

UNIVERSIDAD DE LA SALLE

CARRERA DE EDUCACIÓN



“APLICACIÓN DEL CUENTACUENTOS COMO ESTRATEGIA DIDÁCTICA PARA EL INCREMENTO DEL VOCABULARIO EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS EN EDUCACIÓN INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA ESCOLARIZADA”

Tesis presentada para la obtención del Grado de
Licenciatura en Educación.

Postulante: Fabiana Giorgina Canedo Quiroga

Tutora: Dra. María del Carmen Wilde Bacigalupo Ph. D

La Paz - Bolivia

2011

"Y Jesús les siguió enseñando con historias como estas. Les enseñó todo lo que podían entender".

Marcos 4:33

"Jesús usaba historias para decirle todo esto a la gente. De hecho, nunca les habló sin utilizar historias. Esto es lo mismo que dijo el profeta: "Yo hablaré por medio de historias, contaré cosas que han estado en secreto desde la creación del mundo".

Mateo 13:34-35

"Siguen estando ahí intocadas por la educación, tres potencialidades humanas: el asombro, la curiosidad y la imaginación"

Paul Ricoeur (1913-2005)

DEDICATORIA

Para Jesús.

Señor, solo Tú eres el que nos ayudas a sacar fuerzas de debilidad, a ser fuertes cuando somos débiles y a resistir hasta el final, sin rendirnos.

Solo por Tu Gracia, soy lo que soy y he llegado hasta este punto.

Todo te lo debo a tu inmenso amor.

AGRADECIMIENTO

Sobre todo quiero agradecer a Dios por haber puesto a las personas indicadas en este camino, en el momento preciso, haciendo todo en Su tiempo. Ningún detalle a lo largo de estos dos años se le escapó de las manos.

Gracias a toda mi Familia, a cada uno de ustedes. Quisiera poder extenderme para agradecer todo lo que hacen, pero las hojas no alcanzarían. Su apoyo ha sido una base para mí, saber que me podía apoyar incondicionalmente en todos ustedes: Mamita, Richi, Ignacio, Andrés, gracias por toda su paciencia y amor a pesar de los momentos más difíciles, estar siempre ahí, apoyándome y queriéndome en las buenas y en las malas. Gracias por saber corregirme, por ser mi cable a tierra, son mi belay. Gracias a mis abuelitos, a mi bisabuelita, a mis tíos y mis primos. A pesar de que muchos de ustedes están tan lejos, los pude sentir muy cerca con su apoyo y sobre todo, su amor.

A mi tutora, la Dra. María del Carmen Wilde por haber sacrificado gran parte de su tiempo, apostando por una tesis que estaba inconclusa y que presentaba un reto por el corto tiempo que nos era dado para concluirla. Gracias por las horas que pasamos trabajando sin dormir, por el ánimo cuando ya todo parecía perdido y sobretodo, gracias por el cariño, la sopita a media noche y la paciencia para sacar esta Tesis a término. No hay palabras para expresar todo su esfuerzo. Gracias por confiar en mí. Agradezco también a toda su familia por la paciencia y por recibir a una extraña como una gran amiga. Gracias

A la Universidad de La Salle por despertar y formar la vocación que es fundamental para ser educador. Fue un privilegio estudiar Educación en la cuna de la Educación. Gracias a todas las personas que desde un comienzo dedicaron sus vidas a educar. Quiero agradecer especialmente al Lic. Gastón Antezana, que es un amigo fiel y un gran ejemplo a seguir por su entrega y dedicación.

Al Dr. Jesús Muñoz, gracias por haber hecho posible este trabajo, por ayudarme a conseguir a la mejor tutora. Gracias por su apoyo desde que llegó a la Universidad, siempre se mostro dispuesto a ser una ayuda y a facilitar el proceso para culminar todo estudio necesario para la investigación.

Un agradecimiento especial a la Lic. María Esther Carrasco por todas sus observaciones y correcciones tan pertinentes para realizar este trabajo. Gracias por haberse dado todo el tiempo para revisar mi Tesis. Su ayuda fue el último empujón para terminar este trabajo.

Al Lic. Raúl Belmonte por ser siempre constante y nunca fallar al momento de dar un resultado. No importaba cual fuera la hora, Usted siempre estaba dispuesto ayudar. Muchísimas gracias.

Por último, pero no por eso menos importante, a todos los amigos, compañeros fieles y alentadores en todo momento.

A Gabriela Guzmán por haber sido una compañera desde un comienzo. Con las mismas aflicciones y alegrías. Gracias Gabicita por todas tus palabras, gracias por que fuiste indispensable para no desanimarme.

A Pablo y a Pame, porque sin sus oraciones y por la Palabra, me hubiera hundido. Gracias por estar ahí, siempre dispuestos a ayudar en todo.

Rodri, por tu paciencia y tu amor. Porque con tus bromas, tu alegría y tu compañía hiciste de de los momentos más tensos y difíciles mucho más llevaderos. Gracias por tus palabras y por ayudarme a nunca desmayar.

A Karina Patzy, por todo su apoyo y por el amor y entrega que dedica a los niños.

No quiero olvidarme de nadie, pero si es así, muchas gracias a todos lo que ayudaron para realizar este trabajo. Esta Tesis es suya también, gracias.

RESUMEN

Esta investigación tiene como fin incrementar el vocabulario en niños de 4 a 5 años del Nivel Inicial mediante la aplicación de la estrategia didáctica de Cuentacuentos en un colegio mixto en la Zona Sur de la ciudad de La Paz-Bolivia. La estrategia didáctica de “Cuentacuentos”, logra incrementar el vocabulario de los niños y niñas, siendo una estrategia que se enfoca en aplicar el uso pedagógico del Cuentacuentos al ámbito educativo.

El programa desarrollado en el curso de Pre-Kínder del colegio privado de la Zona Sur de la ciudad de La Paz, lleva a cabo una investigación centrada en la implementación de la estrategia didáctica “Cuentacuentos”, la cual es organizada en tres etapas y cuatro fases con diez sesiones correspondientes que se basan en la aplicación de elementos de la narración oral para su uso en el campo pedagógico y favorecer un mejor desarrollo en el vocabulario en estudiantes de 4 a 5 años de edad. La estrategia desarrollada trabaja principalmente el desarrollo del vocabulario a través de la narración de cuentos, el uso de trabalenguas, la creación de cuentos a partir de historias narradas, el uso de canciones, poemas y adivinanzas. También se apoya en los diferentes juegos y actividades artísticas para reforzar la creatividad y la imaginación.

El Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, instrumento que mide el incremento de vocabulario desde los 2 hasta los 17 años, es adecuado para la evaluación del pre-test y post-test en la investigación.

La investigación tiene un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con pre test -post test y grupo de control (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La selección de los niños y niñas participantes de la intervención realizada fue en grupos asignados previamente y divididos en un grupo experimental y un grupo control. Una vez aplicado el programa, en el post test, los resultados mostraron mejoras notables en el incremento del vocabulario de los individuos que fueron sujetos a la intervención de la estrategia didáctica de “Cuentacuentos”.

Por lo tanto se confirma la hipótesis alternativa (H_a) y concluimos que la aplicación de la estrategia didáctica de “Cuentacuentos” favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

ÍNDICE GENERAL

Contenido	Pág.
Dedicatoria.....	<i>ii</i>
Agradecimientos.....	<i>iii</i>
Resumen.....	<i>iv</i>
Índice de Cuadros.....	<i>xii</i>
Índice de Tablas.....	<i>xii</i>
Índice de Figuras.....	<i>xiii</i>
Índice de Anexos.....	<i>xiv</i>

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES.....	4
Introducción.....	1
1.1 Planteamiento del problema.....	4
1.2 Formulación del problema.....	6
1.3 Objetivos de la Investigación.....	6
1.3.1 Objetivo general.....	6
1.3.2 Objetivos específicos.....	6
1.4 Justificación de la Investigación.....	7
1.5 Delimitación de la investigación.....	10

1.5.1 Delimitación Espacial.....	10
1.5.2 Delimitación Temporal.....	10
1.5.3 Delimitación Temática.....	10
CAPÍTULO II	
MARCO REFERENCIAL.....	11
2.1 Marco Teórico.....	11
2.1.1 Educación.....	11
2.1.1.1 Breve reseña histórica de la Educación en Bolivia.....	13
2.1.2 Sistema Educativo Plurinacional Boliviano.....	23
2.1.2.1 Estructura del Sistema Educativo Plurinacional....	23
2.1.2.2 Principios del Sistema Educativo Plurinacional....	24
2.1.2.3 Bases del Sistema Educativo Plurinacional.....	26
2.1.2.4 Fines del Sistema Educativo Plurinacional.....	27
2.1.2.5 Objetivos del Sistema Educativo Plurinacional....	27
2.1.2.6 Contexto de la Educación Inicial en Familia Comunitaria.....	28
a. Objetivos de la Educación Inicial en Familia Comunitaria.....	29
2.1.3 Pedagogía.....	30

2.1.4 Didáctica.....	32
2.1.4.1 Proceso de Enseñanza – Aprendizaje.....	35
a. Enseñanza.....	36
b. Aprendizaje.....	37
2.1.5 Estrategia.....	38
2.1.5.1 Estrategia didáctica.....	40
2.1.5.2 Estrategia de enseñanza.....	40
2.1.5.3 Estrategia de aprendizaje.....	43
2.1.6 Desarrollo madurativo del niño de 4 a 5 años.....	47
2.1.6.1 Desarrollo Físico y Cognoscitivo.....	48
2.1.6.2 Desarrollo Lingüístico.....	51
2.1.6.3 Desarrollo Social.....	58
2.1.6.4 Desarrollo Emocional.....	60
2.1.7 Lenguaje.....	62
2.1.7.1 Fundamentos biológicos para el desarrollo del lenguaje.....	63
2.1.7.2 Noción de lenguaje innato.....	64
2.1.7.3 Influencia del medio social... ..	65
2.1.7.4 Mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje.....	67

2.1.7.5 Funciones del lenguaje.....	68
2.1.8 El cuento.....	70
2.1.8.1 Tipos de Cuentos.....	70
a. Cuentos tradicionales.....	70
b. Cuentos literarios.....	71
2.1.8.2 Importancia de la lectura y los cuentos en Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada.....	71
2.1.8.3 Cuentacuentos.....	75
a. Historia y Origen del Cuentacuentos.....	77
b. Beneficios al momento de contar cuentos.....	77
2.2 Marco Legal.....	79
2.2.1 Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia...	79
2.2.2 Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez.....	80
2.3 Marco Contextual.....	82
CAPÍTULO III	
MARCO METODOLÓGICO.....	84
3.1 Métodos de Investigación.....	84
3.2 Diseño de la Investigación.....	85
3.3 Tipo de Investigación.....	88

3.4 Sujetos vinculados a la Investigación.....	89
3.5 Ambiente.....	89
3.6 Instrumentos de la Investigación.....	90
3.6.1 Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R.....	91
3.6.1.1 Finalidad.....	91
3.6.1.2 Forma de Aplicación.....	92
3.6.1.3 Forma de Corrección.....	93
3.6.1.4 Validez y Confiabilidad.....	94
3.6.1.5 Validación por expertos.....	97
3.6.2 Registro Diario.....	98
3.7 Hipótesis.....	99
3.7.1 Definición de Variables.....	99
3.7.1.1 Variable Independiente.....	99
3.7.1.2 Variable Dependiente.....	100
3.7.2 Operacionalización de Variables.....	100
3.8 Procedimiento de la investigación.....	104
3.8.1 Etapas.....	105
3.8.1.1 Primera etapa: Inicio de la Investigación.....	105
3.8.1.2 Segunda etapa: Asignación de los grupos experimental y control.	106

3.8.1.3 Tercera etapa: Aplicación del pre-test.....	106
3.8.1.4 Cuarta etapa: Aplicación de la estrategia didáctica Cuentacuentos.....	106
a. Fases.....	106
b. Sesiones.....	107
3.8.1.5 Quinta etapa. Post-test.....	118
CAPÍTULO IV	
RESULTADOS.....	119
4.1 Resultados.....	119
4.1.1 Análisis descriptivo.....	129
4.1.2 Docimasia de Hipótesis.....	135
CAPÍTULO V	
CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	137
5.1 Respecto a las Variables.....	137
5.1.1 Respecto a la Variable Independiente.....	137
5.1.2 Respecto a la Variable Dependiente.....	140
5.2 Respecto a los Objetivos	141
5.2.1 Respecto a los Objetivos Específicos	141
5.2.2 Respecto al Objetivo General.	143

5.4 Limitaciones	144
5.5 Alcances.....	145
Referencias Bibliográficas.....	146

ÍNDICE DE CUADROS

Cuadro 1. Estructura general de la Educación Regular.....	24
Cuadro 2. Comparación entre Estrategias de Aprendizaje y de Enseñanza.....	41
Cuadro 3. Estrategias de enseñanza.....	42
Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje.....	47
Cuadro 5. Incremento cuantitativo de Palabras en el Desarrollo del Léxico del niño según Smith (1926).....	55
Cuadro 6. Algunas características del lenguaje emocional y la comprensión del niño	61

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1. Edades de clasificación del TEVI-R.....	94
Tabla 2. Categorización de la Variable independiente (VI).....	100
Tabla 3. Categorización de la Variable dependiente (VD).....	103
Tabla 4. Palabras con significancia cero en el pre-test ($t=0$; $p=0$).....	120
Tabla 5. Comparación en el pre-test entre grupo experimental y control...	121

Tabla 6. Palabras con significancia cero en el post-test ($t=0$; $\rho=0$).....	124
Tabla 7. Comparación en el post-test entre grupo experimental y control.....	125
Tabla 8. Resultados por grupo. Pre y Post-test.....	129
Tabla 9. Resultados por grupo experimental y control del TEVI-R por áreas de evaluación.....	131
Tabla 10 Resultados Grupo Experimental – Área Verbal y de Memoria Auditivita en el AEI.....	173
Tabla 11 Resultados Grupo Control – Área Verbal y de Memoria Auditivita en el AEI.....	174

ÍNDICE DE FIGU S

Fig. 1. Resultado de Medias del grupo experimental y control en el Pre-test.....	130
Fig. 2. Resultado de Medias del grupo experimental y control en el Pre-test.....	130
Fig. 3. Resultados por área. Pre y Post-test grupo experimental y grupo control.....	132
Fig. 4. Resultados del AEI correspondientes al Grupo Experimental -Área Verbal.....	175
Fig. 5. Resultados del AEI correspondientes al Grupo Experimental – Área de Memoria Auditiva.....	175

Fig. 6. Resultados del AEI correspondientes al	
Grupo Control – Área Verbal.....	176

Fig. 7. Resultados del AEI correspondientes al	
Grupo Control – Área de Memoria Auditiva.....	176

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo 1: Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R.....	152
Anexo 2. Documento presentado para la validación por expertos.....	156
Anexo 3. Hoja de Registro Diario por Sesiones.....	168
Anexo 4. Resultados de la Prueba de Aptitudes en	
Educación Inicial AEI.....	172

INTRODUCCIÓN

En la actualidad, nos encontramos en una situación donde existe una gran incertidumbre acerca del futuro. Ante esta situación, la Educación afronta un nuevo desafío, ya que su objetivo es formar a toda persona buscando una respuesta para un futuro que es incierto.

Todo Sistema Educativo en el mundo tiene como meta preparar a cada persona para las necesidades que van surgiendo en cada país. Para realizar tan importante misión, el mismo se ha ido estructurando a lo largo de los años de manera que se respondan las demandas laborales a raíz de una necesidad que surge en un país. Así, para responder a esta demanda, se crea un currículo que vaya a formar el tipo de hombre y mujer que son necesarios para cierto tipo de tareas.

Robinson (2009) afirma que este tipo de jerarquía en la Educación dificulta el desarrollo de la creatividad, dado a que el tipo de materias y de instrucción que se da en las escuelas solamente se centra más en las habilidades académicas. "La creatividad debería ser considerada tan importante como la alfabetización" (Robinson, 2009, p.22).

Ante esta aseveración, el autor sostiene que todo niño y niña poseen de manera innata un gran recurso que es la creatividad y la imaginación, pero que muchas veces se malgasta porque se estigmatiza el error y se coarta la capacidad creativa.

Como solución al problema anterior, Robinson propone que la Educación debe ocuparse de todas las áreas de desarrollo de manera integral y no centrar todo conocimiento en el aspecto académico.

La creatividad y la imaginación son un don del ser humano, un recurso que debe ser explotado al máximo y ser usado sabiamente.

Haciendo una analogía entre la preservación del medio ambiente y el desarrollo de la creatividad, Robinson asevera que la esperanza para el futuro reside en la revalorización de la vasta riqueza que tiene la capacidad humana, y tener una nueva concepción de la ecología humana (Robinson, 2009, p.24).

Analizando el desarrollo de la creatividad humana, se puede reflexionar desde un nuevo punto de vista la importancia de fomentar desde temprana edad una habilidad innata que puede llegar a dar importantes frutos. "Nuestro Sistema Educativo ha explotado nuestras mentes igual que nosotros hemos explotado la Tierra, buscando un recurso en particular. Y en el futuro esto no nos servirá" (Robinson, 2009, p.43).

Una respuesta para poder explotar al máximo la creatividad como recurso en cada ser humano, es el que se propone en esta investigación y es la estrategia didáctica que es el Cuentacuentos.

Según Padovani (2005), con un tiempo semanal destinado a la narración se desarrolla la imaginación y la creatividad, la capacidad de concentración y del orden y la secuencia del pensamiento. Esto se debe a que al crear un momento donde se narren historias a través del Cuentacuentos, se retoma un espacio donde pueda haber contacto entre las personas, fortalecer el intercambio de ideas, experiencias y vivencias dentro de una sociedad que cada vez se hace mucho más individualista.

Citando el pensamiento de Paul Ricoeur, se puede observar lo amplio e inagotable que es este estudio: "Siguen estando ahí intocadas por la educación, tres potencialidades humanas: el asombro, la curiosidad y la imaginación" (Solana, 2005, p. 301).

La creatividad es la capacidad para ver las cosas desde diferentes ángulos, puntos de vista o enfoques alternativos. Es también la posibilidad de ver problemas donde otros no los encuentran, y luego mostrar una solución nueva, efectiva y poco común (Larroyo, 2007). Howard Gardner, padre de la Teoría de las Inteligencias Múltiples, define al individuo creativo como “una persona que por lo regular resuelve problemas, genera productos o define nuevas preguntas en un dominio de una manera que al principio se considera novedosa pero que al final es aceptada por un determinado entorno cultural” (Gardner, 1993, p. 35).

La concepción de creatividad definida por Gardner implica que no hay algo llamado “creatividad general”: la gente es creativa en un área en particular (Woolfolk, 1999, p.129).

Un ambiente en el que el desarrollo de la creatividad no es condicionado, se produce un momento propicio para el desarrollo del asombro, la curiosidad y la imaginación como elementos que son resultado de una educación que no bloquea las expresiones, las emociones y la creatividad en sí.

Es así, que el Cuentacuentos sintetiza el desarrollo de estas tres en una sola por ser un momento de quiebre a los limitantes que dificultan el retomar “la capacidad de asombro y la creencia en las fantasías, actitudes propias de la infancia”. Para ser parte del Cuentacuentos, ya sea como narrador o como oyente, “lo único que es necesario es tener un corazón de niño, para poder instaurar ese instante único de creencia en la ficción” (Padovani, 2007, p. 21).

CAPÍTULO I

ASPECTOS GENERALES

1.1 Planteamiento del problema

Actualmente las nuevas teorías en la Educación resaltan la importancia del desarrollo de nuevas competencias acordes a las necesidades que van surgiendo en toda sociedad.

Ante esta nueva situación, es necesario desarrollar la imaginación, creatividad y enriquecer el lenguaje el vocabulario para facilitar la expresión asertiva entre lo que se piensa y lo que se quiere comunicar.

Para poder desarrollar todas estas habilidades, es preciso fomentar la familiarización con la lectura desde temprana edad, mientras antes, mejor.

A partir de estas premisas, se plantea la realización de la estrategia didáctica de Cuentacuentos para incrementar el vocabulario en niños de 4 a 5 años dentro de la Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada, proponiendo el uso de los beneficios que presenta el Cuentacuentos a favor de la misma Educación.

Dentro de la Institución Educativa Privada en la Zona Sur de la Ciudad de La Paz, se detectó una problemática mediante un análisis previo realizado por el mismo Colegio a través de su Departamento de Psicología, mediante el uso de la prueba de Aptitudes en Educación Infantil AEI (De la Cruz López, 2009).

Esta prueba es realizada cada año a todo el Nivel Inicial, a través de un pre-test al inicio del año escolar y un post-test al culminar el año. De esta manera, la prueba arroja los resultados con la evaluación en las aptitudes verbales,

cuantitativas, espaciales, de memoria y de visomotricidad de los niños, mediante tareas diversas y atractivas que son percibidas por los niños como un juego.

Como resultado de esta prueba en el grado de Pre-Kínder, se observaron resultados bajos en general, pero sobre todo en el área Verbal y en el área de Memoria Auditiva, que son de relevancia para la investigación. Se observa un vocabulario precario y les cuesta ampliarlo debido a una poca exposición a métodos distintos que apoyen no solamente la lectura de cuentos, sino más que nada, la narración de los mismos.

En el área Verbal, los niños y niñas pertenecientes al grupo experimental obtuvieron un porcentaje de 36.47, con un promedio de 12.4 puntos sobre 20 en el resultado de las preguntas. Mientras que el grupo control obtuvo un 45,71 %, con un promedio de 12.8 puntos sobre 20. Posteriormente, en el Capítulo IV, se detallan los resultados en relación al pre-test del TEVI-R, que reflejan los mismos resultados, con una leve diferencia entre ambos grupos.

Concerniente al área de Memoria Auditiva, el grupo experimental obtuvo un puntaje de 2.8 sobre 7 puntos, con un total del 38.8%. El grupo control muestra un resultado mayor, de 3.4 sobre 7 puntos y un 47.9% (Ver Anexo 4).

En consecuencia, se propone el apoyo en esta etapa de desarrollo para incrementar las habilidades de los niños en el área Verbal, a través de estrategias innovadoras que fomenten el uso de la creatividad y la imaginación mediante la narración oral, específicamente del Cuentacuentos. El Cuentacuentos también mejora la Memoria Auditiva, ya que beneficia la capacidad de escucha activa y de retención de información a través de diferentes técnicas.

La propuesta de la presente investigación es fomentar la lectura desde temprana edad escolar, utilizando como herramienta didáctica el Cuentacuentos para poder ampliar el vocabulario en niños de 4 a 5 años.

1.2 Formulación del Problema

En base a lo ya expuesto, es preciso crear nuevas estrategias y herramientas didácticas que hagan factible la realización de una nueva visión y cultura lectora y potenciar de esta manera el vocabulario. A partir de esta premisa, planteamos la siguiente pregunta de investigación:

¿Es posible incrementar el vocabulario en los niños de 4 a 5 años de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de Cuentacuentos?

1.3 Objetivos de la Investigación

1.3.1 Objetivo General

Aplicar la estrategia didáctica de Cuentacuentos para el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de una Institución Educativa Privada en la Zona Sur de la Ciudad de La Paz.

1.3.2 Objetivos Específicos

- Validar mediante un panel de expertos el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, para medir el vocabulario de los niños de 4 a 5 años.
- Diagnosticar el número de palabras que tienen los niños a través del Test de Vocabulario al grupo experimental y al grupo control.
- Seleccionar estrategias adecuadas para la edad y las competencias.

- Planificar la estrategia didáctica de Cuentacuentos diseñando las actividades divididas en etapas, fases y sesiones.
- Evaluar los niveles alcanzados en ambos grupos.

1.2 Justificación de la Investigación

Es paradójica la manera en la que la Educación a nivel mundial, a pesar de tener como una de sus principales metas la igualdad de oportunidades, muchas veces deja brechas enormes que parecen difíciles de eliminar. Uno de los factores principales que acentúan de manera crítica esta brecha es sin duda la pobreza.

García (2008) sostiene que la profundización de procesos de exclusión social que fueron traduciéndose en una marcada desigualdad de oportunidades educativas para los niños que habitan zonas y transitan escuelas donde se condensa la problemática de la educación y la pobreza).

Todas estas desigualdades van desencadenando una serie de problemas que se presentan posteriormente en la actividad fundamental del docente.

Se ha demostrado de manera estadística que a nivel mundial el 20,3% de los adultos mayores de 15 años no sabe leer y escribir, con las consecuencias que esta situación acarrea en términos de falta de autonomía y de restricción de oportunidades en el ámbito personal, social y económico (Villalón, Viviani, Ziliani, 2009).

Analizando en mucha mayor profundidad los anteriores datos muestra que el 98% de la población analfabeta se encuentra en los países más pobres y que dos tercios de quienes no pueden leer ni escribir son mujeres. Considerando la importancia de las madres en el cuidado y la educación temprana de sus hijos,

este último antecedente muestra el mayor riesgo al que están expuestas las nuevas generaciones de los países en desarrollo. Una generación atrás, un nivel lector limitado y una educación secundaria incompleta no tenían los efectos económicos negativos a largo plazo que tienen actualmente en términos de menores ingresos y de mayor riesgo de desempleo (Villalón, Viviani, Ziliani, 2009).

Es así que las mujeres una vez más se ven en el grupo más vulnerable de la sociedad, donde obviamente se incluyen los niños y niñas que dependen de sus madres en esta situación. Lastimosamente todos estos valores solo hacen que la brecha crezca aún más.

Dentro del contexto nacional, es preocupante observar como esta falencia en las bases y cimientos de cualquier escolar, tiene repercusiones posteriores cuando este se encuentra en edad universitaria y debe cursar 4 a 6 años de estudios de educación terciaria donde la base de cualquier carrera está en una comprensión lectora que debe ser lo suficientemente buena para garantizar el éxito de los estudios futuros y hasta del mismo desarrollo profesional.

Obviamente al no tener una buena base y no haber consolidado los procesos mínimos de manera óptima, los siguientes conocimientos estarán tambaleando al no encontrarse bien enraizados.

El año 2010, un estudio realizado por varios docentes de la Universidad Católica Boliviana San Pablo en colaboración con el Programa de Investigación Estratégica en Bolivia, analizaron las habilidades de lectura y escritura con las que cuentan los bachilleres al momento de ingresar a la Universidad (Paz Soldán, Rocha, Gonzáles y Alvístegui, 2011).

Se observó que los jóvenes no tienen un manejo correcto del lenguaje y al encontrarse bombardeados por una sociedad donde el fácil acceso a la información, fomentan la pasividad y un hábito de *copy-paste*.

Los resultados que lanzó el estudio son los siguientes: si bien el 84.9% de los estudiantes alcanza un rango elevado (de 61 a 100) en el nivel básico de comprensión de textos cortos y sencillos, éste todavía no constituye un rango satisfactorio para el nivel académico, aunque es el recurso real con el que vienen los estudiantes y el puntos desde el que han de iniciar su formación universitaria. Los resultados globales evidencian que un 8% de la muestra no ha podido recuperar la información de textos que acababan de leer, lo que manifiesta la posibilidad de identificar frases que reproducen el texto sin ninguna otra exigencia. El dato más preocupante es que más del 15% afronta serias dificultades para obtener información de un texto al alcance de la mano, lo cual podría tener repercusiones en el desempeño de los estudiantes, quienes corren el riesgo de reprobado sus materias y más aún, abandonar sus estudios (Paz Soldán, Rocha, Gonzáles y Alvístegui, 2011).

Ante la gran posibilidad de incluso llegar a desertar en el momento en el que se cursan los estudios universitarios, es necesario tomar acciones pertinentes al caso para reforzar el incentivo a la lectura desde temprana edad y desarrollar la comprensión lectora, así como técnicas que tenga el estudiante para poder desenvolverse con facilidad en sus habilidades comunicativas.

Es por esto que se propone el trabajo desde temprana edad, mientras antes, mucho mejor. Se considera como una edad ideal para comenzar a fortalecer y consolidar el desarrollo del lenguaje entre los 4 a 5 años. En esta edad el lenguaje se perfecciona, se va desarrollando el vocabulario, se comienza a usar la gramática de una manera adecuada, las habilidades comunicativas van aumentando, también se educa la estructura fónica y se favorece el interés por las diferentes formas de expresión; por lo que se considera una edad ideal para fortalecer y consolidar el desarrollo del lenguaje.

Esta es la razón por la cuál es de suma importancia comenzar a trabajar lo antes posible en la edad escolar, es decir, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada.

A través de la estrategia didáctica del Cuentacuentos se puede enriquecer de maneras muy diversas el proceso que atraviesan los niños en su desarrollo lingüístico, incrementando el vocabulario, poniendo en práctica las habilidades de lenguaje que se han aprendido hasta el momento y fortaleciendo aún más la imaginación.

1.3 Delimitación de la investigación

1.3.1 Delimitación Espacial

La investigación se desarrollará en una Institución Educativa Privada en la Zona Sur de la ciudad de La Paz, con niños de 4 a 5 años de edad. La Institución no autorizó utilizar el nombre de la misma.

1.3.2 Delimitación Temporal

El lapso de tiempo que se empleó para la aplicación del programa propuesto fue de tres meses, por lo tanto se trabajó dentro del primer Trimestre de la Gestión Académica 2011 dentro del calendario escolar correspondiente al Nivel Inicial dentro de la Institución Educativa Privada.

1.3.3 Delimitación Temática

El campo temático de la investigación se inscribe dentro de la Pedagogía, de la Didáctica, el Desarrollo Infantil.

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL

2.1 Marco Teórico

2.1.1 Educación

El término general y popular que se maneja sobre lo que es la Educación, implica la idea y el concepto de buena crianza, urbanidad, civilidad, cortesía. La persona que reúne todas estas cualidades es considerada un hombre educado o culto. Es así, que en tal sentido, el concepto de la educación se identifica con el de cultura.

En el lenguaje pedagógico, estos dos términos adquieren otro significado muy distinto del que se atribuye comúnmente. La educación pedagógica no se reduce simplemente a una suma de hábitos selectos, reglas y hábitos de buena conducta, sino que abarca todo el conjunto de influencias que se ejercen en el ser humano para determinar el desarrollo armónico de sus aptitudes físicas, intelectuales y morales (Larroyo, 2007).

Estas aptitudes, capacidades o facultades, que constituyen la naturaleza humana, se encuentran en estado embrionario en todos los niños, pero ellas aunque son eminentemente activas, no se desenvuelven por si solas, sino que necesitan ser impulsadas y sobre todo dirigidas.

Impulsarlas es provocar su natural actividad a fin de ejercitarlas, cultivarlas y aumentar su potencialidad, dirigirlas es gobernarlas y obligarlas a obrar de acuerdo con un fin preconcebido que es el perfeccionamiento progresivo de los individuos y por ende de la sociedad.

Los actos reflexivos por medio de los cuales provocamos y dirigimos la actividad de las aptitudes del educando se llaman ejercicios o procedimientos educativos, y los resultados alcanzados reciben el nombre de educación.

El significado etimológico de la palabra educación está en estrecha relación a las ideas explicadas anteriormente. Su origen viene de la palabra educatio que en latín significa cultivo o cría y a su vez se forma del verbo educare que significa cultivar, criar.

Se debe cultivar, criar lo que el niño en potencia tiene dentro de él, se debe sacar fuera, hacer salir toda aptitud, evidenciarla, ejercitarla, desarrollarla. Este es el objetivo y el propósito principal de la Educación, formar seres completos.

La manera para lograr este cometido no se hace al azar, sino que se tiene un propósito bien definido y un plan trazado previamente.

El concepto de educación denota los métodos por los que una sociedad mantiene sus conocimientos, cultura, valores y afecta los aspectos físicos, mentales, emocionales, morales y sociales de la persona. El trabajo educativo se desarrolla por un profesor individual, una familia, la Iglesia o cualquier otro grupo social, cuyo objetivo primordial es de transmitir conocimiento, orientar guiar, pero sobre todo tener vocación de educador. La educación formal es la que se imparte por lo general en una escuela o institución que utiliza hombres y mujeres que están profesionalmente preparados para esta tarea.

Para comprender mejor este proceso educativo y sobre todo comprender el origen de cualquier Sistema Educativo actual, es necesario estudiar y observar que sucesos acontecieron previamente para que en la actualidad se esté viviendo cierto cambio o revolución.

En nuestro país, actualmente se vive un cambio muy importante que es resultado de años de historia y de diferentes sucesos que marcaron no solo la Educación Nacional, sino el país en sí.

2.1.1.1 Breve reseña histórica de la Educación en Bolivia

A lo largo de la historia de la humanidad, se ha podido observar que toda civilización genera formas de conocimiento, creando mecanismos para producir, reproducir y utilizar esos saberes, estableciendo relaciones diversas entre la cultura, la naturaleza y la forma de vida de los seres humanos.

