adolescencia. Muchos de los problemas teórico y metodológico del estudio del desarrollo integral del niño derivan del hecho de que en virtud de su contenido fenomenológico, es una ciencia natural y no experimental. El desarrollo integral

del niño abarca un panorama más amplio e interdisciplinario que se ocupa de todas las facetas de la infancia.

En esta ocasión, nos centraremos en el estudio del desarrollo de los sujetos, pues tiene mayor influencia sobre los procesos de enseñanza- aprendizaje y las relaciones sociales. La realidad de la evolución de un sujeto es paralela en diferentes áreas, sin el desarrollo de las estructuras cognitivas no podría darse lugar al desarrollo social y al desarrollo afectivo, etc., Por este motivo, no debemos olvidar que el desarrollo de una persona se sujeta a diferentes dimensiones, por lo que las diferencias entre individuos siempre prevalecen.

Podemos considerar el desarrollo como una secuencia de cambios en el comportamiento y en el mundo del pensamiento y de los sentimientos que siguen un orden a lo largo del devenir cronológico de cada sujeto. El desarrollo humano es un proceso largo y gradual.

En la etapa de educación Infantil, la educación tiene que ser integral y el adulto es mediador en el proceso.

El estudio del desarrollo infantil es la rama de la anatomía, fisiología infantil estudia una sola faceta del niño y no en función del proceso evolutivo necesariamente. El desarrollo del niño pasa por diferentes etapas cronológicas: la infancia, la adolescencia, adultez y senectud. Ésta clasificación es tanto arbitraria pero es justificable en base a la homogeneidad relativa del estatus bisocial y del porcentaje de los cambios que caracterizan al desarrollo en cada una de estas etapas. Adoptando los mismos criterios el desarrollo del niño se puede subdividir a su vez en seis periodos:

Prenatal, desde la concepción hasta el nacimiento.

Neonatal, las primeras dos a cuatro semanas de vida.

Primera infancia, el resto de los dos primeros años.

Preescolar, desde los seis años de vida.

Niñez media (o escolar) entre los seis y los nueve años de vida.

Pre adolescencia, desde los 10 años hasta la adolescencia.

La infancia es la etapa evolutiva en el desarrollo del ser humano en la que se observan los mayores cambios físicos y psíquicos, que expresan el acceso del sujeto a niveles más complejos de funcionamiento y diferenciación a partir de su maduración como organismo y su interacción con el ambiente.

A la luz de las actuales investigaciones con infantes y niños, la ciencia y la pedagogía han dado un salto cualitativo en el tema de la infancia. El niño es un ser sujeto de derechos, cuya singularidad e individualidad deben ser reconocidas en todos los ámbitos de su desarrollo. El niño desde su nacimiento es un ser activo que interactúa, influye en su entorno y expresa su mundo interno a los adultos significativos. Todas esas experiencias le permiten al niño explorar, conocer y formar su pensamiento.

## **2.1. LA IMPORTANCIA DEL DESARROLLO INFANTIL**

Los niños comienzan a aprender desde que nacen, crecen y aprenden más rápidamente cuando reciben atención, afecto y estímulos, además de una buena nutrición y una adecuada atención a su salud. Alentar a los niños a observar y expresarse por su cuenta, a juzgar y a explorar, les ayudará en su aprendizaje y su desarrollo social, físico e intelectual.

La ciencia ha demostrado que el desarrollo cerebral en la etapa de la infancia es un factor determinante de la salud, aprendizaje y conducta a lo largo de toda la vida. El desarrollo infantil significa:

Proceso evolutivo multidimensional e integral.

Adquisición de habilidades y respuestas cada vez más complejas.

Su objetivo es la adquisición de independencia y capacidad de interactuar con el mundo y transformarlo.

El desarrollo infantil es el proceso de adquisición de niveles cada vez más complejos de coordinación y conductas.

Es un proceso multidimensional:

Físico: movimiento y coordinación.

Intelectual: pensamiento y razonamiento.

Social: interrelación con otros.

Emocional: autoestima y sentimientos

La propuesta pedagógica de Educación Inicial, pág. 8 nos dice:

Lo primordial en las etapas tempranas es ayudar a que los diferentes procesos que ocurren durante el desarrollo infantil puedan producirse en un entorno favorable. Si una persona es educada en un ambiente de comunicación, sensible a sus intereses y necesidades; si observa que los adultos de su entorno son solidarios; si se respeta su necesidad fisiológica de acción y movimiento, y más tarde su pensamiento - por citar solo algunos aspectos - podrá ser entonces un sujeto activo, respetuoso, solidario, sensible, reflexivo y creativo.

Principales factores que intervienen en su desarrollo: Hablar de desarrollo se refiere a la creciente capacidad de usar el propio cuerpo debido a una secuencia ordenada de cambios en todos los órdenes (físico, intelectual, social, afectivos) que incluye cambio tanto cuantitativos como cualitativos.

Las características básicas del desarrollo son:

Patrón secuenciado de conductas en orden (gatear, de pie...)

Va de capacidades generales a específicas.

Es un proceso continuo ya que va desde el nacimiento hasta la muerte.

Se da una correlación entre el desarrollo físico y mental.

Aunque todos seguimos un mismo patrón, cada uno tenemos nuestro propio ritmo.

Elementos que determinan el desarrollo: Son dos los elementos:

El crecimiento: Se refiere a todos los cambios cuantitativos relacionados con el aumento de la masa corporal (peso-altura) en las diferentes etapas del ciclo vital. Está determinado por la herencia o potencial genético, aunque también influye factores externos como la nutrición o el descanso pero de forma limitada ya que existen mecanismos correctores del propio organismo.

La maduración: Hace referencia a cambios morfológicos y de conductas específicas determinadas genéticamente y sin la ayuda de ningún aprendizaje.

## **2.2. ENFOQUE DE LA EDUCACION INICIAL**

El desarrollo del niño de 0 a 2 años

Los primeros años de vida es una etapa intensa en el desarrollo humano, aquí se van diferenciando y haciendo más complejas las funciones internas relacionadas con el movimiento, las emociones, los sentimientos y el pensamiento. Este proceso continuo y acelerado de crecimiento, se da en interacción permanente con el entorno social, el cual influye significativamente en el desarrollo de los niños y niñas.

El entorno más próximo del pequeño en sus primeros meses de vida lo constituye la madre, por el vínculo biológico y psicológico que existe entre ambos. Esta relación se ve favorecida con el soporte socio afectivo del padre y de la familia (biológica o adoptiva) y progresivamente con los servicios sociales de la comunidad, que apoyan a la familia y al desarrollo de los niños pequeños convirtiéndose en entornos de influencia en ella.

La necesidad de cuidado y protección: Esto responde a las características de los primeros años de vida de los niños, en los que requieren de la atención y el cuidado en el desarrollo de su salud física y emocional. Ello constituye el entorno propicio para que ellos optimicen y desplieguen sus capacidades; siendo responsabilidad del adulto atender necesidades básicas de afecto, movimiento, salud, higiene y alimentación, a través de un acompañamiento permanente, que es la base fundamental para favorecer el desarrollo y bienestar general. Es responsabilidad de los padres de familia y de las personas que atienden a los infantes, hacerse cargo de sus cuidados, propiciando que ellos participen progresivamente de la propia atención a sus necesidades, dándoles la oportunidad que se interesen y sean activos en el cuidado y protección de su cuerpo.

La necesidad de desarrollo y aprendizaje: Aquí es donde surge la interacción, exploración, juego y relación con el entorno físico y social inmediato (objetos, personas y situaciones). Estas necesidades están también vinculadas con

el desarrollo neuropsicológico del cerebro y con el descubrimiento y toma de conciencia de sí mismo, de su cuerpo, su lenguaje y pensamiento en la interacción con su entorno. Ambos grupos de necesidades son fundamentales para un proceso armónico de desarrollo. En la medida que se brinda atención y cuidado a todas sus necesidades, los niños estarán en mejores condiciones de continuar su proceso de desarrollo y aprendizaje.

Durante este periodo, el desarrollo de los niños y niñas está marcado por el inicio de proceso de individuación, lo cual los llevará a la identificación de sí mismos como seres individuales. En estas primeras experiencias de vida, de conocer el mundo, de placeres y disgustos, van a ir ajustando sus ritmos biológicos a las rutinas del ambiente familiar, desarrollando diferentes capacidades básicas para la vida. En este sentido, los niños y niñas comparten la necesidad de una atención individualizada debido a su dependencia con los adultos; esto requiere de una intervención educativa orientada a favorecer la seguridad personal, el movimiento.

El desarrollo del niño de 3 a 6 años

A partir de los tres años el niño realiza muchas preguntas sobre las cosas, esta edad se denomina "la edad de los porque". Memoriza de manera intencional la información que obtiene como respuesta a sus preguntas y a su exploración con el medio.

Entre los cuatro y cinco años, el desarrollo motor le permite al niño mayor actividad, como galopar, atrapar y rebotar una pelota, arrastrarse en el piso, mantener el equilibrio en estructuras tipo viga, nadar, cazar, pescar, cabalgar, etc. Así mismo el desarrollo neuromuscular le permite dibujar formas, copiar círculos y cuadrados, ensartar cuentas u otros objetos, usar tijeras para cortar, apilar bloques, vestirse solo y abotonarse (motricidad fina). El juego es por excelencia la forma natural de aprender del niño, con él se acerca a conocer el mundo y aprende permanentemente. Los niños rurales (de la sierra y de la selva) y los niños urbanos practican muchas actividades lúdicas y poseen un gran repertorio de juegos, roles, de competencia, imitativos, de destreza física,

verbales, intelectuales, para lo cual utilizan los recursos y medios propios de su entorno que les permite desarrollar capacidades comunes en su diversidad.

El lenguaje del niño en este periodo se va desarrollando poco a poco. Es su capacidad innata donde se utilizan sistemas lingüísticos y no lingüísticos. En el Perú hay muchas lenguas, varios sistemas particulares de signos lingüísticos, creados por las propias comunidades. La lengua está compuesta por una gramática y un léxico que hay que conocer para poder comunicarse con los niños espontáneamente en cada contexto.

El desarrollo del lenguaje es paulatino aunque evoluciona de acuerdo a los estímulos que haya en el ambiente. Hay que tener en cuenta que en la tradición oral andino amazónico, por ejemplo, se plasma en cuentos, fabulas, mitos, leyendas, constituyéndose en una fuente de enseñanza aprendizaje muy rica, de identidad, pero también de consolidación cultural.

### **2.3. DESARROLLO DEL LENGUAJE**

Función distintiva del lenguaje en el desarrollo humano: La capacidad de inventar y de adquirir el lenguaje es uno de los aspectos más distintivos del desarrollo humano. Sin duda alguna, se trata tanto de un requisito previo para el desarrollo original de la cultura como de una concepción necesaria para la subsiguiente adquisición, por parte del individuo, de los complejos productos cognitivos, social y moral de la sociedad en que se vive. Sin el lenguaje no se podrían desarrollar ni transmitir acepciones, valores y tradiciones en común. La gente sería incapaz de comunicarse entre sí salvo estando frente a frente; las relaciones individuales y la interacción entre grupos no podrían producirse sin que hubiera una proximidad física, y todas las incontables manifestaciones intelectuales, interpersonales e institucionales de la existencia cultural que dependen de la conceptualización verbal serán inconcebibles.

El lenguaje puede ser considerado tanto un producto o un reflejo de la cultura, como un factor modelador o limitativo del desarrollo cognitivo de los portadores individuales de la cultura. Refleja las clases particulares de estandarización psicosocial de las relaciones palabra-objeto y palabra-idea, como también las actitudes, los valores y los modos de pensar característicos de una cultura

determinada. Una vez constituidas, la estructura del lenguaje y las categorías conceptuales que contiene ejerce una influencia definitiva sobre los procesos perceptual y cognitivo del individuo en desarrollo. Este aprende a percibir en forma selectiva, en función de los esquemas clasificatorios que dispone en su lengua materna; si en esta época no se reconocen determinadas distinciones conceptuales, al individuo le resultará muy difícil establecerlas por sí mismo. En consecuencia, las pautas del pensamiento característicos de una sociedad determinada afectan la índole del lenguaje que se desarrolla en ese medio, y, a su vez, el lenguaje modela y limita el tipo de pensamiento que sustentan los miembros individuales de una cultura.

Índole del Lenguaje: En los niños es necesario aclarar la naturaleza del lenguaje, para poder distinguirlo conceptualmente de otros aspectos del desarrollo. Se puede definir el lenguaje por medio de ciertos rasgos estructurales que, tomados en conjunto, hacen posible que una criatura con poderes limitados para el aprendizaje discriminatorio con una memoria restringida pueda transmitir y comprender una infinita variedad de mensajes y que lo haga a pesar del ruido o las distracciones. El sistema del lenguaje comprende tres componentes principales: la fonología, la sintaxis y la semántica.

**LA FONOLOGÍA:** Es el estudio de los sonidos más básicos que constituyen el lenguaje hablado. La unidad analítica particular es el fono, que designa toda ocurrencia específica de una vocal o una consonante. Los fonemas constituyen una categoría de fonos que son distintivos para los hablantes nativos de una lengua.

Los fonemas pueden ser combinados de varias maneras, dando lugar a la formación de una unidad más compleja llamada morfema. Se trata de la unidad más pequeña dotada de significado dentro de una lengua y está representada por una secuencia de uno o más fonemas.

**LA SINTAXIS:** Es el estudio de un conjunto de reglas para combinar morfemas de manera de construir palabras y oraciones.

**LA SEMÁNTICA:** Es el estudio del significado de las palabras y las oraciones. Para resumir los aspectos estructurales básico del sistema de comunicación lingüística, se puede decir que todos estos sistemas están interrelacionados y que, por consiguiente, el análisis de uno de los aspectos puede incluir la

consideración de los demás. Por ejemplo, el significado semántico de una palabra depende en parte del logro que ocupa en la oración (entra en el dominio de la sintaxis)

Es necesario considerar la distinción entre competencia y ejecución, como entre comprensión y producción, a fin de concluir debidamente el examen de la terminología lingüística básica.

## **FONOLOGÍA**

Expresiones pre lingüísticas: El estudio del desarrollo del habla nos retrotrae al periodo de la emisión de las primeras palabras por parte del niño. Necesitamos estudiar las expresiones pre lingüísticas durante el primer año de vida debido a que el niño no emite ningún vocablo significativo /expresión lingüística) hasta haber vivido aproximadamente 12 meses. Por lo tanto, para tener una comprensión adecuada del lenguaje deberemos estudiar la relación existente entre el habla pre lingüística y las etapas posteriores del desarrollo del lenguaje. La expresión pre lingüística en el primer año de vida incluye: El llanto y otras expresiones afectivas.

La articulación de fonemas ya sea espontánea o responsiva que pueden no tener una significación expresiva. En su mayor parte (menos en el caso del llanto volitivo, de los gestos y de las palabras privadas) el habla pre lingüística es representacional. se puede dividir al habla pre lingüística en tres etapas:

El periodo primitivo, de los sonidos de base orgánica

Un periodo de profuso juego vocal y balbuceo

Un periodo de comportamiento y lenguaje imitativos que parecen ser intencionales debido a que se distribuyen según la situación.

Los primeros sonidos: Desde el punto de vista del desarrollo, recordemos que los órganos que se emplean en la emisión del habla también intervienen en las funciones (biológicamente más urgentes) de alimentarse y respirar. Por consiguiente, no se emite ninguna expresión, fuera del llanto, hasta que la respiración y la alimentación han sido bien establecidas. Durante las primeras semanas, una y otra se mezclan con distintas vocalizaciones. Ciertos estudios indican que en el curso de las primeras 13 semanas de vida las categorías de la vocalización, por orden de frecuencia, son el alboroto, el llanto y el arrullo. El

llanto va desapareciendo de manera gradual, los arrullos aumentan, aun cuando el niño tenga hambre.

Balbuceo: A medida que los arrullos se hacen más frecuente, a los adultos comienzan a sonarles más semejantes al habla humana los cambios en el habla que dan ligara pautas de vocalización más adultas reciben el nombre de balbuceo. Las formas en que este se manifiesta se van modificando de manera sistemática con la edad, pero este desarrollo inicial es en gran medida orgánico, pues se produce tanto en niños sordos como en los que oyen, y no se pueden distinguir a unos de otros por la producción vocal en los primeros seis meses.

Antes del comienzo del balbuceo, las vocalizaciones son principalmente sonidos vocales, con pocas consonantes. Las primeras consonantes que aparecen se forma en la garganta y en la parte posterior de la cavidad bucal, y van decreciendo en forma gradual, Por consiguiente, al contrario de lo que comúnmente se cree, las consonantes labiales (v, g, m, b, p) no son las primeras que se manifiestan. Si lo son las velares, las glóticas y las aspiradas (vinculadas con la alimentación y la alimentación) en tanto que las ultimas en aparecer son las labiales, las dentales y el pos dentales. Las consonantes explosivas y las fricativas son más notorias durante la primera infancia; más adelante, las fricativas son desplazadas, en gran medida, por los deslizamientos nasales y las semivocales. En el balbuceo se presenta casi siempre la reduplicación que se observa en la repetición de secuencias consonante-vocal como “dada”, “bebe”, etc.

Lenguaje imitativo: El uso persistente y exclusivo de una combinación particular de sonidos (palabras privadas) para poder transmitir cierto significado es un frecuente precursor de la expresión lingüística que generalmente continua hasta mucho después de la aplican de la “primera palabra” convencional. Una forma de comunicación no oral paralela, que también cumple con todos los criterios de simbolismo representacional, es el empleo de gestos expresivos. Por lo general, los niños comprenden y emplean esos gestos antes de entender y utilizar el habla formal. Pero esto no quiere decir que respondan a los gestos antes de haber comprendido el contenido afectivo y tonal del lenguaje adulto. Los gestos son especialmente adecuados para la representación concreta y gratifica de objetos, acciones e intenciones (señalar, aceptar, preguntar, ordenar) y muchas veces se combinan con entonaciones e introyecciones.

Es evidente que la entonación se imita desde muy temprano. Las pautas de entonación van cambiando para parecerse cada vez a los modelos de los adultos, de tal modo que las secuencias del balbuceo se emiten con inflexiones afirmativas, interrogativas o admirativas. Estas inflexiones son expresivas y aparecen en el con contexto correcto aun cuando no son referenciales. Por lo tanto son pre lingüísticas por su forma, pero remedan fielmente el contenido expresivo del lenguaje adulto.

Factores que influyen en las vocalizaciones pre lingüísticas: Las vocalizaciones en el periodo pre lingüístico tienen una base parcialmente orgánica. La importancia de los actores biológicos se aprecia en el hecho de que las emisiones que preceden al habla formal durante los primeros seis meses de vida experimentan desarrollo paralelos en los niños sordos y en los normales. A su vez la influencia del ambiente lingüístico general en el desarrollo del habla se puede ver en los resultados de ciertos estudios que revelaron que los niños sordos, si son expuestos aun durante cortos intervalos al lenguaje adulto antes de que su sordera se torne definitiva, desarrollan un sistema fonológico más normal.

El efecto del estímulo social sobre las emisiones prelingüísticas: parece operar después de los primeros tres meses. Antes de este periodo parece no existir diferencias notorias en la expresión del arrullo entre los hijos de padres con facultad auditiva normal y los padres sordos. El hecho de que los padres que son sordos proporcionen menos estimulación vocal indica que la influencia global que tienen el estímulo y la recompensa sobre la vocalización del bebe no es conspicua durante este periodo. Sin embargo es posible aumentar la frecuencia de las vocalizaciones del bebe de tres meses sonriéndole, acariciándole el abdomen y respondiéndole con un sonido seco cuando emite sonidos distintos al alboroto o al llanto.

Otros estudios sugieren que la imitación, como refuerzo secundario, es el mecanismo por el cual el habla infantil se hace cada vez más semejante a la adulta. Los sonidos que emite el adulto mientras atiende y alimenta al bebé tienen un valor estimulativo secundario y la criatura los repite justamente porque tiene ese valor. Esta teoría predice de que la calidez materna y la frecuencia de la vocalización estarán correlacionadas con la expresión oral del bebe. También indicaría que las secuencias del balbuceo empezaran a aproximarse a las

formas fonémicas de la lengua materna. Sin embargo, las pruebas actuales no respaldan esta predicción; por ejemplo, no hay ninguna diferencia en dichas secuencias entre los niños japoneses y el norteamericano hasta el noveno mes cuando el habla está en sus comienzos. Por consiguiente, si bien el volumen de vocalizaciones puede ir incrementando mediante el estímulo durante la etapa pre lingüística. No se manifiesta una imitación específica del modelo adulto.

