

Aprobado con distinción.

31-05-2002

UNIVERSIDAD MAYOR DE SAN ANDRÉS

T/829

CS.ED-159

FACULTAD DE HUMANIDADES Y CIENCIAS DE LA EDUCACION

Nº 0914

CARRERA CIENCIAS DE LA EDUCACION

[Signature]
Lic. Emilio Oroz Uruñe
Jefe de Carrera C.E.
Presidente Tribunal.



[Signature]
HUGO LOAYZA T.
TRIBUNAL EXAMINADOR.

[Signature]
Lic. Marcos Fernández
TRIBUNAL

[Signature]
Lic. Roxana Chulver V.
Tutora

**TESIS DE GRADO PARA OPTAR AL
TITULO DE LICENCIATURA EN
CIENCIAS DE LA EDUCACION**

Titulo:

**ADAPTACION Y APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO
COGNITIVO, UNA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO PARA
LOGRAR LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA HACIA LA RESOLUCION DE
PROBLEMAS SOCIOCOGNITIVOS EN NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 6 AÑOS DE LA
UNEK**

Postulante:

TERESA KASANDRA GUTIERREZ PALACIOS

Asesora:

LIC. ROXANA CHULVER VARGAS



**Mayo, 2002
La Paz - Bolivia**



EL ÉXITO COMIENZA CON LA VOLUNTAD

Si piensas que estas vencido , lo estás,
si piensas que no te atreves; no lo harás;
si piensas que te gustaría ganar,
pero no puedes no lo lograrás;
si piensas que perderás, ya has perdido;
porque en el mundo encontrarás que el
éxito comienza con la voluntad del hombre.

Todo está en el estado mental;
porque muchas carreras se han perdido
antes de haberse corrido;
y muchos cobardes han fracasado
antes de haber su trabajo empezado.

Piensa en grande y tus hechos crecerán
piensa en pequeño y quedará atrás;
piensa que puedes y podrás;
todo esta en el estado mental.

Si piensas que estas aventajado, lo estás;
tienes que pensar bien para elevarte.

Tienes que estar seguro de ti mismo
antes de intentar ganar un premio;
la batalla de la vida no siempre la gana
el hombre mas fuerte o el más ligero ;
porque tarde o temprano, el hombre que gana,
es aquél que cree poder hacerlo.

Doctor Bernard

La educación es simple y sencillamente un medio
Tu conquista del conocimiento esta en ti y en tu poder
del pensamiento y acción.

No olvides que lo importante es la conjunción de la
mente, espíritu y cuerpo; cuando esta trilogía se une
existe una comprensión energética de ti y del mundo
que te rodea.

No hay bueno ni malo, solo consecuencias

Dedicatoria:

A la persona que sembró en mi las semillas del conocimiento, que a través de sus esfuerzos y sabiduría me encaminó por el sendero de la ciencia y del saber, Mi madre.

Agradecimientos:

A las personas que colaboraron en el proceso de construcción y finalización de la tesis:

Gracias a la Lic. Teresa Palacios por darme el apoyo emocional e intelectual en el proceso de la Tesis.

Gracias a la Lic. Norah Poma que me oriento y apoyó en los inicios de la tesis.

Gracias a la Lic. Roxana Chulver que a través de su guía, sabiduría y paciencia me encaminó en el proceso y culminación de la tesis.

Gracias al Ingeniero Luis Iturry por colaborarme en la edición de la tesis.

Agradezco también a los componentes de la UNEK "Unidad Educativa Kalajahuirá", la Directora y Profesora María Magaly Sandoval, la Profesora María del Pilar Jiménez, la Profesora Isabel María Lopez Quispe y el plantel educativo y administrativo que me colaboraron y me dieron su apoyo mientras yo realizaba la investigación de campo.

Agradezco a la Junta de Padres y a la Junta vecinal en especial al señor Julio Tincuta por brindarme información histórica, política, social, cultural y educativa de la zona de Kalajahuirá y sus habitantes.

Agradezco a los padres, madres, hermanos y hermanas que me brindaron sus enseñanzas, su tiempo y paciencia.

Un especial agradecimiento a todos los niños y niñas que a través del trascurso de la investigación fueron la mejor motivación para mi.

INDICE GENERAL

I. INTRODUCCIÓN	1
1.1 INTRODUCCIÓN.....	1
1.2 JUSTIFICACIÓN	2
1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	4
1.4 FORMULACION DEL PROBLEMA	7
1.5 HIPÓTESIS	7
1.6 VARIABLES	7
1.7 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES.....	7
1.8 OBJETIVOS	15
1.8.1 Objetivo General	15
1.8.2 Objetivos Especificos	15
II. MARCO TEORICO	17
2.1 TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA: REUVEN FEUERSTEIN	17
2.1.1 Modificabilidad Estructural Cognitiva.....	19
2.1.2 Modalidad de Desarrollo Cognitivo: Experiencia de Aprendizaje Mediado.....	22
2.2 EL LENGUAJE Y LA INTERACCION CON OTROS.....	26
2.2.1 Papel del lenguaje y discurso privado.....	26
2.2.2 El lenguaje, papel importante en el desarrollo del (la) niño (a)	27
2.2.3 Conversaciones instructivas	28
2.3 ENTRENAMIENTO DE PROBLEMAS COGNITIVOS Y SOCIALES.....	28
2.3.1 El entrenamiento conductual cognitivo, hacia la resolución de problemas cognitivos.....	28
2.3.2 "Pensar en voz alta ": una variación en el entrenamiento instruccional.....	31
2.3.3 Conflicto Sociocognitivo: Aportaciones de la escuela de Ginebra.....	32
2.4 LA METACOGNICIÓN: BASE DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA	34
2.4.1 El entrenamiento en metacognición.....	36
2.5 LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA Y LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.....	37
2.5.1 Unificación entre familia y escuela: factor esencial en la "EAM"	37
2.6 TRABAJOS EN BOLIVIA, SOBRE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA Y LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO.....	39
III. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO, UNA ALTERNATIVA PARA LOGRAR LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA HACIA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIO-COGNITIVOS	41
3.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.....	41
3.2 EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO: DATOS GENERALES.....	45