Para comprender la educación en el continente sudamericano, es necesario revisar dos momentos cruciales en la Historia: el primero momento, en la época precolombina, marcado por una visión y práctica comunitaria, donde todo proceso es compartido por todas las personas que formaban la comunidad a partir de una relación de convivencia y complementariedad. El segundo momento, después de las diferentes conquistas, marcado por la colonización, con una educación introducida en un contexto totalmente diferente al europeo que se caracterizaba por una lógica de separación, simplificación y especialización de los conocimientos (Aguilar, 2008).

Dentro de la región, comienza un proceso en el cual la cultura occidental predomina sobre la cultura originaria de los pueblos precolombinos, cambiando y alienando los usos y costumbres de una forma de transmisión de saberes antiguos de incalculable valor.

Inevitablemente, se produjo una gran desigualdad entre conquistadores y conquistados, produciendo diferencias abismales en el aspecto social y cultural. Como un efecto dominó, este lamentable hecho influyó fuertemente en todo aspecto, influyendo directamente en la educación. Esto produjo un tipo de

educación impositivo que no respetaba las verdaderas necesidades de los pueblos originarios.

Actualmente, dentro del proceso de cambio que se vive en el país, se pretende retomar un tipo de educación que recupere la memoria y experiencias históricas de pueblos y naciones originarias promoviendo un nuevo modelo educativo sociocomunitario productivo.

Para entender los nuevos procesos que se llevan a cabo, es necesario hacer un análisis crítico y una revisión histórica de la educación en Bolivia. De ésta reflexión y las experiencias educativas, surgen los elementos para la fundamentación política, ideológica, filosófica, sociológica, cultural, epistemológica y psicopedagógica, que se constituyen a su vez en los pilares de la nueva propuesta curricular del Sistema Educativo Plurinacional (Aguilar, 2008).

Existe una gran diversidad de culturas que nacieron en la región, todas con muchas similitudes entre sí. Una de las principales similitudes es la educación. Existen semejanzas en los tipos de conocimiento que se producen, en las formas y medios cómo se difunden, en los espacios de aprendizaje, en los sujetos encargados de enseñar y en la función que cumplen los saberes en la comunidad y sociedad.

Entre los principales tipos de conocimiento y prácticas que se generaron, están los fundamentales o primarios, que se aprenden a partir de la experiencia, en la vida cotidiana en familia, con interacciones que permiten la consolidación de las estructuras y formas de organización familiar y comunal. De esta forma se fortalece la cohesión al interior de la comunidad, cualificando incesantemente la identidad de todos sus miembros, desde el núcleo familiar hacia afuera (Aguilar, 2008).

Otro tipo de conocimiento se aprende por medio de relatos orales y prácticas de escrituras diversas. Esta forma de conocimiento se transmite de generación en generación, permitiendo la creación de la vida comunitaria de manera cíclica y en espiral, en función de la territorialidad y la cosmovisión.

De esta forma, la educación se da en la cultura y la naturaleza, para promover el respeto y valoración por todo lo que existe en ellas. Esta dimensión educativa de la comunidad. No existe la separación de funciones entre los que producen conocimiento, de aquellos que lo reproducen, en otras palabras, no se concibe una división social jerárquica de la educación.

Posteriormente, durante el periodo colonial, se impuso otro tipo de saberes ajenos a la realidad de los pueblos originarios, eliminando y erradicando los vestigios de la cultura que se encontró en el continente. Uno de los hechos más lamentables, es que se afirmaba que los nativos carecían de espíritu y por lo tanto, no eran considerados seres humanos, rebajándolos a condición animal, hecho que más tarde fundamentó la esclavitud y el racismo.

Al ir cambiando las costumbres de los nativos y bajo el dominio colonial, se produjo un sincretismo a todo nivel, desde el sincretismo religioso hasta llegar a la educación. Los indígenas fueron aprendiendo nuevas maneras de transmitir sus saberes a través de nuevas formas de comunicación, llegando a adoptar la lectura y la escritura como mecanismo de transmisión de su propia cultura.

A pesar de esta innovación, la adquisición de saberes ya no se daba de manera directa con el contacto con la naturaleza y la cultura, si no de una manera más memorística y centrada en solo las habilidades académicas. Además, la educación estaba restringida solo para los hijos de los colonizadores, criollos y caciques (Aguilar, 2008). Un ejemplo son las primeras escuelas fundadas en el país, como la primera fundada en la ciudad de La Paz el año 1571 por el padre Alfonso Bárgano.

Sin embargo, Vásquez (1991) sostiene que solamente en las misiones jesuíticas en las reducciones de Moxos y Chiquitos se dio una educación dirigida a los indígenas. Este tipo de educación impartida por los Jesuitas estuvo profundamente enraizada en las necesidades cotidianas y en las condiciones de la región habitada por los indígenas. Sus métodos fueron prácticos y orientados a la resolución de los problemas planteados por la actividad productiva y económica de la población.

El tipo de educación persistió hasta 1792, cuando Fray José San Alberto fundó en Chuquisaca la Escuela para Niñas Pobres "San Alberto". Él estaba convencido de la importancia de la educación para un desarrollo y progreso en el Estado, siendo por ende, su prioridad (Vásquez, 1991). En consecuencia, la educación debe ser uniforme y general, por ello se crean escuelas primarias y colegios de ciencias y artes en cada ciudad capital de Departamento.

Años más tarde, en 1826, se promulga el Plan de Educación Popular mediante el cual se establecen escuelas primarias, secundarias y centrales, colegios de ciencias y artes un instituto nacional, sociedades de literatura y maestranzas de artes y oficios. En 1870 las municipalidades se hacen cargo del funcionamiento de las Escuelas de primeras letras. También durante la segunda mitad del siglo XIX, se fundaron institutos de artes y oficios, se establecieron escuelas parroquiales, además de la separación entre escuelas elementales y superiores (Aguilar, 2008).

Poco después, bajo el gobierno de Agustín Morales, se dicta la Ley del 22 de noviembre de 1872 donde se declara la enseñanza libre en los grados de instrucción media y facultativa, aspecto que afectó a las escuelas elementales y primarias que pasaron a ser administradas por las municipalidades. A su vez, esta Ley impulsó la creación de centros de educación privada a nivel secundario.

Entre los años 1878 y 1885, la educación escolar fue gravemente afectada por la Guerra del Pacífico. Se suspendieron las labores educativas en todo el país, lo que como consecuencia trajo un caos educativo caracterizado por decretos de corta duración o de abrogación inmediata por otro decreto más reciente. En 1886, el ministro José Poi dictó el Estatuto Provisional de Instrucción Primaria, en el que se protegía a los menores de 14 años a trabajar, también se establecieron castigos contra la vagancia de niños en edad escolar e imponía multas a los padres de familia (Vásquez, 1991). A pesar de la buena iniciativa, estas medidas no mejoraban la enseñanza, debido a la sobrecarga de los programas educativos.

Asimismo se creó el primer centro para la formación de los maestros, la Escuela Normal de Instrucción. Fue la primera vez que se tomó medidas para la formación de maestros, hecho fundamental para una educación de calidad.

El inicio del siglo XX estuvo marcado por las innovaciones en la Educación Boliviana, con nuevas reformas y ministros.

En 1903 como Ministro de Instrucción, el Dr. Juan Misael Saracho reglamentó los exámenes en las escuelas, estableció la necesidad de aprobar los libros de texto por el ministerio dándoles carácter oficial en toda la República, se buscó la mejor formación de los maestros instaurando un programa de becas de estudio en Chile y se ocupó de la educación secundaria dictando el plan de estudios.

Durante el período como ministro del Dr. Saracho, se contó con la asesoría a la Dirección de las Escuelas Primarias de un grupo de profesores chilenos, dentro de los que resalta la participación de Banderas Lebrún y Rodolfo Díaz (Vásquez, 1991). Todas estas innovaciones se establecieron oficialmente mediante el Plan General de Educación publicado por el Dr. Daniel Sánchez Bustamante, nuevo ministro desde fines de 1908. El Plan contemplaba Escuelas Modelo en cada distrito para experimentar métodos. Se determina la edad de ingreso a las

escuelas primarias desde los seis años y para la secundaria desde los once. La primaria comprendía seis años y la instrucción secundaria siete.

Sánchez Bustamante promulgó la creación de la Primera Escuela Normal en Sucre, por decreto del 5 de junio de 1909, inaugurándose al día siguiente 6 de junio.

Como director de la Escuela Normal, se nombró al Dr. George Rouma, colaborador de Decroly en Bélgica. Rouma se constituye como pilar para la revolución educativa y piedra angular en la formación de los maestros, debido a sus investigaciones que determinaban los defectos y las virtudes del maestro boliviano, caracterizándolos por ser entusiastas al primer impulso, pero rápidos a desalentarse ante el primer obstáculo. También estudió a los estudiantes, que a pesar de ser inteligentes e imaginativos, carecen de espíritu científico (Vásquez, 1991).

Ante tal situación, creo un proceso de educación con un enfoque integral del ser humano, como un ser bio-psico-social, desde una perspectiva interdisciplinar de las ciencias en la pedagogía, a partir de ocho principios básicos: educación laica, coeducación, educación práctica, científica, activa, integral, estética y la política educativa. Con estos principios se buscaba, la formación de un pensamiento crítico y analítico, y que fue puesto en práctica durante los gobiernos liberales en Bolivia (Aguilar, 2008).

Asimismo, en 1915, se fundaron tres escuelas normales rurales: Umala en La Paz, Sacaba en Cochabamba y Puna en Potosí. Los aportes del pensamiento pedagógico de Rouma fueron la base para el desarrollo educativo boliviano durante el siglo XX.

Paralelamente surge la educación indígena, a cargo de los caciques de las comunidades. Ellos se encargaron de gestionar la educación a partir de 1914,

responsabilidad que le correspondía al Estado. Como resultado, en 1920, Marcelino Llanqui instala dos escuelas indígenas en Jesús de Machaca.

Además, se destaca Eduardo Leandro Nina Quispe, que en 1930 fundó la Sociedad República del Qullasuyu, dirigiendo ocho escuelas indígenas en diferentes cantones del Departamento de La Paz. Rufino Willka, que instaló escuelas indígenas en Achacachi, de las cuales surgió la Escuela Ayllu de Warisata. Paralelamente Caiza "D" en Potosí.

Las escuelas indígenas se caracterizaron por cumplir las funciones sociales correspondientes a vincular la organización comunal con la escuela, a reproducir la vida social comunitaria, y a recrear la identidad comunitaria indígena. Finalmente, las escuelas indígenas se establecieron en un nuevo movimiento social ligado a la defensa legal de las tierras comunitarias y a la resistencia contra la expansión del latifundio (Aguilar, 2008).

"Hasta 1931, la educación sólo había beneficiado a los blancos, poco a los mestizos y nada a los indígenas" (Vásquez, 1991). Solamente se habían dado intentos fallidos para poder establecer los proyectos de escuelas para indígenas. Los métodos introducidos se basaban en la memorización, la copia y el dictado.

Fue en ese momento crucial donde el maestro Elizardo Pérez descubrió el poder creador de los indígenas y lo formuló en su tesis central que planteaba que la escuela rural debe ser para el indio. Esta idea lo llevó a fundar la escuela de Warisata el año 1931, en el centro de la comunidad aymara.

Elizardo Pérez y Avelino Siñani impulsaron la educación indígena, fundando así uno de los proyectos que hoy en día impulsan el cambio educativo en el país. En 1931, nace la escuela Ayllu de Warisata como respuesta a las necesidades de las comunidades indígenas y como modelo de lucha contra la exclusión y explotación.

La comunidad educativa la conformaban maestros amautas niños niñas jóvenes, abuelos y abuelas, caracterizándose principalmente por sus actividades educativas vinculadas a la vida, el trabajo y la producción.

Esta experiencia revolucionó y configuró una estructura social-comunitaria de educación y se constituyéndose en un paradigma educativo de liberación que llegó a aplicarse en países como México, Perú, Ecuador y otros. Desde el punto de vista pedagógico, Warisata promovió los fundamentos de una escuela única basada en una enseñanza bilingüe, con enfoque técnico y productivo, respondiendo a las características únicas que se dan en una comunidad indígena.

Los principios sobre los cuales se fundamentó la experiencia de Warisata fueron los siguientes: Se promovió la escuela productiva basada en la cosmovisión indígena. La identidad cultural de los niños y jóvenes se fortaleció, despertando su conciencia crítica y activa. El calendario escolar fue cambiado y adecuado a las actividades agrícolas. Se puso en práctica la ayuda mutua y cooperativa a través de la dirección de la escuela por un parlamento Amauta. El crecimiento integral de la comunidad debía ser garantizado. La escuela y la comunidad debían estar vinculadas para aprender produciendo. Por último, la alimentación y la higiene fueron bases para el desarrollo mental (Vásquez, 1991; Aguilar, 2008).

La Escuela-Ayllu fue destruida en 1941, sin embargo, la huella de Warisata perdura hasta ahora y se intenta, mediante la Ley de Educación 070 que lleva el nombre de los dos maestros fundadores, buscando recuperar sus principios pedagógicos y generalizar la administración curricular puesta en marcha por Warisata.

Otro evento histórico dentro de la Educación Boliviana lo marcó la Revolución de 1952, que a través de la Reforma Educativa y la elaboración del Código de la Educación, puesto en vigencia el 20 de enero de 1955, que universalizó la educación, haciéndola gratuita y obligatoria para el nivel primario. Fue la primera

vez que se compendia la filosofía de la Educación en Bolivia a través de las bases y fines de la educación Nacional.

Su principal mérito reside en haber llevado la educación al campesino y al indígena, aunque no se haya logrado cumplir todos sus postulados, ni se hayan alcanzado los rendimientos máximos en lo que se hizo. Sin embargo, la revolución se hizo efectiva mediante la educación.

Complementando el Código de la Educación Boliviana, el año 1957 se promulga el Decreto Supremo Nº 04688 del Reglamento de Escalafón Nacional del Servicio de Educación, brindando normas a la carrera docente y administrativa del magisterio. Los gobiernos de Barrientos y Banzer, establecieron la contrarreforma al Código de la Educación Boliviana con algunas modificaciones al Sistema Educativo Nacional. Sin embargo, no hubo cambios sustanciales.

Por otro lado, el magisterio organizado urbano y rural, junto a la Central Obrera Boliviana, realizaron eventos nacionales educativos. El primero se realizó en enero de 1970, el I Congreso Pedagógico Nacional, donde el magisterio exigió el fortalecimiento del sistema educativo, se promovió la descentralización administrativa de la educación y la unificación del ámbito rural con el urbano. En 1979, se celebró el 11 Congreso Pedagógico Nacional que criticó la política educativa de la dictadura y reivindicó el Código de 1955, exigiendo el fortalecimiento del sistema educativo nacional sin resultados positivos. En 1992 se realizó el I Congreso Nacional de Educación, cuyos resultados no quedaron consignados en la Ley Nº 1565 de Reforma Educativa del 7 de julio de 1994.

La Reforma Educativa iniciada en 1994 surge como una nueva visión el país, dando continuidad a los proyectos del gobierno anterior. Pretendía lograr un cambio estructural de la educación nacional. Entre sus principales propósitos planteó el proceso educativo a partir del desarrollo de la interculturalidad, el bilingüismo y las necesidades básicas de aprendizaje. La ley también adoptó

como base psicopedagógica el enfoque constructivista, con una orientación humanística, modernizadora y globalizadora (Aguilar, 2008).

La Reforma Educativa logró construir un tronco común curricular para el nivel primario, asumiendo la necesidad de brindar atención a la diversidad, estructurándose a partir de dos grandes ejes: la participación popular y la interculturalidad, los mismos que atraviesan todos los procesos educativos y se incorporan en el desarrollo curricular de los niveles inicial y primario. Para la implementación de ese currículo, se capacitó a docentes y autoridades, y se elaboró un conjunto de materiales educativos para los docentes y estudiantes que no logran una completa implementación.

El año 2004, se crean las condiciones necesarias para promover un proceso de cambio en el Sistema Educativo Nacional. En ese marco, el Ministerio de Educación junto al Consejo Nacional de Educación (CONED), desarrollaron talleres temáticos nacionales y congresos departamentales de educación como antesala al Congreso Nacional de Educación, que no se concretó. Paralelamente, los pueblos indígenas a nivel nacional identificaron dificultades administrativas e inadecuados procesos de implementación de la Ley de Reforma Educativa.

En consecuencia, se realizó el "I Primer Congreso Nacional de Educación de los Pueblos Indígenas Originarios", en la ciudad de Santa Cruz, donde se aprueban los lineamientos para un Nuevo Sistema Educativo el año 2004.

En el año 2006 se conformó la Comisión Nacional de la Nueva Ley Educativa Boliviana, encargada de la redacción de políticas educativas cuyos resultados fueron presentados y trabajados en el II Congreso Nacional de Educación en la ciudad de Sucre, donde participaron 33 organizaciones e instituciones nacionales de la sociedad civil. Del resultado de ambas acciones surgió el anteproyecto de Ley "Avelino Siñani - Elizardo Pérez".

El año de 2007, en correspondencia con el proceso de transformación educativa, las demandas de la sociedad boliviana y las políticas de cambio, impulsados por los movimientos sociales, se crean las bases teórico-prácticas y se establecen las normas del nuevo modelo educativo de carácter sociocomunitario productivo, que surge como respuesta al cambio político que vive el país.

2.1.2 Sistema Educativo Plurinacional Boliviano

2.1.2.1 Estructura del Sistema Educativo Plurinacional

La estructura del nuevo Sistema Educativo Plurinacional se organiza en Organización Curricular, Administración y gestión de la educación, de apoyo técnico, recursos y servicios y Participación comunitaria popular.

Según Aguilar (2008) la organización curricular que se asume a partir de la ley, establece que el Sistema de Educación Plurinacional tiene los siguientes subsistemas y niveles de formación:

El Subsistema de Educación Regular, se estructura en tres niveles de formación: Educación Inicial en Familia Comunitaria, Educación Primaria Comunitaria Vocacional y Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

Dentro del Subsistema de Educación Alternativa y Especial -Educación Popular Comunitaria y Educación para la Diversidad, se divide a la Educación Popular Comunitaria en cuatro diferentes niveles de atención: Educación comunitaria elemental, Educación comunitaria avanzada, Educación comunitaria diversificada y Educación comunitaria especializada.

La Educación Comunitaria Permanente desarrolla sus acciones en los ámbitos Familiar comunitaria, Desarrollo infantil integral, Educación abierta a la diversidad y Educación del adulto mayor.

Por otra parte, la Educación para la diversidad (Especial) comprende la educación a personas con necesidades educativas especiales permanentes y personas con necesidades educativas especiales temporales.

Por último, el Subsistema de Educación Superior de Formación Profesional atiende la formación superior técnica y universitaria en Técnica superior y artística y Universitaria que comprende la formación de maestros, pública y autónoma, privada, militar, policial y comunitaria (Aguilar, 2008).

Cuadro 1. Estructura general de la Educación Regular

NIVELES	INICIAL EN FAMILIA COMUNITARIA				PRIMARIA COMUNITARIA VOCACIONAL								SECUNDARIA COMUNITARIA PRODUCTIVA					
MODALIDAD	No escolarizada				Escolarizada													
AÑOS (Edad)	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17
ETAPAS	Inicial en familia comunitaria no escolarizada				Inicial en familia comunitaria escolarizada													
GRADOS DE ESCOLARIDAD					1º	2º	1º	2º	3º	4º	5º	6º	1º	2º	3º	4º	5º	6º

Fuente: (Aguilar, 2008)

2.1.2.2 Principios del Sistema Educativo Plurinacional

La Educación Boliviana se fundamenta en los siguientes pilares que son la base para que el currículo se concrete.

Primero, se toma la Educación descolonizadora, liberadora, revolucionaria y transformadora como un proceso para desarraigar todo conocimiento traído desde Europa en la época de la colonia e impuesto sobre los conocimientos que se

tenían antes de 1492. Aguilar (2008) sostiene que la educación descolonizadora, revaloriza y hace legítimos los saberes, conocimientos y valores de los pueblos originarios y urbano populares. Se pretende a través de este principio crear igualdad y eliminar todo tipo de discriminación.

La Educación comunitaria, democrática, participativa y de consensos, trata de un proceso de transformación basado en la convivencia. Se busca que los estudiantes aprenden a relacionarse dentro de su comunidad.

El siguiente principio está orientado al trabajo creador y al desarrollo sostenible que garantice procesos de producción, conservación, manejo y defensa de todos los recursos naturales, y es denominado como Educación productiva y territorial.

La Educación intracultural, intercultural y plurilingüe es la que articula el Sistema Educativo Plurinacional. Toma en cuenta los saberes, conocimientos y el idioma característico de las naciones indígenas originarias. Promueve la interrelación y convivencia en igualdad de oportunidades, relacionándose al mismo tiempo otras culturas de Latinoamérica y el mundo (Aguilar, 2008).

Así mismo, se entiende intraculturalidad como el reconocimiento, la revalorización y desarrollo de la cultura originaria y los pueblos urbano-populares, fortaleciendo su identidad.

Como interculturalidad, se entiende como el intercambio y complementariedad con los conocimientos y saberes de las culturas y pueblos originarios con el mundo (Aguilar, 2008).

La educación plurilingüe es un proceso histórico de reivindicación en el reconocimiento y desarrollo de las lenguas originarias. Estas son abordadas en un estudio de su riqueza comunicativa y no solo el de su estudio gramatical.

Además, si el proceso de enseñanza-aprendizaje se da en el idioma nativo, los procesos y resultados son óptimos y de calidad, llegando a alcanzar el objetivo propuesto, sin desperdiciar oportunidades ni tiempo en vano. Se debe garantizar que el boliviano y boliviana se comuniquen en su lengua materna (originaria o castellano), dominen una segunda lengua (originaria o castellano) y puedan utilizar con fines profesionales o culturales una lengua extranjera (Aguilar, 2008).

Por último, la Educación científica, técnica, tecnológica y artística se desarrolla procesos integrales de construcción cultural en el campo de la investigación, vinculados a la comunidad, la producción y la identidad cultural, respondiendo a las necesidades y vocaciones productivas locales y a las demandas de formación técnica y tecnológica de la nueva matriz educativa.

2.1.2.3 Bases del Sistema Educativo Plurinacional

Las bases del currículo de la nueva educación boliviana, se concretan de la siguiente manera:

En lo político e ideológico, la educación reúne a movimientos y organizaciones sociales antes excluidas en las decisiones cruciales de la vida del país.

En lo económico, la educación responde a la recuperación de todos los recursos naturales para el país. Para lograr tal cometido, es necesaria la formación y capacitación de acuerdo a las potencialidades productivas de cada región.

En lo social, la educación promueve la inclusión de los pueblos originarios y movimientos sociales urbano-populares, como pilar para un Estado plurinacional, estableciendo igualdad de oportunidades y posibilidades, sin discriminación de ningún tipo en materia educativa y cultural.

En lo cultural, la educación afirma y fortalece la intraculturalidad y la interculturalidad.

En lo jurídico, la educación se basa en las normas y las leyes pertinentes para llevar a cabo el cambio del antiguo modelo educativo, que aun sigue vigente, por uno nuevo de carácter sociocomunitario productivo.

Estas bases son las condiciones indispensables para el nuevo currículo del Sistema Educativo Plurinacional que responden a las actuales expectativas políticas y sociales del país (Aguilar, 2008).

2.1.2.4 Fines del Sistema Educativo Plurinacional

Los fines del Sistema Educativo Plurinacional buscan contribuir la creación de una educación descolonizada para así garantizar un Estado Plurinacional.

A través de la formación integral a todo hombre y mujer, conforme a su contexto social, a sus necesidades reales y al desarrollo de sus potencialidades.

En resumen, se quiere lograr en el estudiante boliviano una formación integral humanística, científica, técnica y tecnológica productiva, con pensamiento crítico, reflexivo y propositivo, asumiendo el trabajo como una necesidad vital del ser humano para su existencia desde una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza para vivir bien (Aguilar, 2008).

2.1.2.5 Objetivos del Sistema Educativo Plurinacional

Los objetivos generales del Sistema Educativo Plurinacional, aspiran lograr formar en los estudiantes una formación integral humanística, científica y tecnológica articulada a un enfoque sociocomunitario productivo, desde una relación práctica-

teórica-productiva que responda al fortalecimiento, desarrollo y necesidades de su entorno y del país.

A través de capacidades y habilidades comunicativas se indaga el desarrollo de conocimientos, capacidades, destrezas y habilidades vinculadas a la investigación y producción, que permita a los estudiantes obtener una formación técnica humanística.

Busca promover la producción científica, tecnológica e intelectual a partir del manejo de tecnologías tradicionales y modernas.

Promover la formación de estudiantes que apliquen sus conocimientos teórico-prácticos con una conciencia integradora y equilibrada con el cosmos y la naturaleza.

Cultivar y fortalecer los valores estéticos, éticos, morales y comunitarios de reciprocidad, articulación, redistribución, contribución, complementariedad y solidaridad.

Universalizar los saberes y conocimientos propios para el desarrollo de una educación desde las identidades culturales.

2.1.2.6 Contexto de la Educación Inicial en Familia Comunitaria

Aunque todavía las investigaciones y el fundamento teórico que sustenta la Educación Inicial en Familia Comunitaria no se encuentra totalmente desarrollado, se ha visto que el nivel de formación, es la estructura institucional que reconoce y fortalece a la familia como el primer espacio de socialización y aprendizaje del niño, en complementariedad con la comunidad y el Estado (Aguilar, 2008).

Comprende a todos los niños y niñas de 0 a 6 años de edad y comprende dos etapas, Educación Inicial en Familia Comunitaria no escolarizada (de 0 a 4 años) y Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada (de 5 a 6 años).

La Educación en Familia Comunitaria no escolarizada "se orienta a la conservación de la salud del infante, a través de una buena nutrición y la estimulación temprana para su desarrollo sensorio motriz, efectivo, espiritual, cognitivo y pertinente a su cultura, principalmente a través del amor y cuidado materno, paterno y familiar. Es de responsabilidad compartida entre la familia y/o la comunidad y el Estado" (Aguilar, 2008, p.56).

Posteriormente, la etapa correspondiente a la Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada la educación en esta etapa se da en unidades educativas del nivel y prepara al niño para el desarrollo de capacidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio afectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía, cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento a través de la consolidación de las funciones simbólicas y la estructuración progresiva de las diversas operaciones lógico-matemáticas, lógico espacio temporales y otras.

a. Objetivos de la Educación Inicial en Familia Comunitaria

Así mismo, la Educación Inicial, establece objetivos específicos para ser realizados y alcanzados para un desarrollo óptimo de lo que se quiere alcanzar en conjunto con la Educación Nacional (Aguilar, 2008):

Primero, se busca proporcionar afecto, nutrición y salud integral a los niños en forma oportuna y equitativa, que le permitan expresar a plenitud sus potencialidades creativas y lúdicas, para un desarrollo íntegro y equitativo, fortaleciendo su vinculación familiar con la comunidad.

Hay que consolidar la identidad cultural y lingüística del niño promoviendo la intraculturalidad e interculturalidad.

Se debe promover el desarrollo armónico de la personalidad del niño mediante actividades físicas, intelectuales, artísticas, de lenguaje, practicando valores sociocomunitarios.

Permitir que se desarrollen experiencias que permitan crear actitudes de reciprocidad y complementariedad con sus compañeros, la familia y la comunidad.

Finalmente, se debe estimular en el niño las habilidades y actitudes necesarias para una transición efectiva a la Educación primaria comunitaria vocacional.

2.1.3 Pedagogía

Etimológicamente pedagogía (del griego: paidós = niño, y de agogía = conducción) equivale a conducción del niño. En su origen el pedagogo (paidagogos) fue el esclavo que cuidaba de los niños y años más tarde, (alrededor de los siglos XVII y XVIII), los acompañaba a la escuela. Todavía se empleaba ese nombre para los preceptores de los hijos de familias acomodadas. Con el tiempo, el sentido de la palabra Pedagogía fue cambiando, ya no designa el acto de conducción, sino de estudio y regulación del proceso de la educación; no es más la actividad misma o el oficio correspondiente, sino el afán por captar su esencia y su dirección.

La Pedagogía se define como el arte y la ciencia de la educación. Es aquí donde comienza un debate entre los diferentes expertos en el área para tratar de conceptualizar correctamente lo que es la Pedagogía.

Por lo general, se quedan en un plano empírico y arriban como elemento más trascendente a un conjunto de principios que, sin ser erróneos, tampoco ofrecen una caracterización esencial.

En la práctica no se han resuelto las relaciones y el papel que deben desempeñar, en la caracterización de la Pedagogía, las categorías fundamentales de dicha ciencia, son la instrucción, el desarrollo y la educación las cuales, en ocasiones, generan tal confusión que da pie a interpretaciones extremistas a escala social. Así mismo, es confuso el papel que desempeñan las teorías pedagógicas y sus diferencias, la Pedagogía, la Didáctica y el Diseño Curricular.

Para algunos la Pedagogía no es ciencia sino simplemente un arte. Otro conflicto radica en que las valoraciones que varios autores hacen sobre el objeto de esta ciencia y sus componentes, al no apoyarse en un enfoque dialéctico, llega a respuestas ilimitadas (Alvarez de Zayas, 2003).

Algunos definen a la Pedagogía como un arte: el arte de hacer desarrollar el Proceso de Formación, para lograr lo que se propone en la educación escolar.

En ese sentido entendemos al arte, como la expresión de la subjetividad de los hombres mediante la cual, en procesos creativos, estos plasman sus sentimientos y carácter en imágenes de naturaleza estética, a manera de comunicación con otros hombres.

Para otros, se convierte en una tecnología. La tecnología, como proceso mediador entre la necesidad social y un producto terminado con ayuda del cual se satisface dicha necesidad, en el cual el hombre hace uso de determinadas técnicas y medios.

Según Alvarez de Zayas (2003) sostiene que la Pedagogía recoge todos los enfoques planteados anteriormente: como arte, como tecnología, pero también como ciencia; fundamentando que es un arte debido a la creatividad personal de aquel que ejerce la labor de la formación y una tecnología como el resultado de ser consecuente con procedimientos debidamente establecidos, para arribar a un resultado práctico concreto.

La Pedagogía es una ciencia, ya que una ciencia es un proceso que desarrolla un investigador haciendo uso de sus capacidades investigativas que permite revelar las características de un objeto de estudio, sus componentes y relaciones.

“La Pedagogía es la ciencia que tiene como objeto de estudio al Proceso de Formación” (Alvarez de Zayas, 2003, p. 54).

Alvarez de Zayas (1998, 2003 y 2004), hace referencia a los que es el Proceso Formativo muchas veces a lo largo de sus obras.

Según el autor, el Proceso Formativo es la manera por la cual el hombre adquiere su plenitud, tanto desde el punto de vista educativo, como instructivo y desarrollador. Dicho proceso cuenta con tres dimensiones: la instrucción, el desarrollo y la educación. En cada una de ellas se manifiestan procesos con funciones distintas: el proceso educativo, el proceso desarrollador y el proceso instructivo.

Así mismo, el Proceso Formativo se divide en tres según el tipo de institución que participa en su ejecución: a nivel teórico, científico y de sistematicidad con que se desarrollan en el proceso educativo escolar y el Proceso Formativo no escolar (Alvarez de Zayas, 2004).

2.1.4 Didáctica

“La Didáctica es la ciencia que tiene como objeto de estudio al Proceso de Enseñanza Aprendizaje en el que las personas, trabajando en grupos o personalmente, alcanzan con eficiencia las metas seleccionadas” (Alvarez de Zayas, 2004, p.56).

Mientras la Pedagogía se centra en el estudio de todo tipo de Proceso Formativo, la Didáctica atiende sólo al proceso más sistémico, organizado y

eficiente, que se ejecuta sobre fundamentos teóricos y por personal profesional especializado, es decir, los profesores. En consecuencia la Didáctica es una rama de la Pedagogía (Alvarez de Zayas, 2004).

Otra definición dada por Larroyo (2007) es que la Didáctica es la parte de la Pedagogía que describe, explica y fundamenta los métodos más adecuados y eficaces para conducir al educando a la progresiva adquisición de hábitos, técnicas, conocimientos, en suma, a su adecuada e integral formación.

A lo largo de la historia, a la Didáctica se la ha presentado como el arte de la enseñanza o como una mera cuestión técnica.

Como a te, solo bastaba poner delante de los alumnos un maestro capaz de llevar exitosamente sus clases sin que los conocimientos pedagógicos importaran mucho. *Como técnica*, la Didáctica se convirtió tan solo en un instrumento de producción de materiales y/o recursos para la enseñanza en el aula (Larroyo, 2007).

En la evolución histórica y la transformación que ha sufrido la Didáctica, ha llegado a convertirse en una ciencia. La Didáctica tiene “una entidad propia de una disciplina madura dentro del universo de la Ciencias de la Educación” (Larroyo, 2007, p. 513).

Remontándonos al inicio de la Historia de la Didáctica, retrocedemos hasta los siglos XV y XVI, en que comienza a conformarse una nueva visión del mundo: la Modernidad. Por esa época, la institución dedicada a la preservación del saber letrado era la Iglesia. Los clérigos, por lo general, conformaban el grupo de los intelectuales. No ha de extrañarnos, por lo tanto, que las discusiones acerca de la creación de instituciones que se dedicaran a la transmisión de la cultura se concentraran en los espacios religiosos.