Pero la imitación de diversas pautas de entonación señala que ese está produciendo un acercamiento a los modelos adultos (por ejemplo, las secuencias que se balbucean, se emiten con inflexiones afirmativas, interrogativas y admirativas) en consecuencia, el efecto de la imitación, de maneras menos específicas, sigue siendo un tema interesante en el desarrollo fonológico. El desarrollo fonológico continúa hasta que se adquiere el dominio correspondiente en la edad escolar.

## **SEMÁNTICA**

Expresión lingüística inicial: Desde el punto de vista del desarrollo no existen muchos límites definidos entre la expresión lingüística y la lingüística. Mucho después de haber comenzado a emplear el lenguaje convencional, el niño sigue balbuceando y valiéndose de palabras incomprensibles y exclusivas. También es difícil ubicar la transición entre el habla representacional. La mayoría de observadores concuerda en que los niños entienden el lenguaje formal en un sentido representacional antes de ser capaces de producirlo. El uso de símbolos representacionales depende del desarrollo de la organización perceptual y conceptual, y es evidente que todo esto precede al desarrollo del lenguaje. A su vez, este brinda a la sociedad la oportunidad de hacer que el sistema conceptual del individuo se ponga de acuerdo con el de la cultura.

Las primeras palabras: Debido a ambigüedades metodológicas, la mayoría de los datos normativos respecto a la aparición de la primera palabra son casi imposibles de interpretar. Por supuesto, mucho depende del rigor de criterios que se establezcan para determinar este fenómeno; si la palabra se emplea de modo significativo y coherente, si su uso está apropiadamente restringido; si es convencional o privada, inteligible o ininteligible; si el juez es una madre condescendiente. Las discrepancias entre los informes acerca del momento en que se emiten las primeras palabras también dependen de quien efectúa las

observaciones. Así los resultados de estos informes oscilaron entre las 36 semanas y las 60 semanas. Las primeras palabras más comunes son monosílabos duplicados, pero su significado no es simple ni invariable. Según la situación concreta, los gestos y la entonación que le acompañen, una palabra simple puede transmitir el sentido de toda una oración y también una gran variedad de acepciones. En consecuencia, la fonología rudimentaria del niño y sus significados globales pueden hacer que los adultos no lleguen a divertir las verdaderas palabras indícales; por otro lado, la falta de rigor para fijar el criterio de coherencia lleva a que ciertos padres optimistas subestimen la edad en que aparecen las primeras palabras.

Es probable que los significados de las primeras palabras sean muy globales y que, debido a su fluidez, tenga poca correspondencia con las categorías adultas. Las emisiones iniciales compuestas de una sola palabra se llaman "holofrasias" y preceden al desarrollo tanto de los vocablos como de las oraciones. Las emisiones holofrasicas combinan las funciones del sustantivo y del verbo y se refieren a acontecimientos globales no definidos con precisión como objetos ni como acciones. Estas emisiones no solo son expresivas de una referencia a ciertos hechos externos sino que también reflejan los estados y las reacciones actitudinales del niño; pueden expresar tanto una observación como una orden y ser sumamente específicas o muy generales.

Símbolos convencionales: Después de la emisión de la primera palabra, el vocabulario se va incrementando con lentitud durante los seis meses siguientes, pues el niño parece estar más ocupado en aprender a dominar la práctica de la locomoción. Pero entre los 18 meses y los seis años su incremento adquiere rápidamente. El nuevo vocabulario oral se construye sobre una base ya existente de conceptos concretos y de símbolos prelingüísticos. El problema está en adaptar los símbolos convencionales con significados estandarizados, a la experiencia conceptual del individuo hasta que las relaciones símbolo-concepto de este lleguen a aproximarse a las asociaciones correspondientes existentes en su cultura. Al principio, cuando se aprende un vocablo se lo aplica tanto con un sentido demasiado inclusivo como en forma insuficientemente inclusiva. El empleo del vocabulario se generaliza o se extiende sobre la base de la similitud objetiva, afectiva o funcional de un nuevo objeto o situación con el objeto o situación designados originalmente por dicho vocablo. Una vez que se han

abstraído correctamente las cualidades distintivas de una clase de conceptos, las aplicaciones demasiado inclusivas se restringen en forma adecuada y las insuficientemente inclusivas se amplían.

Dimensiones distintas del lenguaje preescolar: Dos aspectos característicos del habla preescolar son su carácter concreto y su concentración en los sonidos. En comparación con los adultos, los niños emplean con mayor frecuencia sustantivos referidos a objetos de dimensiones y contornos visuales característicos, verbos alusivos a los movimientos de los animales y de los humanos. Además los adultos utilizan más términos de orden superior que comportan mayor abstracción (v.g. vertebrado, energía, etc.) El empleo de respuestas de orden superior en las pruebas de asociación de palabras aumenta hasta el sexto grado y declina a partir de ese momento. El alcance de las primeras referencias infantiles puede ser muy amplio. Los preescolares pueden emplear la palabra “mamá” para referirse a las mujeres adultas antes de limitar su aplicación a su propia madre. Más tarde, el término “adulto” tendrá un campo referencial similar al del primitivo “mamá”.

Otro aspecto distintivo del habla preescolar consiste en su concentración en los sonidos. Varios estudios han analizado la predominancia del sonido de las palabras sobre su significado. En uno de ellos por ejemplo, se consideró una tarea de aprendizaje con pares asociados, y se encontró que las generalizaciones que efectuaban los niños iban sufriendo modificaciones de acuerdo con la edad de estos; los más pequeños las basaban en la similitud sonora entre las palabras, mientras que los de mayor edad llegaban a generalizar sobre la base de la similitud semántica. Los estudios de observación directa indican que los niños pequeños juegan con palabras que no tienen sentido, formando voces y rimas y haciendo asociaciones según las relaciones sonoras.

La corrección de algunos errores de pronunciación será posterior, como es lógico, a la aparición y dominio de nuevos sonidos. Otro error de dicción y sintaxis (v.g. la llamada media lengua) son persistentes por la simple razón de que la forma en que se emplean resulta perfectamente adecuada a efectos de la comunicación. Asimismo, debido en gran parte a la costumbre, muchas palabras se siguen empleando incorrectamente aunque ya no exista la confusión conceptual que originalmente fundamentó el error. Por otra parte, hay

numerosos factores que contribuyen a que los hábitos lingüísticos infantiles sean eficazmente corregidos. El niño oye la pronunciación correcta de los vocablos con más frecuencia que su propia emisión errónea. También descubre que un habla más inteligible provoca más aceptación y le resulta más eficaz para comunicar sus necesidades. Sin embargo, la claridad no se correlaciona en alto grado con la comprensión del lenguaje ni con la extensión del vocabulario.

Los estudios normativos revelan una constante mejora, en correspondencia con el aumento de la edad, tanto respecto a la articulación adecuada como a la inteligibilidad general de las expresiones infantiles. Cuando inician un ciclo escolar, los niños ya son capaces de articular la mayoría de los sonidos con corrección y mis raras veces experimentan dificultad para hacerse comprender. No obstante, los niños que manifiestan problemas de articulación en el jardín de infantes no parecen haberlos superado al cursar el segundo grado del nivel primario. Durante el periodo preescolar, se observan diferencias evidentes entre los niños, favorables a los que pertenecen a los estatus socioeconómico superiores, mientras que las diferencias según el sexo no son significativas antes de los siete años.

Desarrollo lingüístico posterior: Durante los años de la escuela primaria el vocabulario de los niños, en especial el que es capaz de reconocer en la lectura, sigue aumentando en un ritmo rápido. Los niños mayores poseen un vocabulario, tanto activo como pasivo mayor que el de los más pequeños. Al definir los vocablos, los de más edad tienden a emplear explicaciones y sinónimos, mientras que los menores ofrecen descripciones, ejemplos y usos. Los niños mayores responden más a las propiedades abstractas y categóricas (como opuestas a las concretas) de las palabras. Hay muchos indicios de que en los primeros grados del nivel primario los niños no comprenden realmente buena parte de las abstracciones que leen y emplean en sus materias escolares, a menos que posean un bagaje considerable de información relativamente concreta sobre dichos temas. Los niños de más edad cuando se le presentan frases distintas, tienden a recurrir al contexto para determinar el significado de las palabras individuales en cada frase. Entre los seis y ocho años los niños llegan a distinguir las oraciones anómalas de las plenamente gramaticales. Por supuesto, las diferencias individuales en cuanto a la comprensión de las abstracciones verbales están muy relacionadas con el nivel de inteligencia.

Werner y Kaplan informaron acerca de un importante estudio evolutivo sobre la capacidad de derivar significados terminológicos experimenta un progreso, tanto gradual como escalonado, a medida que aumenta la edad del niño, sino que también encontraron interesantes diferencias cualitativas entre los niños mayores y los menores ( edades de entre 8.5 y 13.5 años).la atribución de acepciones a las palabras comprende un proceso de significación en el que se debe percibir la interdependencia semántica entre la palabra y la oración.(EL PROCESO MENTAL EN EL APRENDIZAJE pág. 287- Jerome Seymour Bruner)

El niño pequeño, con más frecuencia que el de más edad, no llega apreciar que una palabra posee un significado limitado y diferenciado relativamente independiente del contexto en el cual aparece. También es más rígido en cuanto a la determinación del significado contextual, menos consciente de sus deficiencias semánticas y, en vez de percibir la pauta sonora como un símbolo artificial o convencional de un objeto, tiende a identificar el sonido con el significado.

Además de incorporar muchas nuevas palabras a su vocabulario, el escolar aprende nuevos significados y connotaciones más sutiles para los vocablos ya conocidos. Las acepciones que se le atribuye a las palabras se van aproximando cada vez más a la que asume la cultura en general. La tendencia progresiva hacia el convencionalismo lingüístico se refleja en el hecho de que los significados que el niño atribuye a las palabras son cada vez menos variables a medida que este crece. Los significados tienden a ser más precisos y menos ambiguos. Gradualmente se van esclareciendo los errores conceptuales fundados en las similitudes entre el sonido y la apariencia de los vocablos que no guardan una relación semántica y en la falta de la experiencia previa necesaria para comprender determinadas abstracciones.

Durante este periodo también se espera que el niño llegue a dominar varias y nuevas aptitudes lingüísticas, como la lectura, la escritura, la ortografía, la puntuación, la gramática y la composición. La disposición para adquirir estas aptitudes no es solo una cuestión de “maduración interna” o de una resolución genética, depende mayormente del nivel intelectual y de los antecedentes de experiencias y motivación lingüística de una persona dentro de una familia, clase social y ambiente cultural particular.

Muchas de las aptitudes lingüísticas, como la articulación de los sonidos del habla, el empleo de las palabras, la extensión de la oración, la integridad gramatical y la complejidad estructural de la cláusula, están muy correlacionadas entre sí. Pero el vocabulario no guarda una relación sustancial con estos criterios de corrección lingüística. También es importante el contexto situacional, ya que ciertos aspectos característicos del funcionamiento lingüístico individual, como la locuacidad, el egocentrismo y el tono emocional, no son muy coherentes entre una situación y otra. En general, durante los años de la escuela de nivel primaria el promedio de palabras por oración en las composiciones escritas van aumentando, mientras la cantidad de errores de inflexión va decreciendo.

La adquisición del significado: El dominio representado por la semántica concierne al significado de las palabras o de las oraciones. Hasta ahora, la elaboración de las teorías sobre el desarrollo semántico ha sido bastante escasa. El aporte de la teoría lingüística estado centrado en la esfera de la sintaxis, pero la relación entre la sintaxis y la semántica tiene una importancia fundamental en el estudio del habla. Las explicaciones teóricas actuales de los lingüistas sobre el desarrollo semántico subrayan la importancia de definir el significado no tanto en función de las referencias sino más bien sobre las bases de las relaciones lingüísticas más amplias; el significado lingüístico de una palabras se describe mediante el empleo de otras palabras (es decir que las palabras tienen significado en virtud de su ubicación en el sistema lingüístico). el hecho de restar importancia al papel que cumple la referencia es justificado sobre la base de que:

“...aisladas, casi todas las palabras pueden tener muchos significados distintos; el sentido que tengan en una oración determinada dependerá del contexto en que aparezcan o sea que su significado dependerá de los demás vocablos y de la función gramatical de estos en la oración (G.A. Miller. “Some preliminaries to psycholinguistics”. Conferencia pronunciada ante la asociación Psicológica Norteamericana, Los Ángeles (Calif.), 1964)

La relación entre la sintaxis y la semántica, según lo destacó Chomsky, resulta evidente cuando ambos sistemas deben interactuar para lograr una adecuada descripción lingüística del habla. Sin embargo, como la semántica resta importancia al estudio de la denotación o la referencia, toda la esfera de la referencia representacional queda abierta a la teorización psicológica. El

enfoque actual de nuestra teorización está basado en la representación y seguirá haciéndolo hasta que surjan nuevas teorías que determinen un fundamento diferente.

Según H. Werner y B. Kaplan, *Symbol formation*, pág. 106 nos dice:

“...los símbolos lingüísticos “naturales” o convencionales son básicamente representacionales, es decir-en un sentido más amplio- descriptivos de un referente.”

Evolución del aprendizaje del vocabulario: En las primeras etapas del aprendizaje del vocabulario, las palabras tienden a representar objetos y acontecimientos reales y no categoriales; en consecuencia, se las iguala semánticamente a las imágenes relativamente concretas y específicas significadas por este referente. Así la aplicación de nombres, el primer tipo de aprendizaje del vocabulario en los niños, implica el establecimiento de una equivalencia representacional entre símbolos de primer orden e imágenes concretas. Ma adelante, cuando los vocablos comienzan a representar conceptos o ideas genéricas, se convierten en términos conceptuales y se los iguala en cuanto a su significado, a un contenido cognitivo más abstracto, generalizado y categorial. La palabra “perro”, para el niño que está dando sus primeros pasos, puede significar tan solo una imagen compuesta de su propio animal y de los de su vecindario, para el preescolar, en cambio, el término significa los atributos criterios de una imagen – perro compuesta que el mismo ha descubierto a partir de su propia experiencia concreta y empírica con los perros. Correlacionadas con el significado denotativo de “perro” que surge cuando se adquiere por medio de los aprendizajes significativos los atributos criterios de este concepto, se hallan las diferentes reacciones afectivas y actitudinales que el término provoca en cada niño, según su experiencia particular con la especie canina. Estas reacciones constituyen el significado connotativo de la palabra “perro”. No obstante se debe hacer notar que en los niños mayores las connotaciones de la mayoría de palabras no se adquieren por medio de la experiencia directa, sino que se asimilan de las actitudes evaluativas prevalecientes en su ambiente cultural inmediato.

Transcurridos los años preescolares, las acepciones de buena parte de la nueva terminología se aprenden por definición o por encontrársela en contextos apropiados y relativamente explícitos. En este caso la estructura cognitiva se

establece una equivalencia representacional entre sinónimos y palabras cuyos significados ya se conocen, o entre nuevas palabras conceptuales y los significados transmitidos por sus respectivas definiciones o contextos. La definición o el contexto adecuado proporcionan, a su vez, los atributos criteriosales del nuevo concepto expresados en palabras ya conocidas o en combinaciones de estas. Por ejemplo, el aprender el significado de la nueva palabra conceptual “presidente” (una forma del aprendizaje representacional que sigue típicamente al del concepto mismo), un alumno pone al término en igualdad semántica con cualquier cosa que signifique para él “jefe de estado o funcionario principal de la república”, ósea que procede así después de haber aprendido lo que quiere decir estos atributos presentados en la , pero solo el aprendizaje representacional que sigue al conceptual (el proceso de igualar semánticamente la palabra conceptual con el concepto mismo) se puede considerar legítimamente como parte del aprendizaje terminológico, dado que, de acuerdo con cualquier criterio razonable, el aprendizaje terminológico es sinónimo del representacional. Según la acepción generalmente aceptada de la expresión, “adquirir vocabulario” consiste en aprender un conjunto de significados terminológicos que por definición, se refiere al aprendizaje de lo que significan las palabras en cuestión y no sus referentes (ideas genéricas).

El aprendizaje de lo que significan los vocablos conceptuales exige un conocimiento previo más refinado de sus correspondientes referentes que otras formas del aprendizaje representacional, esto es así porque el hecho de aprender los significados de palabras conceptuales difiere en un aspecto importante del aprendizaje de palabras que no representan conceptos. En el caso en el que el referente de una palabra dada es un objeto o un acontecimiento real, aprender que la palabra significa lo mismo que el referente no implica de hecho, la tarea sustancial anterior de aprender lo que el propio referente significa. Esto tiene su explicación en el hecho de que llegar a saber lo que significa un objeto o un acontecimiento es una simple cuestión; por ejemplo, un objeto solo significa la imagen perceptual que produce cuando está presente o la imagen recordativa que permanece y que puede ser evocada cuando no está presente. Pero cuando el referente de una palabra es un concepto (es decir una abstracción o una idea genérica que no tiene existencia real) aprender que el término conceptual quiere decir lo mismo que el referente

implica la tarea sustancial previa de acceder al significado del referente mismo (o sea el concepto o idea genérica). Esto es así porque solo se puede llegar a saber lo que significa un concepto aprendiendo cuáles son sus atributos criteriales y que significan, y esto por definición, es una forma sustancial del aprendizaje significativo. Por lo tanto, aprender el significado de una palabra conceptual siempre presupone haber aprendido antes lo que significa su referente, aun cuando el aprendizaje representacional real involucrado no sea esencialmente distinto, en cuanto a su proceso del que interviene en el aprendizaje de palabras que no representa conceptos.

## SINTAXIS

La competencia gramatical es un intento de evaluar, a partir del rendimiento lingüístico del niño (producción y comprensión), las reglas fundamentales que les permiten producir y comprender nuevas oraciones. Desde el punto de vista lingüístico, la gramática consta en su mayor parte del conjunto particular de reglas sintácticas generalmente aceptadas por los usuarios de un idioma para modular palabras y combinarlas formando oraciones. Por lo tanto se trata de un código sintáctico compuesto, entre otras cosas, de:

Palabras conectivas (preposiciones, conjunciones)

Palabras designativas (artículos adjetivos demostrativos.

Inflexiones indicativas de cantidad, género, persona, caso, tiempo, manera y modo.

Reglas sobre el orden de las palabras.

El sistema de reglas sintácticas-como lo muestra el habla infantil y la adulta por lo general está incluido, y son muy pocas las personas que pueden formular estas reglas de manera explícita. Además las reglas no son leyes absolutas, por lo cual son trasgredidas durante su ejecución lingüística en la vida diaria. Estas trasgresiones pueden atribuirse a ciertos factores como la memoria, la fatiga, etcétera, pero no niegan la presencia de estructuras de reglas subyacentes

La primera gramática: regla de generación de oraciones.

Se ha interpretado que las expresiones iniciales de una sola palabras observadas en el habla infantil (lenguaje holofrasico) equivalen a las oraciones completas de la gramática adulta. La posibilidad de que haya una afirmación

implícita en las emisiones holofrasicas, sin embargo, no nos autoriza a inferir que éstas comprendan reglas sintácticas. La condición necesaria para poder considerar la primera gramática del niño no estará dada hasta que sus emisiones se puedan descomponer en clases sintácticas con igual “frecuencia de aparición”.

Reglas de generación de palabras: morfología.

La competencia gramatical no solo se demuestra a través de las reglas de generación de oraciones. También hay un sistema de reglas que rige la construcción de los vocablos individuales. Los morfemas son los elementos más pequeños del lenguaje a los que se puede asignar un significado, y la morfología es el estudio de las reglas que rigen la construcción de morfemas. De modo más específico, las reglas incluyen el empleo de indicadores o inflexiones que se agregan a las clases de palabras, como las inflexiones plurales y las inflexiones del pretérito.

Primeras reglas desinenciales. La prueba más clara de la presencia de reglas para la construcción de palabras se puede observar en los persistentes errores que cometen los niños al formar los plurales y los pretéritos de las partes irregulares del lenguaje (v.g. “bueys”, “jueveses”, “poni”, “dició”, por “bueyes”, “jueves”, “puse” y “dijo”, respectivamente). El primer intento importante de investigar sistemáticamente las reglas desinenciales consistió en una técnica por la cual se pidió a algunos niños que crearan formas nuevas empleando palabras sin sentido. Se les presento a los niños, de entre cuatro y siete años, una ilustración acompañada de una palabra inventada (“wug”) y luego se les planteo el siguiente dialogo: esto es un ‘wug’, ahora hay dos de ellos. Entonces hay dos...” si el niño respondía “wugs” se le acreditaba el dominio de la lengua que comprende las inflexiones plurales .las desinencias verbales del pretérito incluyeron ejemplos como el que sigue: este es el hombre que sabe ‘gling’. hoy ‘glings’. Ayer...” los resultados señalan que los niños entre cuatro y siete años ya dominan las reglas desinenciales para los plurales y para el pretérito (por supuesto los de siete más acabadamente que los de cuatro). Un estudio similar efectuado con niños más pequeños indica la presencia de reglas para el plural antes de los tres años, si bien con grandes diferencias individuales. La persistencia de estas reglas se observa en el hecho de que los niños se resisten

a imitar el uso adulto correcto de un plural irregular y prefieren continuar con su propia regla de inflexión correcta.