Por otra parte, en el siglo XVI comienza a configurarse una nueva institución: la escuela pública. A medida de que esta empezaba a expandirse, se hizo necesaria la existencia de maestros para atender a un número creciente de alumnos (Larroyo, 2007).

Ya en el siglo XVII surge uno de los personajes más importantes en la Historia de la Didáctica, Juan Amós Comenio (1592 – 1670) que se caracteriza por haber sistematizado la Didáctica como una ciencia especial.

Fue el precursor de la enseñanza a través de imágenes y el iniciador del método global, así como el autor de diversas obras que aportaron importantísimas ideas pedagógicas para ser aplicadas en la escuela de ese tiempo.

Como líder religioso perteneciente a una orden eclesiástica partidaria de la Reforma, luchó por modificar las concepciones metodológicas memorísticas, repetitivas y elitistas de su época. No se detuvo solo en una actitud crítica, sino que además propuso la creación de un método universal que pudiera enseñar todo a todos (Larroyo, 2007).

A lo largo de las transformaciones que ha sufrido la Didáctica, una de los cuestionamientos que surgen es si la Didáctica es un arte, una técnica o una ciencia.

La opción de ver a la enseñanza como un arte representa la línea del pensamiento de quienes reconocen, en los docentes, cualidades innatas que se ponen en juego en el salón de clases, y gracias a las cuales llevan adelante el proceso de enseñanza sin mayores dificultades, despreciando cualquier saber de tipo pedagógico (Larroyo, 2007).

La Didáctica vista como una técnica, es concebida de una manera más instrumental y objetiva. A partir de la cosmovisión moderna, se produce esa simplificación de lo técnico al aspecto puramente instrumental, abandonando el

contexto social y ético. Desde el momento en que se produjo esta reducción, surgió socialmente la necesidad de tener una visión más científica del hacer.

Por último, la Didáctica es concebida como una ciencia. No limitándose a ser arte o técnica solamente, si no como *disciplina* científica.

La didáctica tiene como marca de origen su carácter prescriptivo y normativo, tiene un fuerte compromiso con la intervención en situaciones reales, concretas y conflictivas, y con la acción desplegada en ellas. Esto denota un fuerte componente práctico en la tarea de cualquier maestro (Larroyo, 2007).

Además, “se considera ciencia aquella disciplina que posee un objeto y una metodología propios que no coincide con ninguna otra” (Alvarez de Zayas, 2004, p.57). Como se señala anteriormente, el objeto de estudio de la Didáctica es el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje y su metodología es el trabajo de personas que ya sea de manera individual o grupal, alcanzan con eficiencia las metas seleccionadas.

2.1.4.1 Proceso de Enseñanza – Aprendizaje

De acuerdo a la clasificación que Alvarez de Zayas hace, el Proceso de Enseñanza-Aprendizaje se encuentra clasificado dentro del Proceso Formativo escolar. Se define como el “Proceso Formativo escolar que del modo más sistémico se dirige a la formación social de las nuevas generaciones y en él el estudiante se instruye, desarrolla y educa” (Alvarez de Zayas, 2004, p.48).

Un proceso es una sucesión de estados de un objeto determinado. A su vez, un estado es todo objeto que puede ser estudiado en un momento determinado.

El aprendizaje es la actividad que desarrolla el estudiante para aprender, para asimilar la materia de estudio, por su parte la enseñanza es referida a la actividad

que ejecuta el profesor, sin embargo, en el proceso docente educativo tradicional el estudiante se convierte en objeto del proceso por lo que no se manifiesta lo más importante, que este se inserte en el proceso como sujeto de su propio aprendizaje (Alvarez de Zayas, 1998).

a. Enseñanza

Enseñar es una palabra con un origen y una historia muy amplia. Conlleva a varias aplicaciones idiomáticas, que se hacen muy difíciles de resumir en una definición que aclare la esencia o el significado real de enseñar. La definición en sí, fue cambiando a lo largo de los años.

El mismo acto de enseñar implica un acto mucho más complejo de lo que muchas veces se cree. Su relación con el aprendizaje es estrecha, más no es causal.

Aun ante la complejidad de definir lo que es enseñanza, Larroyo (2007) define la enseñanza como una actividad que busca favorecer el aprendizaje. La enseñanza genera un andamiaje para facilitar el aprendizaje de algo que el aprendiz puede hacer si se le brinda una ayuda.

Freire (2004) sostiene que enseñar exige rigor metódico, investigación, respeto por los saberes de los educandos; crítica, estética y ética. Requiere que las palabras se hagan cuerpo, requiere asumir riesgos, rechazo de cualquier forma de discriminación. Es comprender que la educación es una forma de intervención en el mundo, que es ideológica y que se debe querer a los educandos.

Para Gimeno Sacristán y Pérez Gómez (1996) la esencia de la enseñanza está en la transmisión de información mediante la comunicación directa o apoyada en

la utilización de medios auxiliares, de mayor o menor grado de complejidad y costo.

Tiene como objetivo lograr que en los individuos queden las habilidades y capacidades que le permitan enfrentar situaciones nuevas de manera que este pueda adaptarse y pueda dar una respuesta creativa.

b. Aprendizaje

El aprendizaje no es un proceso limitado solamente a la adquisición de conocimientos académicos limitados a lo que se pueda aprender en la escuela o en un centro. Cada día que pasa se aprenden nuevas habilidades y esto sucede desde el nacimiento hasta la muerte.

Para Woolfolk (1999) el aprendizaje ocurre cuando la experiencia produce un cambio relativamente permanente en el conocimiento o la conducta del individuo, modificación que puede ser deliberada o no, para mejorar o para empeorar (p. 204). Pero, para que un aprendizaje sea tomado en cuenta como tal, el cambio producido debe ser resultado de la experiencia y la interacción de una persona con su entorno. De otra manera, también serían considerados aprendizajes los cambios producidos por maduración, como crecer, o temporales, como el hambre o la fatiga.

Dentro de la Psicología Educativa, este aprendizaje se clasifica solo dentro del campo del conocimiento o de la conducta. Para los psicólogos cognoscitivos, el aprendizaje es una actividad mental interna que no puede observarse de manera directa. Es por esto que su estudio se centra en las actividades mentales no observables como el pensamiento, la memoria y la solución de problemas (Woolfolk, 1999). Por otro lado, las teorías conductuales del aprendizaje, resaltan

que el aprendizaje es un cambio conductual como resultado de los efectos de los acontecimientos externos sobre el individuo.

2.1.5 Estrategia

El significado original del término estrategia se ubica en el contexto militar. El origen etimológico de la palabra, hace referencia al ámbito militar, “en el que se entendía como el arte de proyectar y dirigir grandes movimientos militares” (Monereo, 2004, p. 23). Entre los griegos, la estrategia era la actividad del estratega, es decir, del general del ejército. El estratega proyectaba, ordenaba y orientaba las operaciones militares y se esperaba que lo hiciese con la habilidad suficiente como para llevar a sus tropas a cumplir sus objetivos.

Una estrategia es, en un sentido estricto, un procedimiento organizado, formalizado y orientado a la obtención de una meta claramente establecida. Su aplicación en la práctica diaria requiere del perfeccionamiento de procedimientos y de técnicas cuya elección detallada y diseño son responsabilidad del docente.

La estrategia es, por lo tanto, un sistema de planificación aplicable a un conjunto articulado de acciones para llegar a una meta. De manera que no se puede hablar de que se usan estrategias cuando no hay una meta hacia donde se orienten las acciones. La estrategia debe estar fundamentada en un método pero a diferencia de éste, la estrategia es flexible y puede tomar forma con base en las metas a donde se quiere llegar. En su aplicación, la estrategia puede hacer uso de una serie de técnicas para conseguir los objetivos que persigue.

Como ha señalado Valls la estrategia tiene en común con todos los demás procedimientos su utilidad para regular la actividad de las personas, en la medida en que su aplicación permite seleccionar, evaluar, persistir o abandonar

determinadas acciones para llegar a conseguir la meta que nos proponemos (Valls, 1990 en Solé, 2006).

Es así como una estrategia nos permite sistematizar todo el trabajo que se va a hacer dentro del campo didáctico.

Sin embargo, estas no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción; el mismo autor indica acertadamente que las estrategias son sospechas inteligentes, aunque arriesgadas, acerca del camino más adecuado que hay que tomar (Solé, 2006). Precisamente por esta característica de que las estrategias no detallan ni prescriben totalmente el curso de una acción, es que la estrategia tiene la flexibilidad de en el transcurso de su aplicación de ir construyendo nuevos conocimientos y experiencias.

Su potencialidad reside precisamente ahí, en que son independientes de un ámbito particular y pueden generalizarse: su aplicación correcta requerirá, en contrapartida, su contextualización para el problema de que se trate. Un componente esencial de las estrategias es el hecho de que implican autodirección y autocontrol, es decir, la supervisión y evaluación del propio comportamiento en función de los objetivos que lo guían y la posibilidad de imprimirle modificaciones cuando sea necesario (Solé, 2006).

Monereo (2004) sostiene que muchas veces el término estrategia no está claro y se confunde con otros términos similares. Para hacer una definición acertada, el autor analiza el concepto que él denomina como binomio formado por capacidad y habilidad. Una capacidad se entiende como un conjunto de disposiciones de tipo genético que, una vez desarrolladas a través de la experiencia que produce el contacto con un entorno culturalmente organizado, dando lugar a habilidades individuales.

Muchos autores han distinguido entre técnica y estrategia. Las técnicas pueden ser utilizadas de forma mecánica sin que sea necesario para su aplicación que exista un propósito de aprendizaje por parte de quien las utiliza. En contraparte, las estrategias son siempre "consientes e intencionales, dirigidas a un objetivo relacionado con el aprendizaje" (Monereo, 2004, p. 23).

2.1.5.1 Estrategia didáctica

Una estrategia didáctica es definida como un conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica clara y explícita. Es en estas estructuras de actividad se hacen reales los objetivos y los contenidos.

El carácter intencional de las estrategias didácticas se fundamenta en el conocimiento pedagógico. Pueden dividirse en dos tipos: estrategias de aprendizaje, que se centra en la perspectiva del estudiante y las estrategias de enseñanza, que centran su perspectiva desde el ángulo docente (Mazaría Triana y Lavín, 2002).

2.1.5.2 Estrategia de enseñanza

Se define a la estrategia de enseñanza como la habilidad, el arte para dirigir un asunto que comprende un conjunto de elementos teóricos, práctico y actitudinales donde se concretan las acciones docentes para llevar a cabo el proceso educativo, promoviendo aprendizajes significativos.

Dado que la didáctica contempla tanto las estrategias de enseñanza como de aprendizaje, vamos aclarar la definición para cada caso.

Cuadro 2. Comparación entre Estrategias de Aprendizaje y de Enseñanza

Estrategias de Aprendizaje	Estrategias de Enseñanza
• Estrategias para aprender, recordar y usar la información. Consiste en un procedimiento o conjunto de pasos o habilidades que un estudiante adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas. • La responsabilidad recae sobre el estudiante (comprensión de textos académicos, composición de textos, solución de problemas, etc.) • Los estudiantes pasan por procesos como reconocer el nuevo conocimiento, revisar sus conceptos previos sobre el mismo, organizar y restaurar ese conocimiento previo, ensamblarlo con el nuevo y asimilarlo e interpretar todo lo que ha ocurrido con su saber sobre el tema.	• Son todas aquellas ayudas planteadas por el docente que se proporcionan al estudiante para facilitar un procesamiento más profundo de la información. A saber, todos aquellos procedimientos o recursos utilizados por quien enseña para promover aprendizajes significativos. • El énfasis se encuentra en el diseño, programación, elaboración y realización de los contenidos a aprender por vía verbal o escrita. • Las estrategias de enseñanza deben ser diseñadas de tal manera que estimulen a los estudiantes a observar, analizar, opinar, formular hipótesis, buscar soluciones y descubrir el conocimiento por sí mismos. • Organizar las clases como ambientes para que los estudiantes aprendan a aprender.

Fuente: Elaboración propia

El anterior cuadro muestra las diferencias entre las estrategias de enseñanza y las estrategias de aprendizaje, diferenciando a través de ejemplos sus funciones y los campos en los que puede trabajar.

Algunas de las estrategias de enseñanza que el docente puede emplear con la intención de facilitar el aprendizaje significativo de los estudiantes son:

Cuadro 3. Estrategias de enseñanza

Objetivos o propósitos de aprendizaje	Enunciado que establece condiciones, tipo de actividad y forma de evaluación del aprendizaje del estudiante. Generación de expectativas apropiadas en los estudiantes.
Resumen	Síntesis y abstracción de la información relevante de un discurso oral o escrito. Enfatiza conceptos clave, principios, términos y argumento central.
Organizador previo	Información de tipo introductorio y contextual. Tiende un puente cognitivo entre la información nueva y la previa.
Ilustraciones	Representación visual de los conceptos, objetos o situaciones de una teoría o tema específico (fotografías, dibujos, esquemas, gráficas, dramatizaciones, videos, etc.)
Analogías	Proposición que indica que una cosa o evento (concreto y familiar) es semejante a otro (desconocido y abstracto o complejo). También existen otras figuras retóricas que pueden servir como estrategia para acercar los conceptos.
Preguntas intercaladas	Preguntas insertadas en la situación de enseñanza o en un texto. Mantienen la atención y favorecen la práctica, la retención y la obtención de información relevante.
Pistas tipográficas y discursivas	Señalamientos que se hacen en un texto o en la situación de enseñanza para enfatizar y/u organizar elementos relevantes del contenido por aprender.
Mapas conceptuales y redes semánticas	Representación gráfica de esquemas de conocimiento (indican conceptos, proposiciones y explicaciones).
Uso de estructuras textuales	Organizaciones retóricas de un discurso oral o

	escrito, que influyen en su comprensión y recuerdo.
--	---

Fuente: Elaboración propia

Diversas estrategias de enseñanza pueden ser incluidas antes del momento de aprendizaje y son denominadas pre-instruccionales. Cuando las estrategias se desarrollan durante el proceso, se llaman co-instruccionales. Por último, cuando se las desarrolla después del proceso, se las denomina estrategias post-instruccionales y se refieren a un contenido curricular específico.

2.1.5.3 Estrategia de aprendizaje

Una estrategia de aprendizaje es un procedimiento, un conjunto de pasos o habilidades, que un alumno adquiere y emplea de forma intencional como instrumento flexible para aprender significativamente y solucionar problemas y demandas académicas.

Rebecca Oxford (2005) define las estrategias de aprendizaje como acciones específicas tomadas por el estudiante para hacer el aprendizaje más fácil, rápido, disfrutable, autodirigido, y transferible a nuevas situaciones.

Mientras que Castellanos (2002) sostiene que las estrategias comprenden el plan diseñado deliberadamente con el objetivo de alcanzar una meta determinada, a través de un conjunto de acciones que son ejecutadas de manera controlada. Las estrategias de aprendizaje comprenden todo el conjunto de procesos, acciones y actividades que los aprendices pueden desplegar intencionalmente para apoyar y mejorar su aprendizaje. Están conformadas por aquellos conocimientos, procedimientos que los estudiantes van dominando a lo largo de

su actividad e historia escolar y que les permite enfrentar su aprendizaje de manera eficaz (Mazaría Triana y Lavín, 2002).

Una última definición "Las estrategias de aprendizaje son procesos de toma de decisiones (conscientes e intencionales) en los cuales el alumno elige y recupera, de manera coordinada, los conocimientos que necesita para cumplimentar una determinada demanda u objetivo, dependiendo de las características de la situación educativa en que se produce la acción" (Monereo, 2004, p. 45).

A continuación, se realiza una clasificación de las estrategias en base al momento de uso y presentación. Las estrategias pre-instruccionales por lo general preparan y alertan al estudiante en relación a qué y cómo va a aprender, activando los conocimientos y experiencias previas pertinentes y le permiten ubicarse en el contexto del aprendizaje oportuno.

Algunas de las estrategias pre-instruccionales más usadas son los objetivos y el organizador previo.

Las estrategias co-instruccionales apoyan los contenidos curriculares durante el proceso mismo de enseñanza o de la lectura del texto de enseñanza. Cubre funciones como: detección de la información principal, conceptualización de contenidos, delimitación de la organización, estructura e interrelaciones entre dichos contenidos, y mantenimiento de la atención y motivación. Aquí pueden incluirse estrategias como: ilustraciones, redes semánticas, mapas conceptuales y analogías y otras.

Las estrategias post-instruccionales se presentan después del contenido que se ha de aprender, y permiten al estudiante formar una visión sintética, integradora e incluso crítica del material. En otros casos le permiten valorar su propio aprendizaje. Algunas de las estrategias post-instruccionales más reconocidas

son: preguntas intercaladas, resúmenes finales, redes semánticas, mapas conceptuales.

Uno de los objetivos más valorados y perseguidos dentro de la educación a través de la historia, es la de enseñar a los estudiantes a que se vuelvan aprendices autónomos, independientes y auto regulados, capaces de aprender a aprender.

Aprender de una manera estratégica, implica que el estudiante:

- Controle sus procesos de aprendizaje.
- Se dé cuenta de lo que hace.
- Capte las exigencias de la tarea y responda consecuentemente.
- Planifique y examine sus propias realizaciones, pudiendo identificar aciertos y dificultades.
- Emplee estrategias de estudios pertinentes para cada situación.
- Valore los logros obtenidos y corrija sus errores.

Así pues, en lo que respecta a las estrategias de aprendizaje en términos generales, una gran parte de las definiciones coinciden en los siguientes puntos:

- Son procedimientos.
- Pueden incluir varias técnicas, operaciones o actividades específicas.
- Persiguen un propósito determinado: el aprendizaje y la solución de problemas académicos y/o aquellos otros aspectos vinculados con ellos.
- Son más que los "hábitos de estudio" porque se realizan flexiblemente. Pueden ser abiertas (públicas) o reservadas (privadas).
- Son instrumentos socioculturales aprendidos en contextos de interacción con alguien que sabe más.

La ejecución de las estrategias de aprendizaje ocurre en asociación con otros tipos de recursos y procesos cognitivos de que dispone cualquier estudiante. Diversos autores concuerdan con la necesidad de distinguir entre varios tipos de conocimiento que el ser humano posee y utiliza durante el aprendizaje:

Procesos cognitivos básicos: Se refiere a todas aquellas operaciones y procesos involucrados en el procesamiento de la información como atención, percepción, codificación, almacenamiento y mnémicos, y recuperación, etc.

Base de conocimientos: Se refiere al bagaje de hechos, conceptos y principios que poseemos, el cual está organizado en forma de un reticulado jerárquico (constituido por esquemas) llamado también "conocimientos previos".

- Conocimiento estratégico: Este tipo de conocimiento tiene que ver directamente con lo que hemos llamado aquí estrategias de aprendizaje. Brown lo describe como saber cómo conocer.
- Conocimiento metacognitivo: se refiere al conocimiento que poseemos sobre qué y cómo lo sabemos, así como al conocimiento que tenemos sobre nuestros procesos y operaciones cognitivas cuando aprendemos, recordamos o solucionamos problemas.

En el siguiente cuadro se pueden observar las diferentes estrategias de aprendizaje, las cuales clasifican en función de qué tan generales o específicas son, del dominio del conocimiento al que se aplican, del tipo de aprendizaje que favorecen (asociación o reestructuración), de su finalidad, del tipo de técnicas particulares, etc.

Cuadro 4. Estrategias de aprendizaje

Proceso	Tipo de estrategia	Finalidad u objetivo	Técnica o habilidad
Aprendizaje memorístico	Recirculación de la información	Repaso simple	Repetición simple y acumulativa
		Apoyo al repaso (apoyo al repaso)	• Subrayar • Destacar • Copiar
Aprendizaje significativo	Elaboración	Procesamiento simple	• Palabra clave • Rimas • Imágenes mentales • Parafraseo
	Organización	Procesamiento complejo	• Elaboración de inferencias • Resumir • Analogías • Elaboración conceptual
Recuerdo	Recuperación	Evocación de la información	• Seguir pistas • Búsqueda directa

Fuente: Elaboración propia

2.1.6 Desarrollo madurativo del niño de 4 a 5 años

La infancia es una de las etapas más importantes en la vida de todo ser humano. En esta etapa acontecen rápidas y radicales transformaciones a nivel físico, motor, cognoscitivo, social, emocional y sobre todo en las habilidades lingüísticas. Es tan

importante el proceso que se atraviesa en esta etapa, que alrededor de los 4 a 5 años a nivel psicosocial, los niños desarrollan un autoconcepto que puede persistir toda la vida (Craig, 1997). También aprenden lo que esperan de ellos su familia y su comunidad y a manejar sus sentimientos en las formas que la sociedad acepta. Adquieren las habilidades sociales básicas y se instruyen en las normas, las reglas y los significados culturales de su comunidad.

2.1.6.1 Desarrollo Físico y Cognoscitivo

Los primeros años de la niñez están marcados por cambios radicales en las habilidades fisicomotoras, cognoscitivas y lingüísticas. El cambio que implica que un lactante vaya creciendo hasta llegar a ser un niño es bastante complejo y conlleva varios aspectos a ser considerados.

En primer lugar, el crecimiento en los años de la niñez está marcado por un avance más lento en comparación al rápido crecimiento del primer año y medio. Es por eso que en esta etapa donde el cuerpo goza de una mayor estabilidad y de dominio de súbitos cambios de estatura para adquirir nuevas habilidades.

También existe una alteración de las proporciones corporales que lleva a que los preescolares abandonen la apariencia de los bebés. Al mismo tiempo, los cartílagos se vuelven huesos en muchas áreas de crecimiento del cuerpo.

Otra característica importante es el gran crecimiento cerebral y del sistema nervioso central mientras se siguen formando las células gliales y continúa el proceso de mielinización. Con el desarrollo del cerebro viene un mayor control de los movimientos corporales. Gracias a la lateralización, habilidades y capacidades específicas quedan localizadas en uno u otro de los hemisferios cerebrales, aunque ahora los investigadores creen que casi siempre operan juntos. También la quirilidad está asociada a la lateralización (Craig, 1997).

La quiralidad se entiende como la preferencia por el uso de una mano más que la otra en la realización de diversas funciones motoras (Rice, 1997).

Durante los años preescolares se desarrollan las habilidades motoras gruesas y finas. Las condiciones óptimas para el aprendizaje fisicomotor requieren preparación, actividad, atención y retroalimentación.

En estos años también acontecen cambios importantes en el desarrollo cognoscitivo. Entre los dos y los seis años los niños desarrollan la capacidad de la representación simbólica, la transformación de gente, hechos y objetos físicos en símbolos mentales, que vuelve más complejos sus procesos de pensamiento y permite el desarrollo de conceptos como el del orden cronológico, tanto del pasado como del futuro.

A pesar de estos avances, el pensamiento pre operacional tiene límites: es concreto, irreversible, egocéntrico y centrado. Los preescolares se concentran en el estado presente de las cosas y no están al tanto de sus posibles transformaciones. Tienen dificultades con las clasificaciones, el tiempo, las secuencias y las relaciones espaciales.

En los últimos años los investigadores han puesto en tela de juicio algunas de las conclusiones de Piaget sobre las capacidades mentales de los niños pequeños.

Estos psicólogos creen que Piaget subestimó el impacto en el desarrollo del pensamiento infantil de las experiencias sociales con otros niños y con adultos.

Según su opinión, la instrucción de los adultos y la solución de problemas reales favorecen tal desarrollo. La teoría de Piaget se concentra en el entendimiento del mundo físico antes que el social y cultural.

Otros teóricos prestan mayor atención a la función de la memoria en el desarrollo cognoscitivo. Han observado que el pensamiento, la memoria y la solución de problemas por parte de los pequeños son cualitativamente diferentes de los niños mayores. Por ejemplo, en lo que concierne a la memoria, los preescolares exhiben buenas habilidades de reconocimiento y malas de recuerdo.

Además, es difícil enseñarles estrategias de organización y repaso de la información. A pesar de estas limitaciones, poseen estrategias de memorización elementales que se relacionan con el significado, la secuencia y la función, y que son precursoras de las más complicadas y amplias de los niños mayores y los adultos.

El juego da a los niños la ocasión de practicar y adelantar en una atmosfera de expresión libre sus capacidades físicas, motoras, cognitivas y lingüísticas, de manifestarse y explotar habilidades sociales importantes. Reviste muchas formas, del juego rudo al juego verbal, y ofrece oportunidades de adquirir empatía, reglas y comportamientos que la sociedad considera adecuados, así como la capacidad de distinguir lo real de lo simulado; permite manipular la realidad de lo simulado; permite manipular la realidad, los significados y las experiencias de los niños.

De acuerdo con una revisión cuidadosa de las habilidades y capacidades de los preescolares, la inmadurez cognoscitiva puede ser un mecanismo de adaptación antes que una deficiencia. Quizá el egocentrismo y las limitaciones de la cognición proporcionen un largo periodo de desarrollo durante el cual se pueden construir y perfeccionar las destrezas intelectuales apropiadas (Craig, 1997).

2.1.6.2 Desarrollo Lingüístico

A lo largo de los años escolares, los niños enriquecen con rapidez su vocabulario, su uso de las formas gramaticales y su comprensión del lenguaje como un acto social.

En la etapa del desarrollo durante los años preescolares, se incrementan las habilidades lingüísticas, pero no todos los teóricos consideran a la edad como el principal determinante del progreso en el lenguaje.

El psicólogo Roger Brown (1973) escribió una de las obras más influyentes en el examen de la adquisición del lenguaje. Él y sus colaboradores estudiaron a muchos niños, pero registraron sobre todo las pautas del habla de tres de ellos: Adán, Eva y Sarah. Con un enfoque desarrollista, Brown identificó cinco etapas.

Las cinco etapas son distintas y progresivas: emisiones de dos palabras, frases más largas, con inflexiones; oraciones simples en forma negativa e imperativa, y dos fases finales de dominio de estructuras complejas, compuestas y subordinadas. Aún así, él sugiere que el total dominio de la sintaxis no se alcanza antes de los 10 años.

Este investigador considera al desarrollo en términos de longitud promedio de emisiones (LPE), que se refiere a la longitud promedio de las oraciones que emite el niño. Los resultados del estudio realizado por Brown con Adán, Eva y Sarah lanzaron resultados totalmente diferentes, ya que Eva progresaba casi dos veces más rápido que Sarah y Adán. Esto se debe a que el promedio de oraciones que emite el niño por edad varía, ya que los niños aprenden a niveles muy diferentes. No obstante, la secuencia es similar en la mayoría de los niños. Al parecer, algunas habilidades y reglas se dominan antes que otras, y ciertos errores son característicos de etapas específicas (Craig, 1997).

A lo largo del periodo preescolar, los niños aprenden palabras con rapidez, a menudo a ritmos de dos o tres palabras diarias. Algunas palabras sólo tienen significado en el contexto, como “esto” y “aquello”; otras expresan relaciones entre objetos: “abajo”, “grande”, “mayor”. A menudo, entienden ciertos conceptos, como “más”, mucho antes que los opuestos, como “menos”. Así el niño de tres años puede indicar con facilidad qué plato tiene más azúcar pero no cuál tiene menos. Los niños con frecuencia quieren decir cosas, pero desconocen la palabra correcta o no la recuerdan: en esas ocasiones, las inventan, usan sustantivos en vez de verbos (Craig, 1997).

Por los menos hasta los tres años, tienen problemas con el uso de pronombres. Pero estos errores, aún si son corregidos, persisten durante algún tiempo, pero hacia los cuatro o cinco años la mayoría domina los pronombres.

Es importante observar que el lenguaje se da en contexto social y esta por ello afectado en gran medida por factores como la clase socioeconómica y la pertenencia a un grupo étnico. Las habilidades para la conversación, la inflexión y la gesticulación son ejemplos de las facetas culturales de la lengua.

Gracias al lenguaje, los niños asimilan valores sociales (cortesía, obediencia, respeto, reconocimiento de la autoridad). La primera lengua de muchos niños de grupos minoritarios puede ser en realidad una forma dialectal del idioma nacional.

En muchas partes del mundo los niños son bilingües: aprenden al mismo tiempo dos idiomas diferentes. Aunque al principio mezclan palabras de ambas lenguas, hacia los cuatro años casi todos son del todo bilingües, es decir, hablan los dos idiomas con fluidez.

El desarrollo general, y en particular el de la esfera lingüística, de los niños en edad escolar está en estrecha relación con el tipo de crianza en edades tempranas. Las bases de la gramática y el vocabulario se forman en el periodo

preescolar y determinan el patrón total del futuro de la competencia lingüística del niño. Se tiene evidencia de que los niños en edad escolar que tuvieron educación preescolar alcanzan puntajes significativamente más altos en la evaluación del vocabulario receptivo por medio del Peabody Picture Vocabulary Test (PPVT) que aquellos niños que no cursaron el Nivel Pre-escolar.

También se ha confirmado que las representaciones del léxico que se presentan en la infancia tardía son resultado del tamaño del vocabulario de los años preescolares, debido a que en esa época existe un aumento sustancial del tamaño del vocabulario de los niños. Por otra parte se ha manifestado que el reconocimiento de palabras no sólo se da en función de los elementos acústicos, sino también en relación a la familiaridad que tienen los niños con las palabras, con su vocabulario. Dicha familiaridad redundante en una buena habilidad en la segmentación de las palabras y esto a su vez repercute en una lectura exitosa.

Estas evidencias han conducido a los investigadores a emplear estrategias para incrementar el vocabulario del niño preescolar y con ello incidir en algunos de los factores intervinientes en el proceso de lecto-escritura. Una de las maneras en que se ha buscado promover el vocabulario, desde el nivel preescolar, ha sido a través de la lectura de cuentos, intervención que ha resultado positiva al incrementar el vocabulario expresivo de los niños; lo que ha conducido a su implementación en los jardines de niños, siendo las educadoras el agente principal para promover el desarrollo lingüístico del niño en edad preescolar (Galicia, Pavón, Peña y Sánchez, 2009).

El lenguaje le otorga al niño el conocimiento necesario para integrarse a su cultura y sociedad. De acuerdo con el desarrollo de los niños, cambian su forma de expresión del lenguaje, ya que ésta va evolucionando gradualmente, hasta ser un lenguaje más social, con el cual pueden sostener una conversación, con o sin

preguntas. De esta forma aprenden a hablar y a construir frases y oraciones que van siendo cada vez más completas y complejas.

Los niños que tienen la oportunidad de participar en situaciones donde se hace uso de la palabra, ya sea al narrar un suceso, al conversar o dialogar sobre sus inquietudes, al formular preguntas para realizar una actividad, o al tratar de explicar algunas ideas que tienen acerca de algo, aumentan su capacidad de conversar y escuchar, al mismo tiempo que su desarrollo emocional se ve estimulado de tal forma que adquieren mayor confianza y seguridad en sí mismos, a la vez que logran integrarse a los diferentes grupos sociales en los que participan.

Se afirma que los niños de familias de menores recursos tienen un lenguaje inmaduro por más tiempo y son tímidos e inhibidos. Estas diferencias no son necesariamente la manifestación de problemas de lenguaje, sino pueden ser el resultado de la falta de un ambiente estimulante para el desarrollo de la capacidad de expresión. Por otra parte, hay niños que en edad preescolar se pueden expresar de manera comprensible y poseer un lenguaje que les permite comunicarse (Galicia, Pavón, Peña y Sánchez, 2009).

Sin embargo, Lewis menciona que en algunas ocasiones, si existe cierta dificultad al hablar o cierto grado de tartamudeo esto puede ser relativamente normal entre los niños de tres y cuatro años, debido a que sus ideas son procesadas de manera más rápida en su mente que su capacidad de expresión (Lewis, 2002 en Galicia, Pavón, Peña, y Sánchez, 2009).

El desarrollo del lenguaje tiene características muy particulares, dependiendo de la edad en la que se encuentren los niños, dentro de estas destacan las siguientes:

Los niños entre los tres y cuatro años utilizan una forma de expresión llamada *telegráfica*. En esta forma de expresión utilizan de tres a cuatro palabras para comunicar una idea. Pueden también cumplir y dar algunas órdenes y manejar correctamente las palabras *yo*, *tú* y *él*.

Cuadro 5. Incremento cuantitativo de Palabras en el Desarrollo del Léxico del niño

Edad	Nº de Palabras	Incremento
Año-Mes	0	-
0,8	1	1
0,10	3	2
1,0		
Incremento Inicial		
1,3	19	16
1,6	22	3
1,9	118	96
2,0	272	154
2,6	446	174
3,6	896	450
Incremento máximo		
3,6	1222	326
4,0	1540	318
4,6	1870	330
5,0	2072	202
5,6	2289	217
6,0	2562	272

Fuente: Smith (1926)

Entre los cinco y seis años desarrolla mejor su expresión, empleando frases de seis u ocho palabras. Utiliza un mayor número de conjunciones, preposiciones y artículos y adquiere un lenguaje más correcto, menos egocéntrico y más socializado. Utiliza un promedio de 2000 a 2500 palabras. Es en esta edad cuando inicia el lenguaje social o socializado, donde el niño puede incluir un intercambio de información con preguntas y respuestas de algún compañero u otra persona.