La competencia en cuanto a la generación de oraciones y a las reglas de construcción de las palabras se desarrolla temprano; esto explica, en parte, el hecho de que haya pocos análisis estructurales del lenguaje de los niños mayores. Miller y Ervin han efectuado un resumen de los estudios existentes sobre la competencia sintáctica inicial; al respecto, comentan lo siguiente:

“...hasta los cuatro años, la mayoría de los niños ya ha aprendido los aspectos estructurales básicos de su lenguaje y muchos de sus detalles. Sigue luego un largo periodo de consolidación, caracterizado por un sobre aprendizaje a través del cual los hábitos gramaticales se vuelven automáticos. Se asimilan así ciertas pautas irregulares, mientras que otras ya aprendidas todavía no se han fijado con firmeza. Un niño de seis años emplea a menudo formas verbales correctas e incorrectas en forma alternativa. Cuando se corrige a sí mismo, sustituyendo el termino equivocado por el correcto, está indicando que conoce la norma adulta pero aún no ha desarrollado un hábito sólidamente fijado...al niño todavía le falta adquirir ciertas pautas gramaticales que están vinculadas a pautas semánticas difíciles, como por ejemplo las transformaciones pasivas y las normas causales con el uso porque {because}.”

Factores que afectan la adquisición de la sintaxis: Hay dos preguntas que deben formularse con referencia a los factores que afectan el desarrollo de la sintaxis:

¿Qué es lo que determina la diferencia entre la comprensión y la producción de formas sintácticas?

¿Cómo extrae el niño de la muestra finita del lenguaje a la que está expuesto, la estructura de reglas que habrá de generar una serie finita de oraciones?

Comprensión y producción: Cuando se analiza el desarrollo del lenguaje de los niños se suele establecer la distinción entre la aptitud lingüística activa y la pasiva. Esto se debe a que con frecuencia se sostiene que la comprensión de los aspectos lingüísticos (control pasivo) se desarrolla antes que la producción (control activo). Un ejemplo de esta diferencia se observa al comparar la producción y la comprensión de los contrastes gramaticales por parte de los niños.

Imitación, expansión y aprobación – desaprobación: Muchos teóricos confirman que la imitación es un factor en la adquisición del lenguaje. Pero la imitación del

habla adulta no alcanza para explicar el desarrollo del lenguaje pues los niños dicen más cosas que la que oye de la gente mayor y también articulan formas no adultas.

Lo que más se observa en la interacción lingüística entre padres e hijos es que los adultos imitan y expanden las emisiones de sus hijos. Los adultos repiten el lenguaje infantil durante el 30 por ciento del tiempo, y a su vez expanden sus expresiones hasta la equivalencia adulta más temprana.

La consideración de los factores que anteceden, no debe desviarnos del hecho de que la gramática infantil es generativa (es decir, gobernada por reglas). Los niños producen muchas oraciones coherentes que jamás oyeron antes, lo que descarta la posibilidad de que las hayan copiado de un modelo adulto.

Factores generales que influyen en el desarrollo del lenguaje: el desarrollo del lenguaje ejemplifica en la acción de la maduración y en la del aprendizaje. Las capacidades determinadas génicamente, el crecimiento neurofisiológico, la experiencia incidental, la estimulación ambiental, los factores motivacionales y el entrenamiento deliberado interactúan de maneras complejas para pasar a cambios normativos como a diferencias individuales entre los niños. La disposición frente a las distintas fases del lenguaje no surge únicamente como consecuencia de los determinantes génicos y del crecimiento neurofisiológico, depende también de todas las variables ambientales ya antes mencionadas.

Adquisición del lenguaje: ¿Qué significa cuando un niño comienza a hablar más temprano o más tarde de lo habitual? Es claro que los factores que afectan la rapidez de la adquisición lingüística tienen diversos orígenes y representan una interacción compleja de las fuentes génicas con los portes ambientales.

O puede ser que la inteligencia sea la determinante más importante de la precocidad en el habla, pues influye tanto en la aptitud para la mímica como en la capacidad para comprender el significado de los símbolos verbales. La iniciación a temprana edad en el habla mantiene una correlación positiva en el cociente intelectual constituyendo una de las características evolutivas más notorias de los niños dotados de gran inteligencia.

Para que el niño imite palabras depende de su nivel intelectual, pero tiene en cuenta otros factores, como la discriminación auditiva y la imaginación cinestésica. La mímica del lenguaje constituye una señal de inteligencia menos válida que la comprensión. Muchos niños precoces para hablar son simples

mimos, que repiten como loros, locuciones exactas sin comprenderlas aun se ha sobreestimado demasiado el papel de la precocidad en el habla como indicio de inteligencia superior. En algunos casos, los hijos únicos y sobrevalorados hablan más temprano como consecuencia del exceso de atención, afecto y estimulación que reciben de los adultos, y además tienen más acceso a los modelos lingüísticos adultos.

La adquisición temprana del habla a veces es estimulada por el ejemplo competitivo y la presión de los hermanos mayores. En este caso, cuanto más pronto aprende el niño a comunicarse verbalmente, más oportunidades tiene de participar en los juegos con sus hermanos.

Es cierto que los niños de inteligencia subnormal invariablemente se retrasan en cuanto al desarrollo del lenguaje, pero por otro lado, muchos niños normalmente inteligentes, algunos de inteligencia superior, comienzan a hablar tardíamente por razones que no tienen nada que ver ni con una incapacidad auditiva ni con una patología del sistema vocal.

Estimulación ambiental: el grado de contacto que tienen los niños con los adultos es un determinante decisivo en su desarrollo lingüístico. Algunos estudios señalan la importancia de los pares en el desarrollo del habla es decir, que el pequeño empiece a relacionarse con niños de su edad ya sea en un nido o jardín de infancia. La influencia relativa de los padres y los pares puede girar en torno a la importancia de la conversación parental como determinante de la complejidad del programa lingüístico del niño para construir y comprender oraciones, y a la importancia de la comunicación con los pares (niños de su edad).

La asistencia a jardines de infantes conduce a un notorio brote del habla social. Los estudios realizados indican que las diferencias entre las clases sociales respecto de la suficiencia lingüística son evidentes en el periodo preescolar. Tiende a aumentar con la edad y son muy marcadas durante los años de la escuela primaria. Estas diferencias reflejan la influencia de un ambiente verbal más rico, de un mayor contacto entre padre e hijos, de modelos lingüísticos superiores en el hogar y de mayores expectativas parentales en cuanto al rendimiento verbal en las familias de clase media. De manera correspondiente, los niños de clase baja demuestran limitaciones en su hablar y los factores que

contribuyen a este resultado son muchos. En los hogares de clase baja no hay gran diversidad de objetos, utensilios, juguetes, cuadros, etc., que requieran designación y que sirvan como referentes para la adquisición de lenguaje. Lamentablemente los adultos no tienen el hábito de leerles cuentos a los niños. Existen muchos aspectos interpersonales de la comunicación entre adultos y niños de la clase baja que también contribuyen al retardo lingüístico. Para empezar, el modelo de comportamiento de la madre al comunicarse con sus hijos es de carácter restringido, su lenguaje tiende a ser abreviado, falta de precisión y claridad. La realidad es que en un medio social que ofrece pocas alternativas para pensar y actuar, hay pocas oportunidades de aprender una expresión lingüística exacta y diferenciada. Los padres de clase baja utilizan el lenguaje como medio para expresar sus sentimientos y controlar la conducta de sus hijos y no como un instrumento para expresar ideas. Las diferencias observadas entre las clases sociales respecto al dominio lingüístico y conceptual se acrecientan con la edad, lo que demuestra luego los efectos que se acumularon tanto en la poca o nula estimulación ambiental como del déficit inicial del desarrollo del habla.

La importancia de la estimulación ambiental en el déficit del habla también fue cuestionada por los teóricos del refuerzo. Se ha demostrado que las vocalizaciones del bebé pueden ser influidas positivamente cuando se refuerza el balbuceo espontáneo.

Las diferencias entre las clases sociales respecto a la eficacia para comunicarse deben ser estudiadas en mayor detalle, con más realce en los casos en que estas diferencias limitan la comunicación eficaz entre docente y alumno.

## **ADQUISICIÓN DE CONCEPTOS**

La formación de conceptos es un proceso en el que se abstraen los aspectos comunes esenciales de una clase de objetos o de hechos. Estos dos aspectos comunes son configuraciones o conjuntos de relaciones comparables. Los procesos psicológicos componentes que intervienen en la formación de conceptos incluyen los siguientes:

Análisis discriminativo de diferentes pautas de estímulo

Formulación de hipótesis sobre los elementos comunes abstraídos  
Posterior puesta a prueba de estas hipótesis en situación específica  
Designación selectiva – extraída de las hipótesis – de lo general o conjunto de atributos comunes bajo los cuales se pueda clasificar satisfactoriamente la totalidad de las variantes.  
Relación de estas serie de atributos con las ideas pertinentes “ancladas en la estructura cognitiva.  
Diferenciación del nuevo concepto respecto de otros afines aprendidos anteriormente  
Generalización de los atributos criteriosales abstraídos del nuevo concepto a todos los miembros de la clase, y.  
Representación del nuevo contenido categórico mediante un símbolo lingüístico que sea congruente con el uso convencional.

Aspectos evolutivos de la adquisición de conceptos

De la etapa sensorio motora hasta la operacional abstracta se produce aumentos progresivos en el nivel de abstracción de los significados que surgen de este proceso , y en el carácter abstracto y complejo de las clases de concepto que pueden ser captados por el niño. Estas modificaciones se pueden agrupar en etapas cualitativas distintas del desarrollo cognitivo.

La dependencia del niño pre operacional de la experiencia concreto-empírica también lo limita a tener conceptos primarios es decir objetos y hechos perceptibles y familiares (“perro”, “casa”, etc.).ya que con respecto a esos conceptos existen suficientes ejemplares disponibles y en un nivel de abstracción lo bastante bajo como para que el niño lo pueda manejar en su propio nivel de madurez cognitiva .Cuando llegue a la adolescencia y a la adultez podrá descubrir nuevos conceptos primarios. Esto no significa que los ejemplares deban ser de índole no representacional, también pueden ser verbales pero siempre que sean conocidos.

Solución De Problemas: La solución delos problemas se refiere a toda actividad en la que la representación cognitiva de la experiencia previa y los

componentes de una situación problemática vigente se reorganiza a fin de alcanzar un objetivo determinado. El empleo de uno u otro método en la solución de un problema particular es una función tanto del tipo de problema en cuestión como de la edad, la experiencia es una función tanto del tipo de problema en cuestión como de la edad, la experiencia previa y la inteligencia del sujeto.

## **LENGUAJE Y FUNCIONAMIENTO COGNITIVO**

### Lenguaje y adquisición de conceptos

La capacidad de inventar y adquirir el lenguaje es una de los aspectos más distintivos del desarrollo humano. Constituye un requisito previo para el desarrollo original de la cultura, como una condición necesaria para la posterior adquisición por parte del individuo, los complejos productivos cognitivos, sociales y morales de la cultura en que vive. Sin el lenguaje, sería imposible desarrollar y transmitir significados, valores y tradiciones compartidos.

Los seres humanos están capacitados para aprender por recepción y para resolver complejos problemas relacionales sin entrar en contacto directo con los objetos y los fenómenos comprendidos en el caso.

### Lenguaje Y El Pensamiento

El pensamiento consiste en la verbalización, y que el pensamiento y las palabras con que se lo expresa son un pensamiento ya cumplido.

PIAGET y sus colaboradores consideran que el pensamiento consiste en acciones internalizadas. Los principios del pensamiento anticipan el lenguaje y existen en lo que PIAGET denominada la "función simbólica"

La concepción de que el lenguaje cumple un papel importante en el funcionamiento cognitivo esta corroborada por los estudios que muestran los efectos de la escolaridad o de la instrucción sobre las aptitudes intelectuales, por los efectos de la escolaridad o de la instrucción sobre las aptitudes intelectuales, por los que demuestra el efecto que ejerce la mediación del habla en cuanto a facilitar el rendimiento cognitivo.

### Funciones Directivas Del Lenguaje Y Desarrollo Del Control Verbal

La investigación realizada en Rusia sobre el lenguaje corrobora el descubrimiento evolutivo de que existen una tendencia a que el control directo del comportamiento mediante estímulos externos vaya cediendo gradualmente el paso a la influencias mediadoras de los estímulos verbales . En el caso de los niños pequeños , en especial de los que pasan por la etapa pre operacional , la conducta está gobernada con más intensidad por los aportes sensoriales inmediatos y en menor medida por ciertos procesos adicionales , como las inclinaciones , los planes y las reglas. Las pruebas proporcionadas por diversas fuentes indican que en algún momentos entre el cuarto y el quinto año de vida el lenguaje asume un rol dominante en el funcionamiento cognitivo . AR LURIA mostro que la “ internalización” del lenguaje ( es decir , la capacidad de manifestar el habla sobre un base no vocal y no comunicativa ) a esa edad coincide con la aparición del el lenguaje como el principal factores directivo de la instigación , el control y la organización del comportamiento .

El hecho de que se analicen en forma paralela el desarrollo del lenguaje y el pensamiento también indican que el crecimiento dela facultad lingüística Partiendo de bases puramente teóricas, sería difícil negar que existe cierto grado de relación causal entre determinados desarrollo lingüístico , tales como la representación simbólica , el dominio de la sintaxis.

Esto debe se debe a que la capacidad humana para el simbolismo representacional y la verbalización hace posible:

La generación (descubrimiento) original de ideas en un nivel singularmente elevados de abstracción, generalidades y precisión.

La acumulación y transmisión de estas durante el curso de la historia cultural .El alcance y la complejidad de las ideas adquiridas mediante el aprendizaje por recepción permiten y fomentan , a su vez, un nivel de desarrollo cognitivo individual que sería totalmente inconcebible en ausencia del lenguaje .

## **DESARROLLO INTELECTUAL**

Nos proponemos discutir aquí la índole y el crecimiento de la inteligencia considerada como un constructor de mediación que designa el nivel general del funcionamiento cognitivo . Prescindiremos de los cambios evolutivos en

las capacidades y procesos psicológicos reales que interviene en el funcionamiento cognitivo, es decir, la simbolización, el uso del lenguaje, la formación de conceptos y la resolución de problemas, estudiando.

La índole de la inteligencia

Si se considera que el constructor de inteligencia deriva de un conjunto particular de operaciones de mediación, este constructo es, evidentemente, una abstracción que carece de existencia real fuera de dichas operaciones.

Si lo que nos interesa es utilizar los puntajes del CI como indicadores del verdadero rendimiento escolar de un individuo, probablemente nos convenga obtenerlo en condiciones motivacionales típicas. En este caso, los puntajes reflejarán más el rendimiento que la capacidad. La inteligencia, los que intentamos medir los test del cociente intelectual, la organización de la inteligencia en función de las aptitudes que la componen y la distribución de los puntajes del CI. También consideramos diversos temas evolutivos que atañen a la inteligencia cuando esta se considera en términos absolutos edad mental o en relación con normas grupales como cociente evolutivo (nivel de CI o de excelencia). Estos temas comprenden:

Los cambios cuantitativos y cualitativos que experimente la inteligencia a medida que aumenta la edad del individuo.

La constancia de los ritmos de crecimiento individuales.

El problema planteado por la naturaleza y la crianza del individuo, es decir los aportes relativos de la herencia y del ambiente al desarrollo de la inteligencia y la medida en que esta puede ser modificada.

Los test de inteligencia y los niños con carencias culturales

Los docentes "liberales" suelen condenar arbitrariamente al test de inteligencia, afirmando que constituyen un instrumento "injusto" para el niño culturalmente privados, tanto porque conceden mayor importancia a la aptitud verbal que a los tipos de capacidad mecánicas y sociales en las que sobresalen los niños de clase baja, como por el hecho de que el ambiente de clase media es más propicio que el de clase baja para el desarrollo de la inteligencia verbal. Esta clase de razonamiento llevó, por ejemplo, a la decisión de 1964 de prohibir los test de la inteligencia colectivo en las escuelas públicas de la

ciudad de nueva york . CATTELL sostiene que los test exentos de elementos culturales , que ponen de relieve las aptitudes “ cristalizadas “ en oposición a las “ fluidas” son instrumentos más justos en los que respecta a los niños afectados de privación cultural .

### La Organización De La Inteligencia

¿Cómo se organizan las capacitaciones y las aptitudes educacionales? La respuesta a esta pregunta es compleja y técnica , al mismo tiempo , y trasciende el alcance de un texto sobre el desarrollo del niño .Base decir que la organización de la inteligencia depende , en gran medida , dela edad del escolar en cuestión .

GUILFORD sugiere que existen 120 aptitudes mentales , separadas identificables , que componen la estructura del intelecto y que consisten en diversas combinaciones y permutaciones relacionadas con cinco clases de contenidos y seis tipos de productos .

### Cambio Evolutivo En La Inteligencia

La mediación de los cambios que se producen en la inteligencia según el nivel de edad se ve entorpecida por muchos factores que la tornan sumamente complicada. En primer lugar las curvas de crecimiento varían simplemente como resultado de la existencia de diferencias en el contenido respectivo , en la capacidad de discriminación y en el tope de las distintas escalas de inteligencia .

THURSTONE y otros han intentado , por medio de diversos procedimientos estadísticos ( comparación de distribuciones de frecuencia superpuesta en niveles de edad contiguos )elaborar unidades de crecimiento mental , aproximadamente iguales , en distintos niveles de madurez.

Cambio evolutivos en la organización de la inteligencia durante la primera infancia y el periodo preescolar

A los cinco años, las capacidades abstractas son muy evidentes y están tan correlacionadas que resulta relativamente difícil aislar factores independientes.

PIAGET describió la inteligencia la inteligencia sensorio motor como:

Una coordinaciones sucesivos movimientos manifiesto ; estas coordinaciones , por si misma , solo pueden ser sucesivos en los intrínsecos y estar vinculadas por breves anticipaciones y reconstrucción pero nunca llegan a la representación simultáneamente .

La inteligencia sensorio motora actúan como un filme que se proyecta con cámara lenta , o sea que todos los cuadros se ven en sucesión pero sin fusión y por tanto sin la visión continua necesaria para comprender el todo.

La inteligencia sensorio motora trata únicamente con entidades reales , por lo cual cada una de sus acciones comprende solo distancias cortas entre los sujetos y los objetos .

Constancia de los ritmos individuales de desarrollo

Es importante determinar si los niños tienden a retener el mismo status relativo en su grupo cronológico a medida que aumente de edad .En la medida en que predomina este tipo de constancia , el cociente evolutivo (CI) fluctuara muy poco de un nivel de edad a otro , y el puntaje que tenga en una etapa temprana de su desarrollo no solo será indicativo para su posición relativa en etapas posteriores del desarrollo.

Cambios por nivel de edad en la estabilidad del ci

No es difícil encontrar los motivos dela inestabilidad de los puntajes de inteligencia durante la primera infancia , como los de su creciente estabilidad a medida que avanza la edad. En primer lugar , como durante la primera infancia en ritmo de decreciente es muy rápido y la gama de las diferencias individuales es muy estrecha , la aceleración o el retardo temporario en el ritmo de crecimiento dan por resultado fluctuaciones mucho mayores en los puntajes del test que cuando ese ritmo es más lento y prevalece una mayor variabilidad interindividual .

La naturaleza y la crianza

La cultura, la clase social y la familia influyen de muchas maneras en el nivel de desarrollo cognitivo alcanzado. Las variables de la personalidad que se

origina en el temperamento y en el ambiente cumplen una función similar .A este respecto son especialmente importantes:

Los determinantes de la motivación orientada a la tarea , como la curiosidad intelectual , el nivel de actividad y el carácter emprendedor .

La intensidad y la esfera de acción de la participación del yo.

Ciertos fenómenos correlacionados con la motivación con la motivación para la afirmación del yo , como la necesidad de lograr el éxito , la capacidad competitiva , la susceptible a los incentivos del prestigio , el nivel de aspiración del yo , la tenacidad en la búsqueda de metas , la tolerancia a la frustración y el nivel de ansiedad , la necesidad de tener independencia volitiva y ejecutiva.

#### Inteligencia y tamaño de la familia

Las investigaciones realizadas sobre la relación entre el CI y la cantidad de hermanos en la familia da cuenta de una correlación negativa .Dado que no hay prueba de que exista ninguna relación intrínseca entre el CI y la capacidad para procrear , solo hay otras dos explicaciones que parecen plausibles . EL hecho de que los niveles fenotípicos de la inteligencia se hayan mantenido en tales circunstancias quizás se pueda atribuir a:

Cambios compensatoria en ciertos determinados ambientes de la inteligencia, tales como el estándar general dela educación pública.

Mayor familiaridad de los niños con el test de la inteligencia.

Una tendencia, en los últimos años, a que los grupos socioeconómicos superiores hayan elevado su tasa de fecundidad.

Creatividad: En si es una capacidad particularizada y sustantiva , en tanto que las aptitudes creativas habitualmente evaluadas son funciones auxiliares del intelecto y de la personalidad que , al igual que la inteligencia general y la capacidad para concentrarse con disciplina , ayudan a instrumentar la expresión en la creatividad ( es decir , a convertir las potencialidades creativas en un logro creativo ).

Creatividad E Inteligencia: La relación ente en la creatividad y la inteligencia es muy compleja y se ve aún más complicadas debido a los difíciles

problemas que plantea sus respectivas mediciones . F WALLACH Y KOGAN informaron haber encontrado correlación íntimas entre la inteligencia y la creatividad. Encontraron que los sujetos más creativos tendían a hacer clasificaciones más amplias que limitadas , a ser tolerantes frente a un modo informal de sentar hipótesis sobre el mundo y a responder a los aspectos afectivo del ambiente .Los grupo “ elevada inteligencia “ tenían muchas confianza en sí mismo y autoestima , y poca actitud defensiva ; disfrutaban de un status socioeconómica alto ; buscaban activamente la compañía de otros y exhibían un alto grado de atención continua y de capacidad para concentrarse; no obstante , al mismo tiempo tendía a manifestarse deseo de llamar la atención , y más comportamientos perturbadores que lo normal .

## **CRECIMIENTO Y DESARROLLO DEL NIÑO**

El crecimiento físico del niño

El desarrollo físico del niño es una de las indicaciones más impresionantes del crecimiento de los niños. Por lo tanto, para tener una visión cabal del niño y la manera en que se desarrolla es necesario analizar los cambios normativos que se producen en el crecimiento e interpretar el status físico individual. El crecimiento físico ejerce un importante efecto sobre la aptitud motriz y sobre otros aspectos del desarrollo.

El tema del crecimiento físico revela la existencia de muchas uniformidades por nivel de edad, así como el carácter ordenado del crecimiento, que experimenta cambios predecibles para cada nivel cronológico, en varios aspectos evolutivos de índole cuantitativa, cualitativa y secuencial. Tales datos son también muy útiles como norma para evaluar el status vigente de un niño en particular y para determinar si mantiene su posición relativa en su grupo de edad correspondiente de un año siguiente. Por supuesto, cuando se emplean los datos con este propósito, es necesario tener en cuenta la gama de variabilidad posible en torno del término medio. Además como los estudios longitudinales muestran muchas pautas individuales de crecimiento, también es útil contar con una norma individual para estimar el progreso actual del niño y para pronosticar su desarrollo físico. En general, la tasa de crecimiento del niño en relación con la de sus pares tiende a permanecer relativamente constante hasta la adolescencia. Aunque en el desarrollo físico con frecuencia se producen desviaciones de la

pauta de crecimiento previsible, estas tienden a distribuirse normalmente en cuanto a su magnitud.

Por consiguiente, para apreciar la posición en que se halla el crecimiento físico de un niño determinado disponemos de dos métodos que se complementan entre sí. Podemos ya sea compararlo con el individuo promedio de su misma edad y sexo, o bien utilizarlo a él mismo como único patrón de medida, relacionando la posición que ha alcanzado con su propio status terminal (adulto).

Dimensiones del crecimiento: Además de considerar los incrementos cuantitativos en la estatura y en el peso, un estudio del desarrollo físico debe incluir también los cambios que se producen en otras dimensiones del crecimiento corporal, tales como los distintos sistemas orgánicos, los aspectos cualitativos de la estructura del esqueleto, las proporciones del cuerpo y la madurez fisiológica.

Cambios cualitativos en el sistema esquelético: Durante el desarrollo del esqueleto, los huesos sufren modificaciones cualitativas. Primero, al aumentar la edad, el tejido óseo va reemplazando gradualmente el tejido conectivo en los huesos de la cara y del cráneo y al tejido cartilaginoso en los otros huesos del esqueleto. El proceso de osificación se completa mediante la acumulación de sales de calcio. La vitamina C es necesaria para la primera etapa y la vitamina D para la última. A medida que aumenta el porcentaje de calcio y que disminuye el agua y el de tejidos blandos, los huesos adquieren mayor dureza, menor flexibilidad y más fragilidad. También aparecen muchos nuevos centros de osificación, de un modo ordenado y predecible. Hacia el final de la niñez, las diáfisis y las epífisis (eje y porciones terminales expandidas) de los huesos largos están completamente osificadas, con excepción de una faja cartilaginosa en sus articulaciones. De ahí todo el crecimiento longitudinal se produce en estos cartílagos epifisiales hasta que la osificación total, al término de la adolescencia, da lugar a la fusión, con lo que se cierra para siempre la posibilidad de que aumente la estatura.

El desarrollo muscular es paralelo al crecimiento general del cuerpo y al del esqueleto en todo el curso de la niñez y también muestra una marcada aceleración en la pubertad. La proporción de materias grasas con respecto a los huesos decrece con la edad en los varones y aumenta en las niñas.

Proporciones corporales: debido a las tendencias céfalo-caudal y proximodistal del crecimiento físico durante el periodo fetal, en el momento del nacimiento la cabeza y el tronco son desproporcionadamente grandes y las extremidades desproporcionadamente cortas. La tasa de aumento de la circunferencia de la cabeza es mayor en los varones desde el nacimiento hasta los 15 meses, y en las niñas de los dos a los doce años. Después del primer año, la cabeza crece con más lentitud y la proporción de su longitud respecto de la de todo el cuerpo disminuye progresivamente. Las piernas se desarrollan con más rapidez que el tronco durante la niñez y especialmente durante la adolescencia, pero durante la niñez, la cara crece con mucha mayor rapidez que el resto del cráneo.

El recién nacido es delgado, con excepción de la cabeza. Durante el primer año de vida se ensancha y luego va adelgazando progresivamente hasta los siete u ocho años, a medida que el niño llega a la pubertad tiende a ensancharse, más en los hombros, en los varones, en las caderas en el de las niñas. El desarrollo puberal también se caracteriza por un aumento significativo de la circunferencia cefálica.

Madurez anatómica y fisiológica: en general, el grado de madurez anatómica y fisiológica está representado por la medida en que la posición alcanzada de una estructura o función determinadas se aproxima al nivel del adulto. Las diferentes medidas de madurez física se relacionan entre si aunque no están correlacionadas perfectamente. En consecuencia, el grado de madurez física se puede expresar en función al status puberal de la madurez del esqueleto, del porcentaje de la estatura adulta o del nivel del, crecimiento evolutivo alcanzado a una edad determinada. Otras funciones que adelantan o declinan en forma regular desde el nacimiento hasta la adultez, como los incrementos en la presión sanguínea, en la capacidad vital y en la edad dental, o los descensos en la temperatura corporal, del pulso, del ritmo respiratorio y del metabolismo basal, son índices de madurez menos útiles porque son más variables y no están tan interrelacionados. La edad esquelética es un índice general de madurez física muy útil, pues se correlaciona en alto grado con todas las medidas del status puberal.

Aumento de estatura: el aumento de estatura no se distribuye con uniformidad durante el periodo de aproximadamente veinte años en el que se produce. Tras un intervalo de crecimiento rápido en los dos primeros años, los incrementos

anuales de la estatura son pequeños y relativamente constantes hasta que se produce la segunda aceleración del crecimiento, en la preadolescencia y a comienzos de la adolescencia. Los varones son un poco más altos que las niñas hasta los 11 años, momento en que produce la aceleración del crecimiento correspondiente al periodo preadolescente, y que como se da más temprano en las niñas hace superen temporariamente a los varones en cuanto a estatura. Pero como esta segunda aceleración es más intensa y dura más tiempo en los varones, estos recuperan su superioridad alrededor de los 15 años. La estatura es un ejemplo típico de un rasgo ontogénico normalmente distribuido y poligenicamente determinado, en el cual las influencias génicas ocasionan la mayor parte de la variabilidad fenotípica. La influencia de los factores génicos se canaliza a través de la secreción de cantidades diferenciales de hormonas del crecimiento (pituitaria anterior), de tiroxina y de hormonas sexuales, así como por medio de la susceptibilidad diferencial de los tejidos esqueléticos al estímulo de estas hormonas.

Dado que la estatura es un rasgo determinado poligenicamente, es susceptible a la influencia de los factores ambientales. La nutrición suficiente-en especial en la ingestión de proteínas, calcio y vitamina D- desempeña un papel importante para determinar que el individuo alcance o no la máxima estatura posible dentro de sus limitaciones génicas.

Peso corporal y estado de nutrición: el peso físico del niño es el índice de crecimiento que se estudia con mayor frecuencia. Además de constituir un correlato del desarrollo, también es un indicador del estado de nutrición. El peso óptimo depende de la edad, del sexo, del físico que se tenga y del estado puberal; se lo puede calcular de manera muy conveniente empleado los nomogramas de Massler, que utilizan una fórmula de predicción basada en la relación del peso con la estatura y con el perímetro de la pantorrilla. La configuración general de la curva de crecimiento del peso guarda un estrecho paralelo con la estatura, pero el ritmo de aumento es más rápido. El propósito del peso a través de las edades es más difícil durante la primera infancia y la adolescencia, por causa del crecimiento acelerado que se produce en estas etapas. Por lo general el niño duplica su peso natal en seis meses o menos, pero necesita cuatro años para duplicar su estatura. Los varones pesan más que las niñas durante la primera infancia y la niñez; entre los 10 y los 13 años, durante la

aceleración del crecimiento femenino, se da la situación inversa, y a los 13 años los varones vuelven a superar a las niñas al experimentar su segunda aceleración del crecimiento.

El peso es también un rasgo normalmente distribuido y poligenicamente determinado, pero los factores génicos son mucho menos predominantes que en el caso de la estatura. Los factores génicos vinculados con la estructura corporal son también determinantes importantes del peso físico. Por ejemplo, los niños ectomorfos tienden a ser delgados a pesar que su ingestión diaria de calorías excede a la de los endomorfos. Pero el peso resulta mucho más fluido que la estatura por variables ambientales como el ejercicio gimnástico, las enfermedades, la adaptación socioemocional y la nutrición.

### **DESARROLLO MOTOR EN LA PRIMERA INFANCIA Y EN EL PREESCOLAR**

La destreza motriz de un niño se constituye en un importante componente de sus sentimientos de competencia para enfrentar el ambiente. Le permite pensar que es ejecutivamente independiente y capaz de atender a sus propias necesidades o bien, que depende de la asistencia física que le presten los demás. Durante la etapa de la omnipotencia, el niño se siente volitivamente independiente de pesar de su dependencia ejecutiva. Por lo tanto, durante este periodo un aumento en la independencia ejecutiva puede dar por resultado mayores sentimientos de afirmación del yo en el ser humano, pero no tendrá un efecto importante sobre la noción del poder volitivo del niño; en realidad, como da lugar a que los padres le exijan más al niño, tienden a asociarse con una creciente dependencia voluntaria, con la desvalorización del yo y con la satelización (Conversión de una cosa independiente en satélite de otra). Esta situación también se da durante la mayor parte del periodo satelizante, debido a que el nivel de destreza motriz pasa a ser una fuente principal de status primario y un instrumento de la desatelicación. El niño ejecutivamente independiente tiene más libertad para explorar su entorno comunitario sin sentirse inseguro. Los niños con defectos motores no solo se sienten temerosos con respecto a esto o, sino que también les resulta difícil mantener un nivel de aspiraciones cuando deben enfrentar tareas de motricidad.

La expresión motriz es una importante vía para la expresión emocional (miedo, escape, ira, agresión) y una fuente de satisfacciones y de expresiones

personales fundamentales. El incremento de la destreza motriz ayuda a reducir las frustraciones infantiles que se producen cuando hay limitaciones con respecto a la manipulación los objetos y materiales recreativos como se desea.

Desarrollo postural y locomotor: Se caracteriza por una secuencia de etapas que es relativamente uniforme para todos los niños, a pesar de las diferencias individuales en cuanto a la edad en que se pasa por ellas. Algunos pasos son omitidos por determinados individuos o aun por la mayoría de los niños integrantes de una cultura en particular. A continuación una breve reseña cronológica en los puntos más salientes que marcan este desarrollo y de la edad a la que aparecen:

Levantar el mentón estando en posición horizontal(tres emanas)

Elevar la cabeza y el pecho estando en posición horizontal (nueve semanas)

Sentarse sin ayuda durante un minuto (31 semanas)

Arrastrarse (37 semanas)

Pararse y sostenerse (42 semanas)

Gatear (44 semanas)

Pararse sin ayuda (62 semanas)

Caminar sin ayuda (64 semanas)

Estas etapas abarcan actividades motrices no reflejas que son funcionalmente discontinuas en relación con los reflejos locomotores de regulación subcortical producidos en los primero meses de vida.

Desarrollo de la prensión: Abarca la coordinación del sistema sensoriomotor relativamente distintos, que son los sistemas motovisuales de los ojos, de los brazos y las manos, el sistema mototactil de las manos. Estos sistemas tienen desarrollos asincrónicos, que se van produciendo en distintos momentos, hasta que luego todos ellos se coordinan gradualmente para luego dar lugar a un sistema complejo y de orden superior, que es el de la prensión. A los dos meses el bebé ya observa desde su cuna los movimientos dirigidos hacia un objeto y lo demuestra agitando las manos pero sin hacer el intento de agarrar. Durante este periodo los movimientos de las manos se realizan como respuestas a estímulos visuales y audiovisuales. Durante el tercer y el cuarto mes, en lugar de tender un solo brazo el niño comienza a extender ambos brazos, llevando las manos hasta

una altura media y uniéndolas en ese punto. A las 16 semanas intenta alcanzar y agarrar un cubo colocado frente a él sobre una mesa. Las respuestas unilaterales aparecen aproximadamente a los cuatro meses, pero ahora el niño no mantiene el puño cerrado, sino que levanta su mano abierta hacia el objeto y lo aferra con cierta torpeza. Aproximadamente a las 20 semanas, comienza a querer agarrar rápidamente con su mano un objeto que se halla fuera de su vista. El bebé de 24 semanas utiliza la palma de la mano y los dos dedos a la manera de una pala. A las 28 semanas comienza a oponer el pulgar a la palma y a los demás dedos. Y por último a las 36 semanas se presenta la prensión coordinada entre la yema del pulgar y la del índice. Esta secuencia evolutiva que es funcionalmente discontinua en relación con el reflejo de prensión del bebé, está marcada por los siguientes aspectos: mejora de la puntería, la prensión y uniformidad de la ejecución; menor empleo de la pata bilateral y utilización de movimientos de hombros y codos, creciente rotación de la muñeca y oposición del pulgar, y reemplazo gradual de los procedimientos torpes (prensión con dedos y palmas, pulgares y palmas) por la técnica más localizada de tomar con las puntas del dedo pulgar y del índice.

**Lateralidad:** La preferencia persistente de una mano en particular se desarrolla lentamente. No se evidencia en absoluto durante los primeros seis meses de vida, cerca del 85 por ciento de los niños revela un uso predominante de la mano derecha, aunque la ambidiestra no es poco común entre ellos. La preferencia por el uso de una mano en particular no se establece hasta los seis años. El uso presente de una de las manos es parte de un predominio lateral general. De algún modo el ser zurdo implica algunas desventajas pues la mayoría de herramientas se diseñan para las personas diestras. Por lo tanto la determinación de una preferencia lateral sigue siendo objeto de conjeturas.

**Desarrollo motor preescolar:** Ya establecidas la locomoción y la prensión rudimentarias, el niño comienza a adquirir un repertorio de nuevas capacidades motrices. Durante el final de la primera infancia y en los años de preescolaridad, aprende a caminar hacia atrás y a subir, saltar, brincar, manejar un triciclo y arrojar, tomar y hacer rebotar una pelota. Aprende a beber con un vaso (18 meses), a verter en un jarro (36 meses), y a comer con cuchara (15 a 36 meses). Los niños de dos y tres años se abotonan y se desabotonan y comienzan a

divertirse por sí mismos; un año más tarde ya son capaces de vestirse sin ayuda. El uso de juguetes con ruedas sigue una secuencia característica.

Entre los 21 y 24 meses el niño se limita a impulsarlos y atraerlos repetidamente. Poco después se concentra en las distintas partes por separado y adquiere mayor control muscular. Entre los 24 y 48 meses practica destrezas más complejas que se van integrando dentro de conjuntos más amplios. A los 48 meses las mismas destrezas se subordinan a diversas actividades imaginarias y sociales en las que están incorporadas. Las aptitudes relacionadas a la escritura también se desarrollan durante el periodo preescolar, se inician primero con marcas toscas y garabatos a los dos años. Durante el tercer y el cuarto año el individuo agrega a su repertorio algunas líneas horizontales y verticales sistemáticas y más tarde algunos símbolos separados. A los cinco y seis años ya es capaz de formar letras reconocibles.

Las aptitudes motrices comprendidas en ciertas actividades artísticas tales como el dibujo y la construcción de cubos también se desarrollan en este periodo. Solo traza rasgos casuales y exploratorios. Una vez adquirido un mayor control, puede hacer dibujos simples, y por último, hacia los cuatro años ya dibuja figuras y objeto toscos.

## **CAPÍTULO II: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA**

### **2.1. DETERMINACIÓN DEL PROBLEMA.**

Ya que nos encontramos en la era de la revolución tecnocientífica que, abarca el desarrollo de los avances culturales y técnicos, de teorías y habilidades, de modelos y estrategias, etcétera, avance significativo que aumentan de modo sorprendente, y que por ende, comprometen a la educación en el gran reto de este proceso de desarrollo que se problematiza cada vez más la vida humana.

Además, curiosa y paradójicamente, hallándonos de pleno en la era de la comunicación observamos los niveles más altos, históricamente hablando, de incomunicación personal; lo que agrava sobremanera esta problemática.

Aunque, ésta tan solo podrá ser abordada desde la perspectiva de una educación activa y participativa que sienta las bases de un sólido aprendizaje continuo, que asista a lo largo de todo el ciclo vital, circunstancia que exigiría aprender a aprender; lo que supone, en definitiva, saber utilizar las estrategias de aprendizaje más adecuadas en cada momento (McKeachie, 1985).

En 1978 O'Neil publicó los resultados de un ambicioso programa de investigación en estrategias de aprendizaje, cuyo proyecto incluía una importante revisión de los trabajos de investigación publicados, así como la propuesta y evolución de diversos programas sobre estrategias de aprendizaje. El autor señalaba que muchos estudiantes no disponían de unas estrategias de aprendizaje efectivo intensificándose al mismo tiempo la sofisticación de nuestra sociedad tecnológica, indicando que los problemas de educación y entrenamiento aumentarían lo cual parece ir cumpliéndose de forma inexorable. Lo analizado, implica que , los profesores deben considerar sus estrategias de aprendizaje solo el ámbito de la enseñanza en el nivel inicial, ya que resulta fácil comprobar que en el futuro muchos estudiantes malgastaran su tiempo intentando aprender, a través de su tiempo memorización, el material de estudio que se le proporciona, lo cual indica que no disponen de estrategias de aprendizaje efectivas y que es necesario que alguien se las enseñe; de lo contrario, los estudiantes seguirán utilizando estrategias ineficaces y no transferibles, ya que no obtuvieron los fundamentos elementales de las técnicas del aprendizaje en sus primeros años de escuela, que probablemente sus procesos de desarrollo personal cognitivo y profesional.

Los profesores nos preguntamos muchas veces, porque en una misma clase unos alumnos aprenden más que otros. ¿Qué es lo que distingue a los alumnos que aprenden bien de los que lo hacen mal? Existen muchas diferencias individuales entre los alumnos que causan estas variaciones. Una de ellas es la capacidad del alumno para usar las estrategias de aprendizaje: Por tanto, enseñar estrategias de aprendizaje a los alumnos es garantizar el aprendizaje: el aprendizaje eficaz, y fomentar su independencia (enseñar a aprender a aprender). Por otro lado, una actividad necesaria en la mayoría de los aprendizajes educativos es que el alumno domine las estrategias de aprendizaje que naturalmente influya directamente en sus intenciones y deseo de aprender a estudiar con mayor eficacia.