Entre los seis y siete años su lenguaje es un poco más elaborado y emplea frases más concretas y complejas. En esta edad puede emplear de 3000 a 4000 palabras (Papalia, 1988, en Galicia, Pavón, Peña, y Sánchez, 2009).

La rapidez con que se incrementa el vocabulario de un niño es sorprendente. De las 2 ó 3 palabras que posee a la edad de un año, se incrementa a 50 ó 250 palabras para la edad de dos años, ascendiendo hasta alrededor de 900 palabras para la edad de los tres años.

Los niños en edad preescolar tienen algunas ideas sobre las funciones del lenguaje escrito. Saben que los gráficos e imágenes que acompañan un texto dicen algo, porque esto lo han aprendido cuando observan a alguien mientras lee, escribe, o hace algún comentario respecto a lo leído, o simplemente al intervenir en diversos actos de escritura y lectura.

Sin embargo, es evidente que algunos niños llegan a edad preescolar con mayor conocimiento que otros respecto al lenguaje escrito; esto se debe al contacto que han tenido con los diferentes actos de escritura, lectura y textos escritos.

La interacción con los textos escritos permite que los niños sientan interés por conocer el contenido de dichos textos; al participar en situaciones de interpretación y producción de textos, los niños aprenden la funcionalidad del

lenguaje escrito y disfrutan de su expresión, ya que al escuchar la lectura de textos literarios pueden expresar sus emociones, sentimientos y trasladarse a otros tiempos y lugares haciendo uso de su imaginación y creatividad.

Por lo tanto, debemos fomentar en los niños un interés por los textos escritos a través de diversas actividades como la narración y la lectura (Galicia, Pavón, Peña y Sánchez, 2009).

Los niños van aprendiendo el lenguaje cuando son corregidas y empleadas correctamente sus frases y formas de expresión; también cuando toman parte en las conversaciones, de esta forma van aprendiendo la lengua materna. Así, el lenguaje es una forma de expresión y es el reflejo de cómo se utiliza en nuestro hogar, entorno de desarrollo y sociedad. Debemos procurar emplearlo de manera correcta para que los niños que comienzan a hablar escuchen las palabras adecuadas que le permitan al niño desarrollar una mejor expresión y dominio del mismo; de esta manera se ampliarán sus ámbitos de interacción y de relaciones sociales.

En algunas ocasiones los educadores, los padres o las personas que están a cargo del cuidado de los niños piensan que los niños deben de permanecer callados y no se les permite expresar libremente o dar su opinión sobre algún acontecimiento, lo que es una actitud errónea, ya que mientras los niños están en un proceso de aprendizaje es necesario que los dejemos expresar libremente. Esto les permitirá ir construyendo las frases correctas para ser comprendidos al momento de expresarse.

Debemos considerar que el aprendizaje del lenguaje no sólo abarca la expresión oral, sino también la expresión escrita; por eso es importante que además del uso del lenguaje oral se favorezca la familiarización con el lenguaje escrito (Flores, 2008)

El nivel de vocabulario es la variable que presenta la correlación más alta con la comprensión lectora, una relación que disminuye en la medida que existe un desconocimiento de los términos presentados en el texto. La lectura misma proporciona algunas claves para la comprensión de las palabras desconocidas por el lector, aunque se ha comprobado que los lectores no obtienen demasiado aprendizaje de la mayoría de las palabras desconocidas que encuentran (Villalón, Viviani, Ziliani, 2009).

El trabajo en estos años se comienza a partir de los logros obtenidos en el período anterior, en el que se inició la adquisición de los componentes básicos de la lengua, y que se han de consolidar en estos y, que le van a dar al niño la posibilidad de expresarse por medios verbales de manera eficiente en todas las actividades y momentos de la vida, en el centro infantil y el hogar.

La educación y la enseñanza de la lengua materna en estos años contribuyen a la utilización del lenguaje como medio de comunicación y la asimilación consciente de conocimientos, habilidades y hábitos, lo que ejerce una influencia esencial sobre todos los aspectos del desarrollo intelectual, moral y estético.

2.1.6.3 Desarrollo Social

Durante la etapa preescolar, los niños avanzan en la comprensión de ellos mismos y de su lugar en un mundo social particular, aprenden lo que la familia y la comunidad espera de ellos –qué conducta es buena y cuál mala–, cómo manejar sus sentimientos en las formas que la sociedad acepta y quienes son en el contexto de su comunidad. En otras palabras, aprenden las normas, las reglas y los significados culturales de su sociedad, y desarrollan un autoconcepto que quizá persista durante toda la vida (Craig, 1997).

La socialización del niño durante los años preescolares es compleja, pues incluye las altas y bajas de las relaciones interpersonales y el efecto acumulado de innumerables acontecimientos, por lo que no sorprende que los expertos discrepen sobre las influencias e interacciones críticas principales e incluso acerca de los mejores métodos de estudio.

En relación a las teorías sociales, existen tres aproximaciones que dan los lineamientos en cuanto al desarrollo social del niño. Estas son: la orientación psicodinámica, la orientación del aprendizaje social y la orientación del desarrollo cognoscitivo.

La orientación psicodinámica hace un énfasis especial en los sentimientos, impulsos y conflictos del desarrollo infantil. Los niños deben aprender a enfrentar en formas socialmente aceptables emociones poderosas, como la ansiedad.

Erikson (1968) explicó el crecimiento de la autonomía en esta etapa y la necesidad de balancearla con la dependencia de los padres.

En contraste a la teoría explicada anteriormente, se presenta la orientación del aprendizaje social que destaca el vínculo entre conducta y ambiente. Es así que las recompensas y el moldeamiento define la conducta del niño.

Por último, la teoría de la orientación del desarrollo que resalta los propios pensamientos y conceptos infantiles como organizadores de la conducta social.

Es en esta etapa donde se desarrollan conceptos que posteriormente desarrollaran los roles que cada niño y niña deberá desempeñar.

2.1.6.4 Desarrollo Emocional

Los niños, al igual que los adultos, experimentan muchas emociones durante el curso del día. A veces, los niños también intentan dar sentido a las reacciones emocionales y los sentimientos de la gente (Santrock, 2003).

El cambio más importante en el desarrollo emocional se centra en el uso del lenguaje emocional y de la comprensión de las emociones (Kuebli, 1994 en Santrock, 2003). A esta edad los niños adquieren la destreza de describir sus emociones y la de otros. Entre los dos y tres años de edad, poseen una cantidad considerable de términos para describir sus emociones, pero al ingresar a la etapa escolar, no solamente dominan términos, sino que las causas y consecuencias de las mismas.

A los cuatro o cinco años, comienzan a comprender que algunos hechos en particular pueden provocar sentimientos diferentes en personas distintas. Por otra parte, aprender a controlar y manejar sus emociones para alcanzar estándares sociales (Bruce, Olen y Jensen, 1999 en Santrock, 2003).

Durante los dos hasta los seis años, existe un importante crecimiento en el autocontrol y la competencia del niño. Aunque un niño de dos años tiene todas las emociones básicas de los niños de seis, expresan estas emociones de manera inmediata, impulsiva y directa, sin poder esperar a ver sus deseos satisfechos (Craig, 1997).

Lo que se va desarrollando como una etapa inicial a esta edad es el autoconocimiento de emociones propias para que el niño sea capaz de referirse a sí mismo consciente de que es diferente a los demás. En otras palabras, que él posee emociones que en ese momento son únicas y no precisamente todo el mundo comparte lo mismo.

Es la tarea de los padres, los profesores y los demás adultos, ayudar al niño a comprender sus emociones. Una gran herramienta de ayuda es hablar acerca de las emociones que sienten ese momento. De esa manera, aprenderán a detectar que es lo que sienten ese momento ante una situación determinada. Básicamente, deben aprender a expresar algunos sentimientos y enmascarar otros, llamado también aprender a realizar “trabajo emocional” (Hochschild y Machung, 1989 en Santrock, 2003).

Los niños deben aprender a relacionarse con los demás, a pesar de la frustración que muchas veces implica este proceso, se debe trabajar la empatía.

Cuadro 6. Algunas características del lenguaje emocional y la comprensión del niño.

Edad aproximada de los niños	Descripción
De 2 a 3 años	Aumento rápido del vocabulario emocional. Clasificación correcta de emociones simples en sí mismos y en otros y hablan sobre las experiencias pasadas, presentes y futuras. Hablan sobre las causas y las consecuencias de algunas emociones e identifican las emociones asociadas con ciertas situaciones. Utilizan el lenguaje emocional en el juego imaginario.

De 4 a 5 años	Muestran una mayor capacidad para reflejar verbalmente las emociones y para considerar las relaciones complejas entre las emociones y las situaciones. Comprenden que el mismo evento puede producir diferentes sentimientos en personas distintas y que los sentimientos algunas veces persisten mucho después de que ocurran los eventos que los producen. Demuestran una mayor conciencia para controlar y manejar sus emociones de acuerdo con los estándares sociales.
---------------	--

Fuente: Santrock, 2003, p. 247

2.1.7 Lenguaje

"El lenguaje es un puente entre la infancia y la niñez con el que los pequeños entienden y comunican sus deseos, necesidades y observaciones, y el mundo se ocupa de ellos de otra manera" (Craig, 1997, p. 254)

"El lenguaje es, en principio, distintivo del género humano, una característica de humanización del individuo, surgido en la evolución del hombre a raíz de la necesidad de utilización de un código para coordinar y regular la actividad conjunta de un grupo de individuos" (Alessandri, 2005, p. 11).

Es en el lenguaje precisamente donde radica una de las características más fascinantes del ser humano, la capacidad y la habilidad de poder estructurar de manera ordenada todos los pensamientos y poder expresarlos de manera clara y concreta en un sistema de comunicación con su entorno.

Por ello constituye además uno de los factores fundamentales que nos permiten la integración social, la inclusión dentro de diferentes grupos de pares.

Y finalmente nos proporciona el medio más eficaz para comprender y explicar el mundo que nos rodea y nuestra propia existencia.

El lenguaje implica el uso de símbolos para comunicar información. Ejemplifica el alcance y la posibilidad del organismo humano, y es por esta razón que resulta una fascinante área del desarrollo psicológico. Para entender del todo este fenómeno, debemos empezar por estar al tanto de sus elementos básicos.

Estamos acostumbrados a considerar que el lenguaje tiene tres dimensiones principales: contenido, forma y uso (Bloom y Lahey, 1978 en Craig, 1997). El contenido es el significado de cualquier mensaje escrito o verbal. La forma es el conjunto y los símbolos particulares para representar ese contenido: los sonidos, las palabras, la gramática. El uso es, por supuesto, la realización práctica del lenguaje, en un contexto social en que el hablante emite un mensaje para el oyente. Los detalles de este intercambio social dependen de la situación y de la relación y las intenciones de ambos (Craig, 1997).

El inicio del lenguaje no está limitado a las primeras palabras que los niños comienzan a articular. Podemos observar que incluso los recién nacidos se comunican. Desde temprana edad, un bebé encuentra las maneras de hacer saber a sus padres que tiene hambre o que están mojados o aburridos. Al año, la mayoría dice su primera palabra; a los 18 meses unen dos o más y a los dos años domina más de 100 y sostiene conversaciones. Su léxico puede ser muy limitado y su gramática imperfecta, pero es notable su comprensión implícita del lenguaje y su estructura (Craig, 1997).

2.1.7.1 Fundamentos biológicos para el desarrollo del lenguaje

Por lo tanto el hombre, como especie, nace programado para el aprendizaje del lenguaje, lo que demuestra porque, tras analizar todas las lenguas existentes, se

comprobó que existe un grupo limitado de sonidos (no pasa de 40) con los cuales un individuo logra establecer el complejo sistema de combinaciones que le permiten construir su lengua, armando un número infinito de palabras diferentes.

Además, todos los niños en los que el desarrollo lingüístico se produce naturalmente logran adquirir el dominio básico de su lengua entre los 18 y 30 meses, sin importar razas ni grupos sociales (Alessandri, 2005).

2.1.7.2 Noción de lenguaje innato

El lingüista Noam Chomsky (1959) dirigió su atención a las limitaciones de la teoría del aprendizaje. Él piensa que todo ser humano nace con las estructuras mentales para la adquisición del lenguaje, que permiten que el niño procese selectivamente la información lingüística del medio y formule una gramática generativa con la cual producen su lenguaje. Es decir, cuando los niños oyen hablar a los adultos deducen de modo inconsciente las reglas y conforman su propia habla de acuerdo con ellas. Este proceso sigue una secuencia progresiva: los niños asimilan cierta información antes que otra; pero, según Chomsky, cuando menos algunos de los fundamentos del lenguaje están programados de antemano en el hombre (Craig, 1997).

Chomsky plantea que el niño nace con una información genética que le permite descubrir la estructura interna de la lengua que se habla en su medio social; analizarla, diferenciarla y, a partir de esto, apropiarse de ella para su uso.

El desarrollo del lenguaje entonces no se produce por mecanismos de imitación y refuerzo simplemente de lo que escucha, sino que para comprender y producir el lenguaje debe acceder a la estructura más íntima del mismo y a los fenómenos que lo sustentan.

En la adquisición del lenguaje el niño no percibe el lenguaje como estructuras rígidas, si no que, en base a lo que es capaz de producir, crea sus propias hipótesis y normas con las que se maneja mientras le resultan efectivas y las aplica utilizando dos mecanismos básicos que maneja en forma intuitiva, que son la selección y combinación que el permitirán la construcción de infinitos enunciados diferentes, manifestando así la creatividad en el proceso de adquisición de la lengua (Alessandri, 2005).

2.1.7.3 Influencia del medio social

Al mismo tiempo que aprenden significados y sintaxis, los niños también aprenden la pragmática o función social del lenguaje, es decir, aprenden que cada elección particular de los signos lingüísticos está determinada por el contexto social y expresa estatus, funciones, valores, etc.; que las palabras específicas, la sintaxis, el tono de voz y la forma de tratamiento dependen de la relación social entre el hablante y el escucha. Los niños ocupan mucho de su tiempo en asimilar tales refinamientos y son ayudados con llamadas de atención que les hacen sus padres (Alessandri, 2005).

En general adquieren con rapidez los matices del habla, a adaptarse a un rol social, y a percibir grados jerárquicos y la conducta verbal del interlocutor en diversos ambientes sociales (Craig, 1997). La influencia del medio en el desarrollo del lenguaje cumple un papel fundamental como estímulo positivo o negativo, según el caso.

Desde lo afectivo están bien probadas las dificultades que se producen en un niño sin un adecuado sostén emocional, llegando en el extremo a los casos conocidos como hospitalismo, que es un conjunto de alteraciones físicas y

psíquicas que padecen los niños como consecuencia de ser privados de la afectividad de sus madres.

La emoción y la afectividad que percibe el bebé en los cuidados maternos son elementos fundamentales en los que se basa la función apetitiva para el habla; por el contrario, un bebé que no recibe estos estímulos estará mucho menos motivado para comunicarse y no logrará conectarse adecuadamente para un intercambio.

En el caso de un niño con problemas de lenguaje, un entorno afectivo ayudará a aumentar la autoestima del mismo, la que se pondrá a prueba cada vez que por su déficit sea colocado en situación de desventaja con respecto a sus pares.

Por otro lado, la seguridad que le proporciona un sostén afectivo lo motivará para superar sus dificultades con la tranquilidad de saber que es valorado por lo que puede hacer y no por lo que no puede (Alessandri, 2005).

Otro aspecto importante de la influencia del medio en cuanto al lenguaje está dado por el nivel social y cultural, que se refleja directamente en el nivel de vocabulario y estructuración del discurso, relacionado también con el grado de instrucción de la persona.

En niveles socioeconómicos culturales bajos se observa que tanto el vocabulario como la estructuración de frases y discurso son más pobres que en niños de clases socioeconómicas culturales más elevadas, pero esto no implica que no puedan lograr un mayor rendimiento; justamente lo que necesitan es un estímulo adecuado para elevarlo, por eso es tan importante la escuela como espacio de intercambio y enriquecimiento del lenguaje.

Generar desde pequeños hábitos de lectura garantiza, en parte, el continuo avance del nivel lingüístico que continúa produciéndose hasta la edad adulta (Alessandri, 2005).

2.1.7.4 Mecanismos que intervienen en la adquisición del lenguaje

En el proceso de adquisición del lenguaje se ponen en funcionamiento numerosas estructuras y procesos que, combinándose, dan origen a un complejo sistema como es el lenguaje hablado.

Cada una de estas estructuras constituye un módulo que se encarga de llevar a cabo una determinada función, la cual posee una base orgánica determinada, compuesta por un grupo de neuronas o circuito de memoria.

Lo importante en esta organización es el hecho de que cada una de estas estructuras puede ser afectada en forma total o parcial, mientras que las demás pueden resultar intactas, lo que se conoce como fraccionabilidad del modelo neurolingüístico y es un concepto fundamental para encarar el tratamiento de un trastorno de lenguaje, porque nos permite, en caso de individualizar cuál es el módulo afectado, intentar compensar su función con otro que se encuentre intacto, generando un nuevo circuito donde se conduce la información (Alessandri, 2005).

Esto se logra por el principio de plasticidad neuronal que permite que una zona del cerebro sea utilizada para una función diferente de la original. Esta función se sigue cumpliendo más allá del periodo de adquisición del lenguaje, pero cada vez la flexibilidad es menor.

Este tipo de organización de la información se cumple desde el inicio de la adquisición del lenguaje, dando origen a circuitos cerrados por donde circula la información.

2.1.7.5 Funciones del lenguaje

El lenguaje cumple múltiples funciones, tanto desde el punto de vista individual, en el desarrollo general del individuo, como desde el punto de vista colectivo, en lo que se refiere a la integración de las personas en el medio social.

Las principales funciones del lenguaje según Alessandri (2005) son las siguientes:

La función expresiva o emotiva es la que permite al niño expresar sus emociones y pensamientos. Cuando un niño no logra expresar sus emociones por medio del lenguaje, lo hará a través de la acción y pueden entonces aparecer problemas de conducta, o de adaptación social, agresividad, frustración, negativismo. Algo similar sucede cuando no puede comunicar sus pensamientos o lo demás no entienden lo que él quiere decir y aparecen rabietas, supuestos caprichos o conductas de aislamiento.

La función referencial se refiere a los contenidos de los mensajes que se transmiten, a la información que puede producirse por medio del lenguaje oral. Cuando un niño no posee la capacidad verbal adecuada a su edad, estará limitado en la información que puede recibir y transmitir por intermedio del lenguaje, necesitando quizás otras vías complementarias para acceder y producir información.

En relación a la función conativa se puede resumir a la función que se centra en el otro, busca lograr una respuesta del otro. Está centrada en el destinatario, el que recibe el mensaje que vamos a transmitir, con la carga emotiva y psicológica que lleva. Un déficit de comprensión del lenguaje y sus usos hará difícil interpretar esta función, generando dificultades en la adaptación social del niño.

La función fática consiste en mantener el contacto entre los interlocutores, lo que permite generar situación de dialogo y lograr que se establezca la verdadera

comunicación. Cuando el nivel lingüístico entre dos hablantes no es parejo, es más difícil poder cumplir esta función, y es precisamente lo que le ocurre a un niño con dificultades de lenguaje al comunicarse con sus pares.

La función lúdica permite satisfacer las necesidades de juego y creación en los niños y adultos. En todas las etapas de desarrollo el lenguaje se utiliza como instrumento lúdico, desde el juego vocal de los bebés hasta los de doble sentido y juegos de los adolescentes. Un niño con menores posibilidades de acceso al lenguaje pierde no sólo la posibilidad de jugar, sino también la de integrarse al grupo de su pertenencia.

El regulador de la acción como función lingüística se basa sobre todo a través del lenguaje interior, que en niños pequeños se manifiesta por el monólogo colectivo con el que describen las actividades que hacen o van a hacer, pero sin dirigirse al otro sino a sí mismos. Recién aproximadamente a los 7 años se independiza el lenguaje interior del exterior. Esta posibilidad permite al niño planear sus acciones y solucionar problemas.

La función simbólica permite la representación de la realidad por medio de la palabra. Es indispensable esta función para lograr el pensamiento abstracto, sólo explicable por el lenguaje. Por ello, de acuerdo con el nivel de lenguaje alcanzando se corresponderá un grado diferente de abstracción y representación de la realidad.

La función que permite acomodar la información nueva a los saberes anteriores, generando estructuras de pensamiento que posibiliten la rápida utilización de la información cuando es requerida, es la función estructural.

Por último, la función social es la que permite establecer relaciones sociales entre los diferentes hablantes en diferentes ámbitos y situaciones. La imposibilidad de comunicación hace que muchas veces quienes la padecen sean discriminados

socialmente por no poder relacionarse como el resto de los individuos ante personas extrañas o que no conozcan las estrategias comunicativas que utiliza un individuo.

2.1.8 El cuento

El cuento, expresado en forma oral primero y escrita después se ha mantenido vigente transmitiéndose de una generación a otra, de una cultura conquistada a una conquistadora o viceversa y unos a otros vecinos geográficos, sociales o políticos. Un concepto amplio incluye en este género, mitos, leyendas, narraciones orientales, relatos heroicos, épicos, folklóricos, de la naturaleza, de humor, fantásticos y de hadas, entre otros.

Cuento que etimológicamente traduce el hecho de enumerar o contar cosas en el sentido de cantidad, en el ámbito literario es el arte de narrar acontecimientos en las que sus connotaciones tienen un amplio alcance.

Un cuento es la narración breve, oral o escrita, que refiere un hecho real o imaginario. No hay una definición exacta, pero podemos precisar el concepto señalado que tiene pocos personajes, un tema central y su objetivo es provocar en el lector o escucha una respuesta emocional (Puentes de Oyénard, 2006)

2.1.8.1 Tipos de Cuentos

a. Cuentos tradicionales

En el ámbito escolar son los cuentos uno de los recursos más conocidos y tal vez más utilizados por los docentes, sin destacar otras formas narrativas.

Para algunos investigadores, los cuentos estarían destinados a brindar diversión y entretenimiento, pero pueden presentar otros fines más específicos (Padovani, 2007). Para Chertudi (1982) los cuentos tienen la función de ser el sostén de los valores sociales (Chertudi citado en Padovani, 2007, p. 46).

Así mismo, los cuentos tradicionales se dividen en: Cuentos de animales 'Cuentos de Personas, Cuentos Maravillosos y Cuentos de Fórmula.

b. Cuentos literarios

Los cuentos literarios permiten introducir al niño en el mundo de la imaginación y resultan un eficaz punto de arranque para propuestas educativas que no ignoren los aspectos lúdicos.

El verbo contar deriva del latín computare que significa calcular, y cuento proviene de computum, que significa calculo o computo. Es muy probable que por este motivo, los inicios de esta actividad están relacionados con la enumeración de objetos y luego de hechos (Padovani, 2007).

Un cuento literario se caracteriza por su estilo y por la historia que cuenta.

2.1.8.2 Importancia de la lectura y los cuentos en Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada

La lectura y sobre todo la narración de cuentos se ha convertido en parte primordial para el trabajo en el desarrollo de las diferentes habilidades que se quieren alcanzar en los diferentes programas educativos.

Innovadores planes de fomento a la lectura en diferentes países han incluido programas que consideran que la importancia de la lectura no comienza el

momento que el niño aprende a leer en Primer Grado de Primaria si no aún antes de nacer.

Un claro ejemplo es la experiencia cercana del Ministerio de Educación de Chile, que a través de su innovador programa "Chile crece" ha logrado elaborar una Guía Familiar para el Fomento a la Lectura en la primera infancia (desde antes de nacer hasta los cuatro años) llamada "Nacidos para leer" (Oyazún, 2006).

En este innovador programa se trabaja a Nivel Nacional y de manera integral todas las pautas necesarias para alcanzar el fomento en el momento de la gestación. Así, a través de la estimulación temprana aún desde el vientre de las madres chilenas, se puede formar a los futuros lectores.

El desarrollo del habla y el lenguaje en la edad preescolar es de suma importancia dentro de la Educación Inicial.

Con relación al arte que implica el narrar cuentos y respecto a su antigüedad, Ana Padovani afirma: "Si bien la vida contemporánea tiene un ritmo que parece opuesto a la pausa que impone esta actividad, o tal vez precisamente por eso, asistimos en este momento a un paradójico resurgimiento de la narrativa oral. Por estar ligada a múltiples intereses del hombre, se la debería propiciar y disfrutar desde la más temprana infancia" (Padovani, 2007, pág. 9).

Como dice Padovani, el uso de la narrativa oral a través del Cuentacuentos es una pausa y una respuesta a una sociedad que actualmente vive acelerada. Es por eso que nace la necesidad de retomar actividades que desarrollen un pensamiento crítico, a la resolución de problemas y a la creatividad.

Lamentablemente la vida contemporánea y la sociedad de medios masivos en que vivimos, nos ha hecho perder esta práctica como un hecho cotidiano en el ámbito familiar. Por lo tanto, es la escuela la que en este momento puede tomar ese espacio y favorecer desde la niñez el placer por escuchar cuentos, por

buscarlos en los libros, por gozar con la creación de mundos imaginarios y por emocionarse con las fantasías que ellos permiten desplegar (Padovani, 2007). A partir de la creación de un espacio de narración de cuentos, desde la familia hasta llegar a la escuela, se puede lograr fomentar y estimular no solamente el área del Lenguaje, sino que también se puede comenzar a hacer que para los niños, desde muy pequeños el escuchar cuentos sea muy atractivo y posteriormente estos mismos niños sean lectores.

Ante esta situación, la Escuela no puede ignorar tan importante cambio y revolución en esta nueva concepción de lo que es la lectura. La Escuela debe ser la piedra angular para el desarrollo de todo niño y niña desde que ingresa a muy temprana edad a la Educación Pre-escolar, potenciando las oportunidades para desarrollar el vocabulario, tomar conciencia de los sonidos que forman las palabras, iniciarse en el conocimiento de los mecanismos de la lectura y de la escritura, adquirir familiaridad con las características de diversos tipos de textos y valorar su función social y cultural, que son algunas de las condiciones que permiten predecir el desempeño lector que posteriormente deberá afrontar.

A través de los objetivos del Nivel Inicial en Familia Comunitaria escolarizada se busca potenciar y desarrollar el área del Lenguaje, fomentando la lectura en niños de edad preescolar, permitiendo espacios de interacción con los libros y la lectura. Los espacios de lectura, la manipulación de libros y la interacción lectora forman parte fundamental en estos primeros años.

Las teorías neurolingüísticas han demostrado que la lectura es una actividad que integra gran número de operaciones mentales. Cuenta con mecanismos que permiten reconocer y atribuir un significado a las palabras escritas, y mecanismos que están implicados en los procesos de interpretación o comprensión lingüística. Al mismo tiempo desarrolla la imaginación, la creatividad, el vocabulario, permite que los niños aprendan a distinguir diferentes tipos de cuentos (Viñals, 2003).

Como plantean Villalón, Viviani, Ziliani (2009), los niños y las niñas que han tenido la oportunidad de desarrollar estos conocimientos, destrezas y actitudes entre los 0 y los 6 años, demuestran estar mejor preparados para beneficiarse de la instrucción recibida en el entorno escolar formal y alcanzar las metas de aprendizaje propuestas, dentro de los plazos establecidos en los programas escolares. La ausencia o la pobreza de estas experiencias se traduce en un desarrollo limitado de la alfabetización temprana, que aporta las bases cognitivas, afectivas y sociales para el aprendizaje escolar posterior.

Pero al momento de revisar las diferentes estrategias lectoras, no se considera el Cuentacuentos como una estrategia didáctica, ni tampoco se la considera dentro del campo pedagógico; siendo que la narración de cuentos es un arte tal vez tan antiguo como la humanidad (Padovani, 2007).

La educación en los primeros años de vida es actualmente una prioridad en todos los países y el desarrollo de la alfabetización temprana, se ha convertido en un componente fundamental de los programas de educación a nivel de las familias y los centros educativos. Los estándares de aprendizaje de la educación temprana que han sido adoptados por un número cada vez mayor de países durante los últimos años, identifican los distintos logros que caracterizan un desarrollo óptimo de la alfabetización temprana desde los primeros meses de vida y los indicadores que permiten evaluar el grado en el que han sido alcanzados.

Los estándares de aprendizaje de 0 a 6 años permiten establecer metas comunes para todas las instituciones vinculadas a la educación infantil y aportan un marco de referencia para evaluar los resultados alcanzados en sus distintos niveles de gestión. Sin embargo, la compleja tarea de que sean comprendidos e incorporados a la gestión de los diversos programas existentes, requiere de un conocimiento adecuado de sus fundamentos y un dominio de las estrategias de enseñanza que permiten alcanzarlos.

Anzar (2005) afirma que la lectura es una convención social que sirve de herramienta de comunicación tanto para el intercambio de información como para despertar emociones diversas en las personas que la practican, y tienen además efectos específicos en el desarrollo cognitivo del lector.

2.1.8.5 Cuentacuentos

El cuentacuentos es el arte oral de contar, u oralidad narradora artística, que consiste en comunicar y expresar por medio de la palabra, la voz y los gestos, cuentos y otros géneros imaginarios que el cuentero inventa y/o reinventa en el aquí y ahora con un público considerado interlocutor, y que por ser comunicación no son literales respecto a la fuente.

No hay que confundirlo con el arte de la conversación y las anécdotas personales, otro arte oral con el que se entrelaza en la práctica, ni con el arte de contar historias reales que es el antecedente de la crónica y de la historia oral, ni tampoco hay que confundirlo con el cuento teatralizado.

Los cuentos y otras ficciones que narran han sido compartidos en cada cultura y país como un medio de entretenimiento, educación, preservación de la misma, del conocimiento y de los valores. Elementos vitales a este arte incluyen una trama y unos personajes, entre más, así como el punto de vista, la manera de ver el mundo del narrador oral artístico (el primero de ellos el cuentacuentos de la tribu o comunitario). Las historias son utilizadas para compartir un mensaje, dar una explicación mágica, divertir, criticar, aportar posibles soluciones a conflictos. El arte oral de contar es además elemento de la tradición oral de cada pueblo.

El cuentacuentos recaba su material de fuentes de tradición oral o de la literatura, pero le da un nuevo significado y recodifica a la oralidad, transformando el contenido en su mensaje personal y único, con el cual, atrapa a su oyente y lo

cautiva con imágenes, percepciones y sensaciones que previamente modificaron e hicieron que su propio ser sea conmovido.

El narrador no es totalmente exterior a la historia ni está del todo implicado en ella. Cuenta como un testigo y representa a hombres y mujeres, a niños, jóvenes y viejos, siempre fragmentariamente, nunca en la continuidad. El narrador no es para nada prisionero de un personaje, es prisionero de la historia que narra.

Dispone de técnicas de narración y experimenta el placer de coexistir con esos seres imaginarios. Al mismo tiempo, el narrador hace compartir a la asistencia los relatos de su pasado, de los que se presenta como el primer heredero. Es un heredero e individuo público al que le corresponde transmitir oralmente el fondo épico de una comunidad.

Los cuentos forman parte de la vida desde muy tierna edad, permiten volar por mundos mágicos, ser protagonistas, hacer sentir bien y para el docente, pueden ser muy útiles para abordar las clases y para poder recuperar la atención de los estudiantes.

Es una manera original, que motiva y es una manera innovadora de abarcar distintos temas transversales bajo una misma técnica: el de la narración contada. Por otra parte, una manera de formar a los niños y niñas en valores, conocimientos, hábitos, etc. en una etapa que marcará su futura personalidad.

Hay muchas maneras de contar cuentos. Las diferencias radican básicamente a especificidades y enraizamientos culturales. Las variantes están no solo en el modo, la técnica o la puesta en escena a la hora de contar cuentos, que pueden ser con música, con objetos, con títeres, con kamishibai, con sombras, con danza, etc. Son diferentes en distintas regiones del mundo, con diferentes objetivos, escenarios e intenciones.

Como exponen Pérez y Calatayud (2000), el cuenta cuentos es ese que le da un soplo de vida a cada historia, a cada personaje, a cada hecho, sensación, sentimiento.

a. Historia y Origen del Cuentacuentos

"El cuentero, que tiene sus orígenes en la tribu, en un narrador oral comunitario, nacido, crecido, conformado y formado en una cultura oral o donde la circunstancia oral es predominante. Intuitivo y sabio, creativo y poderoso, capaz de conjugar las palabras, los modos vocales y los lenguajes no verbales para comunicarse e influir y ser influido; inventor y reinventar, reconocido por toda la comunidad: el cuentero eterno" (Garzón Céspedes, 1995, p.12)

El Cuentacuentos o cuentero, como se le llama en otros países, está esparcido por todo el mundo. Según Mato (1991) ha registrado la actividad de Cuentacuentos en Oceanía, China, Francia, Inglaterra, México, Estados Unidos, Venezuela, Cuba, Panamá, Bolivia, Chile y otros. Se los llama griot en África, tusitala en la Polinesia y penglipurlara en Malasia, donde el significado de la palabra que describe al Cuentacuentos significa "una persona que hace felices a otras, que alivia sus ansiedades" (p. 12).

b. Beneficios al momento de contar cuentos

Beneficia a la recuperación de la memoria oral. En muchos países todavía es importante el trabajo de recuperación, registro, archivo y catalogación de una herencia de tradición oral que está a punto de desaparecer. Incluso las propias lenguas aborígenes, en muchos casos, desaparecen sin dejar huella. Se calcula

que cada dos semanas desaparece una lengua, con la muerte de sus últimos hablantes.

En los próximos 100 años la Unesco calcula que habrán desaparecido la mitad de las 7000 lenguas que aún existen en la Tierra. Y todas las lenguas que desaparecen, entierran con ellas toda una herencia milenaria de mitología y cuentos transmitidos oralmente. Ese es el caso de buena parte de India, Brasil, Bolivia, Filipinas, Asia central y gran parte del continente africano.

En Europa ya apenas queda material que recopilar, porque desde hace más de 300 años, desde Perrault y los hermanos Grimm, lo han venido recogiendo cientos de folcloristas, historiadores y antropólogos. En los países donde ese trabajo aún está por hacer, algunos de estos recopiladores o folcloristas cuentan también esos cuentos, como modo de difundir el legado oral, la cultura tradicional y las marcas de identidad de sus regiones de origen.

Favorece la animación a la lectura. En muchos otros países el acento de los cuentacuentos se inserta en la educación, a través de la promoción y apoyo a la lectura. Los narradores orales intentan facilitar el acercamiento a los libros contando cuentos, y su trabajo en gran medida se sitúa en entornos educativos y culturales. En este punto resulta esencial la colaboración de las bibliotecas, los centros culturales y los responsables de educación y cultura gubernamentales para el ejercicio de esas actividades.

Entre los numerosos beneficios que brinda el Cuentacuentos se encuentra una amplia gama de resultados favorables para el desarrollo cognoscitivo, lingüístico y de la creatividad de los niños. Dentro del desarrollo lingüístico, se encuentra el incremento del vocabulario que se va dando de manera paulatina en los niños.

2.2 Marco Legal

2.2.1 Constitución Política del Estado Plurinacional de Bolivia

La nueva Constitución Política (enero 2009) establece que Bolivia se constituye en un Estado Unitario Social de Derecho Plurinacional, libre, independiente, soberano, democrático, intercultural, descentralizado y con autonomías (Art.1). Toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación (Art. 17). La educación constituye un función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla (Art. 77, 1).

Dentro del Capítulo Segundo correspondiente a los Derechos Fundamentales, podemos observar que en el Artículo 17 se contempla que toda persona tenga derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación.

Posteriormente, en la Sección V, Derechos de la Niñez, Adolescencia y Juventud se hace una clasificación de los derechos de todo niño, niña, adolescente del país.

En el Artículo 58, se considera niña, niño o adolescente a toda persona menor de edad. Las niñas, niños y adolescentes son titulares de los derechos reconocidos en la Constitución, con los límites establecidos en ésta, y de los derechos específicos inherentes a su proceso de desarrollo; a su identidad étnica, sociocultural, de género y generacional; y a la satisfacción de sus necesidades, intereses y aspiraciones.

A continuación en el Artículo 59, se detallan los derechos del niño, niña, adolescente y joven:

I. Toda niña, niño y adolescente tiene derecho a su desarrollo integral.

II. Toda niña, niño y adolescente tiene derecho a vivir y a crecer en el seno de su familia de origen o adoptiva. Cuando ello no sea posible, o sea contrario a su interés superior, tendrá derecho a una familia sustituta, de conformidad con la ley.

III. Todas las niñas, niños y adolescentes, sin distinción de su origen, tienen iguales derechos y deberes respecto a sus progenitores. La discriminación entre hijos por parte de los progenitores será sancionada por la ley.

IV. Toda niña, niño y adolescente tiene derecho a la identidad y la filiación respecto a sus progenitores. Cuando no se conozcan los progenitores, utilizarán el apellido convencional elegido por la persona responsable de su cuidado.

V. El Estado y la sociedad garantizarán la protección, promoción y activa participación de las jóvenes y los jóvenes en el desarrollo productivo, político, social, económico y cultural, sin discriminación alguna, de acuerdo con la ley.

Pasando al Capítulo Sexto, que es el relacionado con la Educación, Interculturalidad y Derechos Culturales, en la Sección I, Artículo 77, se prioriza a la educación como función suprema y primera responsabilidad financiera del Estado, que tiene la obligación indeclinable de sostenerla, garantizarla y gestionarla. También existe el derecho pleno del Estado sobre el sistema educativo, que comprende la educación regular, la alternativa y especial, y la educación superior de formación profesional. El sistema educativo desarrolla sus procesos sobre la base de criterios de armonía y coordinación.

2.2.2 Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez

La Educación correspondiente a los niños de 4 a 5 años se encuentra dentro del Subsistema de Educación Regular. Según el Artículo 9, la Educación Regular,

es la educación sistemática, normada, obligatoria y procesual que se brinda a todas las niñas, niños, adolescentes y jóvenes, desde la Educación Inicial en Familia Comunitaria hasta el bachillerato, permite su desarrollo integral, brinda la oportunidad de continuidad en la educación superior de formación profesional y su proyección en el ámbito productivo, tiene carácter intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el subsistema educativo.

Así mismo, según el Artículo 11, la Estructura del Subsistema de Educación Regular comprende:

- a) Educación Inicial en Familia Comunitaria.
- b) Educación Primaria Comunitaria Vocacional.
- c) Educación Secundaria Comunitaria Productiva.

El Nivel Inicial está comprendido dentro de la Educación Inicial en Familia Comunitaria, que constituye la base fundamental para la formación integral de la niña y el niño, se reconoce y fortalece a la familia y la comunidad como el primer espacio de socialización y aprendizaje. Tiene una duración de cinco años y se comprende dos etapas:

a. Educación Inicial en Familia Comunitaria, no escolarizada que es de responsabilidad compartida entre la familia, la comunidad y el Estado, orientada a recuperar, fortalecer y promover la identidad cultural del entorno de la niña y el niño, el apoyo a la familia en la prevención y promoción de la salud y la buena nutrición, para su desarrollo psicomotriz, socio-afectivo, espiritual y cognitivo. De tres años de duración.

b. Educación Inicial en Familia Comunitaria, escolarizada, donde se desarrollan las capacidades y habilidades cognitivas, lingüísticas, psicomotrices, socio-afectivas, espirituales y artísticas que favorezcan a las actitudes de autonomía,

cooperación y toma de decisiones en el proceso de construcción de su pensamiento, para iniciar procesos de aprendizaje sistemáticos en el siguiente nivel. De dos años de duración.

2.3 Marco Contextual

El estudio se realizó en la Ciudad de La Paz, en la zona sur. La institución en la que se llevó a cabo la estrategia didáctica del Cuentacuentos, se encuentra en la zona de La Florida.

La Unidad Educativa es privada y cuenta con 3 Niveles: Inicial, Primaria y Secundaria. Fundada el año 1950, Con el pasar de los años el Colegio ha consolidado su posición en la ciudad de La Paz y ha adoptado la misión de educar, formar y desarrollar integralmente a sus alumnos, además de fortalecer sus valores a través de la búsqueda permanente de la verdad cristiana, la formación bilingüe, el respeto por la diversidad, la construcción del saber y el fomento de la investigación y la creatividad.

El Colegio posee una infraestructura con capacidad de formar a 2000 estudiantes. Cuenta con cancha de césped y pista atlética, además de canchas de fútbol, básquet y vóley.

Las áreas de estudio están provistas de aulas espaciosas, confortables y bien iluminadas con el mobiliario adecuado. Cuenta con un coliseo y el edificio de Secundaria está provisto de un teatro con capacidad para 300 personas, una biblioteca y laboratorios especializados. También cuenta con el equipamiento necesario y adecuado para poder formar a los alumnos en sus diferentes niveles. Cuenta con una biblioteca especializada para el nivel primario, con libros en las áreas de lenguaje, matemática, ciencias de la vida. Una biblioteca especializada para el nivel secundario, con libros en las áreas de literatura, inglés, física,

química, matemática, biología, sociales, psicología, filosofía, religión y artes, laboratorios de computación y laboratorios especializados para las materias de física, química y biología.

El Plantel Docente está formado por aproximadamente 85 profesores y profesores de todos los niveles. El Plantel Estudiantil cuenta con alrededor de 1200 estudiantes.

Dentro del Nivel Inicial trabajan 25 profesores y cuenta con 100 estudiantes.

CAPÍTULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1 Métodos de Investigación

El Método de investigación empleado es hipotético-deductivo. "Para algunos investigadores este método es por excelencia el más apropiado para hacer una investigación porque consiste en partir de un supuesto o afirmación por demostrar para luego llegar a descomponer en sus variables y a continuación deducir los indicadores de cada uno de ellos con la finalidad de recoger información a partir de los indicadores" (Centty, 2006, p. 34).

Mientras que, la deducción "es una forma de razonamiento que se apoya en las aseveraciones y generalizaciones a partir de las cuales se realizan demostraciones o inferencias particulares. Las inferencias deductivas constituyen una cadena de enunciados cada uno de ellos es una premisa o conclusión que se sigue directamente según las leyes de la lógica" (Chuquimia, 2005, pág. 96-97).

El método deductivo obtiene conclusiones particulares partiendo de una ley universal que fundamenta el muestreo estadístico, donde se obtiene los datos necesarios sin tener que tomar en cuenta a toda la población, si no solo una muestra representativa.

Münch y Ángeles (2000) concuerdan en que el método deductivo consta de las siguientes etapas:

- a) Determina los hechos más importantes en el fenómeno por analizar.
- b) Deduce las relaciones constantes de naturaleza uniforme que dan lugar al fenómeno.

- c) Con base en las deducciones anteriores se formula la hipótesis.
- d) Se observa la realidad para comprobar la hipótesis.
- e) Del proceso anterior se deducen.

A esta investigación se suma el componente propositivo. La investigación se desarrolla en tres etapas las cuales son:

Primera etapa: Validación según expertos.

Segunda etapa: Aplicación de pre-test

Tercera etapa: Aplicación de la estrategia

Cuarta etapa: Aplicación de pre-test

3.2 Diseño de la Investigación

Para la investigación se utilizó un diseño cuasiexperimental con pre test – post test y grupo de control (Hernández, Fernández y Baptista, 2003), debido a que en la investigación cuasiexperimental.

Salkind (1999) argumenta que en la investigación cuasiexperimental, el investigador no tiene control total sobre el criterio empleado para asignar participantes a grupos, a diferencia de la investigación experimental.

Los participantes se asignan a grupos con base en algunas características o cualidad que estas personas aportan al estudio. Las asignaciones dadas, como las diferencias de sexo, de edad o de escolaridad, ocurren antes de iniciarse el experimento y el investigador no puede controlar quien pertenece a cada grupo.

La investigación cuasiexperimental también es denominada investigación después del hecho, ya que se realiza después de la asignación de los grupos.

Gracias a la asignación ya realizada, existe un mayor control sobre la causa de los efectos a examinar. Aun así no llega a tener el grado máximo de control, que solo se da en una investigación experimental (Salkind, 1999).

A diferencia de los métodos experimentales, el control sobre las variables no es tan riguroso y estricto, ya que se manejan variables que no pueden manipularse, que ya han sido asignados en base a algunas características del grupo.

En términos de control y validez interna, los estudios cuasiexperimentales pueden medirse de manera más elevada en relación a los diseños preexperimentales, que carecen de grupo control. Pero aun así, su nivel de validez interna no se compara al nivel de los verdaderos diseños experimentales, que tienen tanto grupo control como asignación aleatoria de tratamientos a grupos (Salkind, 1999).

El tipo de diseño de investigación cuasiexperimental trata de establecer una relación de causa y efecto pero no tiene la fuerza ni la potencia del método experimental tradicional. Aunque el método cuasiexperimental no sea tan potente, es el diseño preferido cuando en el proceso de toma de decisiones respecto a cual diseño escoger cuando intervienen importantes cuestiones culturales y éticas.

Los participantes ya fueron asignados en dos grupos. Se utilizó un diseño con pre-post test, con un grupo control y otro experimental (Campbell y Stanley, 1979).

La variable entre grupos, "Estrategia didáctica de Cuentacuentos", tiene dos niveles: la primera con el grupo experimental, donde se procede con una intervención, y la segunda, con el grupo control donde no se realiza intervención.

A ambos grupos se aplica una evaluación antes y otra después del tratamiento experimental, mientras que al otro solo se le realizaron las evaluaciones, sin que medie un tratamiento entre ambas. Además del control de las amenazas a la validez interna, es una de las ventajas del uso del pre-test.

El diagrama que representa este diseño se puede ver a continuación:



Donde:

X = Aplicación del programa

01= Es la evaluación pre-test Grupo Experimental

03= Es la evaluación pre-test Grupo Control

02= Es la evaluación del post-test Grupo Experimental

04= Es la evaluación de post-test Grupo Control

A diferencia de los métodos experimentales, el control sobre las variables no es tan riguroso y estricto, ya que se manejan variables que no pueden manipularse, que ya han sido asignados en base a algunas características del grupo.

En términos de control y validez interna, los estudios cuasiexperimentales pueden medirse de manera más elevada en relación a los diseños preexperimentales, que carecen de grupo control. Pero aun así, su nivel de validez interna no se compara al nivel de los verdaderos diseños experimentales, que tienen tanto grupo control como asignación aleatoria de tratamientos a grupos (Salkind, 1999).

El tipo de diseño de investigación cuasiexperimental trata de establecer una relación de causa y efecto pero no tiene la fuerza ni la potencia del método experimental tradicional. Aunque el método cuasiexperimental no sea tan potente,

es el diseño preferido cuando en el proceso de toma de decisiones respecto a cual diseño escoger cuando intervienen importantes cuestiones culturales y éticas.

Los participantes ya fueron asignados de en dos grupos. Se utilizó un diseño con pre-post test, con un grupo control y otro experimental, con 10 sujetos en cada grupo (Campbell y Stanley, 1979). La variable entre grupos, "Estrategia didáctica de Cuentacuentos", tiene dos niveles, con y sin intervención (grupos experimental y control, respectivamente).

A uno de los grupos se le aplicó una evaluación antes y otra después del tratamiento experimental, mientras que al otro solo se le realizaron las evaluaciones, sin que medie un tratamiento entre ambas. Además del control de las amenazas a la validez interna, es una de las ventajas del uso del pre-test.

3.3 Tipo de Investigación

El tipo de Investigación utilizada es de tipo explicativa. Según Grajales (2000) los estudios explicativos pretenden conducir a un sentido de comprensión o entendimiento de un fenómeno.

Apuntan a las causas de los eventos físicos o sociales. Pretenden responder a preguntas relacionadas a la causa y a las condiciones donde ocurre una investigación.

Es un tipo de investigación más estructurada y en la mayoría de los casos requieren del control y manipulación de las variables en un mayor o menor grado. Se analizan causas y efectos de la relación entre variables.

3.4 Sujetos vinculados a la Investigación

En esta investigación participaron 10 niños y 10 niñas divididos en dos grupos: uno experimental y un grupo control, cada uno de 5 niños y 5 niñas. El rango de edad de estos sujetos es de 4 a 5 años, todos ellos estudiantes de Pre-Kínder del Nivel Inicial.

Se utilizó una muestra no probabilística de un universo de 46 estudiantes.

Según Salkind, el tipo de muestreo no probabilístico se aplica cuando los sujetos ya están asignados a los grupos (Salkind, 1999).

En cuanto los criterios de selección fueron:

- 1) Niños de un establecimiento educativo de la Zona Sur.
- 2) Niños que no presentan ningún déficit físico, sensorial o neurológico.
- 3) Niños cursando el Nivel Inicial.
- 4) Ninguno de los sujetos seleccionados debió haber participado antes en algún programa de estas características.

3.5. Ambiente

El ambiente en el cual se desarrolla la investigación corresponde al curso asignado al curso del "Pre-Kínder A" de la Institución Educativa Privada mixta de la ciudad de La Paz, en la cual se trabajó durante la investigación.

El curso asignado para la realización de la investigación tiene capacidad para 25 niños. Cuentan con mesas cuadradas de madera para dos estudiantes. Tienen tres ventanas en una sola pared. La puerta es de madera con una ventana grande

en la parte superior. Cuenta con tres puertas, la principal, la puerta del baño y la puerta a un pequeño jardín.

Hay dos baños con inodoros y lavamanos pequeños, adaptados al tamaño de los niños. También un pequeño jardín al lado del curso, destinado solo al uso privado del curso, ya que está aislado de los demás cursos y brinda mucha mas libertad para trabajar independientemente cualquier actividad que se quiera realizar.

El curso está organizado de manera didáctica y brinda toda la comodidad para el trabajo diario. Cuenta con un amplio espacio donde se encuentra una gran alfombra circular y azul donde se lleva a cabo el "circle time" o momento del círculo, que es un recurso educativo que crea un espacio para compartir, introducir la clase, explicar cada actividad y tener un momento de reflexión. Este espacio fue el principal al momento de aplicar la estrategia didáctica de Cuentacuentos, ya que

Alrededor de la alfombra están las mesas organizadas en grupos para 4 a 6 niños y están sirvieron de diferentes maneras al momento de realizar las actividades. Sirvieron para los trabajos grupales o actividades manuales, o bien eran arrinconadas para trabajar usando mejor el espacio del curso.

El curso cuenta con diferentes rincones de aprendizaje, como el rincón de lectura o de juegos por áreas.

También se encuentran los casilleros o "cubbie hales", el perchero para todas las mochilas y los diferentes muebles, entre los que están también los escritorios de las maestras y sus sillas.

3.6 Instrumentos de la Investigación

Para la presente investigación se utilizó el siguiente instrumento:

3.6.1 Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R

3.6.1.1 Finalidad

El Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R, (ver Anexo 1) ha sido diseñado para evaluar el nivel de comprensión de vocabulario pasivo que posee un sujeto entre 2 y medio y 17 años, hablante de español. Intenta medir la comprensión que un sujeto tiene de un término que ha sido enunciado verbalmente por el examinador: para ello, el sujeto debe seleccionar una imagen que corresponda al término expresado, de entre cuatro posibles. Este instrumento permite conocer la posición de un sujeto en relación con sus pares respecto a la comprensión de vocabulario, detectándose gracias a ello posibles retrasos en este nivel lingüístico, lo que facilita una adecuada y oportuna intervención remedial del sujeto (Echeverría, Herrera, y Segure, 2005).

En la forma, el TEVI-R se asemeja especialmente al prestigioso Peabody Picture Vocabulary Test, prueba ampliamente utilizada en Estados Unidos (Dunn, 1965, 1981), sin embargo, difiere de el al no establece ninguna correlación con el coeficiente de inteligencia.

“Esta prueba satisface una necesidad en el medio chileno, puesto que hasta ahora no se contaba con un instrumento que diera información sobre este aspecto del desarrollo lingüístico. Es de fácil y rápida aplicación y no requiere de material especializado” (Echeverría, Herrera, y Segure, 2005, pp. 7-8).

Para hacer validar la prueba al contexto nacional, se contó con la aprobación de cinco expertos en el área. Una vez corregidas las observaciones que realizaron los expertos, recién se procedió a aplicar el Pre-Test de la manera “A” que se propone en el TEVI-R.

El TEVI-R se presenta en un libreo de 116 láminas, un manual de aplicación y las necesarias hojas de respuestas.

El TEVI-R se administra en una relación de uno a uno en niños menores de 8 años.

3.6.1.2 Forma de Aplicación

El TEVI-R se debe aplicar en una relación de uno a uno en niños menores de 8 años; a partir de esa edad, la aplicación del Test puede ser masiva, tomando en cuenta que la prueba se realice en un ambiente tranquilo y que cada niño haya comprendido bien las instrucciones.

Las personas que aplican esta prueba no necesitan de preparación especial: solamente deben poseer un conocimiento cabal del significado de cada termino y de su correcta pronunciación, y tener experiencia en tratar con niños.

El lugar donde se aplique la prueba debe ser un lugar tranquilo, donde se pueda aislar en lo posible de distracciones como ruidos molestos o tráfico de personas.

El material que se requiere es de una mesa y una silla por niño, donde el sujeto pueda tener el material delante de él y donde el examinador pueda observar las reacciones del niño.

El tiempo de aplicación del test por cada niño es de aproximadamente 15 a 20 minutos.

La realización del TEVI-R se realizó haciendo una selección del Diccionario de la Lengua Castellana de Rodolfo Oroz (1989), escogiendo todas las palabras susceptibles de ser dibujadas, sumando un total de 1978 palabras.

Esta lista de palabras fue sujeta al escrutinio de ocho educadoras de párvulos del Centro de Observación de la Universidad de Concepción, sobre aquellas

palabras imposibles de reconocer por niños menores de 6 años. Aquellas palabras en las que hubo un 90% de coincidencia se apartaron formando así el "léxico superior" con 434 palabras. El resto de las palabras constituyó el "léxico inferior".

De todas estas palabras, solo pudieron ser dibujadas 1040 palabras en el léxico inferior y 352 en el léxico superior.

Estos dos grupos de palabras ya dibujadas se distribuyeron en las 12 categorías siguientes (Echeverría, Herrera y Segure, 2005):

1. Animales y pájaros.
2. Acciones humanas (infinitivos verbales).
3. Plantas y flores.
4. Escenas de la naturaleza.
5. Adjetivos.
6. Instrumentos musicales y científicos.
7. Ocupaciones u oficios.
8. Partes de una casa.
9. Vestuario.
10. Artículos del hogar.
11. Otros objetos hechos por el hombre.
12. Otros objetos inanimados.

3.6.1.3 Forma de Corrección

Se comienza la aplicación en la lámina según las edades detalladas a continuación en la siguiente tabla:

Tabla 1. Edades de clasificación del TEVI-R

Edad	Nº de lámina
2 años 6 meses a 4 años 11 meses	1
5 años a 6 años 11 meses	15
7 años a 11 años 11 meses	30
12 años y más	50

Se debe registrar con una letra mayúscula la alternativa elegida por el sujeto (A– B – C – D) al escuchar el estímulo dado por el examinador.

Se continua la aplicación hasta que el sujeto presenta seis errores en las últimas ocho laminas consecutivas.

Se debe registrar el número de la última lámina que sirvió de estímulo en el casillero que dice techo; luego se contabiliza el número de errores cometidos por el sujeto y se registra en el casillero que dice errores; se realiza la resta de ambas cantidades y se obtiene el puntaje para el sujeto examinado (Echeverría, Herrera y Segure, 2005).

3.6.1.4 Validez y Confiabilidad

Esta prueba fue revisada y estandarizada para su aplicación al contexto chileno basándose en estudios realizados anteriormente en el mismo país.

Para tal tarea se aplicó a una muestra piloto formada por 540 niños de colegios particulares con edades comprendidas entre 2 y 15 años para realizar el TEVI 1. Con los resultados de esta muestra piloto, se determinó el grado de dificultad real de cada dibujo y se eliminaron aquellas palabras que no presentaban un crecimiento en el porcentaje de respuestas correctas de acuerdo con la edad. Se

rehízo el TEVI 1 con este nuevo grado de dificultad, lo que dio origen al TEVI 2, el cual quedó con tres sets, cada uno con un promedio de 90 láminas ya equilibradas.

El TEVI 2 se aplicó a otra muestra piloto de 500 niños, también provenientes de colegios particulares y cuyas edades estaban entre 2 y 15 años. Con los resultados de esta aplicación se hizo un análisis de los ítems, dejando aquellos que tuvieron un buen índice de discriminación y un buen coeficiente en a lo menos dos de los cuatro dibujos que componen la lámina. Con los ítems que quedaron se formó el TEVI PRELIMINAR, quedando con dos sets y un promedio de 75 láminas cada uno. Estos sets fueron aplicados a la muestra óptima para la estandarización.

Con los resultados de la estandarización se obtuvieron las normas y se reubicaron las láminas de acuerdo a l grado de dificultad obtenido por la muestra óptima, quedando de este modo el TEVI definitivo con 115 láminas y dos listas de estímulos.

Entre el año 2000 y 2001 se realizó una tercera edición revisada de la prueba.

Varios cambios fueron introducidos en esta ocasión. Los principales fueron:

- a) Todos los dibujos (464) se rehicieron para actualizar su aspecto, ya que algunos habían quedado manifiestamente obsoletos por el paso del tiempo y consiguiente cambio del medio.
- b) Las nuevas imágenes se dibujaron en colores, haciendo la prueba mucho más atractiva y agradable a la vista. El TEVI original era en blanco y negro.
- c) Se mejoraron algunas láminas que presentaban estímulos ambiguos.
- d) Se agregó una lámina y 2 nuevos términos, llevando el total de estímulos por lista a 116.

- e) Se reescribió el Manual especialmente en la parte estadística para reflejar un nuevo enfoque psicométrico más acorde con criterios contemporáneos. Se eliminaron así los percentiles a favor de puntajes T y se cambiaron las normas, refiriéndolas a tramos de edad de mayor intervalo.

La muestra utilizada en esta revisión fue seleccionada entre niños de 2 y 19 años de edad. En total se seleccionaron 120 sujetos que asistían a tres tipos de establecimientos educativos, de diferentes dependencias administrativas, representantes de tres estratos socioeconómicos (jardines infantiles y colegios fiscales gratuitos; colegios subvencionados y colegios particulares pagados).

Estos establecimientos estaban ubicados en las comunas de Concepción, Talcahuano y Chiguayante, en la Región del Bío-Bío, Chile. Se tomaron al azar 10 niños por tramo de edad, en total fueron 12 tramos, de un año de intervalo hasta los 8 años y luego de dos años de intervalo. A cada uno de los 120 sujetos se les aplicó el TEVI antiguo, edición 1982, en sus formas A y B. Transcurridos quince días a lo menos, se les aplicó el TEVI-R, en sus formas A y B. Se obtuvo así en total de 240 aplicaciones de TEVI antiguo y 240 de TEVI-R.

Esta muestra permitió establecer la validez concurrente ($r_{xy}=0.94$) con las formas originales (A y B TEVI antiguo) y determinar dos tipos de confiabilidad, una de equivalencia entre las dos formas nuevas ($r=0.95$) y de consistencia interna de cada una de las formas (KR20 A y B de 0.98 y 0.98).

Los nuevos datos permitieron además determinar las Normas en Escala T (promedio 50 y desviación estándar 10).

3.6.1.5 Validación por expertos

Para poder utilizar el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R dentro del contexto nacional (ya que es una prueba validada para el contexto chileno), se procedió a realizar la validación por cinco expertos capacitados en el área. Las cinco personas escogidas fueron psicólogas con experiencia en el trabajo con niños del Nivel Inicial.

A cada experto se le presentó un documento que detallaba toda la información que se requería (ver Anexo 1).

La primera hoja, la carátula, describe el nombre del Test a validar. A continuación, en las siguientes páginas hay un breve resumen de la Tesis. Inmediatamente después, se adjunta una carta dirigida a la Psicóloga experta solicitando su colaboración en la validación de la prueba y explicando brevemente el tema de la Tesis y el objetivo.

Luego se incluye la tabla que contiene toda la lista de palabras para realizar el Test, de la Forma A. En esa hoja, los expertos debían revisar si la palabra que se detallaba estaba o no conforme al contexto boliviano. Se pedía valorar la validez del significado y no así la validez que pueda tener para niños de 4 a 5 años, ya que la prueba contempla un rango de edad de 2 a 17 años.

Al finalizar la revisión de la lista, el experto podía plasmar sus conclusiones y sus observaciones y por último firmar estando conforme con la validación.

Después de la Forma A, se detallaba la Forma B, con exactamente el mismo formato que la primera forma.

Una vez finalizada la revisión de ambas listas de palabras en dos diferentes formas, se adjunta una carta donde la persona experta se dirige a la persona experta encargada de aprobar y autorizar la validación del Test.

Cuando se recolectaron los cinco documentos revisados, se procedió a vaciar la información de la Forma A, dado que se observó que era la más conveniente para aplicar tanto en el pre-test como en el post-test.

Revisando los cinco documentos, se siguió el siguiente criterio: si 4 o más expertos no coincidían en el uso de una palabra, se la eliminaba o se la cambiaba por una más apropiada según la imagen correspondiente al Test.

Las siguientes palabras fueron eliminadas de la lista:

Nº 44: ruca; Nº 56: suicida se elimina por contenido y por la imagen (persona saltando de un puente con una soga y una piedra atadas al pie); Nº 106: adusto y Nº 115 recua (por no tener una imagen clara que sea coherente con el contenido). Solo las palabras: Nº 100 gozne y Nº 104 guadaña, se cambiaron por bisagra y hoz, respectivamente.

3.6.2 Registro Diario

Se llevó un registro diario que ordena por sesión que palabras se trabajaron para reforzar su aprestamiento.

El registro se completaba al finalizar cada sesión, donde se recogía información sobre las palabras que aprendían los niños y niñas en cada actividad de cuentacuentos. Esta información se recogía regularmente en cada sesión, anotando en el registro de dominio del vocabulario que se había aprendido en cada sesión y se hacía público, para que cada participante pudiera conocer sus logros. Esto permitía aumentar e incentivar la motivación del grupo.

El registro incluye el número de sesión, el número de estudiantes que participaron en cada actividad correspondiente, una lista de palabras a reforzar y

al lado la lista de palabras que los niños respondieron al finalizar cada sesión. (Ver Anexo 3)

3.7 Hipótesis

H_a La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

H_0 La estrategia didáctica de Cuentacuentos no favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

3.7.1 Definición de Variables

Las condiciones de una investigación se miden de acuerdo a la delimitación y las características de las variables. A continuación se identifica la variable independiente y la dependiente con las cuales se trabajó.

Se presenta la categorización de las variables determinando las categorías y los indicadores utilizados para su medición. La variable independiente de la presente investigación fue la estrategia didáctica de Cuentacuentos que se elaboró, mientras que la variable dependiente fue el incremento del vocabulario, medido mediante el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R.

3.7.1.1 Variable Independiente

Salkind (1999) define a la Variable Independiente como la variable que se manipula para examinar su impacto en una variable dependiente o resultante.

En el presente trabajo, la Variable Independiente es la estrategia didáctica de Cuentacuentos (Ver Tabla).

3.7.1.2 Variable Dependiente

Salkind (1999) define a la Variable Dependiente como la variable que indica si el tratamiento o manipulación de la variable independiente tuvo algún efecto.

La Variable Dependiente correspondiente a la investigación es el incremento del vocabulario (Ver Tabla).

3.7.2 Operacionalización de Variables

Tabla 2. Categorización de la Variable Independiente (VI)

Hipótesis	Variable Independiente	Sub-Variables	Indicadores	Sesiones	Actividades
La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.	Estrategia didáctica de Cuentacuentos	Comunica el texto oral	Escucha atentamente mensajes expresados por otros y responde a ellos.	1	- Lectura de un cuento. - Collage de "La oruga muy hambrienta"
			Adecua la forma de expresar sus mensajes orales según los interlocutores con los que se comunica, eligiendo el vocabulario, la entonación y el	2	- Describir características físicas, estados de ánimo, lo que piensa la persona y lo que está viendo a través de diferentes

			volumen apropiado.		rostros. - Crear una historia a partir del retrato.
			Adecua la forma de expresar sus mensajes orales según los interlocutores con los que se comunica, eligiendo el vocabulario, la entonación y el volumen apropiado.	3	- Describir características físicas, estados de ánimo, lo que piensa la persona y lo que está viendo a través de diferentes rostros. - Crear una historia a partir del retrato.
			Utiliza recursos no lingüísticos (gestos, expresión facial y corporal) para apoyar su comprensión y expresión de discursos orales.	4	Cambiar el final del cuento, sin cambiar su estructura, la presentación y el nudo.
			Se interesa por expresar y escuchar experiencias, ideas, sentimientos y opiniones.	5	Se invita a los abuelos o abuelas que vengan a la clase a contar una anécdota o pasajes de cuando ellos eran pequeños.
		Interpreta y produce el texto oral	Disfruta de situaciones en las que se juega con el lenguaje oral (adivinanzas, trabalenguas, etcétera).	6	- Aprender trabalenguas. - Aprender rimas. - Jugar con las palabras.
			Manifiesta interés por participar en diversas actividades	7	Elaborar historias con recortes de revistas y periódicos.

			en las que se utiliza el lenguaje oral.		
		Se expresa de manera creativa	Combina diferentes juegos haciendo usos de su fantasía e imaginación.	8	Basándose en pasajes de La Isla del Tesoro (Robert Louis Stevenson 1888), se guía a una búsqueda del Tesoro por todo el Nivel Inicial.
		Expresa de manera espontánea y con seguridad sus ideas	Expresa de manera espontánea sus ideas, sentimientos y emociones en diferentes actividades.	9	A partir de una lámina con muchos elementos, se elabora una historia basándose en el escenario y el personaje del retrato.
			Participa con iniciativa en la elaboración de los trabajos que realiza.	10	Restaurar los libros dañados de la Biblioteca y de los cursos, a manera de conocer mejor las partes del libro e incentivar su cuidado.