Hace mucho, las profesoras de Nivel Inicial se han preocupado fundamentalmente en la trasmisión de los contenidos de las áreas. Curriculares valoraban el uso de las técnicas de estudio, pero las enseñaban desconectadas de los contenidos de las áreas. Para estas docentes, los alumnos serían capaces de aplicarlos a los distintos contenidos sin necesidad de una intervención educativa que promueva su desarrollo o aplicación. Las últimas investigaciones indican: Es insuficiente enseñar a los alumnos técnicos que no estén acompañadas de un uso estratégico (dosis de meta conocimiento en su empleo). La repetición ciega y mecánica de ciertas técnicas no supone una estrategia de aprendizaje. Desde este punto de vista, no solo hay que enseñar las técnicas (subrayar, tomar apunte, hacer resumen) también hay que adiestrar al alumno en sus capacidades de autorrealización. La respuesta es clara: hay que guiarse por los contenidos y enseñar las que más se usen en el currículo y en la vida cotidiana, esto es; aquellas que resulten más funcionales. Partiendo de esto se puede deducir facialmente que el inicio de la enseñanza de estrategias de aprendizaje se puede fijar desde el principio de la escolaridad (aunque puede iniciarse en cualquier momento).

## **2.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA**

La falta de preparación del manejo de estrategias que facilite el proceso de aprendizaje ha dado como consecuencia estudiantes memoristas y con poca capacidad de procesar información de manera crítica y reflexiva.

Además, la educación en el Perú en los tiempos actuales no responde a los retos que plantean el progreso y el desarrollo adecuado en la infancia, puesto que después del nivel inicial la transferencia al siguiente nivel (primaria) comienza muchas veces con deficiencias, especialmente en las áreas básicas. En nuestra educación continúa primando el memorismo e incentivándose a la repetición, lo cual se va plasmando en los resultados de exámenes. Las maestras mantienen el uso de una metodología educativa dogmática impidiendo así la formación de habilidades creativas e innovadoras obteniendo como resultado un bajo rendimiento (Trahtenberg S. León, 1996, Cit. por Virgilio Vildoso, 2003).

### **2.2.1. PROBLEMA GENERAL**

¿Realmente las docentes hacen uso de estrategias de aprendizaje con los niños del nivel inicial de los colegios I.E. El Triunfo de Cristo, Internacional Elim y I.E. My Home and School de Villa el Salvador.

### **2.2.2. PROBLEMAS ESPECÍFICOS**

Es importante para las docentes del nivel inicial de las instituciones educativas: I.E. El Triunfo de Cristo, Internacional Elim, y I.E. My Home and School de Villa el Salvador el uso de estrategias de aprendizaje?

¿Tienen conocimiento del concepto de estrategias de aprendizaje las docentes de las instituciones educativas: I.E. El Triunfo de Cristo, Internacional Eli, y I.E. My Home and School de Villa el Salvador?

Dominar las estrategias de aprendizaje las docentes de las instituciones educativas: I.E. El Triunfo de Cristo, Internacional Elim y I.E. My Home and School de Villa el Salvador?

¿Sobre las estrategias de aprendizaje que dificultades muestran las docentes de las instituciones educativas: I.E. El Triunfo de Cristo, Internacional Elim, y I.E. My Home and School de Villa el Salvador.

## **2.3. OBJETIVOS GENERALES Y ESPECÍFICOS**

### **2.3.1. OBJETIVO GENERAL**

Promover el uso de estrategias de aprendizaje de las docentes del nivel inicial para facilitar en los niños el aprendizaje y conocimiento en la ejecución de sus diversas tareas intelectuales.

### **2.3.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS**

Que las docentes del nivel inicial hagan uso de las estrategias de aprendizaje cognitivas (atención, comprensión, elaboración, memorización, recuperación) con los niños del nivel inicial.

Que las docentes del nivel inicial hagan uso de las estrategias de aprendizaje metacognitivas (conocimiento del conocimiento y control de los procesos cognitivos) con los niños de nivel inicial.

## **2.4 IMPORTANCIA Y ALCANCES DE LA INVESTIGACIÓN**

### **2.4.1 IMPORTANCIA**

Esta investigación es importante porque enfoca un campo analítico sobre las estrategias de aprendizaje y tiene como propósito ofrecer al docente un conjunto de elementos conceptuales. Como profesores responsables, nos interesa y mucho, el conseguir que nuestros alumnos aprendan. Sin embargo, hemos apreciado que existen muchas diferencias en la calidad y cantidad de aprendizaje de nuestros alumnos. Nosotras enseñamos para todos; sin embargo, el resultado no siempre responde a nuestras expectativas y a nuestros esfuerzos. ¿Qué es lo que hace que existan tantas diferencias entre un alumno y otro? ¿Qué diferencia a los buenos estudiantes de los que no lo son tanto?

Las estrategias de aprendizaje se vinculan, pues a la consecución de un aprendizaje efectivo, tal como indica Dansereau y O'Neil y otros muchos autores. Así por ejemplo, para Rigney (1978), es posible e importante enseñar a gran parte de los estudiantes.

a ser "effective learners"; es decir, a ser personas eficaces en la adquisición, retención y recuperación de la información y en la ejecución o actuación. Para Gulik (1978), las estrategias de aprendizaje son, al igual que para O'Neil, una condición necesaria para que tenga lugar el aprendizaje eficaz, junto a otros factores básicos: la instrucción de alta calidad y la buena motivación de los estudiantes.

Para Gonzalo y Turón (1992: 388), las estrategias de aprendizaje son procesos, planes de acción, generales o específicos que sirven de base para facilitar el aprendizaje y conocimiento cuando realizamos distintas tareas intelectuales denominadas por Paris et al. (1990) habilidades bajo consideración (Skills); es decir, capacidades, destrezas o acciones que el sujeto, como un estratega,

selecciona y utiliza consciente y deliberadamente para alcanzar unas metas particulares.

Generalmente, la importancia de las estrategias de aprendizaje se da por el hecho de que engloba aquellos recursos cognitivos que utiliza el estudiante cuando se enfrenta al aprendizaje; pero, además, cuando hacemos referencia a este concepto, no solo estamos contemplando la vertiente cognitiva del aprendizaje, sino que vamos más allá de los aspectos considerados estrictamente cognitivos para incorporar elementos que están vinculados tanto con la disposición y motivación del estudiante como con las actividades de planificación, dirección y control que el sujeto pone en marcha cuando se enfrenta al aprendizaje. Por tanto, al tratar sobre estrategias suele ser sinónimo de “cómo aprender”, también es verdad que las razones, que intenciones y motivos que guía el aprendizaje junto con las actividades de planificación, dirección y control de todo este proceso constituye elementos que forman parte de un funcionamiento estratégico de calidad y que puede garantizar la realización de aprendizajes altamente significativos.

#### **2.4.2. ALCANCES**

Los resultados de la investigación alcanzan a los alumnos de las diferentes Instituciones Educativas: I.E. “El Triunfo de Cristo”, Internacional “Elim”, y I.E. “My Home and School” de Villa El Salvador y los resultados objetivos solo podrán generalizarse para universos o muestras con características similares.

#### **2.3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIONES**

Una de las limitaciones para el desarrollo de la presente investigación son las dificultades en el acopio bibliográfico, aspecto que se irá superando con las indagaciones en las diferentes bibliotecas y centros de investigación existentes en las universidades nacionales y extranjeras.

## CAPÍTULO III:

### LA METODOLOGÍA

#### 3.1. SISTEMA DE HIPÓTESIS

**3.1.1. Hipótesis General:** Existe relación significativa en el uso de estrategias de aprendizajes y el desarrollo integral en los niños de nivel inicial.

#### 3.1.2. Hipótesis Secundarias

H1 = A mayor uso de estrategias de aprendizaje en el nivel inicial, menores dificultades en la captación de información en los niños de nivel inicial.

H2 = A mayor uso de estrategias de aprendizaje menor dificultad en definir sus propias estrategias para solución de problemas.

H3 = A mayor uso de estrategias de aprendizaje menor dificultad en emplear estrategias para realizar tareas en niños de inicial.

H4 = A mayor uso de estrategias de aprendizaje menor dificultad Ejercer dominio y autonomía sobre sus propios aprendizajes.

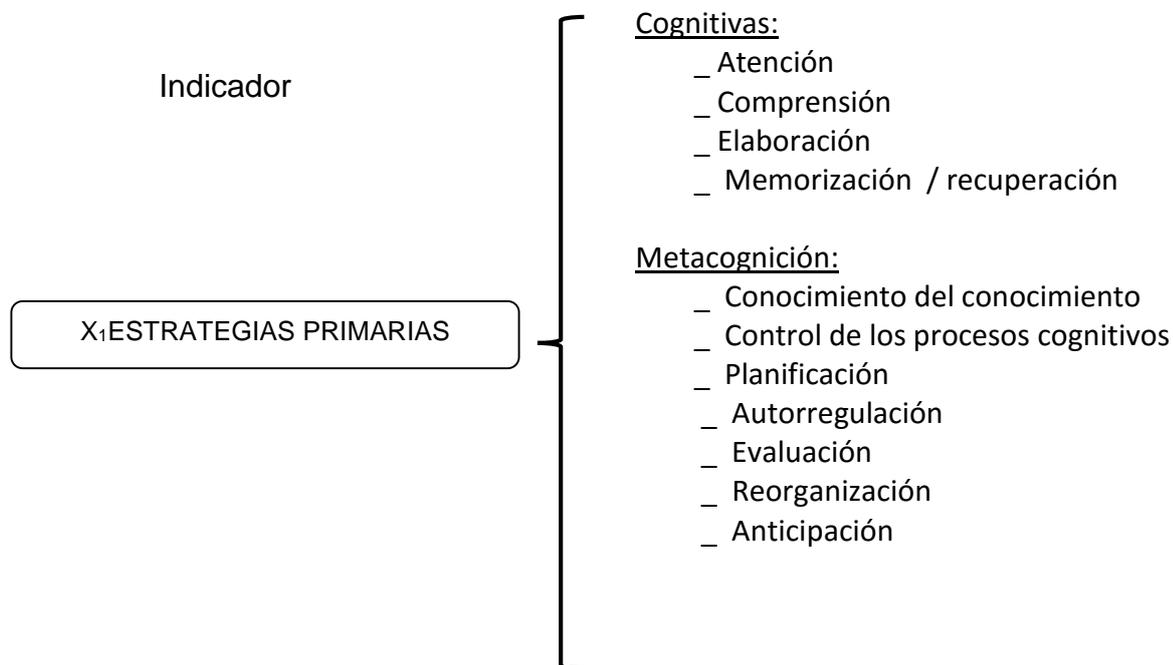
#### 3.2. VARIABLES

**Variable 1:** estrategias de aprendizaje

**Variable 2:** desarrollo integral de niños

### 3.3. OPERACIONALIZACION DE VARIABLES

X= Estrategia de Aprendizaje



variable	dimensiones	indicadores	ítems
<b>Variable I ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	E. Primaria		1,2,3
	E. Secundaria y de apoyo		4,5,6
	E. Versátiles		4,5,6

variable	dimensiones	indicadores	ítems
<b>Variable II ESTRATEGIAS DE APRENDIZAJE</b>	Desarrollo del lenguaje		
	Desarrollo intelectual		
	Creciente y desarrollo		

X<sub>2</sub> ESTRATEGIAS SECUNDARIAS Y DE APOYO

Personales (de ajuste personal y social):

- Atribución: causal búsqueda de éxito, motivación intrínseca, curiosidad, auto eficiencia y autor refuerzo.
- Afecto: control emocional, autoestima y responsabilidad.
- Actitudes sociales: formación, mantenimiento, cambio y habilidades sociales.

Espaciales (de ajuste espacial): lugar de estudio: ubicación, postura y oxigenación; más adecuados.

Temporales (de ajuste temporal): distribución del tiempo: establecimiento y respeto del calendario y el horario de trabajo

X<sub>2</sub> ESTRATEGIAS VERSÁTILES

Da la idea de asequible, adaptable, motivable, moldeable, aplicable, contrastable y favorable. A un proceso de enseñanza-aprendizaje

Recurrente e interactivo.

### 3.2.2. VARIABLE V<sub>2</sub>

V<sub>2</sub> Niños del Nivel Inicial

#### Indicadores

Y<sub>1</sub> Concepto de niñez

Y<sub>2</sub> Desarrollo integral de los niños de 0 a 6 años

Y<sub>3</sub> Importancia de estrategias de aprendizaje en el nivel inicial

Y<sub>4</sub> Estrategias de ayuda para niños con problemas de atención

Y<sub>5</sub> Estrategia para estimular el lenguaje expresivo y comprensivo

Y<sub>6</sub> Estrategia de ayuda a los niños con dificultades perceptivas.

Y<sub>7</sub> Estrategias para mejorar la percepción auditiva.

Y<sub>8</sub> Estrategia para ayudar a niños que presenta dificultades en matemática

Y<sub>9</sub> Estrategias para ayudar a niños que presentan dificultades en la Lectoescritura.

### **3.2.3. FACTORES INTERVINIENTES**

3.2.1. GRADO ESCOLAR

3.2.2. EDAD

3.2.3. NIVEL SOCIO ECONÓMICO

3.2.4. AMBIENTE Y TEMPORALIZACIÓN

### **3.3. OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES**

#### **3.4. TIPO, MÉTODO Y DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN**

##### **3.4.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN**

Será de tipo descriptivo correlacionar caracterizando las variables independientes y dependiente, describiendo sus dimensiones e indicadores en el tratamiento estadístico.

##### **3.4.2. MÉTODO DE INVESTIGACIÓN**

Se aplicó el método descriptivo correlacional

##### **3.4.3. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN**

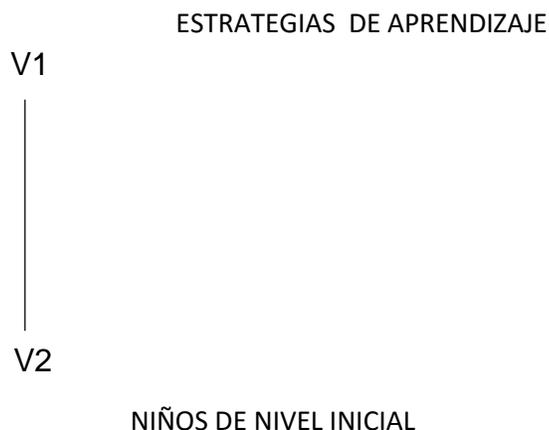
Transversal, con las variables en relación asociativa de una sola medición, pudiéndose modificar graficar de la siguiente manera:

$V_1 = \bigcirc \quad V_2 = -$  donde: -

V1 Estrategias de Aprendizajes

V2 Desarrollo integral en niños de nivel inicial

## DISEÑO CORRELACIONAL



### 3.5. INSTRUMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN

#### a) Instrumento de variable Estrategias de aprendizaje

Para medir la variable 1 (Estrategias de aprendizaje), se utilizó como únicamente, el cual está dirigido a docentes de educación inicial. Éste presenta las siguientes características:

#### **Objetivo:**

El presente cuestionario es parte de este estudio que tiene por finalidad la obtención de información acerca del nivel de Estrategias de aprendizaje y de la importancia del conocimiento sobre desarrollo integral en niños menores de seis años de las docentes de educación inicial de los colegio ya mencionados anteriormente en la zona de Villa el Salvador.

#### **Carácter de aplicación**

La encuesta es una técnica que utiliza como instrumento el cuestionario, por lo cual el docente tiene que utilizar sus criterios pedagógicos para realizar la calificación de cada uno de los ítems.

#### **Descripción:**

El cuestionario sobre la variable Estrategias de aprendizaje consta de 09 ítems,

cada uno de los cuales tiene tres posibilidades de respuesta: No (0), A veces (1), Sí (2). Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, con un aspa (X). Si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

**Estructura:**

Las dimensiones que evalúan las Estrategias de aprendizaje son las siguientes:

- a) Estrategias primarias
- b) Estrategias secundarias
- c) Estrategias versátiles

**Tabla 1**

Tabla de especificaciones para la Encuesta

Dimensiones	Estructura del Encuesta		Porcentaje
	Ítems	Total	
Estrategias primarias	1,2,3	3	33,33%
Estrategias secundarias	4,5,6	3	33,33%
Estrategias versátiles	4,5,6	3	33,33%
Total ítems		9	100%

Fuente: Encuesta

Elaboración: Propia.

**Tabla 2**

Niveles y rangos de la Encuesta

Niveles	Inadecuado	Poco adecuado	Adecuado
<b>Estrategias primarias</b>	<b>0 – 2</b>	<b>3 – 4</b>	<b>5 – 6</b>
<b>Estrategias secundarias</b>	<b>0 – 2</b>	<b>3 – 4</b>	<b>5 – 6</b>
<b>Estrategias versátiles</b>	<b>0 – 2</b>	<b>3 – 4</b>	<b>5 – 6</b>
<b>Estrategias de aprendizaje</b>	<b>0 – 6</b>	<b>7 – 12</b>	<b>13 – 18</b>

Fuente: Encuesta

Elaboración: uno mismo.

## **b) Instrumento de variable Desarrollo integral del niño**

Para medir la variable 2 (Desarrollo integral del niño), se elaboró un cuestionario, el cual está dirigido a los docentes de educación inicial. Éste presenta las siguientes características:

### **Objetivo:**

El cuestionario es parte de este estudio que tiene por finalidad la obtención de información acerca del nivel de Desarrollo integral del niño de los docentes de educación inicial

### **Carácter de aplicación**

La encuesta es una técnica que utiliza como instrumento el cuestionario, por lo cual el docente tiene que utilizar sus criterios pedagógicos para realizar la calificación de cada uno de los ítems.

### **Descripción:**

El cuestionario para la variable de Desarrollo integral del niño consta de 11 ítems, cada uno de los cuales tiene tres posibilidades de respuesta: No (0), A veces (1) Sí (2). Asimismo, el encuestado solo puede marcar una alternativa, con un aspa (X). Si marca más de una alternativa, se invalida el ítem.

### **Estructura:**

Las dimensiones que evalúa el Desarrollo integral del niño son las siguientes:

- a) Desarrollo del lenguaje
- b) Desarrollo intelectual
- c) Crecimiento y desarrollo

### **Tabla 3**

Tabla de especificaciones para la Encuesta Desarrollo integral del niño

Dimensiones	Estructura de la Encuesta		Porcentaje
	Ítems	Total	
Desarrollo del lenguaje	1,2,3,4,5,6	6	
Desarrollo intelectual	7,8,9	3	
Crecimiento y desarrollo	10,11,12	3	
Total ítems		12	100%

Fuente: Encuesta

Elaboración: Propia.

Tabla 4

Niveles y rangos del cuestionario de Desarrollo integral del niño

Niveles	Inicio	Proceso	Logro previsto
Desarrollo del lenguaje	0 – 4	5 – 8	9 – 12
Desarrollo intelectual	0 – 2	3 – 4	5 – 6
Crecimiento y desarrollo	0 – 2	3 – 4	5 – 6
Desarrollo integral del niño	0 – 8	9 – 16	17 – 24

Elaboración propia

**SEGUNDA PARTE: ASPECTOS PRÁCTICOS**

## **CAPÍTULO IV:**

### **Descripción y análisis de RESULTADOS**

Las técnicas e instrumentos que se han utilizado en el presente trabajo para la recolección de la información, se ha desarrollado de acuerdo con las características y necesidades de cada variable. Así tenemos:

#### **4.1. VALIDACIÓN Y CONFIABILIDAD DE LOS INSTRUMENTOS**

##### **4.1.1. Validez de los instrumentos**

Sabino (1992, p.154), con respecto a la validez, sostiene: “Para que una escala pueda considerarse como capaz de aportar información objetiva debe reunir los siguientes requisitos básico: validez y confiabilidad”.

De lo expuesto en el párrafo precedente, se define la validación de los instrumentos como la determinación de la capacidad de los instrumentos para medir las cualidades para lo cual fueron construidos.

Este procedimiento se realizó a través de la evaluación de juicio de expertos (3), para lo cual recurrimos a la opinión de docentes de reconocida trayectoria en la Cátedra en la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, Los cuales determinaron la adecuación maestra de los ítems de los instrumentos.

A ellos se les entregó la matriz de consistencia, los instrumentos y la ficha de validación donde se determinaron: la correspondencia de los criterios, objetivos, ítems, calidad técnica de representatividad y la calidad del lenguaje.

Sobre la base del procedimiento de validación descrita, los expertos consideraron la existencia de una estrecha relación entre los criterios y objetivos del estudio y los ítems constitutivos de los dos instrumentos de recopilación de la

información. Asimismo, emitieron los resultados que se muestran en la tabla 5.

**Tabla 5**

Nivel de validez los instrumentos, según juicio de expertos

EXPERTOS	Estrategias de aprendizaje	Desarrollo integral del niño
	Puntaje %	Puntaje %
1. Experto N°1		
2. Experto N°2		
3. Experto N°3		
<b>PROMEDIO DE VALORACIÓN</b>		

Elaboración propia

Los valores resultantes después de tabular la calificación emitida por los expertos, en ambas variables, para determinar el nivel de validez, pueden ser comprendidos en la siguiente tabla.