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 2 se detalla la categorización de la variable independiente. En la columna izquierda se presenta primero la hipótesis alternativa (Ha), inmediatamente a su lado se encuentra la Variable Independiente y al lado las sub-variables que indican de manera más detallada las áreas a trabajar.

Las últimas tres columnas corresponden a los indicadores de las sub-variables y en que sesión se trabajan las actividades de la estrategia.

Tabla 3. Categorización de la Variable dependiente (VD)

Hipótesis	Variable Dependiente	Sub-variables	Indicadores	Ítem	Instrumento
La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.	Incremento del Vocabulario	Número de Palabras (Evaluación Cuantitativa)	Animales y pájaros	1,8,9,14,27,68,78	TEVI-R
			Acciones humanas (infinitivos verbales)	12,24,26,28,30,38,42,67,79,83,91	
			Plantas y flores	2,10,37	
			Escenas de la naturaleza	5,18,21,45,47,65,93,109	
			Adjetivos	17,25,49,61,73,74,76,110	
			Instrumentos musicales y científicos	57	
			Ocupaciones u oficios	23,43,55,90,98	
			Partes de una casa	92,107,111	
			Vestuario	19,41,50,69	
			Artículos del hogar	81,100,104,105,108	
			Otros objetos hechos por el hombre	3,4,5,7,13,16,20,29,33,35,66,71,77	
			Otros objetos inanimados	11,15,22,31,32,34,36,39,40,46,48,51,92,60,62,64,70,80,84,85	
		Incremento cualitativo (Evaluación Cualitativa)	<i>Responde correctamente las preguntas.</i>	Sesión 1	
			<i>Utiliza una estrategia oral para narrar.</i>	Sesión 2	
			<i>Utiliza una estrategia oral para narrar.</i>	Sesión 3 (continuación Sesión 2)	
			<i>Crea y expresa un final alternativo.</i>	Sesión 4	
			<i>Muestra interés en la narración.</i>	Sesión 5	
			<i>Trabaja en grupo desarrollando una historia.</i>	Sesión 6	

			<i>Memoriza juegos de palabras y canciones.</i>	Sesión 7	
			<i>Participa de los juegos y actividades.</i>	Sesión 8	
			<i>Elabora una historia a través de recursos visuales.</i>	Sesión 9	
			<i>Trabaja en grupo para llegar a una meta.</i>	Sesión 10	

Fuente: Elaboración Propia

En la tabla 3 se detalla los conceptos que permitieron reconocer el incremento de vocabulario. Se presenta la hipótesis alternativa (Ha), la Variable Dependiente, sus sub-variables, indicadores, ítem correspondiente y el instrumento que se utilizó para detectar la variable.

3.8 Procedimiento de la investigación

La investigación fue dividida en 5 etapas y 4 fases. La primera etapa, el Inicio de la Investigación, donde se estableció la necesidad de intervenir en la Institución con el problema que se presentó.

La primera etapa, el inicio de la investigación, marcada por la evaluación realizada previa a la investigación para determinar la necesidad real en la Institución.

La segunda etapa, la asignación de los grupos experimental y control. Es la etapa de intervención donde fueron asignados los dos grupos para trabajar en la investigación: el grupo experimental y el grupo control.

La tercera etapa fue la aplicación del pre-test, para determinar el nivel de palabras que se tenía en cada grupo.

La cuarta etapa correspondiente a la aplicación de la estrategia didáctica Cuentacuentos. La estrategia fue organizada en cuatro fases, cada una organizada con una competencia correspondiente y cada competencia con sus indicadores correspondientes.

Por último, la quinta fase donde se realiza el post-test, mediante la utilización del instrumento asignado.

3.8.1 Etapas

3.8.1.1 Primera etapa: Inicio de la Investigación

Previamente al desarrollo de la Investigación, se realizó una descripción del diagnóstico en la Institución Educativa para saber cuáles eran las condiciones en las que se comenzaba la investigación y cuáles las falencias a trabajar. Lo primordial, fue establecer si existía una necesidad real para incrementar los niveles de vocabulario a través de una nueva estrategia didáctica.

Se analizaron los resultados de la prueba de Aptitudes en Educación Infantil, AEI. Esta prueba es realizada cada año por el departamento de Psicología del Colegio para determinar el nivel de desarrollo en las diferentes áreas de aptitudes que pretende fomentar.

Los resultados que se obtuvieron en el pre-test en general, fueron bajos en las áreas que corresponden al estudio. Por ende, se pasa a reforzar mediante la estrategia didáctica de Cuentacuentos.

3.8.1.2 Segunda etapa: Asignación de los grupos experimental y control

En esta etapa, se realiza la asignación de los grupos experimental y control a través de muestras no probabilísticas al azar, permitiendo así una mayor flexibilidad en el control de variables.

3.8.1.3 Tercera etapa: Aplicación del pre-test

Se aplica el instrumento que se escogió para realizar la medición de la cantidad de palabras que tienen los niños de 4 a 5 años en ambos grupos.

3.8.1.4 Cuarta etapa: Aplicación de la estrategia didáctica Cuentacuentos

La cuarta etapa es la aplicación del programa a los participantes, donde se utiliza la estrategia didáctica de Cuentacuentos. El programa se divide en cuatro fases y en diez sesiones. En cada fase se trabaja una competencia didáctica. La relación entre las competencias y los objetivos está estrechamente relacionada a los pasos concretos a seguir para el cumplimiento de la competencia.

a. Fases

Fase 1. Trabaja la siguiente competencia: *Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.*

Fase 2. Fortalece que el niño pueda desarrollar la siguiente competencia: *Disfruta de la interpretación y la producción de textos orales en diferentes situaciones comunicativas.*

Fase 3. *Utiliza su imaginación y fantasía de manera expresiva y creativa cuando participa en diferentes juegos.*

Fase 4. A través de varias actividades diseñadas especialmente para que se pueda cumplir la siguiente competencia: *Demuestra iniciativa y expresa sus ideas con seguridad y confianza cuando participa en diferentes actividades de la escuela.*

b. Sesiones

Cada una de las sesiones que componen las cuatro fases, siguen el siguiente formato:

1. Competencia.-Habilidad que se quiere que el niño llegue a formar.
2. Indicador.-Pautas medibles que permiten establecer parámetros para alcanzar la competencia.
3. Modalidad.-Se refiere a la modalidad de las sesiones, ya sean de exposición o grupal participativa.
4. Tema.-El tema que siguió la sesión durante el proceso.
5. Tiempo.-El tiempo que tomó la sesión, desde el inicio, hasta la conclusión de la misma.
6. Objetivo.-Cada sesión tiene un objetivo que guía la sesión y está en relación al objetivo general.

7. Procedimiento.- Se describe cada uno de los pasos que siguieron las sesiones para cumplir el objetivo.
8. Evaluación.- Es la casilla que indica que elementos se calificaran. Cuantitativamente se califica el incremento en palabras del vocabulario propuesto y cualitativamente se califican varios descriptores que evalúan las habilidades alcanzadas:
 - Vocabulario.- Lista de las palabras que son aprendidas y reforzadas en la sesión para facilitar el posterior registro.
 - Indicadores Cualitativos.- Nacen de las competencias y los indicadores y son los descriptores por materia que indican que habilidades habrá alcanzado el estudiante.
9. Actividades.- Una descripción general de cada actividad llevada a cabo. Se refuerzan las diferentes estrategias didácticas de Cuentacuentos, utilizando todos sus elementos que combinan la narración oral, la poesía, el juego de palabras, la música, y la expresión a través de dibujos, pintura y collage.
10. Material.- Previsión del material a utilizar.

SESION 1				
COMPETENCIA				
Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.				
Indicador				
Escucha atentamente mensajes expresados por otros y responde a ellos.				
Modalidad		Tema		Tiempo
Grupal Participativa		Introducción al Mundo del Cuentacuentos		45 minutos
Objetivos		Procedimiento		
- Introducir a los niños que es el cuentacuentos. - Familiarizar a los niños los cuentos. - Medir la comprensión de la historia narrada.		- Explicar a los niños que es un cuentacuentos y que es lo que ellos van a aprender en a lo largo de todo el taller (5 minutos) - Realizar la narración de la historia: "La oruga muy hambrienta" de Eric Carle. Hacer énfasis en que en la historia hay unas palabras nuevas que ellos aprenderán (5 minutos) - Pedir a cada niño debe hacer un collage de la oruga del cuento (25 minutos) - Todos sentados en la hora del círculo, voluntariamente deben responder que palabras nuevas aprendieron (5 minutos)		
Evaluación		Actividades	Material	
Vocabulario	Indicadores Cualitativos			
Oruga Hambrienta Tibio Diminuta Atravesó Tajada Capullo	El niño es capaz de responder correctamente las preguntas de la historia en orden de los sucesos ocurridos.	- Lectura de un cuento. - Collage de "La oruga muy hambrienta"	- Cuento: "La oruga muy hambrienta" de Eric Carle - Fotocopias de la oruga - Papel seda de colores - Barras UHU	

SESIÓN 2			
COMPETENCIA			
Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.			
Indicador			
Adecua la forma de expresar sus mensajes orales según los interlocutores con los que se comunica, eligiendo el vocabulario, la entonación y el volumen apropiado.			
Modalidad		Tema	Tiempo
Grupal Participativa		Retratos (Parte 1)	45 minutos
Objetivos		Procedimiento	
Desarrollar la capacidad de observación y de expresión oral.		- Elegir una cara y describir primero características físicas, luego el estado de ánimo, lo que está pensando y lo que está viendo la persona (10 minutos) - Voluntariamente, cada uno de los niños o niñas que desee participar, debe describir que está sucediendo en la imagen, formando una oración (20 minutos) - Unimos todas las oraciones y leemos que cuento hemos armado. (10 minutos) - Todos sentados en la hora del círculo, voluntariamente deben responder que palabras nuevas aprendieron (5 minutos)	
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
N° 23.- médico N° 25.- alegría N° 38.- olfatear N° 43.- oculista N° 49.- desnutrido	<i>El niño es capaz de responder correctamente las preguntas de la historia en orden de los sucesos ocurridos.</i>	- Describir características físicas, estados de ánimo, lo que piensa la persona y lo que está viendo a través de diferentes rostros. - Crear una historia a partir del retrato.	- Cartulina tamaño oficio - Recortes de revistas

SESIÓN 3			
COMPETENCIA			
Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.			
Indicador			
Adecua la forma de expresar sus mensajes orales según los interlocutores con los que se comunica, eligiendo el vocabulario, la entonación y el volumen apropiado.			
Modalidad		Tema	Tiempo
Grupal Participativa		Retratos (Parte 2)	45 minutos
Objetivos		Procedimiento	
Desarrollar la capacidad de observación y de expresión oral.		- Elegir una cara y describir primero características físicas, luego el estado de ánimo, lo que está pensando y lo que está viendo la persona (10 minutos) - Voluntariamente, cada uno de los niños o niñas que desee participar, debe describir que está sucediendo en la imagen, formando una oración (20 minutos) - Unimos todas las oraciones y leemos que cuento hemos armado. (10 minutos) - Todos sentados en la hora del círculo, voluntariamente deben responder que palabras nuevas aprendieron (5 minutos)	
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
N° 23.- médico N° 25.- alegría N° 38.- olfatear N° 43.- oculista N° 49.- desnutrido	<i>El niño es capaz de responder correctamente las preguntas de la historia en orden de los sucesos ocurridos.</i>	- Describir características físicas, estados de ánimo, lo que piensa la persona y lo que está viendo a través de diferentes rostros. - Crear una historia a partir del retrato.	- Cartulina tamaño oficio - Recortes de revistas

SESIÓN 4			
COMPETENCIA			
<i>Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.</i>			
Indicador			
Utiliza recursos no lingüísticos (gestos, expresión facial y corporal) para apoyar su comprensión y expresión de discursos			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	... y vivieron felices para siempre? <i>Practicando con finales alternativos</i>		45 minutos
Objetivos		Procedimiento	
- Desarrollar la flexibilidad en la trama de un cuento. - Desarrollar la imaginación. - Desarrollar el pensamiento crítico.		- Narrar un cuento clásico de la Literatura Infantil que los niños conozcan de memoria (15 minutos). - Utilizar diferentes recursos para narrar la historia (narices de chanchito, paja, bloques de madera y ladrillos o piedras). - Se pide a un par de niños y niñas que deseen pasar adelante del grupo y contar un final alternativo para la historia (15 minutos).	
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
Nº 31.- establo, Nº 38 olfatear, Nº 50 faja, Nº 54 puñado, Nº 61 espeluznante, Nº 80 tonel, Nº 111 cornisa, Nº 112 pira.	<i>El niño es capaz de crear un final alternativo y expresarlo correctamente usando gestos y expresión facial y corporal.</i>	Cambiar el final del cuento, sin cambiar su estructura, la presentación y el nudo.	- Cuento "Los Tres Chanchitos" - Narices de chanchito de cartulina rosada. - Paja, bloques pequeños de madera, hojarasca y ladrillos o piedras.

SESIÓN 5			
COMPETENCIA			
<i>Se comunica mediante diversos tipos de discursos (textos) orales en diferentes situaciones de comunicación, considerando algunas características del lenguaje.</i>			
Indicador			
Se interesa por expresar y escuchar experiencias, ideas, sentimientos y opiniones.			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	¡Cuéntame un cuento abuelita!		45 minutos
Objetivos	Procedimiento		
- Fortalecer la capacidad de escuchar. - Afianzar lazos afectivos hacia las personas de la tercera edad. - Valorar a los abuelos y abuelas.	- Dar la bienvenida a los abuelos o abuelas invitadas. Introducir a los niños a los invitados y a la actividad. (10 minutos) - Cada abuelito tiene 5 - 10 minutos para contar su historia (30 minutos)		
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
N°5.- encendedor N° 29.- grifo N° 40.- chorro N° 67.- oprimir N° 77.- veleta	<i>El niño demuestra interés en las historias narradas por los abuelitos.</i>	Se invita a los abuelos o abuelas que vengan a la clase a contar una anécdota o pasajes de cuando ellos eran pequeños.	- Silla muy cómoda decorada para la ocasión. - Tarjetas de Bienvenida y Agradecimiento.

SESIÓN 6			
COMPETENCIA			
<i>Disfruta de la interpretación y la producción de textos orales en diferentes situaciones comunicativas.</i>			
Indicador			
Disfruta de situaciones en las que se juega con el lenguaje oral (adivinanzas, trabalenguas, etcétera).			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	Adivina adivinador... Jugamos con las palabras		45 minutos
Objetivos	Procedimiento		
- Utilizar canciones y rimas para el desarrollo del lenguaje. - Facilitar el uso de palabras y fluidez verbal. - Introducir nuevas palabras y frases. - Presentar diferentes maneras de trabajar con las palabras.	- Escuchar el cuento "Historia de una Princesa" de María Elena Walsh (10 minutos). - Conocer cuáles son las maneras de jugar con las palabras (25 minutos). - Enseñar tres poemas (5 minutos). - Enseñar tres adivinanzas (5 minutos).		
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
N° 3.- volantín N° 16.- espada N° 60.- sello N° 74.- calvicie N° 76.- perezoso N° 104.- hoz	<i>El niño es capaz de trabajar en grupo y desarrollar una historia en conjunto con todos sus compañeros.</i>	- Aprender trabalenguas. - Aprender rimas. - Jugar con las palabras.	- Cd de María Elena Walsh "Cuentopos" - Hojas de actividades con trabalenguas, poemas y adivinanzas.

SESIÓN 7			
COMPETENCIA			
<i>Disfruta de la interpretación y la producción de textos orales en diferentes situaciones comunicativas.</i>			
Indicador			
Manifiesta interés por participar en diversas actividades en las que se utiliza el lenguaje oral.			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	Las Cajas de las Palabras Mágicas		45 minutos
Objetivos	Procedimiento		
- Despertar la imaginación. - Jugar con las palabras. - Descubrir palabras.	- Recortar diferentes imágenes e ir organizando todas en las diferentes cajas por categorías. - En cajas que ya hayan sido forradas de diferentes colores se van organizado los diferentes recortes: - Caja Amarilla: Personas - Caja Roja: Animales - Caja Verde: Plantas - Caja Azul: Cosas - Formar pequeñas historias y pegarlas en la cartulina en forma de collage colectivo.		
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
Nº 20.- lancha Nº 21.- nido Nº 47.- rayo Nº 78.- felino Nº 87.- gradas	<i>El niño es capaz de memorizar y utilizar en su vida cotidiana diferentes tipos de juegos de palabras y canciones.</i>	Elaborar historias con recortes de revistas y periódicos.	- Cuatro cajas forradas de diferentes colores. - Revistas y periódicos. - Tijeras. - Pegamento UHU. - Papelógrafos o Cartulinas.

SESION 8			
COMPETENCIA			
Utiliza su imaginación y fantasía de manera expresiva y creativa cuando participa en diferentes juegos.			
Indicador			
Combina diferentes juegos haciendo usos de su fantasía e imaginación.			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	¡Todos a Bordo!		45 minutos
Objetivos	Procedimiento		
- Jugar a partir de una historia. - Desarrollar la imaginación a través de una actividad fuera del curso.	- Narrar La Isla del Tesoro, con un disfraz. Ese día, todos los niños y niñas deben traer algún atuendo de pirata. (10 minutos) - En el libro se encuentra un mapa de todo el Nivel con una ruta que lleva a un tesoro, se da instrucciones para la búsqueda. (5 minutos) - Búsqueda del Tesoro (20 minutos) - Cierre del tema. El grupo que lo encuentra primero se hará acreedor al baúl que previamente haya sido escondido con un libro dentro y unos cuantos chocolates para los arriesgados piratas. (10 minutos)		
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativo		
N° 12.- nadar N° 13.- escopeta N° 14.- pulpo N° 16.- espada N° 18.- ruido N° 20.- lancha N° 46.- gancho N° 65.- ribera N°114.- filibustero	El niño disfruta del juego fuera del curso y participa en la actividad con entusiasmo.	Basándose en pasajes de La Isla del Tesoro (Robert Louis Stevenson 1888), se guía a una búsqueda del Tesoro por todo el Nivel Inicial.	- Cuento "La isla del Tesoro" - Mapa - Caja decorada como baúl - Chocolates - Disfraces.

SESIÓN 9			
COMPETENCIA			
<i>Demuestra iniciativa y expresa sus ideas con seguridad y confianza cuando participa en diferentes actividades de la escuela.</i>			
Indicador			
Expresa de manera espontanea sus ideas, sentimientos y emociones en diferentes actividades.			
Modalidad	Tema		Tiempo
Grupal Participativa	Te cuento un cuento		45 minutos
Objetivos	Procedimiento		
- Desarrollar la creatividad. - Desarrollar la capacidad de elaborar textos orales a través de imágenes.	- Presentar la actividad y las diferentes formas de proceder en la actividad. (5 minutos) - Exposición de las historias basadas en las imágenes. (35 minutos) - Canción relacionada con la historia de la lámina (5 minutos)		
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
N° 30.- probar N° 33.- dinamita N° 41.- mantilla N° 46.- gancho N° 94.- colisión	Se medirá la capacidad que tenga el niño para elaborar una historia con los recursos visuales.	A partir de una lámina con muchos elementos, se elabora una historia basándose en el escenario y el personaje del retrato.	Láminas grandes con varios elementos.

SESIÓN 10			
COMPETENCIA			
Demuestra iniciativa y expresa sus ideas con seguridad y confianza cuando participa en diferentes actividades de la escuela.			
Indicador			
Participa con iniciativa en la elaboración de los trabajos que realiza.			
Modalidad		Tema	Tiempo
Grupal Participativa		Rescata Libros	45 minutos
Objetivos		Procedimiento	
- Rescatar y reconstruir los libros dañados de la Biblioteca. - Valorar los libros. - Conocer las partes del libro.		- Recolectar los libros dañados. (15 minutos) - Reparar los libros en grupos. (30 minutos)	
Evaluación		Actividades	Material
Vocabulario	Indicadores Cualitativos		
Nº 11.- estuche Nº 54.- puñado Nº 59.- liquidación Nº 60.- sello Nº 81.- espátula	El niño será capaz de trabajar en grupo y llegar a una meta en común.	Restaurar los libros dañados de la Biblioteca y de los cursos, a manera de conocer mejor las partes del libro e incentivar su cuidado.	- Libros dañados. - Maskin tape. - Pegamentos UHU. - Tijeras

3.8.1.5 Quinta etapa. Post-test

Una vez aplicado el programa se realizó la post evaluación utilizando el instrumento asignado.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1 Resultados

Los resultados presentados en este capítulo, corresponden al Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R administrado a los sujetos del programa.

En el manejo de los datos se utiliza porcentajes y la prueba T-student que es una prueba que se utiliza para comparar muestras independientes, en este caso: la muestra de niños y niñas en el grupo experimental y la muestra del grupo control, asumiendo que los datos tienen comportamiento normal. Esta prueba da un nivel de significancia que siendo igual o menor que 0,05 quiere decir que se rechaza la hipótesis nula H_0 , aceptando la hipótesis alterna H_a , en este caso la hipótesis nula significa que no existe diferencia entre los dos grupos y la alterna que existe diferencia entre los grupos.

$$H_0: \mu_e = \mu_c$$

$$H_a: \mu_e \neq \mu_c$$

Donde:

μ_e significa el promedio de puntaje en el grupo experimental.

μ_c significa el promedio de puntaje en el grupo control.

La prueba se decide con la siguiente desigualdad: (Ruiz Maya, 2005)

$$\left| \frac{\bar{x}_e - \bar{x}_c}{\sqrt{\frac{S^2_e + S^2_c}{n_e + n_c}}} \right| < 1 - \alpha/2$$

$\bar{x}_e - \bar{x}_c$ es la diferencia de las medias muestrales.

$\frac{S^2_e}{n_e} + \frac{S^2_c}{n_c}$ es la varianza de la diferencia.

En primer lugar se efectúa un análisis de las preguntas del test, en el pre-test. Las siguientes preguntas muestran las palabras donde se muestra que estas ya existían en el vocabulario de los niños y niñas. Todas ellas mostraron un puntaje del 100%, lo que significa que son parte del vocabulario de los niños, y para estudio no son de importancia.

Tabla 4. Palabras con significancia cero en el pre-test (t=0; $\rho=0$)

Nº	Palabra
P 1	elefante
P 2	plátano
P 4	pincel
P 5	encendedor
P 6	pierna
P 7	cortina
P 9	vaca
P 60	sello

Las palabras que mostraron un puntaje menor al 100%, en este contexto son de importancia, porque de ellas se deducirá si existió diferencia significativa en el

pre-test aplicado a ambos grupos, para este efecto el valor de p (p = significancia bilateral) obtenido por computación se compara con la significancia $\alpha=0,05$ y se describe estos resultados en la siguiente tabla:

Tabla 5. Comparación en el pre-test entre grupo experimental y control

Comparación en el Pre-Test entre grupo experimental y control				
Pregunta	Palabra	t	p	Decisión
P 28	acarrear	3.000	0.008	Existe diferencia
P 33	dinamita	-2.466	0.024	Existe diferencia
P 42	repartir	-3.286	0.004	Existe diferencia
P 52	diálogo	-2.449	0.025	Existe diferencia
P 62	pedestal	-3.000	0.008	Existe diferencia
P 63	lucifer	2.466	0.024	Existe diferencia
P 67	oprimir	6.000	0.000	Existe diferencia
P 69	rebozo	-2.449	0.025	Existe diferencia
P 3	volantín	1.406	0.171	No existe diferencia
P 10	papa	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 11	estuche	-1.964	0.065	No existe diferencia
P 12	nadar	-1.000	0.331	No existe diferencia
P 13	escopeta	-2.058	0.054	No existe diferencia
P 14	pulpo	-1.000	0.331	No existe diferencia
P 15	techo	1.342	0.196	No existe diferencia
P 16	espada	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 17	gigante	-1.000	0.331	No existe diferencia
P 18	ruido	0.600	0.556	No existe diferencia
P 19	falda	1.567	0.135	No existe diferencia
P 20	lancha	0.000	1.000	No existe diferencia
P 21	nido	1.500	0.151	No existe diferencia
P 25	alegría	-1.000	0.331	No existe diferencia

P 26	arrastrar	0.000	1.000	No existe diferencia
P 27	buey	0.000	1.000	No existe diferencia
P 29	grifo	-0.600	0. 556	No existe diferencia
P 30	probar	1.342	0. 196	No existe diferencia
P 31	establo	0. 885	0.388	No existe diferencia
P 32	patente	-0.447	0.556	No existe diferencia
P 34	rendija	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 35	aeronave	0.000	1.000	No existe diferencia
P 36	puñal	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 37	espárrago	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 38	olfatear	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 40	chorro	-0.429	0. 673	No existe diferencia
P 41	mantilla	1.897	0.074	No existe diferencia
P 43	oculista	0.000	1.000	No existe diferencia
P 45	temporal	-1.406	0.177	No existe diferencia
P 48	espuela	1.095	0.288	No existe diferencia
P 49	desnutrido	-1.406	0.177	No existe diferencia
P 50	faja	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 51	riel	0.000	1.000	No existe diferencia
P 53	empuñadura	0.000	1.000	No existe diferencia
P 54	puñado	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 55	quiromancia	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 57	probeta	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 58	preñada	0.000	1.000	No existe diferencia
P 59	liquidación	0.000	1.000	No existe diferencia
P 61	espeluznante	-1.897	0.074	No existe diferencia
P 64	sable	-0.447	0.660	No existe diferencia
P 65	ribera	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 66	plomada	0.000	1.000	No existe diferencia
P 68	galgo	-1.500	0.151	No existe diferencia
P 70	estrado	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 71	prismático	0. 949	0.355	No existe diferencia
P 72	oblicuo	-0.447	0.660	No existe diferencia

P 73	escuálido	-1.567	0.135	No existe diferencia
P 74	calvicie	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 75	empellón	-1.095	0.288	No existe diferencia
P 76	perezoso	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 77	veleta	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 78	veleta	0.000	1.000	No existe diferencia
P 79	enarbolar	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 80	tonel	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 81	espátula	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 82	vértice	-1.567	0.556	No existe diferencia
P 83	engalanar	-1.500	0.151	No existe diferencia
P 84	enseña	-1.095	0.288	No existe diferencia
P 85	ristra	0.949	0.355	No existe diferencia
P 86	espolón	0.429	0.673	No existe diferencia
P 87	gradas	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 88	escafandra	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 89	quietud	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 90	eclesiástico	-1.000	0.331	No existe diferencia
P 91	engullir	1.406	0.177	No existe diferencia
P 92	alero	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 93	pendiente	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 94	colisión	-1.342	0.196	No existe diferencia
P 95	efigie	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 96	orla	0.000	1.000	No existe diferencia
P 97	toga	0.493	0.628	No existe diferencia
P 98	tahúr	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 99	adiposo	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 100	bisagra	-0.429	0.673	No existe diferencia
P 101	beduino	0.000	1.000	No existe diferencia
P 102	testa	1.964	0.065	No existe diferencia
P 103	convexo	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 104	hoz	-1.964	0.065	No existe diferencia
P 105	tamiz	0.429	0.673	No existe diferencia

P 107	verja	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 108	taburete	0.000	1.000	No existe diferencia
P 109	estalagmita	-1.095	0.288	No existe diferencia
P 110	furibundo	-0.429	0.673	No existe diferencia
P 111	cornisa	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 112	pira	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 113	rictus	0.885	0.388	No existe diferencia
P 114	filibustero	1.964	0.065	No existe diferencia
P 116	grávida	1.406	0.177	No existe diferencia

Los resultados que muestran un resultado menor a 0.05 en su nivel de significancia, muestran diferencia en su resultado, lo que indica que los niños no tenían incorporado en su vocabulario las palabras descritas en la tabla.

Mientras que las palabras con un resultado mayor a 0.05 en su nivel de significancia, no muestran diferencia significativa en su resultado, lo que indica que los niños ya tenían incorporado en su vocabulario las palabras de la tabla.

Habiendo finalizado el análisis del pre-test, pasaremos a efectuar el análisis de las preguntas del test, en el post-test, las preguntas:

Tabla 6. Palabras con significancia cero en el post-test ($t=0$; $p=0$)

Nº	Palabra	Grupo
P 1	elefante	ambos
P 2	plátano	ambos
P 4	pincel	ambos
P 5	encendedor	ambos
P 6	pierna	ambos
P 7	cortina	ambos
P 9	vaca	ambos

P 11	estuche	control
P 12	nadar	ambos
P 13	escopeta	experimental
P 14	pulpo	ambos
P 17	gigante	ambos
P 18	ruido	experimental
P 21	nido	experimental
P 22	dinero	ambos
P 23	médico	ambos
P 24	patinar	ambos
P 25	alegría	ambos
P 29	grifo	experimental
P 46	gancho	experimental
P 47	rayo	experimental
P 60	sello	experimental
P 61	espeluznante	experimental
P 87	gradas	experimental
P 107	verja	experimental

Mostraron un puntaje del 100% lo que significa que ya están en el vocabulario de los niños, y para el estudio no son de importancia.

Las palabras que mostraron un puntaje menor al 100%, que en este contexto son de importancia, porque de ellas se deducirá si existió diferencia significativa en el post-test aplicado a ambos grupos, se describen a continuación:

Tabla 7. Comparación en el post-test entre grupo experimental y control

Pregunta	Palabra	t	ρ	Decisión
P 15	techo	3.674	0. 002	Existe diferencia
P 19	falda	2.449	0. 025	Existe diferencia

P 26	arrastrar	3.000	0. 008	Existe diferencia
P 27	buey	3.182	0. 005	Existe diferencia
P 31	establo	2.058	0. 054	Existe diferencia
P 41	mantilla	2,466	0. 024	Existe diferencia
P 51	riel	2.466	0. 024	Existe diferencia
P 62	pedestal	5.657	0. 000	Existe diferencia
P 63	lucifer	2.449	0. 025	Existe diferencia
P 67	oprimir	4.200	0. 001	Existe diferencia
P 107	verja	6.000	0. 000	Existe diferencia
P 112	pira	2.611	0. 018	Existe diferencia
P 3	volantín	1.897	0.074	No existe diferencia
P 10	papa	0.000	1.000	No existe diferencia
P 11	estuche	1.000	0.331	No existe diferencia
P 13	escopeta	1.000	0.331	No existe diferencia
P 16	espada	0.000	1.000	No existe diferencia
P 20	lancha	0.429	0.673	No existe diferencia
P 21	nido	1.000	0.331	No existe diferencia
P 28	acarrear	0.949	0.355	No existe diferencia
P 30	probar	0.885	0.388	No existe diferencia
P 32	patente	0.447	0.660	No existe diferencia
P 33	dinamita	0.885	0.388	No existe diferencia
P 34	rendija	-0.447	0.660	No existe diferencia
P 35	aeronave	0.493	0.628	No existe diferencia
P 36	puñal	0.493	0.628	No existe diferencia
P 37	espárrago	1.406	0.177	No existe diferencia
P 39	potable	1.000	0.331	No existe diferencia
P 40	chorro	0.429	0.673	No existe diferencia
P 42	repartir	-1.567	0.135	No existe diferencia
P 43	oculista	1.342	0.196	No existe diferencia
P 45	temporal	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 48	espuela	0.493	0.628	No existe diferencia
P 49	desnutrido	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 50	faja	0.000	1.000	No existe diferencia

P 52	diálogo	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 53	empuñadura	-0.447	0.660	No existe diferencia
P 54	puñado	-2.058	0.054	No existe diferencia
P 55	quiromancia	-2.058	0.054	No existe diferencia
P 57	probeta	0.000	1.000	No existe diferencia
P 58	preñada	0.000	1.000	No existe diferencia
P 59	liquidación	1.000	0.331	No existe diferencia
P 64	sable	1.000	0.331	No existe diferencia
P 65	ribera	0.447	0.660	No existe diferencia
P 66	plomada	0.447	0.660	No existe diferencia
P 68	galgo	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 69	rebozo	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 70	estrado	-0.447	0.660	No existe diferencia
P 71	prismático	0.429	0.673	No existe diferencia
P 72	oblicuo	1.095	0.288	No existe diferencia
P 73	escuálido	0.000	1.000	No existe diferencia
P 74	calvicie	0.493	0.628	No existe diferencia
P 75	empellón	-0.949	0.288	No existe diferencia
P 76	perezoso	0.447	0.660	No existe diferencia
P 77	veleta	0.866	0.398	No existe diferencia
P 78	felino	1.342	0.196	No existe diferencia
P 79	enarbolar	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 80	tonel	1.406	0.177	No existe diferencia
P 81	espátula	1.852	0.081	No existe diferencia
P 82	vértice	1.000	0.331	No existe diferencia
P 84	enseña	-0.885	0.388	No existe diferencia
P 85	ristra	1.000	0.331	No existe diferencia
P 86	espolón	1.964	0.673	No existe diferencia
P 88	escafandra	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 89	quietud	1.095	0.288	No existe diferencia
P 90	eclesiástico	1.000	0.331	No existe diferencia
P 91	engullir	0.885	0.388	No existe diferencia
P 92	alero	-1.500	0.151	No existe diferencia

P 93	pendiente	1.095	0.288	No existe diferencia
P 94	colisión	1.342	0.196	No existe diferencia
P 95	efigie	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 96	orla	0.600	0.556	No existe diferencia
P 97	toga	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 98	tahúr	0.000	1.000	No existe diferencia
P 99	adiposo	-0.429	0.673	No existe diferencia
P 100	bisagra	-0.447	0.660	No existe diferencia
P 101	beduino	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 102	testa	-0.600	0.556	No existe diferencia
P 103	convexo	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 104	hoz	-0.493	0.628	No existe diferencia
P 105	tamiz	-0.949	0.355	No existe diferencia
P 108	taburete	2.058	0.054	No existe diferencia
P 109	estalagmita	0.000	1.000	No existe diferencia
P 110	furibundo	0.000	1.000	No existe diferencia
P 111	cornisa	0.000	1.000	No existe diferencia
P 113	rictus	-1.095	0.288	No existe diferencia
P 116	grávida	1.095	0.288	No existe diferencia

Los resultados que muestran un resultado menor a 0.05 en su nivel de significancia, muestran diferencia en su resultado, lo que indica que los niños no incorporaron en su vocabulario las palabras descritas en la tabla.

Mientras que las palabras con un resultado mayor a 0.05 en su nivel de significancia, no muestran diferencia significativa en su resultado, lo que indica que los niños incorporaron en su vocabulario las palabras de la tabla.

4.1.1 Análisis descriptivo

Detallado en la siguiente tabla se analizan los valores de los promedio logrados en las pruebas de pre-test y post-test, tanto para el grupo experimental como para el grupo control. Se observa que antes de la intervención con la estrategia didáctica de cuentacuentos, el grupo experimental tiene un promedio (51.0) ligeramente inferior al del grupo de control (55.1) (ver Tabla 8), este hecho significa que el grupo experimental deberá superar el promedio de la prueba, una vez efectuada la intervención.

Sin embargo se observa también que las desviaciones típicas para ambos grupos, muestran que el grupo experimental es más heterogéneo que el grupo control. (7.888 y 5.896 respectivamente)

Tabla 8. Resultados por grupo. Pre y Post-test

	Grupo	N	Media	Desviación típica	Error típico de la media
PRE-TEST	1 EXPERIMENTAL	10	51.0	7.888	2.494
	2 CONTROL	10	55.1	5.896	1.865
POST- TEST	1 EXPERIMENTAL	10	62.9	3.843	1.215
	2 CONTROL	10	51.9	6.280	1.986

Como se puede observar también en la figura 1, la diferencia entre las medias de los dos grupos para el pre-test.

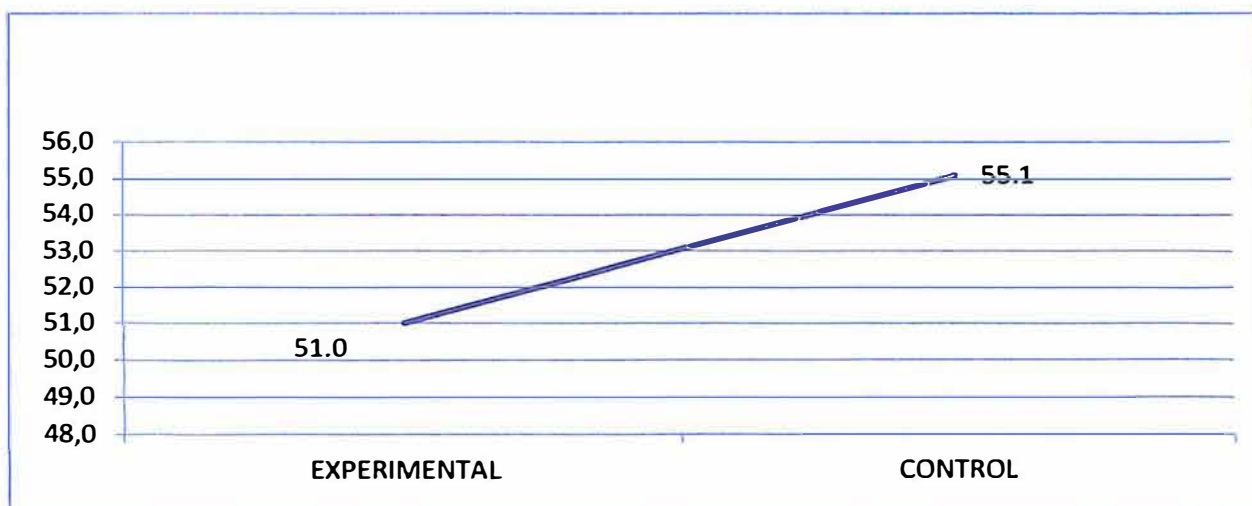


Fig.1. Resultado de Medias del grupo experimental y control en el Pre-test

Nótese por otra parte que aplicada la estrategia, el promedio del grupo experimental sufrió un cambio que muestra una intervención favorable, el post-test generó promedio de 62.9 para el grupo experimental y 51.9 para el grupo control. El grupo experimental subió 11.9 puntos mientras que el grupo control muestra una diferencia ligera pero negativa de 3.2 puntos.

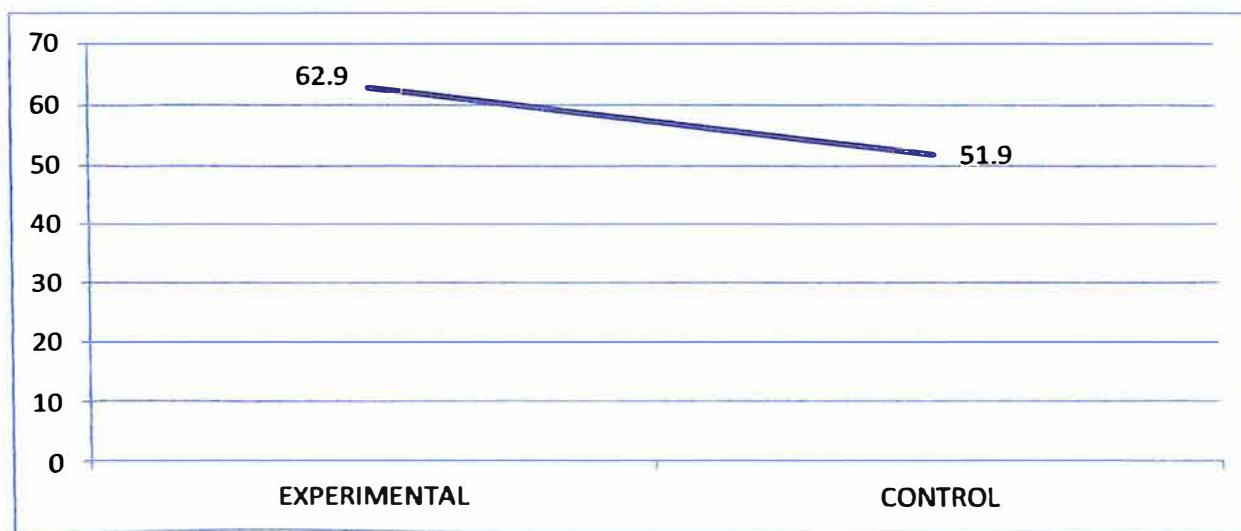


Fig.2. Resultado de Medias del grupo experimental y control en el Post-test

Esta información fue la base para realizar un análisis estadístico inferencial, con la prueba t-student que presenta los dos siguientes resultados:

1. No existe diferencia significativa en el pre-test comparados ambos grupos ($t = -1.317$; $p = 0.205$).
2. Existe diferencia significativa el post test comparados ambos grupos ($t = 4.725$; $p = 0.000$).

A continuación, pasaremos a analizar los resultados por las áreas del **Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R**:

Tabla 9. Resultados por grupo experimental y control del TEVI-R por áreas de evaluación.

ÁREAS	EXP-PRE	CON-PRE	EXP-POST	CON-POST
ACCIONES HUMANAS	75,7%	76%	86%	77%
ADJETIVOS	43,8%	63%	60%	56%
ANIMALES Y PAJAROS	60,0%	64%	81%	71%
ESCENAS DE LA NATURALEZA	53,8%	61%	64%	58%
INSTRUMENTOS MUSICALES Y CIENTÍFICOS	20,0%	30%	30%	30%
OCUPACIONES U OFICIOS	36,0%	44%	42%	42%
OTROS OBJETOS HECHOS POR EL HOMBRE	62,3%	67%	75%	69%
OTROS OBJETOS INANIMADOS	40,0%	43%	53%	39%
PARTES DE UNA CASA	20,0%	17%	43%	23%
PLANTAS Y FLORES	70,0%	80%	90%	80%
VESTUARIO	42,5%	38%	55%	35%

En el mismo se analizan los resultados por porcentajes en relación a los grupos experimental y control según los resultados obtenidos en el pre y post-test en

ambos casos. Se analizan las respuestas de cada niño y niña de ambos grupos, centrándose en cada ítem, pero esta vez centrado en diferentes áreas.

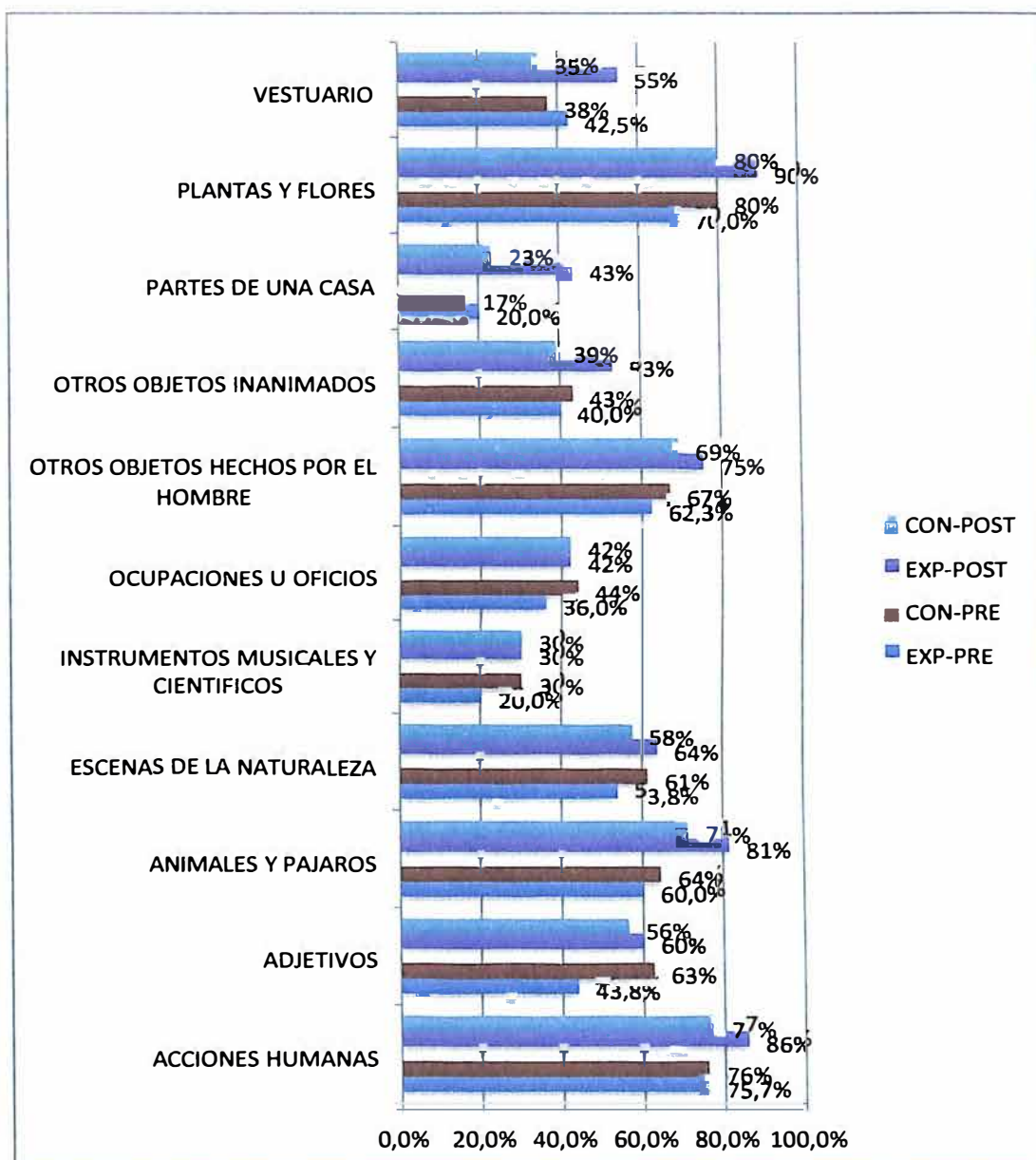


Fig.3. Resultados por área. Pre y Post-test grupo experimental y grupo control

En el área que corresponde a Acciones Humanas, podemos observar que tanto el grupo experimental como el grupo control parten con niveles prácticamente iguales en el pre-test (75.7% y 76% respectivamente). Pero después de realizada la intervención con la estrategia didáctica, el grupo experimental eleva su porcentaje de un 75.7% a un 86%. A diferencia del grupo control que sin intervención tuvo un incremento de solo 1% en total.

Pasando a lo que respecta el área de **Adjetivos**, el grupo experimental parte con mucha desventaja en relación al grupo control en el pre-test (43. 8% y 63% respectivamente). Pero después de realizada la intervención con la estrategia didáctica, el grupo experimental eleva su porcentaje de un 43. 8% a un 60%, mientras que el grupo control tuvo un retroceso de 7%.

En el área de Animales y Pájaros, nuevamente el grupo control (64%) supera al grupo experimental (60%), aunque esta vez por un porcentaje mucho más bajo (4%). Una vez realizada la intervención, los niveles del grupo experimental superan al grupo control, que de un 60% incrementó hasta un 81 %, mientras que el grupo control subió de 64% hasta 71 % solamente (Un incremento de 20% en el grupo experimental y de 7% en el control).

Concerniente al área de Escenas de la Naturaleza el grupo experimental obtuvo un 53,8% en el pre-test, elevando su resultado a un 64% después de la intervención. Por el otro lado, el grupo control obtuvo en el pre-test 61 % y sin la intervención su porcentaje bajó a un 58%.

El área de Instrumentos Musicales y Científicos es una de las más bajas junto con el área de Partes de un Casa, donde el grupo experimental obtuvo 20% en el pre-test y el grupo control 30%, incrementando en el post test un 10% el grupo experimental y 0% el grupo control. Cabe recordar que el Test está diseñado con palabras que un niño de edad preescolar difícilmente puede llegar a conocer. El Test fue diseñado de esta manera.

Pasando a las **Ocupaciones u Oficios**, podemos observar que el grupo experimental como el grupo control parten con un porcentaje de 36.0% y 44% respectivamente en pre-test. Pero después de realizada la intervención con la estrategia didáctica, el grupo experimental eleva su porcentaje a un 42%. A diferencia del grupo control que mantuvo su porcentaje intacto.

El área de **Otros objetos hechos por el Hombre**, es una de las áreas que obtuvo los mayores resultados, después del área de **Plantas y Flores**. El grupo experimental incremento su porcentaje de un 62,3% hasta un 75% y el grupo control subió desde un 67% hasta un 69%.

Mientras tanto, el área de **Otros objetos inanimados** tanto el grupo experimental como el grupo control obtuvieron niveles relativamente similares (40.0% y 43% respectivamente), pero una vez realizada la intervención, la brecha entre ambos se hace mucho más amplia (53% y 39%).

una de las áreas con resultados más bajos, **Partes de una Casa**, alcanzó en el pre-test un 20.0% en el grupo experimental y un 17% en el grupo control. Pero al momento de registrar los resultados del post-test, el grupo experimental obtuvo un 43%, mientras que el grupo control tan solo un 23%.

El área de Plantas y Flores, una de las áreas más altas en relación a los resultados obtenidos por ambos grupos, tanto experimental como control. En el pre-test el primero obtuvo 70.0% y el segundo un 80%. Al realizar la intervención, el grupo experimental incrementó un 20%, llegando a alcanzar un 90%. El grupo control mantuvo el 80% del pre-test.

Por último, en las palabras correspondientes al área de Vestuario, el grupo experimental obtuvo 42,5% en el pre-test y un 55% en el post-test. El grupo control obtuvo 38% al iniciar el pre-test, pero sin intervención, en el post-test disminuyó a

un 35%, 20% menos que el resultado del grupo experimental que si fue sujeto a la intervención de la estrategia didáctica.

4.1.2 Docimasia de Hipótesis

La presente investigación a través de los resultados, confirman la hipótesis alternativa H_a planteada al inicio de la misma, la cual establece: "La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test".

Sin embargo, para las conclusiones y resultados presentados en la presente Tesis de Grado, se realiza la docimasia de hipótesis la cual fue desarrollada con fundamentos matemáticos, analizando una hipótesis alternativa y una hipótesis nula:

H_a La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

H_o La estrategia didáctica de Cuentacuentos no favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

Teniendo estas hipótesis utilizamos la "Prueba de hipótesis para la media de dos poblaciones", donde denominaremos:

Cuando esta prueba da un nivel de significancia que siendo igual o menor que 0,05 quiere decir que se rechaza la hipótesis nula H_o , aceptando la hipótesis alterna H_a , en este caso la hipótesis nula significa que no existe diferencia entre los dos grupos y la alterna que existe diferencia entre los grupos.

$$H_o: \mu_e = \mu_c$$

$$H_a: \mu_e \neq \mu_c$$

Donde:

μ_e significa el promedio de puntaje en el grupo experimental.

μ_c significa el promedio de puntaje en el grupo control.

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

En la presente investigación se puede analizar muchos e interesantes aspectos que aportaran a la discusión teórica sobre el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años.

Por la amplitud del tema, las conclusiones se realizan respecto a las variables, tanto la variable independiente como la dependiente, el objetivo general y los objetivos específicos.

Finalmente se concluye con las limitaciones y los alcances de la investigación.

5.1 Respecto a las Variables

5.1.1 Respecto a la Variable Independiente

Con relación a la variable independiente, la Didáctica es la ciencia que tiene como objeto de estudio al Proceso de Enseñanza Aprendizaje en el que las personas, trabajando en grupos o personalmente, alcanzan con eficiencia las metas seleccionadas (Alvarez de Zayas, 2004).

Deduciendo de un concepto tan amplio como es la Didáctica y en un campo más concreto para el estudio de la presente investigación, como es la estrategia didáctica, se toma el concepto que desarrolla Mazaría Triana y Lavín (2002) donde la estrategia didáctica es entendida como un conjunto de acciones realizadas por el docente con una intencionalidad pedagógica clara y explícita, donde las actividades se hacen reales los objetivos y los contenidos.

Siguiendo el concepto descrito por los autores, se observa que las características y beneficios que otorga la narrativa oral a través del Cuentacuentos en la práctica, son enriquecidos y llevados de la práctica a la teoría cuando se les da la especificidad científica que caracterizan a las estrategias.

Abordando esta concepción, se entiende el Cuentacuentos como una estrategia didáctica, que es capaz de favorecer el Incremento del Vocabulario.

La organización en cinco etapas permite organizar paso a paso cada una de las sesiones. Con diez sesiones es posible incorporar esta estrategia didáctica al incremento del vocabulario de los niños entre 4 y 5 años.

Asimismo se puede ver que en cada sesión es posible observar y medir el incremento verbal y el desarrollo de habilidades lingüísticas a través de cada una de sus características.

Por lo tanto, los beneficios más sobresalientes que corresponden al cuentacuentos para los niños de esta edad son el incremento verbal, desarrollo de habilidades lingüísticas, fomento a la lectura, uso y desarrollo de la creatividad 'uso de la imaginación, incremento de la memoria auditiva, entre otros.

Al comenzar las sesiones planificadas como la estrategia didáctica de "Cuentacuentos", las actividades significaron un desafío en beneficio del desarrollo de las habilidades de los estudiantes. Paulatinamente se presentaron mayores retos a la imaginación y a la capacidad de los niños, donde ellos mismos iban potenciando sus habilidades.

Los resultados alcanzados al finalizar cada sesión, sobrepasaban las expectativas de cada actividad, ya que cada uno de ellos había logrado explorar experiencias nuevas en su aprendizaje, enriqueciendo el andamiaje de sus destrezas.

En el transcurso de las diez sesiones, mientras se iban incorporando diferentes actividades, se pudo observar en el transcurso de las mismas un nivel de desenvolvimiento mayor en las actividades que desarrollaban los niños. Como afirma Viñals (2003), el Cuentacuentos desarrolla la imaginación, la creatividad, el vocabulario, permite que los niños aprendan a distinguir diferentes tipos de cuentos.

Por ejemplo, en las actividades donde se contaba la historia a través de una imagen, se puede ver que los estudiantes se limitaban a hacer oraciones cortas y bastante limitadas. Aplicando el programa diseñando y realizando todas las competencias e indicadores planteados en cada sesión, se pudo observar al finalizar las sesiones, que los aportes realizados por los alumnos eran mucho más concisos y los niños ya no tenían tanto temor a equivocarse y a usar su imaginación, utilizando las nuevas palabras y nuevas habilidades que habían adquirido.

Estas características se observan en la Tesis, ya que ha sido planteada por competencias y no por objetivos. Se ha demostrado que las competencias como fundamento garantizan un resultado esperado de una persona después de un entrenamiento.

Siguiendo un orden en relación a las competencias planteadas como fundamento para la estrategia didáctica de "Cuentacuentos" se va introduciendo a las sesiones de manera secuencial y ordenada, incluyendo elementos como los juegos de palabras, las poesías, las adivinanzas a favor de la mejora de la creatividad para la resolución de situaciones que presenten conflictos.

Un elemento imprescindible de la presente investigación que vale la pena resaltar, es el objetivo de la combinación de las características más importantes del cuentacuentos, con estrategias didácticas dentro del proceso de enseñanza-aprendizaje.

Este objetivo se cumplió totalmente ya que todas las sesiones tuvieron la aplicación de todas las características que fueron propuestas para el uso de la estrategia didáctica. La combinación de técnicas del Cuentacuentos y estrategias didácticas resulta posible porque fusionadas brindan un refuerzo al proceso educativo y pedagógico.

Curiosamente el pensamiento de Ricoeur que da inicio a esta investigación, plantea la necesidad de explotar tres potencialidades innatas en todo ser humano: el asombro, la curiosidad y la imaginación. La estrategia didáctica del “Cuentacuentos” responde al reto de lograr en la sociedad una mejor comprensión de hechos y valores difíciles de entender, por medio de la resolución de problemas de manera creativa, facilitadora y humana.

5.1.2 Respetto a la Variable Dependiente

En la investigación estableció como variable dependiente el Incremento del vocabulario, siendo entendido este incremento no en el aspecto cuantitativo, solamente, sino tomando en cuenta también un incremento de tipo cualitativo.

La presente investigación observó que se logró incrementar el vocabulario de niños de 4 a 5 años de Educación Inicial en Familia Comunitaria escolarizada, a través de la estrategia didáctica de “Cuentacuentos”, la cual a través de cinco etapas debidamente establecidas y organizadas en sesiones con actividades orientadas al desarrollo de las habilidades lingüísticas, concluyó en una mejora de las sub-variables que fueron planteadas en la variable dependiente: el número de palabras y el incremento cualitativo.

En cuanto al número de palabras, se lograron mejoras sustanciales en el grupo experimental, ya que una vez aplicada la estrategia, el promedio del grupo

experimental sufrió un cambio que muestra una intervención favorable, el post-test generó promedio de 62.9 para el grupo experimental y 51.9 para el grupo control.

De esta manera se concluye que la estrategia didáctica de "Cuentacuentos" favoreció el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años.

5.2 Respecto a los Objetivos

5.2.1 Respecto a los Objetivos Específicos

En relación al primer objetivo específico: " Validar mediante un panel de expertos el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, para medir el vocabulario de los niños de 4 a 5 años", la validación se llevo a cabo antes de la aplicación del Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, ya que era necesario primero contextualizar la prueba a la realidad boliviana, para saber si era apropiada para el fin que se busca evaluar. Para tal objetivo se organizo un documento en el que se presentaba un breve resumen de la investigación a realizar, una introducción al TEVI-R y una lista de las dos formas (A y B) presentadas en el test para evaluar las palabras.

La lista que ha sido revisada por los expertos bajo el criterio de contextualización nacional, adecuó la prueba para poder ser aplicada dentro de nuestra ciudad y específicamente en la presente investigación.

Se realizó la consulta a cinco expertos en el área de Psicología que permitió corregir el Test para que pueda ser aplicado en nuestro medio. ya que, al haber sido evaluada por expertos garantiza su aplicabilidad, confiabilidad para poder ser aplicada en la investigación.

El criterio que se siguió para decidir si una palabra era modificada o eliminada era el resultado de más de 4 respuestas negativas. Caso contrario, la palabra se mantenía en la lista de forma A o forma B.

Por último, una evaluación en junto a otra persona experta para redactar la nueva lista y prepararla para su ejecución.

En relación al segundo objetivo específico: “Diagnosticar el número de palabras que tienen los niños a través del Test de Vocabulario al grupo experimental y al grupo control”, se procedió a la aplicación del TEVI-R en ambos grupos antes de realizar la intervención al grupo experimental.

se realizó la prueba en dos partes debido a la extensión del test. Con 114 preguntas resultaba muy cansador para los niños realizar la prueba de corrido. Así que se dividió la prueba en dos partes para una mejor aplicación.

Al terminar, se analizaron todos los resultados mediante un vaciado estadístico y se procedió a la creación de tablas, etc. Este diagnóstico permitió determinar la situación en la que se encontraban los estudiantes.

Básicamente se evalúa el nivel del grupo experimental (51.0%) y se compara con el resultado del grupo control (55.1 %) previa a la ejecución de la evaluación en el pre-test.

En relación al tercer objetivo específico: "Seleccionar estrategias adecuadas para la edad Y las competencias", se escogieron cuidadosamente las estrategias que se iban a implementar a través de las actividades a realizarse.

Como proceso de aprendizaje se escogió el aprendizaje significativo en contraposición de un aprendizaje memorístico. Como estrategia de aprendizaje, se trabajó a través de la Elaboración, que tiene como finalidad y objetivo desarrollar las técnicas y habilidades que desarrollan las rimas, imágenes mentales y el parafraseo.

En relación al cuarto objetivo específico: “Planificar la estrategia didáctica de Cuentacuentos diseñando las actividades divididas en etapas, fases y sesiones”, se concluye el logro del objetivo a través de todos los elementos descritos a lo largo de toda la investigación, mostrando el alcance logrado.

En relación al quinto objetivo específico: “Evaluar los niveles alcanzados en ambos grupos”, se logra una revisión detallada mediante la formulación de la prueba de hipótesis, rechazando la H_0 , donde la estrategia didáctica de cuentacuentos no favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

Por lo tanto, se concluye y se acepta la H_a , donde se comprueba que la estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

5.2.2 Respecto al Objetivo General

En función al objetivo general planteado, se recuerda que la investigación postuló responder si es posible incrementar el vocabulario de niños de 4 a 5 años mediante la utilización de una estrategia didáctica utilizando del Cuentacuentos.

Según Padovani (2007), esta investigación plantea que el contar cuentos es considerada una actividad fundamental, primordial para el desarrollo dentro del aula, ya que crea un vínculo entre el docente y el estudiante y desarrolla de la imaginación y la creatividad, la capacidad de concentración y del orden y la secuencia del pensamiento.

Solé (2006) expone que el contar cuentos es una estrategia lectora, que fomenta varias habilidades desde la comprensión y comunicación hasta el desarrollo de la creatividad y actitudes de atención y respeto en niños que aún no saben leer ni escribir. Basándose en dichas premisas, la presente investigación se realizó para poner en práctica la teoría y conocer si el contar cuentos, a diferencia de solamente leerlos, ayuda a incrementar el vocabulario en niños en edad preescolar. Los resultados obtenidos a lo largo de la investigación permiten un análisis más extenso de lo previsto originalmente.

Por lo tanto se concluye que la teoría ha dado un buen soporte a la investigación y seguramente la investigación ampliara los conocimientos teóricos.

5.4 Limitaciones

Una de las principales limitantes de la presente investigación fue el tiempo, ya que para un trabajo tan amplio como es el de cada sesión, solo se tenía a disposición 45 minutos para el trabajo con niños pequeños que por ende demandan mayor atención y trabajo para desenvolver adecuadamente las actividades ante cualquier imprevisto que se pueda presentar.

A pesar de que diez sesiones son lo mínimo necesario para alcanzar los resultados deseados, la manera en la que se puede trabajar con el Cuentacuentos es mucho más amplia a solo la creación de un programa de estrategia didáctica de "Cuentacuentos".

Otra limitante, es la duración del Test de Vocabulario en Imágenes, TEVI-R. El desarrollo de 114 ítems podría resultar agotador y redundante al trabajo del investigador y a la paciencia de los niños.

En total, el desarrollar el TEVI-R por cada niño, lleva 30 minutos aproximadamente. Cuando se trabaja en grupos pequeños, no implica gran esfuerzo para el evaluador, pero en grupos a partir de 10 personas requiere mayor tiempo y trabajo que puede ser destinado a otro tipo de actividades.

5.5 Alcances

La investigación presenta grandes alcances, debido a su carácter prepositivo. Al rescatar la vasta experiencia práctica de la narrativa oral del Cuentacuentos alrededor de la historia y de los diferentes países en beneficio de la práctica educativa.

A nivel Pedagógico, dentro de las bases, fines y objetivos de la Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez, se plantea como educación de dentro de una propuesta actual en todas las escuelas y responde a las necesidades del país que pretende responder del gobierno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anzar, N. (2005) Reflexiones sobre lectura y pobreza. México: Gaceta Universitaria.

Aguilar, R. (2008) Currículo Base del Sistema Educativo Plurinacional. La Paz: Ministerio de Educación y Culturas.

Alvarez de Zayas, C. (1998) Pedagogía como Ciencia. Habana: Edit. Universidad de La Habana.

Alvarez de Zayas, C. (2003) Pedagogía: Un modelo de formación del Hombre. Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.

Alvarez de Zayas, C. (2004) Didáctica General: La Escuela en la Vida. Cochabamba: Grupo Editorial Kipus.

Ball, M. y Gutiérrez, M. (2008) Estética de la recepción: cuando los niños pequeños aún no leen. Mérida, Venezuela. Educere, Artículos arbitrados. 1ssN: 1316 –491 0. Año 12, N° 42. Julio –Agosto –Septiembre, 2008. 439 –445.

Calatayud, F. y Pérez, P. (2000). Cuentos contados. Ciudad Real: Ñaque.

Castellanos, A (2002). Aprender y enseñar en la escuela. La Habana: Editorial Pueblo y Educación.

Centty, D. (2006). Manual Metodológico para el Investigador Científico. Arequipa: Nuevo Mundo.

Chuquimia, R. (2005). Diseño del proyecto y desarrollo de la actividad investigativa científica. La Paz: Gráfica JiVas.

Craig, G. (1997). *Desarrollo Psicológico*. México, D.F.: Prentice-Hall Hispanoamericana, S.A.

-.: *Constitución Política del Estado*. Honorable Congreso Nacional. Asamblea Constituyente. República de Bolivia (2009).

De la Cruz López, M. V. (2009). *AEI. Aptitudes en Educación Infantil*. Madrid: TEA Ediciones, S.A.

Delors, J. (2007). *La educación encierra un tesoro*. Paris: UNESCO.

Echeverría, M., Herrera, M. y Segura, J. (2005). *TEVI-R Test de Vocabulario en Imágenes, Manual de Aplicación*. Concepción: Editorial Universidad de Concepción.

Egida, I. (2000). La educación inicial en el ámbito internacional: Situación y perspectivas en Iberoamérica y en Europa. *Revista Iberoamericana de Educación*. Accedido el 1 ° de diciembre de 2009 en <http://www.rieoei.org/rie22a06.htm>

Erikson, E.H. (1968). *Identity: Youth and crisis*. (Identidad: Juventud y crisis). New York: W.W. Norton.

Flores, Y. (2008). *Estrategias Y dinámicas para contar cuentos a niños en edad preescolar*. Universidad Autónoma de México: Ciudad de México.

Freire, P. (2004). *Pedagogía de la Autonomía*. Sao Paulo: Paz e Terra S.A.