**Tabla 6**

Valores de los niveles de validez

VALORES	NIVELES DE VALIDEZ
91 - 100	Excelente
81 - 90	Muy bueno
71 - 80	Bueno
61 - 70	Regular
51 - 60	Deficiente

Fuente: Cabanillas G. (2004, p.76). Tesis Influencia de la enseñanza directa en el mejoramiento de la comprensión lectora de los estudiantes de Ciencias de la Educación. UNSCH.

Dada la validez de los instrumentos por juicio de expertos, donde cuestionario sobre Estrategias de aprendizaje obtuvo un valor de **80** y el cuestionario de Desarrollo integral del niño obtuvo el valor de **80**, podemos deducir que ambos instrumentos tienen una Muy buena validez.

#### 4.1.2. Confiabilidad de los instrumentos

Para lo cual se siguió el criterio de confiabilidad del instrumento, el cual se determina en la presente investigación por el coeficiente Alfa Cronbach, desarrollado por Cronbach, y que requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre cero y uno. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas. Su fórmula determina el grado de consistencia y precisión.

Coeficiente Alfa de Cronbach

$$\alpha = \frac{K}{K-1} \left[ 1 - \frac{\sum S_i^2}{S_T^2} \right]$$

**K:** El número de ítems

$\sum S_i^2$  : Sumatoria de Varianzas de los ítems

$S_T^2$  : Varianza de la suma de los ítems

$\alpha$  : Coeficiente Alfa de Cronbach

La escala de valores que determina la confiabilidad está dada por los siguientes valores:

#### Criterio de confiabilidad valores

CRITERIO	VALORES
No es confiable	-1 a 0
Baja confiabilidad	0,01 a 0,49
Moderada confiabilidad	0,5 a 0,75
Fuerte confiabilidad	0,76 a 0,89
Alta confiabilidad	0,9 a 1

**Tabla 7**

Nivel de confiabilidad de las encuestas, según el método de consistencia interna

<b>Encuesta</b>	<b>Nº de ítems</b>	<b>Nº de Casos</b>	<b>Alfa de Cronbach</b>
Estrategias de aprendizaje	11	5	0.951
Desarrollo integral del niño	9	5	0.998

Elaboración propia

Dado que en la aplicación del cuestionario sobre de Estrategias de aprendizaje se obtuvo el valor de 0.951 y en la aplicación del cuestionario sobre el Desarrollo integral del niño se obtuvo el valor de 0,998, podemos deducir que ambos instrumentos tienen una alta confiabilidad.

#### **4.2. DESCRIPCIÓN DE OTRAS TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS**

En la presente investigación, se utilizaron también las siguientes técnicas:

- a. Fichas bibliográficas y de investigación, para recolectar información sobre los aspectos teóricos de la investigación.
- b. Fórmulas estadísticas, para el procesamiento estadístico de los datos en el muestreo, la prueba de hipótesis (Rho de Spearman).

#### **4.3. TRATAMIENTO ESTADÍSTICO E INTERPRETACIÓN DE DATOS**

Luego de la aplicación de los instrumentos a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (niveles y rangos), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones

necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

#### 4.3.1. Nivel descriptivo

##### 4.3.1.1. Niveles de la variable Estrategias de aprendizaje

**Tabla 9**

Variable Estrategias de aprendizaje

Rango	Frecuencia	% Válido
Adecuado	12	60,0
Poco adecuado	6	30,0
Inadecuado	2	10,0
Total	20	100,0

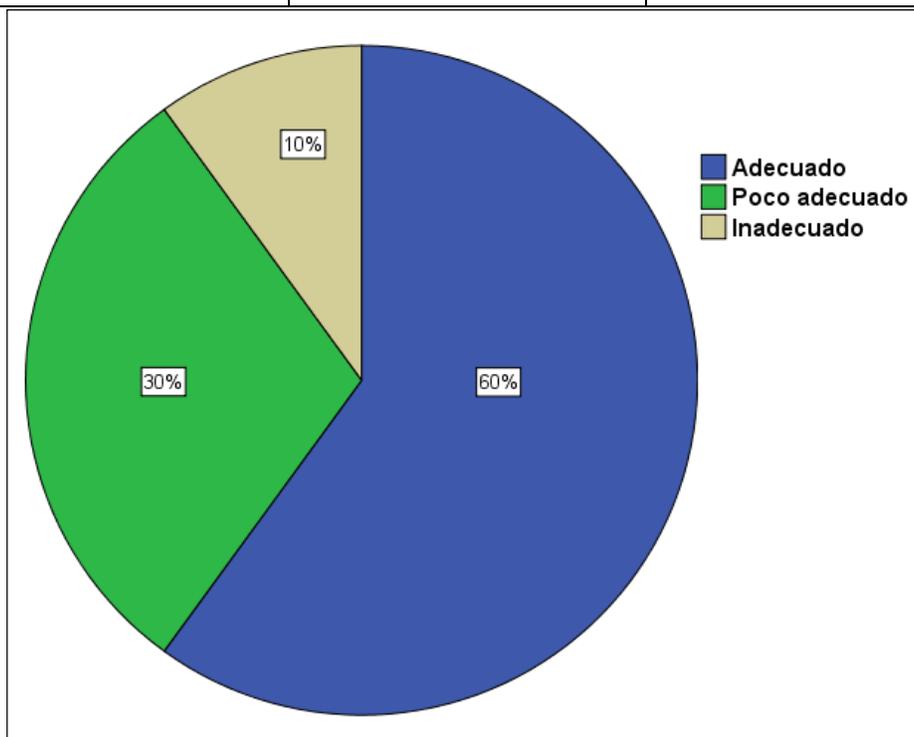


Figura 1. Estrategias de aprendizaje

La tabla 9 y figura 1 indican que el 60% de los encuestados hace un uso adecuado de las estrategias de aprendizaje, un 30% hace un uso poco adecuado y un 10% un uso inadecuado. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 13 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel adecuado.

**Tabla 10**

Dimensión Estrategias primarias

Rango	Frecuencia	% Válido
Adecuado	15	75,0
Poco adecuado	3	15,0
Inadecuado	2	10,0
Total	20	100,0

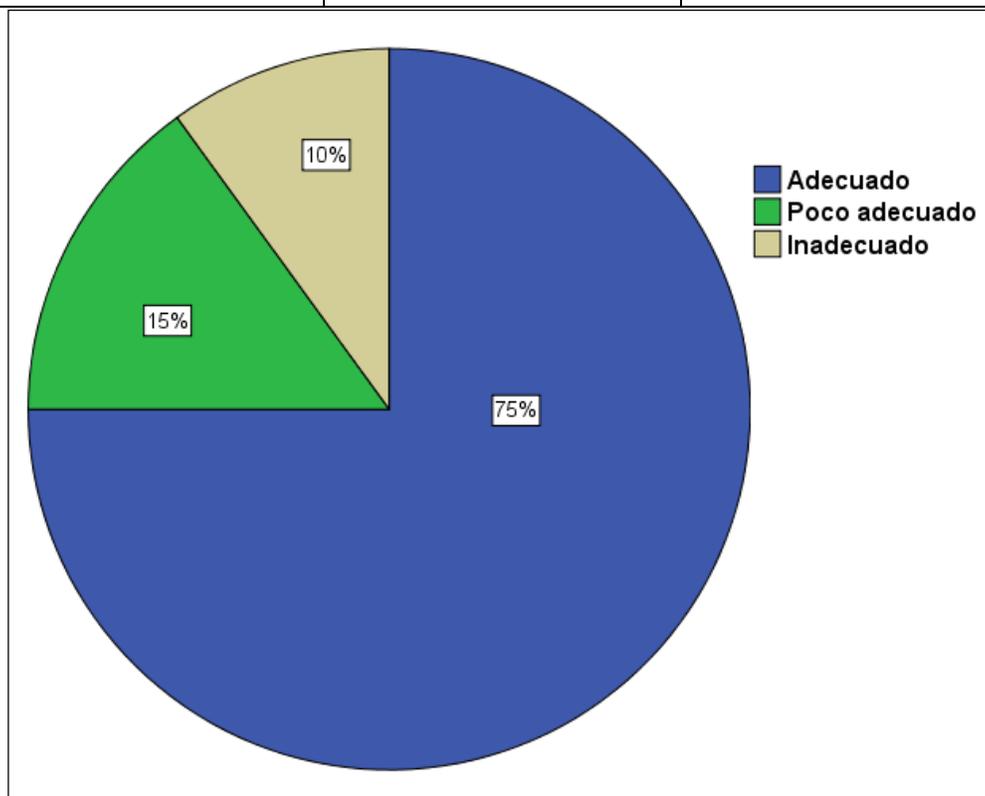


Figura 2. Dimensión Estrategias primarias

La tabla 10 y figura 2 indican que el 75% de los encuestados hace un uso adecuado de las estrategias primarias, un 15% hace un uso poco adecuado y un 10% un uso inadecuado. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 5 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel adecuado.

**Tabla 11**

Dimensión Estrategias secundarias

Rango	Frecuencia	% Válido
Adecuado	12	60,0
Poco adecuado	7	35,0
Inadecuado	1	5,0
Total	20	100,0

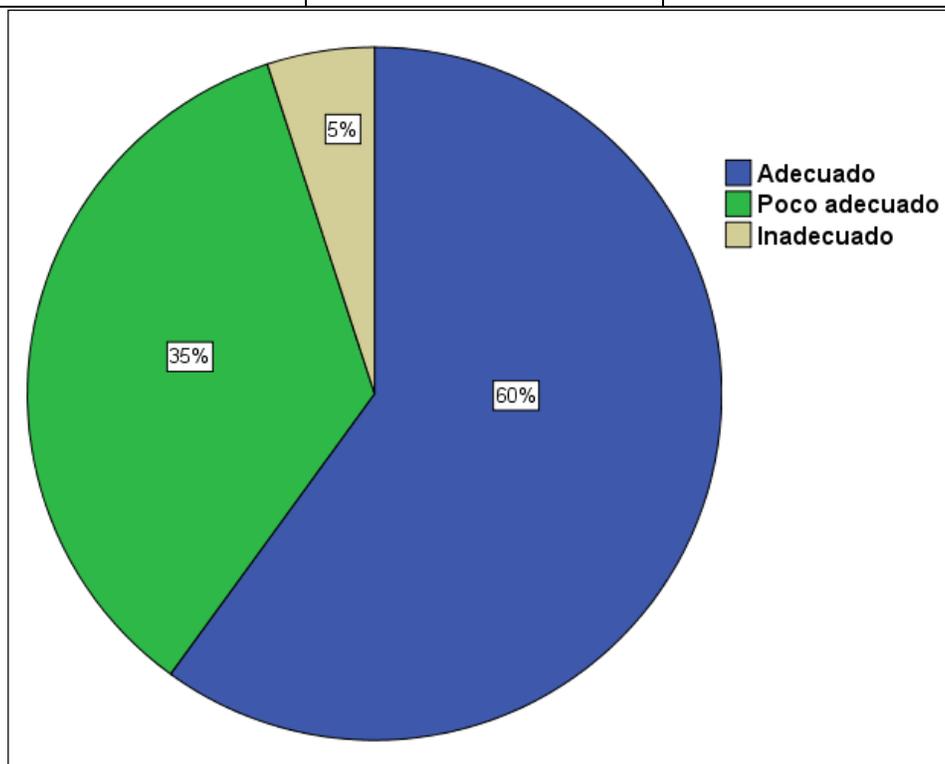


Figura 3. Dimensión *Estrategias secundarias*

La tabla 11 y figura 3 indican que el 60% de los encuestados hace un uso adecuado de las estrategias secundarias, un 35% hace un uso poco adecuado y un 5% un uso inadecuado. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 5 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel adecuado.

Tabla 12

*Dimensión Estrategias versátiles*

Rango	Frecuencia	% Válido
Adecuado	4	20,0
Poco adecuado	11	55,0
Inadecuado	5	25,0
Total	20	100,0

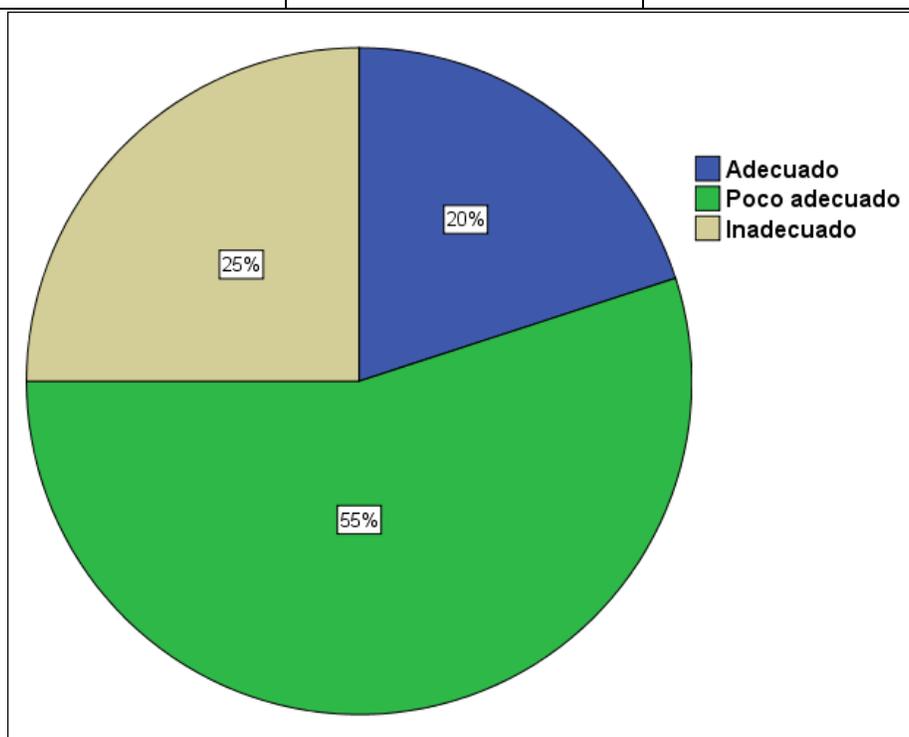


Figura 4. Dimensión Estrategias versátiles

La tabla 12 y figura 4 indican que el 55% de los encuestados hace un uso poco adecuado de las estrategias versátiles, un 20% hace un uso adecuado y un 25% uso inadecuado. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 3 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel poco adecuado.

### 4.3.1.2. Niveles de la variable Desarrollo integral del niño

**Tabla 14**

Variable Desarrollo integral del niño

Rango	Frecuencia	% Válido
Logro previsto	3	15,0
Proceso	14	70,0
Inicio	3	15,0
Total	20	100,0

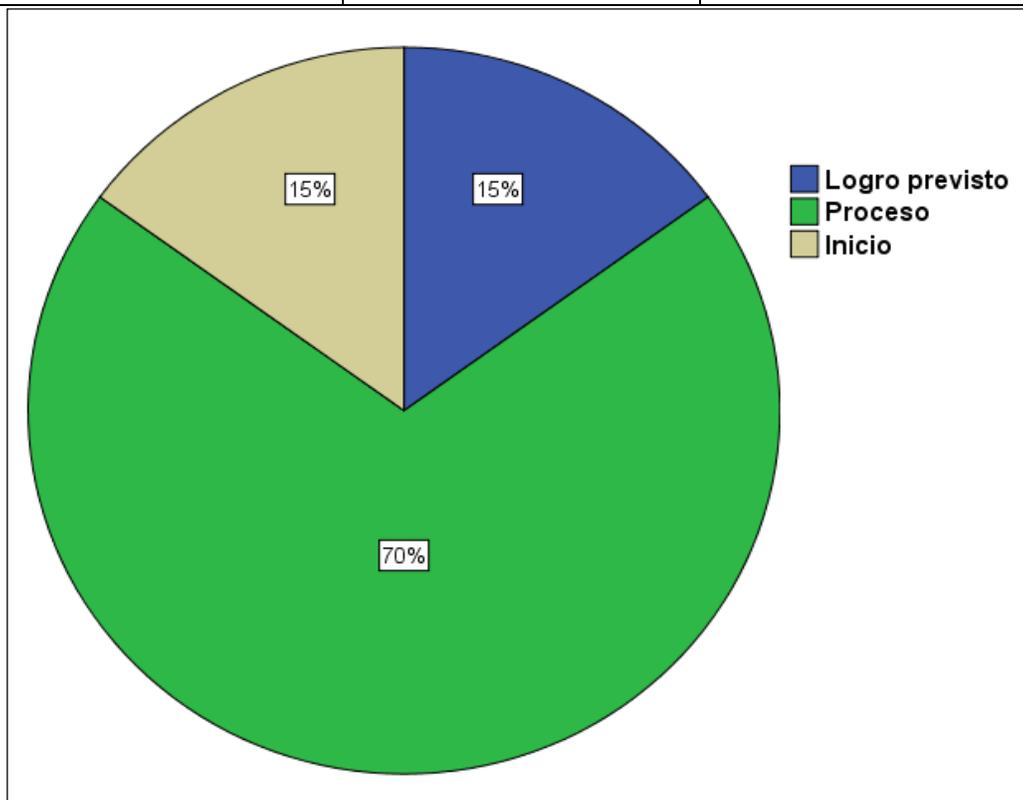


Figura 6. Variable Desarrollo integral del niño

La tabla 14 y figura 6 indican que el 70% de los encuestados indican que los niños tienen un desarrollo integral en proceso, mientras que un 15% indican que están en logro previsto, otro 15% dice que están en inicio. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media 4 es que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel proceso.

**Tabla 15**

Dimensión Desarrollo intelectual

Rango	Frecuencia	% Válido
Logro previsto	8	40,0
Proceso	10	50,0
Inicio	2	10,0
Total	20	100,0

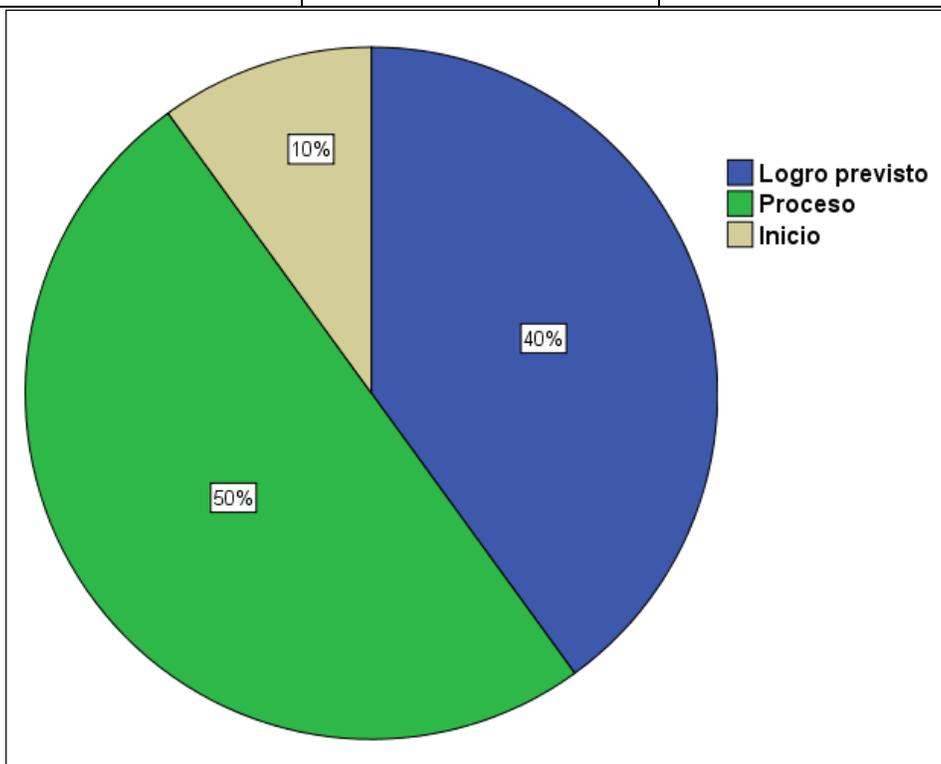


Figura 7. Dimensión Desarrollo intelectual

La tabla 15 y figura 7 indican que el 50% de los encuestados indican que los niños tienen un desarrollo intelectual en proceso, mientras que un 40% indican que están en logro previsto, otro 10% dice que están en inicio. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 4 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel proceso.

**Tabla 16**

Dimensión Desarrollo del lenguaje

Rango	Frecuencia	% Válido
Logro previsto	1	5,0
Proceso	7	35,0
Inicio	12	60,0
Total	20	100,0

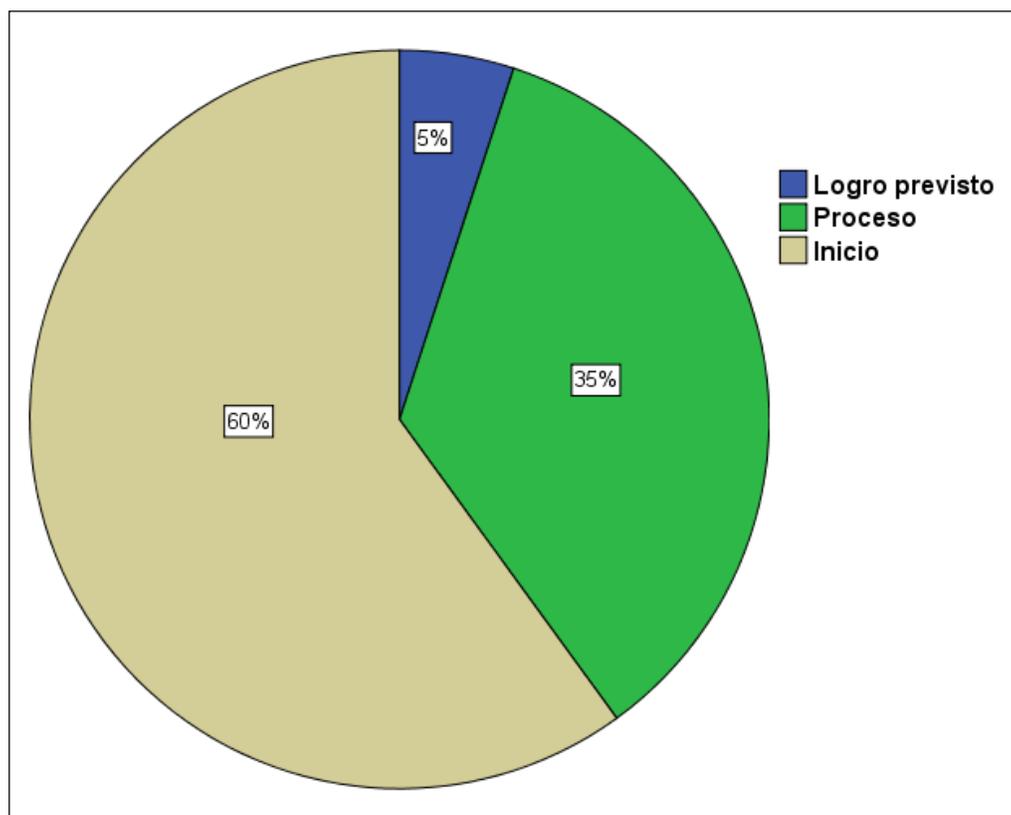


Figura 8. Dimensión Desarrollo del lenguaje

La tabla 18 y figura 8 indican que el 60% de los encuestados indican que los niños tienen un desarrollo del lenguaje en inicio, mientras que un 35% indican que están en proceso, otro 5% dice que están en inicio. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 2 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel en inicio.

Tabla 17

*Dimensión Crecimiento y desarrollo*

Rango	Frecuencia	% Válido
Logro previsto	2	1,0
Proceso	6	30,0
Inicio	12	60,0
Total	20	100,0

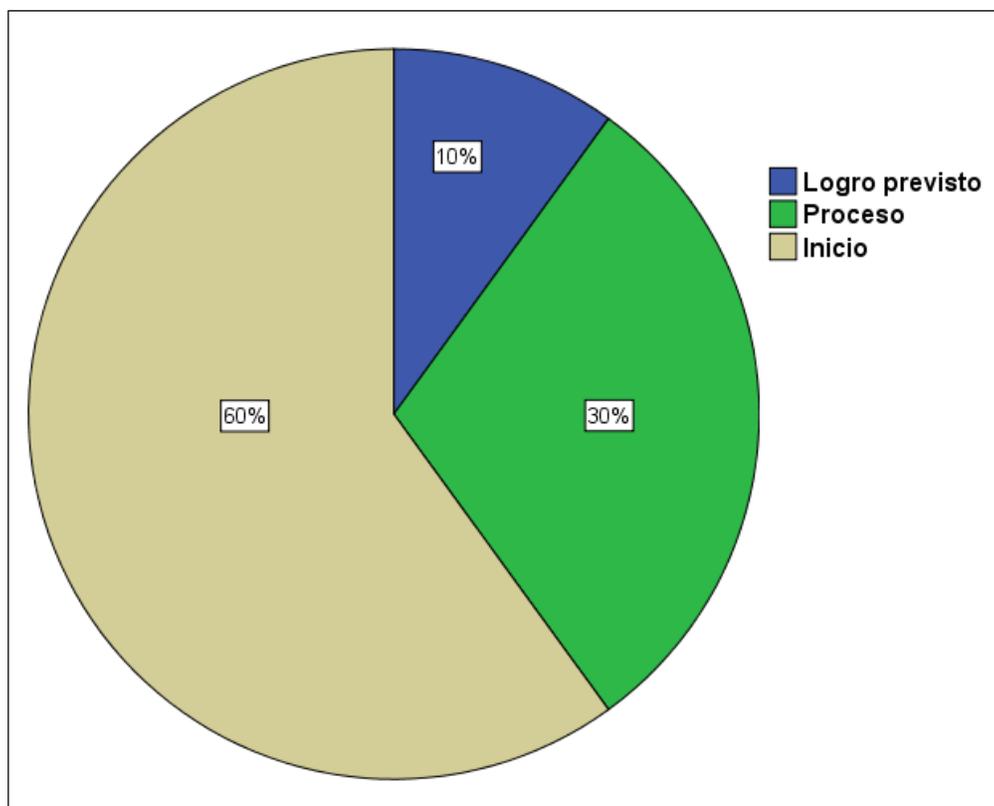


Figura 9. Dimensión Crecimiento y desarrollo

La tabla 17 y figura 9 indican que el 60% de los encuestados indican que los niños tienen un crecimiento y desarrollo en inicio, mientras que un 30% indican que están en proceso, otro 10% dice que están en inicio. Estos datos son confirmados por los estadígrafos descriptivos correspondientes, en donde la media es 2 que de acuerdo con la tabla de niveles y rangos corresponde a la categoría nivel en inicio.

### 4.3.1. Nivel inferencial

#### 4.3.1.1. Prueba estadística para la determinación de la normalidad

Para el análisis de los resultados obtenidos se determinará, inicialmente, el tipo de distribución que presentan los datos, tanto a nivel de la variable 1, como de la variable 2. Para ello, utilizamos la prueba Shapiro-Wilk de bondad de ajuste. Esta prueba permite medir el grado de concordancia existente entre la distribución de un conjunto de datos y una distribución teórica específica. Su objetivo es señalar si los datos provienen de una población que tiene la distribución teórica específica.

Considerando el valor obtenido en la prueba de distribución, se determinará el uso de estadísticos paramétricos (r de Pearson) o no paramétricos (Rho de Spearman), Los pasos para desarrollar la prueba de normalidad son los siguientes:

#### **PASO 1:**

Plantear la hipótesis nula ( $H_0$ ) y la hipótesis alternativa ( $H_1$ ):

Hipótesis Nula ( $H_0$ ):

No existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

Hipótesis Alternativa ( $H_1$ ):

Existen diferencias significativas entre la distribución ideal y la distribución normal de los datos

#### **PASO 2:**

Seleccionar el nivel de significancia

Para efectos de la presente investigación se ha determinado que:

$$\alpha = 0,05$$

### **PASO 3:**

Escoger el valor estadístico de prueba

El valor estadístico de prueba que se ha considerado para la presente hipótesis es Shapiro-Wilk.

Tabla 20

*Pruebas de normalidad*

	Shapiro-Wilk		
	Estadístico	Gl	Sig.
Estrategias de aprendizaje	0,902	20	0,045
Desarrollo integral del niño	0,868	20	0,011

### **PASO 4:**

Formulamos la regla de decisión

Una regla de decisión es un enunciado de las condiciones según las que se acepta o se rechaza la hipótesis nula, para lo cual es imprescindible determinar el valor crítico, que es un número que divide la región de aceptación y la región de rechazo.

Regla de decisión

Si  $\alpha$  (Sig) > 0,05; Se acepta la hipótesis nula

Si  $\alpha$  (Sig) < 0,05; Se rechaza la hipótesis nula

### **PASO 5:**

Toma de decisión

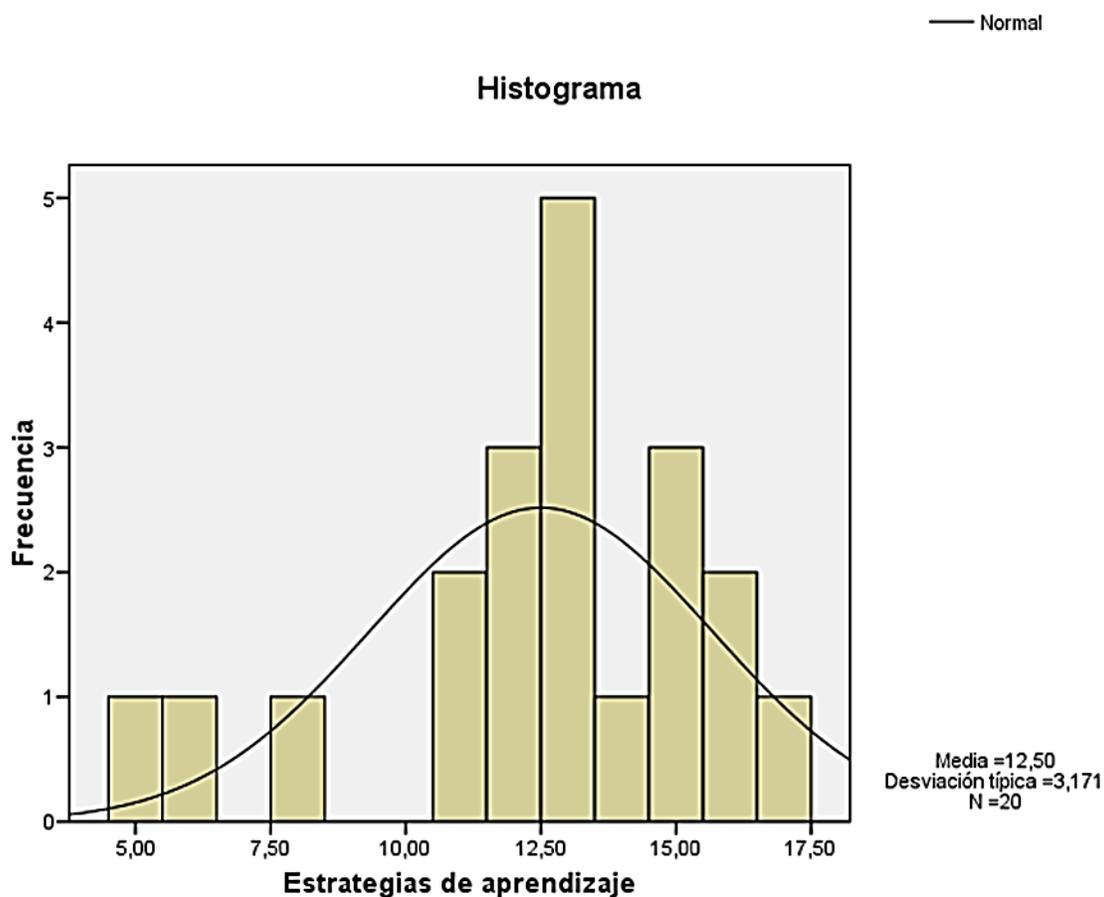
Como el valor p de significancia del estadístico de prueba de normalidad tiene el valor de 0,042 y 0,011; entonces para valores Sig. > 0,05 se cumple que se acepta la hipótesis alternativa y se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir

que según los resultados obtenidos podemos afirmar que los datos de la muestra de estudio no provienen de una distribución normal.

Así, mismo según puede observarse en los gráficos siguientes la curva de distribución no difiere de la curva normal.

**Figura 11**

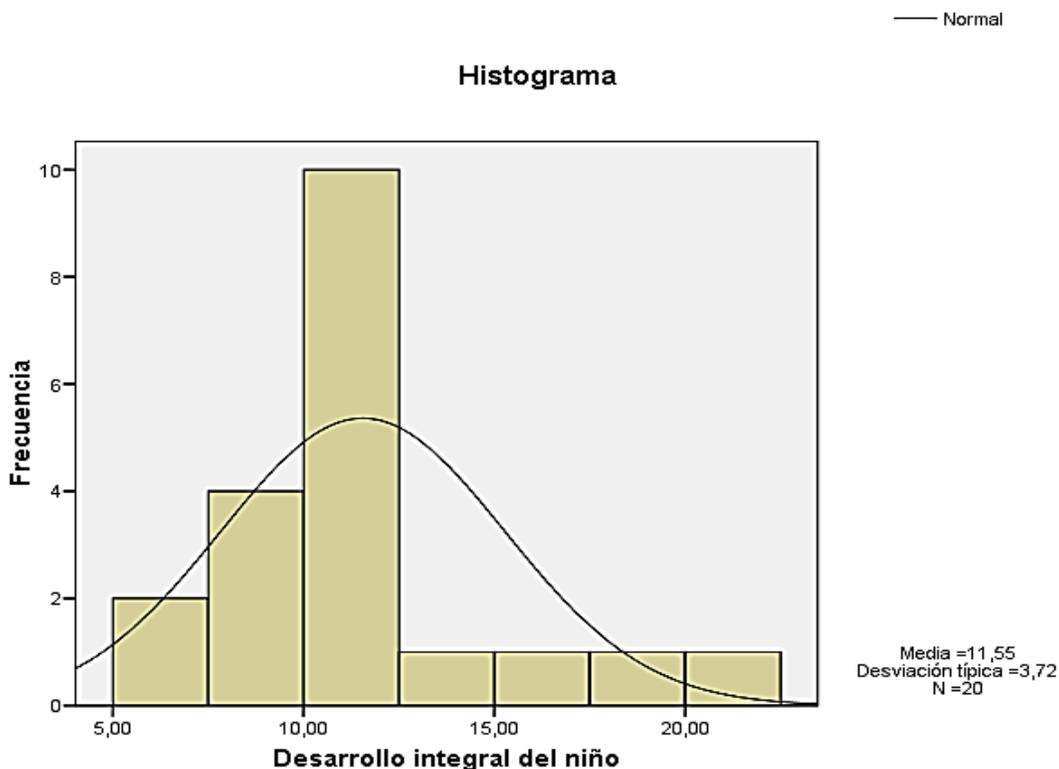
Distribución de frecuencias de los puntajes del cuestionario de Estrategias de aprendizaje



Según puede observarse en la Figura 11, la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos a través del cuestionario de Estrategias de aprendizaje se hallan sesgados hacia la derecha, teniendo una media de 12,50 y una desviación típica de 3,171. Asimismo, el gráfico muestra que la curva de distribución difiere de la curva normal.

**Figura 12**

*Distribución de frecuencias de los puntajes de la Encuesta de Desarrollo integral del niño*



Según puede observarse en la Figura 12, la distribución de frecuencias de los puntajes obtenidos a través del cuestionario de Desarrollo integral del niño se hallan sesgados hacia la derecha, teniendo una media de 11,55 y una desviación típica de 3,72 Asimismo, el gráfico muestra que la curva de distribución difiere de la curva normal.

Asimismo, se observa que el nivel de significancia (Sig. asintót. (bilateral) para Shapiro-Wilk es menor que 0,05 tanto en los puntajes obtenidos a nivel del cuestionario de Estrategias de aprendizaje como el de Desarrollo integral del niño , por lo que se puede deducir que la distribución de estos puntajes en ambos casos difieren de la distribución normal, por lo tanto, para el desarrollo de la prueba de hipótesis; se ha utilizado la prueba no paramétrica para distribución no normal de los datos Rho de Superman (grado de relación entre las variables).

### **4.3. PRUEBA DE HIPÓTESIS**

#### **4.4.1. HIPÓTESIS GENERAL**

##### **Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) y la hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>):**

H<sub>1</sub>: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

H<sub>0</sub>: No existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

##### **Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia**

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula , cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa ( $\alpha$ ).

Para la presente investigación se ha determinado que:  $\alpha = 0,05$

##### **Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba**

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman

Coeficiente de correlación de Rho de Superman (r), así tenemos:

**Tabla 16**

Niveles de correlación Estrategias de aprendizaje y Desarrollo integral del niño

		Desarrollo integral del niño
Estrategias de aprendizaje	Rho de Superman	0,613
	Sig. (Bilateral)	0,000
	N	20

Según la tabla 16, el valor  $p = 0,001 < 0,05$  siendo significativo, dado que el valor de  $p$  está por debajo del valor de significancia, además siendo el valor positivo se infiere que la relación es directa, entonces a mayor utilización de los Estrategias de aprendizaje mayor serán los niveles del Desarrollo integral del niño. Por lo tanto, se infiere que existe relación entre las dos variables.

Además, dado que el valor de Rho de Spearman encontrado es de 0,613, podemos deducir que existe una correlación positiva considerable entre la variable Estrategias de aprendizaje y la variable Desarrollo de la capacidad creativa. Asimismo si elevamos  $r^2$  se obtiene la varianza de factores comunes  $r^2 = 0,376$  por lo tanto, existe una varianza compartida del 37% (Hernández, et. al, 2010, p. 313).

#### Paso 4: Diagrama de dispersión

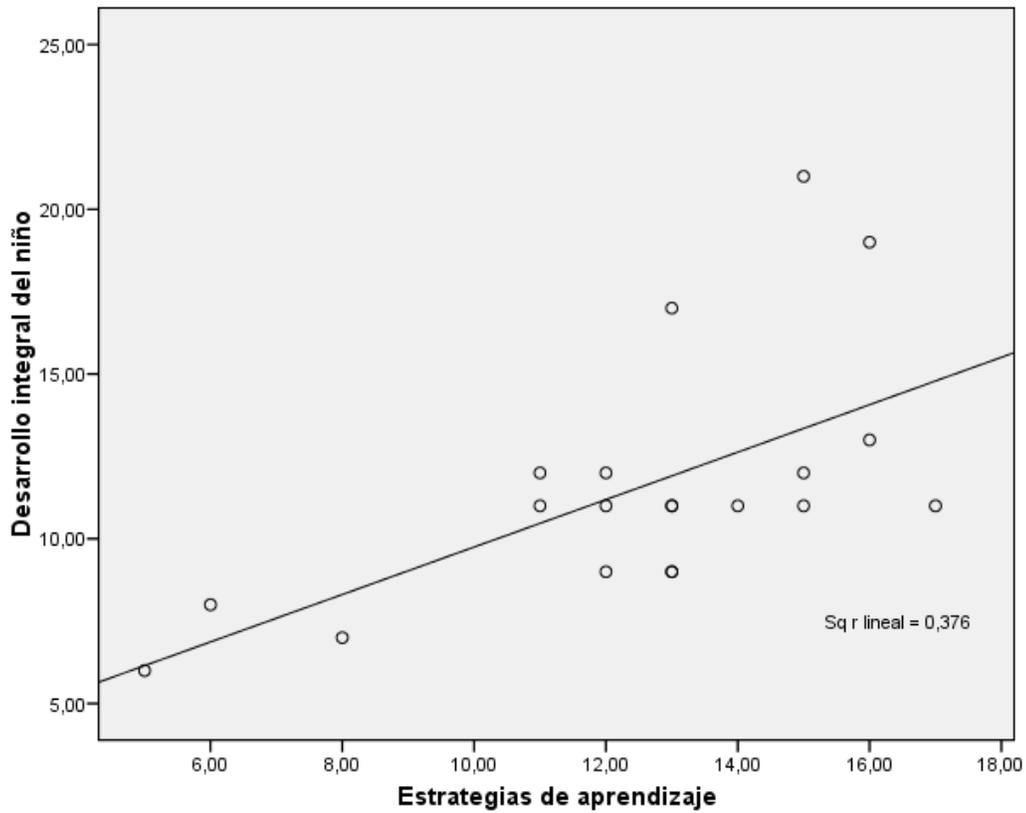


Figura 10. *Diagrama de dispersión*

#### Paso 5: Toma de decisión

En consecuencia se verifica que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

#### 4.4.2. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

**Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) y la hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>):**

H<sub>1</sub>: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las

instituciones educativas “El Triunfo de Cristo”, Internacional ELIM y My Home And Shoo-Villa El Salvador.

H0: No existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

**Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia**

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa ( $\alpha$ ).

Para la presente investigación se ha determinado que:  $\alpha = 0,05$

**Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba**

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman

Coeficiente de correlación de Rho de Sperman (  $r$  ), así tenemos:

**Tabla 16**

*Niveles de correlación Estrategias de aprendizaje y Desarrollo del lenguaje*

		Desarrollo del lenguaje
Estrategias de aprendizaje	Rho de Spearman	0,575
	Sig. (Bilateral)	0,000
	N	26

Según la tabla 16, el valor  $p = 0,000 < 0,05$  siendo significativo, dado que el valor de  $p$  está por debajo del valor de significancia, además siendo el valor positivo se infiere que la relación es directa, entonces a mayor utilización de los Estrategias de aprendizaje mayor serán los niveles del Desarrollo del lenguaje. Por lo tanto se infiere que existe relación entre las dos variables.