Galicia, I., Pavón, S., Peña, T. y Sánchez, A. (2009). El papel de las educadoras en el desarrollo del vocabulario receptivo de preescolares a través de actividades musicales. *Revista Iberoamericana de Educación* (ISSN: 1681- 5653)

García, A. (2008). *Reflexiones sobre prácticas de lectura literaria en escuelas en contextos de pobreza y exclusión social*. Brasil: Interdisciplinar v. 6, nº. 6 - p. 225-241 Julio / Diciembre de 2008 www.posgrap.ufs.br/.../interdisciplinar/...6/INTER6_Pg_225_241.pdf

Gardner, H. (1993). *Creating minds: An anatomy of creativity seen through the lives of Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham, and Gandhi*. (Mentes creativas: anatomía de la creatividad vista a través de las vidas de Freud, Einstein, Picasso, Stravinsky, Elliot, Graham, y Gandhi.) Nueva York: Basic Books.

Garzón Céspedes, F. (1995) *La narración oral escénica*. Madrid: Laura Avilés.

Gimeno Sacristán, J. y Pérez Gómez, A.I. (1996). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid: Ediciones Morata. S.L

Grajales, T. (2000) Tipos de Investigación. Documento Electrónico.

Hernández S., Fernández, C. y Baptista, P. (2003). *Metodología de la Investigación*. México D. F: Me Graw Hill.

Larroyo, A. (2007). *Enciclopedia de Pedagogía Práctica Escuela para Maestros*. Barcelona: Grafos S.A. -:

Ley de Educación 070 Avelino Siñani y Elizardo Pérez. (2010) Estado Plurinacional de Bolivia. La Paz: Ministerio de Educación.

Mato, D. (1991). *Como contar cuentos*. Venezuela: Monte Ávila Latinoamericana S.A.

Mazaría Triana, I., Mazaría Triana, A y Lavín, M. (2002). *Estrategias didácticas para enseñar a aprender*. Matanzas: Universidad de Matanzas Camilo Cienfuegos-Centro de Estudio y Desarrollo Educacional.

Monereo, C. (2004). Estrategias de enseñanza y aprendizaje: Formación del profesorado y aplicación en la escuela. Barcelona: Editorial Graó.

Münch, L. y Ángeles, E. (2000). Métodos y Técnicas de Investigación. México D.F: Editorial Trillas S.A.

Oxford, R. (2005). Language learning strategies: what every teacher should know (Estrategias del aprendizaje del Lenguaje: lo que todo maestro debería saber). Kentucky: Heinle & Heinle.

Padovani, A. (2007). Contar Cuentos. Desde la práctica hacia la teoría. Buenos Aires: Paidós

Papalia, D. (1988). Psicología. México: McGraw Hill.

Paz Soldán, A.; Rocha, O., Gonzáles, G. y Alvéstegui, M. (2011). Cómo leen y escriben los bachilleres al ingresar a la universidad: diagnóstico de competencias comunicativas de lectura y escritura. La Paz: Universidad católica Boliviana San Pablo; Fundación PIEB. -.

Plan y Programas de Estudio para el Nivel Primario. Primer Ciclo. Bolivia: Ministerio de Educación.

puentes de Oyenard, S. (2006). Literatura Infantil. Apuntes y reflexiones. Montevideo: Editorial Rumbo.

Rice, F. P. (1997). Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital. México: Prentice-Hall Hispanoamericana.

Robinson, K. (2009). El Elemento: descubrir tu pasión lo cambia todo. Barcelona: Grijalbo.

Ruiz Maya, L. y Martin Pliego, J. (2005). Fundamentos de Inferencia Estadística. Madrid: Thomson Paraninfo.

Salkind, N. (1999). Métodos de investigación. México: Prentice Hall.

Santrock, J. W. (2003). Psicología del Desarrollo de la Infancia. Madrid: McGraw Hill.

Solana, F. (2006). *Educación: visiones y revisiones*. México: Siglo XXI.

Solé, I. (2006) *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.

Vásquez, V. (1991). Historia de la Educación Boliviana. La Paz: Teddy Libros Ediciones.

Viñals, F., Vega, O., Álvarez, D. (2003) Aproximación neurocognitiva de las alteraciones de la lecto-escritura como base de los programas de recuperación en pacientes con daño cerebral. *Revista Española de Neuropsicología*, 5, 227-249.

Villalón, M., Viviani, M. y Ziliani, M. (2009). Programa de Formación de Educadores y/o Técnicos de Centros de Educación Infantil. Programa de Políticas Públicas y Facultad de Educación Pontificia Universidad Católica de Chile. Santiago.

Woolfolk, A. E. (1999). Psicología Educativa. México: Prentice Hall.
<http://caminosabiertos2008.blogspot.com/2008/03/implicaciones-neuropsicologicas-y-htm1>

Geraid Fierst. Storytelling Workshop for teachers. <http://teacher.scholastic.com/writewit/storyteller/about.htm>

Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, 2000. http://www.itesm-mx/va/dide2/tecnicas_didacticas/quesontd. <http://www.sistema.itesm.mx/va/dide/inf-doc/estrategias/>

ANEXOS

Anexo 1. Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R

TEVI-R

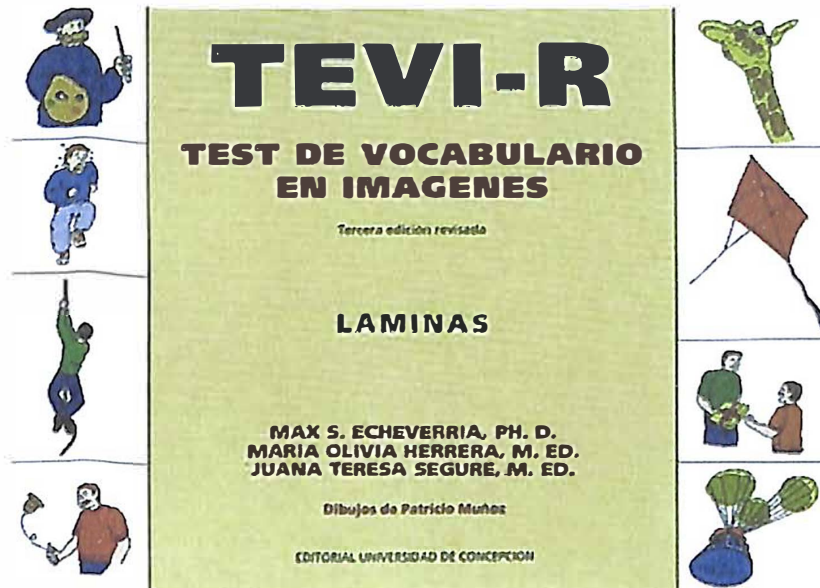
TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES

LISTA DE ESTIMULOS

FORMA A

PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	S I	N O
1	elefante			40	chorro			79	enarbolar		
2	plátano			41	mantilla			80	tonel		
3	volantín			42	repartir			81	espátula		
4	pincel			43	oculista			82	vértice		
5	encendedor			44	ruca			83	engalanar		
6	pierna			45	temporal			84	enseña		
7	cortina			46	gancho			85	ristra		
8	pájaro			47	rayo			86	espolón		
9	vaca			48	espuela			87	gradas		
10	papa			49	desnutrido			88	escafandra		
11	estuche			50	faja			89	quietud		
12	nadir			51	riel			90	eclesiástico		
13	escopeta			52	diálogo			91	engullir		
14	pulpo			53	empuñadura			92	alero		
15	techo			54	puñado			93	pendiente		
16	espada			55	quiromancia			94	colisión		
17	gigante			56	suicida			95	efigie		
18	ruido			57	probeta			96	orla		
19	falda			58	preñada			97	toga		
20	lancha			59	liquidación			98	tahúr		
21	nido			60	sello			99	adiposo		
22	dinero			61	espeluznante			100	gozne		
23	médico			62	pedestal			101	beduino		
24	patinar			63	lucifer			102	testa		
25	alegría			64	sable			103	convexo		
26	arrastrar			65	ribera			104	guadaña		
27	buey			66	plomada			105	tamiz		

28	acarrear			67	oprimir			106	adusto		
29	grifo			68	galgo			107	verja		
30	probar			69	rebozo			108	taburete		
31	establo			70	estrado			109	estalagmita		
32	patente			71	prismático			110	furibundo		
33	dinamita			72	oblicuo			111	cornisa		
34	rendija			73	escuálido			112	pira		
35	aeronave			74	calvicie			113	rictus		
36	puñal			75	empellón			114	filibustero		
37	espárrago			76	perezoso			115	recua		
38	olfatear			77	veleta			116	grávida		
39	potable			78	felino						



A



B



C



D

12

Anexo 2. Documento presentado para la validación por expertos

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

POR

PANEL DE EXPERTOS

TEVI R

**TEST DE VOCABULARIO EN
IMAGENES**

Tercera edición revisada

Estimada Licenciada,

A tiempo de saludarla cordialmente, tomo la oportunidad de pedirle su colaboración en la fase anticipatoria a la aplicación de investigación para realizar el trabajo de Tesis de Grado.

Esta es una invitación al panel de expertos para la revisión de la prueba TEVI-R (Test de Vocabulario en imágenes) para su aplicación en la ciudad de La Paz, Bolivia.

El tema de mi Tesis de Grado es **“El uso del Cuentacuentos como una estrategia didáctica para la ampliación del vocabulario en niños de 4 a 5 años”**. Esta es una investigación cuasi experimental que se llevará a cabo a través de una evaluación de los niños, un taller con varias sesiones y posterior valoración al avance alcanzado. comprendo que su tiempo es muy valioso y estaré dispuesta a acomodarme de la manera más conveniente a su horario.

Espero con mucha anticipación su respuesta.

Atentamente,

Fabiana Canedo Quiroga
4478156 Cbba

Resumen de la Tesis de Grado

Esta investigación tiene como fin incrementar el vocabulario en niños de 4 a 5 años del Nivel Inicial mediante la aplicación de la estrategia didáctica de cuentacuentos en un colegio mixto en la Zona Sur de la ciudad de La Paz-Bolivia. La estrategia didáctica de “Cuentacuentos”, logra incrementar el vocabulario de los niños y niñas, siendo una estrategia que se enfoca en aplicar el uso pedagógico del Cuentacuentos al ámbito educativo.

El programa desarrollado en el curso de Pre-Kínder del colegio privado de la Zona sur de la ciudad de La Paz, lleva a cabo una investigación centrada en la implementación de la estrategia didáctica “Cuentacuentos”, la cual es organizada en tres etapas y cuatro fases con diez sesiones correspondientes que se basan en la aplicación de elementos de la narración oral para su uso en el campo pedagógico y favorecer un mejor desarrollo en el vocabulario en estudiantes de 4 a 5 años de edad - La estrategia desarrollada trabaja principalmente el desarrollo del vocabulario a través de la narración de cuentos, el uso de trabalenguas, la creación de cuentos a partir de historias narradas, el uso de canciones, poemas y adivinanzas. También se apoya en los diferentes juegos y actividades artísticas para reforzar la creatividad y la imaginación.

El Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, instrumento que mide el incremento de vocabulario desde los 2 hasta los 17 años, es adecuado para la evaluación del pre-test y post-test en la investigación.

La investigación tiene un enfoque de tipo cuantitativo y un diseño cuasiexperimental con pre test -post test y grupo de control (Hernández, Fernández y Baptista, 2003).

La selección de los niños y niñas participantes de la intervención realizada fue en grupos asignados previamente y divididos en un grupo experimental y un grupo control. Una vez aplicado el programa, en el post test, los resultados mostraron mejoras notables en el incremento del vocabulario de los individuos que fueron sujetos a la intervención de la estrategia didáctica de “Cuentacuentos”.

Por lo tanto se confirma la hipótesis alternativa (Ha) y concluimos que la aplicación de la estrategia didáctica de “Cuentacuentos” favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Problema	Objetivos de la Investigación	Hipótesis	Diseño Metodológico Tipo y Diseño de la Investigación
Formulación del problema	Objetivo General	Ha La estrategia didáctica de Cuentacuentos favorece el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test. H₀ La estrategia didáctica de Cuentacuentos no favorece el incremento del vocabulario en niños	Es una investigación cuasi experimental, de carácter cuantitativo. Universo y Muestra La población la constituyen: • Un curso de Pre-Kinder de 23 niños y niñas. 14 niñas y 9 niños. • Un curso de Pre-Kinder de 22 niños y niñas. Técnicas e instrumentos
¿Es posible incrementar el vocabulario en los niños de 4 a 5 años de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada a partir de la aplicación de una estrategia didáctica de Cuentacuentos?	Aplicar la estrategia didáctica de Cuentacuentos para el incremento del vocabulario en niños de 4 a 5 años de la Educación Inicial en Familia Comunitaria Escolarizada de una Institución Educativa Privada en la Zona Sur de la Ciudad de La Paz.		

	Objetivos Específicos	de 4 a 5 años, mostrando niveles de logro en el Post-Test.	de recolección de la información Test de Vocabulario en imágenes TEVI-R. Análisis estadístico para los datos cuantitativos y análisis de contenido para las entrevistas.
	- Validar mediante un panel de expertos el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, para medir el vocabulario de los niños de 4 a 5 años. - Diagnosticar el número de palabras que tienen los niños a través del Test de Vocabulario al grupo experimental y al grupo control. - Seleccionar estrategias adecuadas para la edad y las competencias - Planificar la estrategia didáctica de Cuentacuentos diseñando las actividades		

	divididas en etapas, fases y sesiones. • Evaluar los niveles alcanzados en ambos grupos.		
--	---	--	--

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES TEVI-R

LISTA DE ESTIMULOS

FORMA A

PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	SI	NO
1	elefante			40	chorro			79	enarbolar		
2	plátano			41	mantilla			80	tonel		
3	volantín			42	repartir			81	espátula		
4	píncel			43	oculista			82	vértice		
5	encendedor			44	ruca			83	engalanar		
6	pierna			45	temporal			84	enseña		
7	cortina			46	gancho			85	ristra		
8	pájaro			47	rayo			86	espolón		
9	vaca			48	espuela			87	gradas		
10	papa			49	desnutrido			88	escafandra		
11	estuche			50	faja			89	quietud		
12	nadir			51	riel			90	eclesiástico		
13	escopeta			52	diálogo			91	engullir		
14	pulpo			53	empuñadura			92	alero		
15	techo			54	puñado			93	pendiente		
16	espada			55	quiromancia			94	colisión		
17	gigante			56	suicida			95	efigie		
18	ruido			57	probeta			96	orla		
19	falda			58	preñada			97	toga		
20	lancha			59	liquidación			98	tahúr		
21	nido			60	sello			99	adiposo		
22	dinero			61	espeluznante			100	gozne		
23	médico			62	pedestal			101	beduino		
24	patinar			63	lucifer			102	testa		

25	alegría			64	sable			103	convexo		
26	arrastrar			65	ribera			104	guadaña		
27	buey			66	plomada			105	lamiz		
28	acarrear			67	oprimir			106	adusto		
29	grifo			68	galgo			107	verja		
30	probar			69	rebozo			108	taburete		
31	establo			70	estrado			109	estalagmita		
32	patente			71	prismático			110	furibundo		
33	dinamita			72	oblicuo			111	cornisa		
34	rendija			73	escuálido			112	pira		
35	aeronave			74	calvicie			113	rictus		
36	puñal			75	empellón			114	filibustero		
37	espárrago			76	perezoso			115	recua		
38	olfatear			77	veleta			116	grávida		
39	potable			78	felino						

Conclusiones

Observaciones

Firma

APENDICE 5

TEST DE VOCABULARIO EN IMÁGENES; TEVI-R

LISTA DE ESTIMULOS

FORMA B

PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	SI	NO	PÁG	PALABRA	SI	NO
1	perro			40	ola			79	heredar		
2	uva			41	sandalia			80	fajo		
3	vaso			42	izar			81	batuta		
4	cucharón			43	veraneante			82	ecuación		
5	cuchillo			44	calabozo			83	auscultar		
6	ojo			45	bahia			84	balastrada		
7	vela			46	lima			85	fez		
8	caballo			47	planeta			86	alborada		
9	tortuga			48	arpa			87	boquete		
10	árbol			49	enérgico			88	polea		
11	silla			50	boina			89	encinta		
12	regalar			51	velero			90	esgrimista		
13	cadena			52	alzar			91	lidiar		
14	avestruz			53	sortija			92	galpón		
15	punto			54	empeine			93	ocaso		
16	estufa			55	rondín			94	obstruir		
17	abuelo			56	adistrar			95	fuselaje		
18	cansado			57	guillotina			96	frac		
19	chala			58	estrafalario			97	gallardete		
20	bus			59	ovación			98	occiso		
21	hocico			60	alhaja			99	hirsuto		
22	champú			61	harapiento			100	hito		
23	peluquero			62	tótem			101	gnomo		

24	encaramarse			63	vigía			102	tándem		
25	ahorcado			64	escofina			103	ofrenda		
26	empapelar			65	ebullición			104	hoz		
27	chivo			66	lezna			105	cenefa		
28	acampar			67	fumigar			106	estupefacto		
29	empedrado			68	duna			107	ensamble		
30	aterrizar			69	narguile			108	borla		
31	aeropuerto			70	féretro			109	estalactita		
32	equipaje			71	fagot			110	embelesado		
33	honda			72	lóbulo			111	epitafio		
34	aro			73	embozado			112	empalmar		
35	caravana			74	ira			113	guiño		
36	garfio			75	tusar			114	amazona		
37	nuez			76	obeso			115	piara		
38	auxiliar			77	vaina			116	esmirriada		
39	dedal			78	paquidermo						

Conclusiones

Observaciones

Firma

La Paz, 29 de marzo de 2011

Señora:

Msc. Lic. Carmen Wilde Bacigalupo

Presente.-

REF.: VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Licenciada Wilde:

A tiempo de saludarla, me dirijo a Usted para informarle que luego de haber realizado la revisión correspondiente a la relación entre el fundamento teórico, operacionalización de variable e instrumento, el Test de Vocabulario en Imágenes TEVI-R, cumple con el requisito de validez de contenido, en tanto que los ítems tienen relación con los elementos citados anteriormente.

Sin otro particular y agradeciendo la consideración de mi persona para la validación del instrumento citado.

Le saluda cordialmente,

JUEZ EXPERTO

Anexo 3. Lista detallada de vocabulario trabajado por sesión

Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
1	10	oruga	
		hambrienta	
		diminuta	
		atravesó	
		tajada	
		capullo	
		tremendo	
		tibio	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
2	8	Nº 23 médico	
		Nº 25 alegría	
		Nº 43 oculista	
		Nº 38 olfatear	
		Nº 49 desnutrido	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
3	9	Nº 23 médico	
		Nº 25 alegría	
		Nº 43 oculista	
		Nº 38 olfatear	
		Nº 49 desnutrido	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
4	10	Nº 31 establo	
		Nº 38 olfatear	
		Nº 50 faja	
		Nº 54 puñado	
		Nº 61 espeluznante	
		Nº 80 tonel	
		Nº 111 cornisa	
		Nº 112 pira	

Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
5	10	Nº 3.- volantín	
		Nº 16.- espada	
		Nº 60.- sello	
		Nº 74.- calvicie	
		Nº 76.- perezoso	
		Nº 104.- hoz	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
6	10	Nº 20.- lancha	
		Nº 21.- nido	
		Nº 47.- rayo	
		Nº 78.- felino	
		Nº 87.- gradas	

Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
7	10	Nº 30.- probar	
		Nº 33.- dinamita	
		Nº 41.- mantilla	
		Nº 46.- gancho	
		Nº 94.- colisión	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
8	10	Nº 12.- nadar	

		Nº 13.- escopeta	
		Nº 14.- pulpo	
		Nº 16.- espada	
		Nº 18.- ruido	
		Nº 20.- lancha	
		Nº 46.- gancho	
		Nº 65.- ribera	
		Nº 114.- filibustero	
Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
9	10	Nº 5.- encendedor	
		Nº 29.- grifo	
		Nº 40.- chorro	
		Nº 67.- oprimir	
		Nº 77.- veleta	

Nº Sesión	Nº Estudiantes	Nuevo Vocabulario por Sesión	Vocabulario aprendido
10	9	Nº 11.- estuche	
		Nº 54.- puñado	
		Nº 59.- liquidación	
		Nº 60.- sello	
		Nº 81.- espátula	

Anexo 4. Prueba de Aptitudes en Educación Infantil, AEI.

Diagnostico a partir de los resultados

A continuación, se presenta un cuadro con los resultados alcanzados por los niños y niñas del curso correspondiente a los niños que formaron parte del grupo experimental y a los niños del curso que formo parte del grupo control.

La prueba fue facilitada gracias a la autorización y colaboración del Departamento de Psicología de la Institución Educativa Privada de la Zona Sur en la ciudad de La Paz.

Para el estudio, solo fueron de relevancia las siguientes áreas: Verbal, calificada sobre 20 puntos y de Memoria Auditiva, calificada sobre 7 puntos.

Tabla. 14 Resultados Grupo Experimental – Área Verbal y de Memoria Auditivita en el AEI

GRUPO EXPERIMENTAL						
	VERBAL (sobre 20 puntos)		PERCENTIL	MEMORIA AUDITIVA (sobre 7 puntos)		PERCENTIL
1	12,00	0,24	23,53	0,00	0,00	0,00
2	13,00	0,47	47,06	5,00	0,76	76,47
3	11,00	0,18	17,65	4,00	0,53	52,94
4	12,00	0,24	23,53	0,00	0,00	0,00
5	13,00	0,47	47,06	4,00	0,53	52,94

6	15,00	0,65	64,71	4,00	0,53	52,94
7	8,00	0,06	5,88	0,00	0,00	0,00
8	13,00	0,47	47,06	4,00	0,53	52,94
9	12,00	0,24	23,53	2,00	0,24	23,53
10	15,00	0,65	64,71	5,00	0,76	76,47
				2,80	0,39	38,82

Tabla. 15 Resultados Grupo Control – Área Verbal y de Memoria Auditiva en el AEI

SUJETO	VERBAL (sobre 20 puntos)		PERCENTIL	MEMORIA AUDITIVA (sobre 7 puntos)		PERCENTIL
11	15	0,64	64	5	0,71428571	71
12	11	0,14	14	3	0,35714286	36
13	8	0,07	7	0	0	0
14	16	1	100	4	0,57142857	57
15	7	0	0	1	0,14285714	14
16	12	0,21	21	0	0	0
17	15	0,64	64	3	0,35714286	36
18	14	0,57	57	5	0,71428571	71
19	15	0,64	64	7	1	100
20	15	0,64	64	6	0,92857143	93
	12,8	0,45714286	45,7142857	3,4	0,47857143	47,8571429

Grupo Experimental - Área Verbal

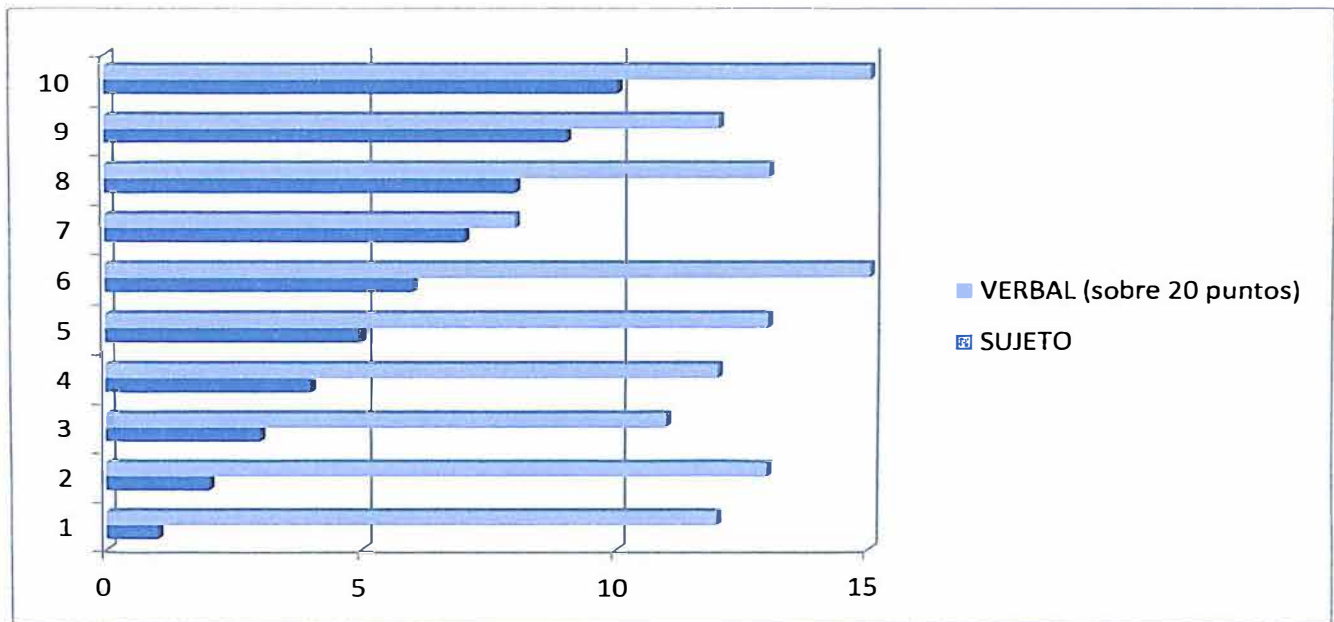


Fig. 4 Resultados del AEI correspondientes al Grupo Experimental – Área Verbal

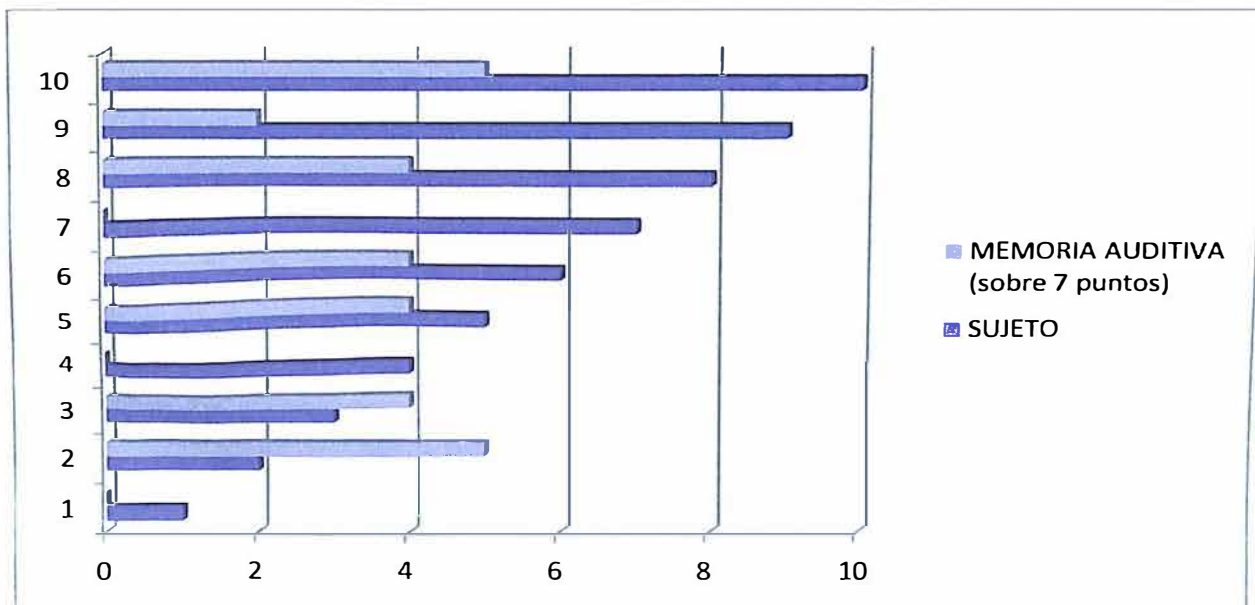


Fig. 5 Resultados del AEI correspondientes al Grupo Experimental – Área Verbal

Grupo Control - Área Verbal

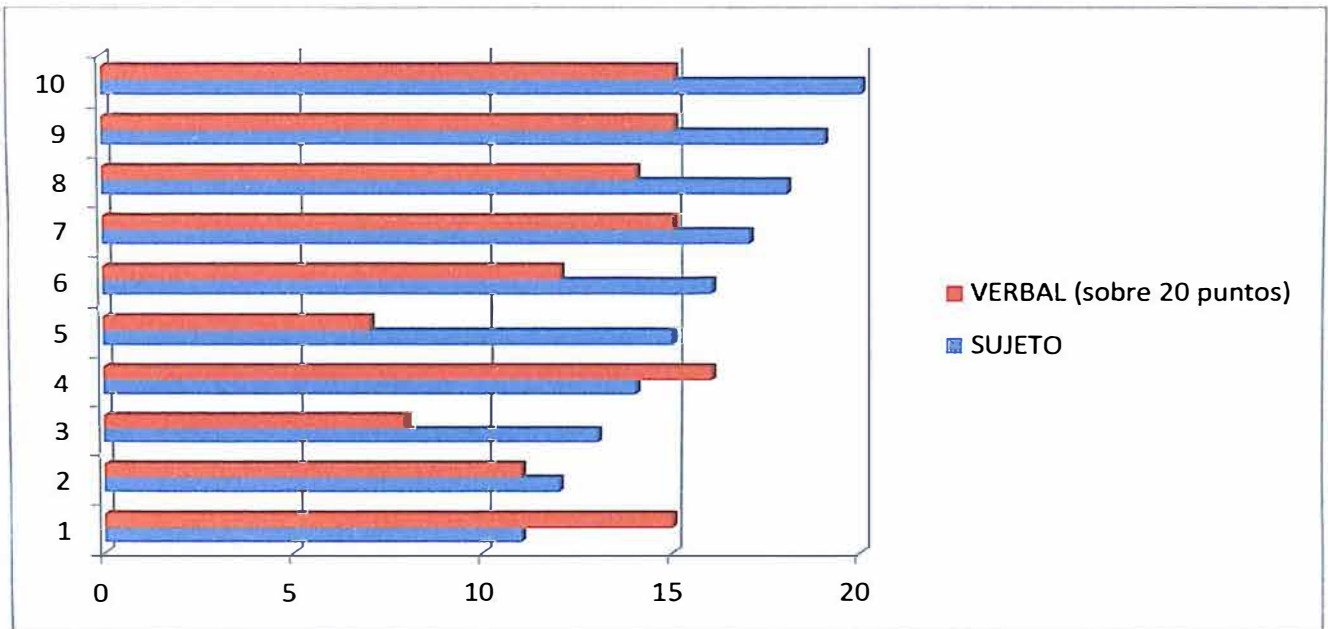


Fig. 6 Resultados del AEI correspondientes al Grupo Control – Área Verbal

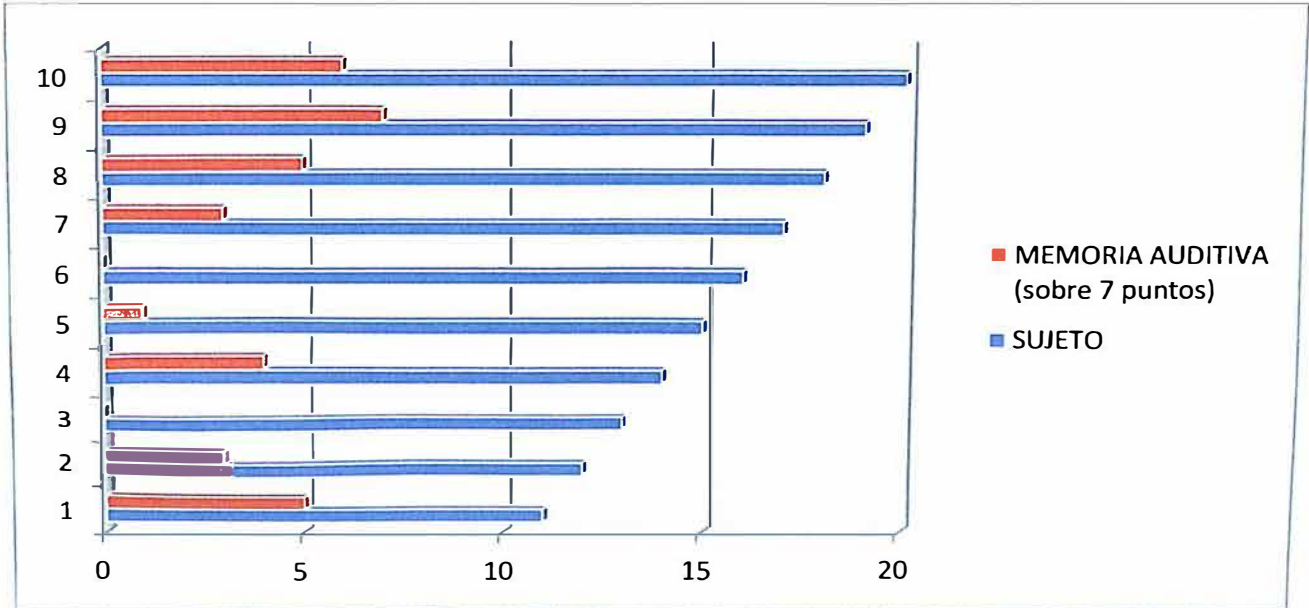


Fig. 7 Resultados del AEI correspondientes al Grupo Control – Área de Memoria Auditiva