Además dado que el valor de Rho de Spearman encontrado es de 0,575, podemos deducir que existe una correlación positiva considerable entre la, variable Estrategias de aprendizaje y la dimensión Desarrollo del lenguaje. Así mismo si elevamos  $r^2$  se obtiene la varianza de factores comunes  $r^2 = 0.331$  por lo tanto existe una varianza compartida del 33% (Hernández, et. al. 2010, p. 313)

#### Paso 4: Diagrama de dispersión

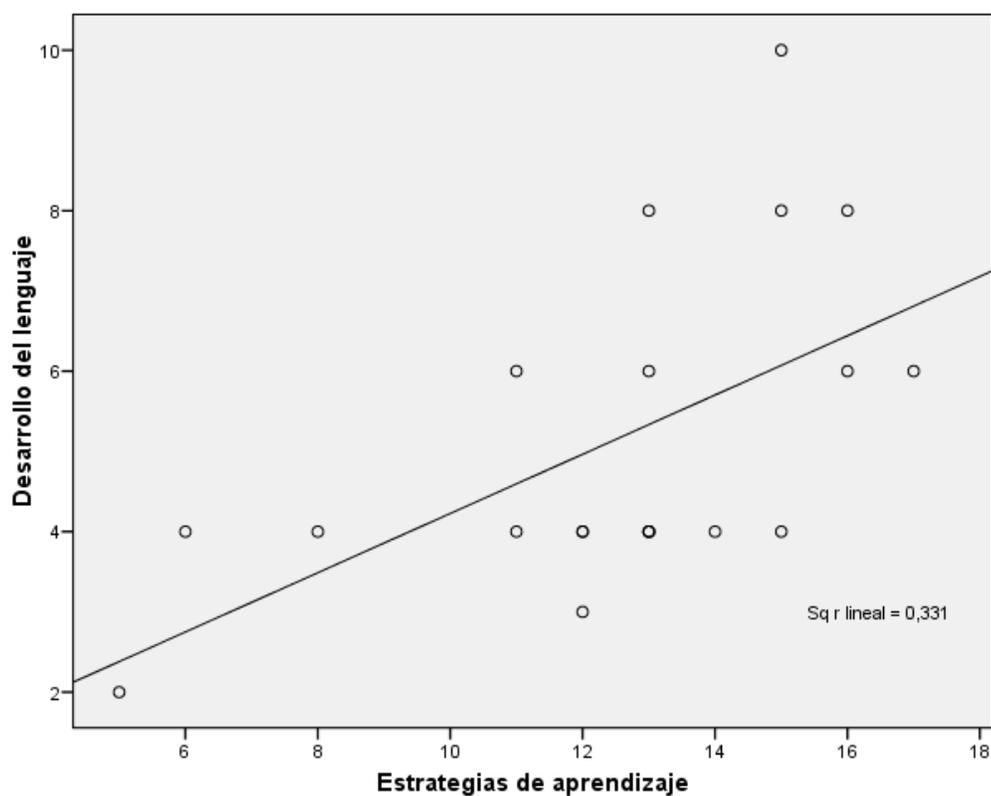


Figura 10. *Diagrama de dispersión*

#### Paso 5: Toma de decisión

En consecuencia se verifica que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo del lenguaje en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

#### **4.4.3. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2**

**Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) y la hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>):**

H<sub>1</sub>: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el desarrollo intelectual del Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

H<sub>0</sub>: No existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el desarrollo intelectual del Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

#### **Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia**

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa ( $\alpha$ ).

Para la presente investigación se ha determinado que:  $\alpha = 0.05$

### Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman

Coeficiente de correlación de Rho de Spearman ( $r$ ), así tenemos:

**Tabla 16**

Niveles de correlación Estrategias de aprendizaje y Desarrollo intelectual

		Desarrollo intelectual
Estrategias de aprendizaje	Rho de Spearman	0,358
	Sig. (Bilateral)	0,000
	N	20

Según la tabla 16, el valor  $p = 0.000 < 0.05$  siendo significativo, dado que el valor de  $p$  está por debajo del valor de significancia, además siendo el valor positivo se infiere que la relación es directa, entonces a mayor utilización de los Estrategias de aprendizaje mayor serán los niveles del desarrollo intelectual. Por lo tanto se infiere que existe relación entre las dos variables.

Además dado que el valor de Rho de Spearman encontrado es de 0,358, podemos deducir que existe una correlación positiva muy débil entre la variable Estrategias de aprendizaje y la dimensión Desarrollo intelectual. Así mismo si elevamos  $r^2$  se obtiene la varianza de factores comunes  $r^2 = 0.128$  por lo tanto existe una varianza compartida del 12% (Hernández, et. al. 2010, p. 313)

#### Paso 4: Diagrama de dispersión

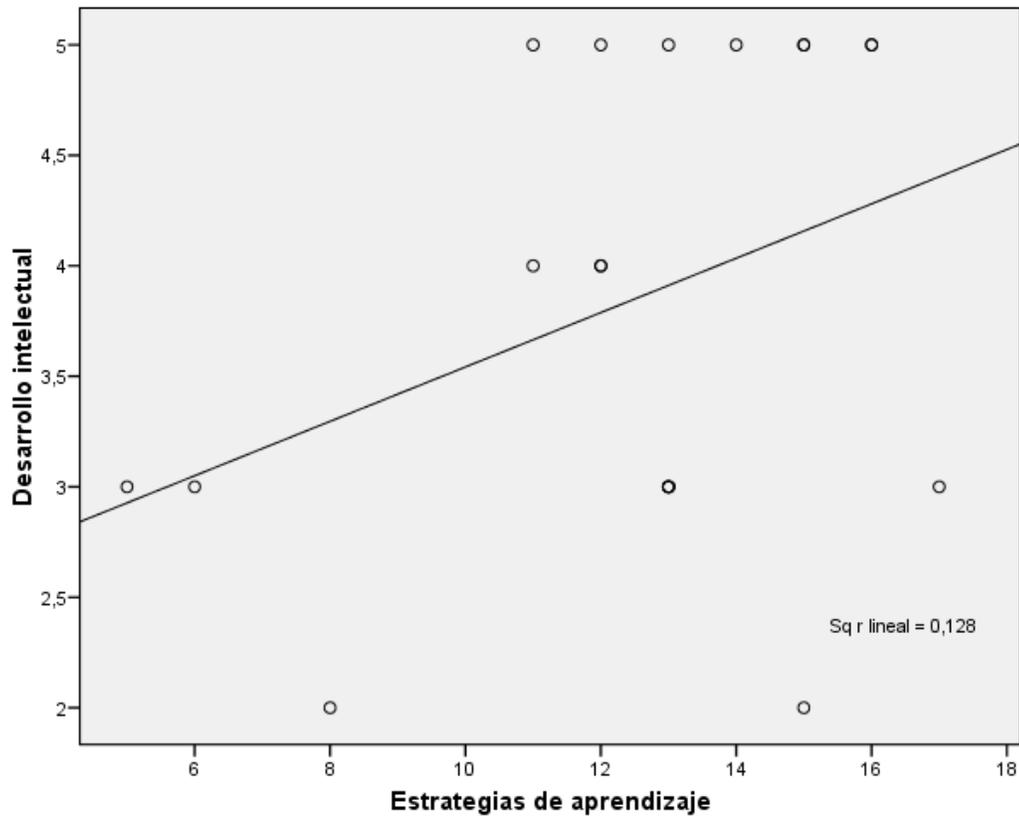


Figura 10. *Diagrama de dispersión*

#### Paso 5: Toma de decisión

En consecuencia, se verifica que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el desarrollo intelectual en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

#### 4.4.4. HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

##### **Paso 1: Planteamiento de la hipótesis nula (H<sub>0</sub>) y la hipótesis alternativa (H<sub>1</sub>):**

H<sub>1</sub>: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el crecimiento y desarrollo en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

H<sub>0</sub>: No existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el crecimiento y desarrollo en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

##### **Paso 2: Seleccionar el nivel de significancia**

El nivel de significancia consiste en la probabilidad de rechazar la Hipótesis Nula, cuando es verdadera, a esto se le denomina Error de Tipo I, algunos autores consideran que es más conveniente utilizar el término Nivel de Riesgo, en lugar de significancia. A este nivel de riesgo se le denota mediante la letra griega alfa ( $\alpha$ ).

Para la presente investigación se ha determinado que:  $\alpha = 0.05$

##### **Paso 3: Escoger el valor estadístico de la prueba**

Con el propósito de establecer el grado de relación entre cada una de las variables objeto de estudio, se ha utilizado el Coeficiente de Correlación Rho de Spearman

Coeficiente de correlación de Rho de Sperman ( $r$ ), así tenemos:

**Tabla 16**

Niveles de correlación Estrategias de aprendizaje y Crecimiento y desarrollo

		Crecimiento y desarrollo
Estrategias de aprendizaje	Rho de Spearman	0,449
	Sig. (Bilateral)	0,000
	N	26

Según la tabla 16, el valor  $p = 0.000 < 0.05$  siendo significativo, dado que el valor de  $p$  está por debajo del valor de significancia, además siendo el valor positivo se infiere que la relación es directa, entonces a mayor utilización de los Estrategias de aprendizaje mayor serán los niveles de Crecimiento y desarrollo. Por lo tanto se infiere que existe relación entre las dos variables.

Además dado que el valor de Rho de Spearman encontrado es de 0, 449, podemos deducir que existe una correlación positiva baja entre la variable Estrategias de aprendizaje y la dimensión Crecimiento y desarrollo. Así mismo si elevamos  $r^2$  se obtiene la varianza de factores comunes  $r^2 = 0.202$  por lo tanto existe una varianza compartida del 20% (Hernández, et. al. 2010, p. 313)

#### Paso 4: Diagrama de dispersión

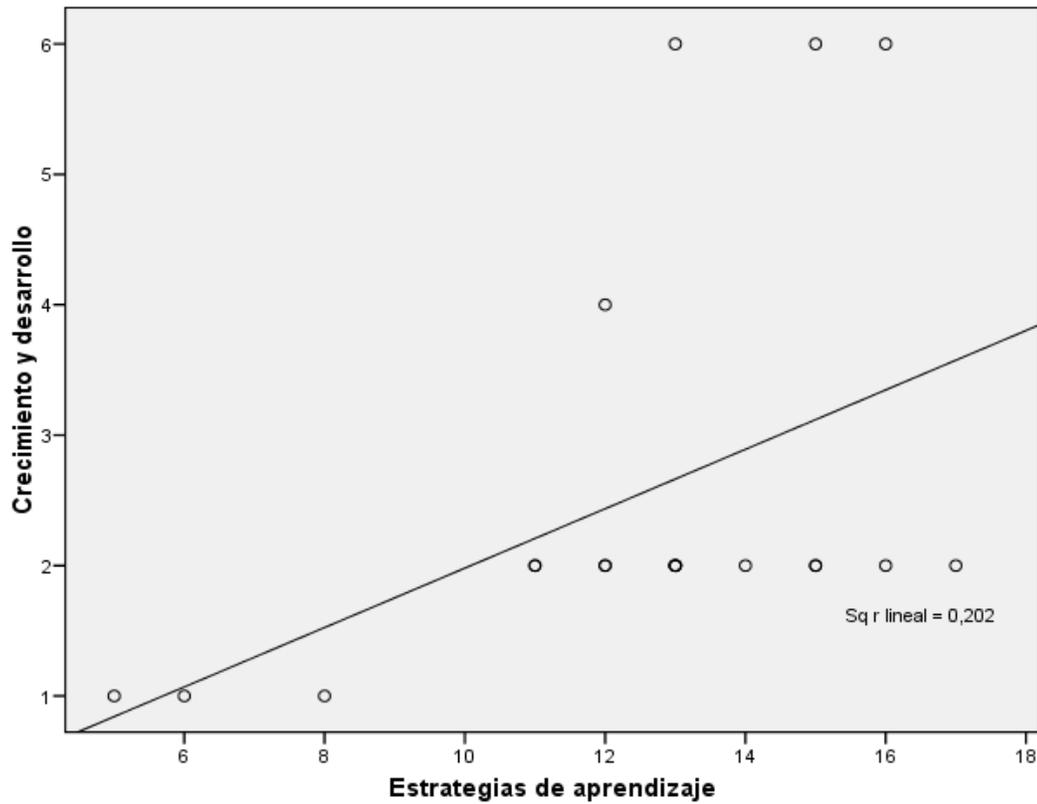


Figura 10. *Diagrama de dispersión*

#### Paso 5: Toma de decisión

En consecuencia se verifica que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la dimensión Crecimiento y desarrollo en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador.

## DISCUSIÓN DE RESULTADOS

Luego del análisis de los resultados se halló que existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas “El Triunfo de Cristo”, Internacional “ELIM” y “My Home And Shool”-Villa El Salvador, al respecto se define a las estrategias de aprendizaje como comportamientos cognitivos e instrumentales que el alumno debe poner en práctica para aprender de manera eficaz. Dicho de otro modo, son secuencias de procedimientos dirigidas a facilitar la adquisición de la información, codificarla u recuperarla. En un nivel superior hablamos de estrategias metacognitivas, es decir, el control que el alumno puede hacer sobre las estrategias de aprendizaje que ya posee y domina, así también desarrollo integral abarca un panorama más amplio y a su vez interdisciplinario que se ocupa de todas las facetas de la infancia, no solo de la naturaleza psicológica, sino que incluye temas como cambios fisiológicos e inmunológicos que tienen ligar en el aumento de edad, las modificaciones relacionadas con la edad que son producidas en respuesta a los agentes patológicos y terapéuticos.

También se halló que existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo del lenguaje en niños menores de 6 años en las instituciones educativas “El Triunfo de Cristo”, Internacional “ELIM” y “My Home And Shool”-Villa El Salvador, al respecto se puede decir que el lenguaje puede ser considerado tanto un producto o un reflejo de la cultura, como un factor modelador o limitativo del desarrollo cognitivo de los portadores individuales de la cultura. Refleja las clases particulares de estandarización psicosocial de las relaciones palabra-objeto y palabra-idea, como también las actitudes, los valores y los modos de pensar característicos de una cultura determinada.

Por otro lado se halló que existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo intelectual en niños menores de 6 años en las instituciones educativas “El Triunfo de Cristo”, Internacional “ELIM” y “My Home And Shool”-Villa El Salvador, al respecto si lo que nos interesa es utilizar los puntajes del CI como indicadores del verdadero rendimiento escolar de un individuo, probablemente nos convenga obtenerlo en condiciones motivacionales típicas .En este caso , los puntajes reflejaran más el rendimientos que la capacidad. La inteligencia , los que intentamos medir los test del cociente intelectual , la organización de la inteligencia en función de las aptitudes que la componen y la distribución de los puntajes del CI. También consideramos diversos temas evolutivos que atañen a la inteligencia cuando esta se considera en términos absolutos edad mental o en relación con normas grupales como cociente evolutivo (nivel de CI o de excelencia ).

Por último se halló que existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Crecimiento y desarrollo en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador, el desarrollo físico del niño es una de las indicaciones más impresionantes del crecimiento de los niños. Por lo tanto, para tener una visión cabal del niño y la manera en que se desarrolla es necesario analizar los cambios normativos que se producen en el crecimiento e interpretar el status físico individual. El crecimiento físico ejerce un importante efecto sobre la aptitud motriz y sobre otros aspectos del desarrollo.

## CONCLUSIONES

- PRIMERA: Con un nivel de confianza del 95% se halló que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y la Desarrollo integral en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ,ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador. ( $p < 0.05$  y Rho de Spearman = 0.613 siendo correlación positiva considerable con una varianza compartida del 37%)
- SEGUNDA: Con un nivel de confianza del 95% se halló que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo del lenguaje en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ,ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador. ( $p < 0.05$  y Rho de Spearman = 0.575 siendo correlación positiva considerable con una varianza compartida del 33%).
- TERCERA: Con un nivel de confianza del 95% se halló que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Desarrollo intelectual en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador. ( $p < 0.05$  y Rho de Spearman = 0.358 siendo correlación positiva muy débil con una varianza compartida del 12%).
- CUARTA: Con un nivel de confianza del 95% se halló que: Existe una relación directa y significativa entre las Estrategias de aprendizaje y el Crecimiento y desarrollo en niños menores de 6 años en las instituciones educativas El Triunfo de Cristo, Internacional, ELIM y My Home And Shool-Villa El Salvador ( $p < 0.05$  y Rho de Spearman = 0.202 siendo correlación positiva baja con una varianza compartida del 20%).

## RECOMENDACIONES

**PIMERA:** Se sugiere a las docentes de nivel inicial que traten de crear estrategias para los aprendizajes, a más uso de estrategias de aprendizajes el desarrollo integral del niño será más completo.

**SEGUNDA:** Se sugiere que las docentes de nivel inicial puedan crear estrategias para que el niño en su proceso de aprendizaje, pueda tener un vocabulario más enriquecido, pues es en este proceso de crecimiento que se aprovecha el aprendizaje de palabras.

**TERCERA:** Es necesario que en el nivel inicial se creen estrategias de aprendizaje, para que el niño tenga un mejor y óptimo desarrollo intelectual, pues es en esta de edad temprana que se pueden aprovechar las estrategias para un mejor desenvolvimiento en sus áreas de aprendizaje.

**CUARTA:** Las docentes de nivel inicial deben preocuparse por crear estrategias de aprendizaje tomando en cuenta la impotencia del desarrollo psicomotor del niño en esta edad temprana, de esta manera su desarrollo y crecimiento será más completo.

## REFERENCIAS

**ANÓNIMO** Desarrollo del niño y aprendizaje escolar México, DF: Universidad Pedagógica Nacional. 1992.

**ANÓNIMO** Desarrollo del niño pequeño, Buenos aires: Paidós (1966). Biblioteca central nivel 1.

**ANTONIJEVIC, N. y CHADWIC, C. (1982)** Estrategias Cognitivas y Metacognición. REVISTA de Tecnología Educativa 7 (41) 307- 321.

**AUSUBEL, D. P.** El Desarrollo Infantil. Barcelona: Paidós, 1983

**AUSUBEL, D. P.** Psicología educativa. México, DF: Trillas 1983 (reimpresión 2008)

**BELTRAN, J. A y C.GENOVARD. (1996)** Estrategias de Aprendizaje (eds.)Psicología de la Instrucción Variables y Procesos Básicos. Madrid, síntesis.

**BELTRAN, J.A. (1998)** Procesos, Estrategias y Técnicas de Aprendizaje  
Madrid-España Editorial Síntesis, reimpresión.

**BERNARDO, CARRASCO.J. (1995)** Cómo aprender mejor estrategias de Aprendizajes Madrid: Ríalo.

**COLMENAREZ, E.J. (2001).** Descripción de estrategias Cognitivas y Meta cognitivas que utilizan los Tenistas en el Desarrollo del Trabajo de grado en el Postgrado de la UPEL. Venezuela. MARACAY-UPEL. Libertador.

**DESCODRES, A.** El desarrollo del niño de dos a siete años Madrid: Francisco Beltrán 1929.

**JONES, F. PALINCSAR, A.et al. (1995)** Estrategias para enseñar aprender. Buenos Aires. AIQUE.

**JUSTICIA, F. y CANO, F. (1993)** Concepto y medida de la Estrategias y Los Estilos de Aprendizaje en C. MONEREO (comp). Las Estrategias de Aprendizaje: Proceso, contenidos e Interacción. Barcelona: Domenech.

**MONEREO, CARLES. (2001)** La Enseñanza Estratégica. Enseñar para la Autonomía Madrid-España. En revista Aula de innovación n°100.

**MONEREO, CARLES. y OTROS. (1994)** Estrategias de Enseñanza y Aprendizaje Formación del Profesorado y Aplicación en la Escuela. Barcelona, Graó.

**NISBET, J. y SHUCKSMITH, J. (1987)** Estrategias de Aprendizaje .Madrid siglo XXI Santillana.

**PIMIENTO PRIETO J.H (2012)** Estrategias de Enseñanza- Aprendizaje. México, D.F: Pearson Educación c.

**PROPUESTA PEDAGÓGICA DE EDUCACIÓN INICIAL** ministerio de educación. Perú

**POZO, J.I. (1993)** Estrategias de Aprendizaje. En COLL, C., PALACIOS, J Y MARCHESI, A. En desarrollo psicológico y educación II. Psicología de la Educación. Alianza Psicológica. Madrid.

**SANCHEZ PALOMINO, ANTONIO** Estrategias De Trabajo Intelectual Para La Atención A La Diversidad Perspectiva Didáctica. Málaga: Aljibe, 1997.