3.3	METODOLOGÍA MEDIACIONAL PARA APLICAR EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.....	48
IV.	METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN	56
4.1	CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION.....	56
4.1.1	Tipo de estudio: correlacional.....	56
4.1.2	Diseño de la investigación: cuasiexperimental.....	56
4.2	DELIMITACION DEL UNIVERSO.....	57
4.2.1	Unidad de Análisis.....	58
4.2.2	Población y Muestreo.....	59
4.2.3	Ambiente.....	59
4.2.4	Aspectos generales del ámbito de estudio: distrito no 13, zona de Kalajahuira.....	61
4.2.5	Descripción y características sociales del niño de 5 a 6 años de la zona de Kalajahuira.....	65
4.3	TECNICAS E INSTRUMENTOS.....	67
4.4	FASES DE LA INVESTIGACIÓN.....	69
4.4.1	Fase Inicial.....	69
4.4.2	Fase de Intervención.....	70
4.4.3	Fase final.....	71
V.	PRESENTACIÓN DE RESULTADOS	76
5.1	VALIDEZ ESTADISTICA DE LOS TESTS APLICADOS A NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA "KALAJAHUIRA".....	77
5.2	RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA KALAJAHUIRA.....	80
5.2.1	Prueba Modular de los niveles de Lenguaje.....	80
5.2.2	Prueba de conductas básicas y experiencias previas.....	90
5.2.3	Prueba de habilidades socio-cognitivas.....	99
5.3	ANALISIS DE LOS RESULTADOS POR INDICADORES DE EVALUACIÓN POR UNIDADES DEL PEC.....	109
5.4	EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN GLOBAL Y DE LOS ASPECTOS BÁSICOS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.....	121
5.5	RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA KALAJAHUIRA ..	123
5.6	RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PEC.....	125
5.7	RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LAS MEDIADORAS SOBRE SU PARTICIPACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.....	131
5.7.1	Mediación del criterio de Intencionalidad y reciprocidad.....	131
5.7.2	Mediación del criterio de Trascendencia.....	131
5.7.3	Mediación del criterio del Significado.....	132

5.7.4	Mediación del criterio del sentimiento de competencia.....	132
5.7.5	Mediación del criterio de la regulación y control de la conducta	132
5.7.6	Mediación del criterio del Comportamiento de compartir	132
5.7.7	Mediación del criterio de las diferencias individuales.....	133
5.7.8	Mediación del criterio de la Búsqueda, planificación y realización de objetivos.....	133
5.7.9	Mediación del criterio de comportamiento de desafío, de la novedad y complejidad....	133
5.7.10	Mediación del criterio del conocimiento del ser humano como entidad cambiante.....	134
5.7.11	Mediación del criterio sobre adaptaciones a situaciones nuevas.....	134
5.7.12	Mediación del criterio del optimismo	134
VI.	CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES	135
6.1	CONCLUSIONES.....	135
6.1.1	De los objetivos.....	135
6.1.2	De la hipótesis.....	138
6.2	RECOMENDACIONES.....	139
VII.	BIBLIOGRAFÍA	142
VIII.	ANEXOS	145

INDICE DE CUADROS

CUADRO 1.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES	8
CUADRO 1.	OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES (CONTINUACIÓN)	9
CUADRO 2.	ESQUEMA DEL DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	57
CUADRO 3.	PROMEDIOS DE LAS CALIFICACIONES DE LA PRUEBA PILOTO	78
CUADRO 4.	RESULTADOS PRELIMINARES PRUEBA PILOTO	79
CUADRO 5.	COEFICIENTES DE CORRELACIÓN	79
CUADRO 6.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA MODULAR DE LOS NIVELES DE LENGUAJE GRUPO EXPERIMENTAL	80
CUADRO 7.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA MODULAR DE LOS NIVELES DE LENGUAJE GRUPO CONTROL	81
CUADRO 8.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE DEL GRUPO CONTROL Y GRUPO EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA(PRE-TEST)	84
CUADRO 9.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE DEL GRUPO EXPERIMENTAL Y GRUPO CONTROL EN LA PRUEBA PRE-TEST	85
CUADRO 10.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	86
CUADRO 11.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE ENTRE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	87
CUADRO 12.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO CONTROL	88
CUADRO 13.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS MÓDULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE ENTRE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO CONTROL	88
CUADRO 14.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE PROCESAMIENTO DE LA INFORMACIÓN VERBAL DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST TEST	89
CUADRO 15.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS MÓDULOS DE LOS LOS NIVELES DE LENGUAJE ENTRE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST TEST	90

CUADRO 16.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DE CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS GRUPO EXPERIMENTAL	91
CUADRO 17.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DE CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS GRUPO CONTROL	92
CUADRO 18.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA PRE-TEST	94
CUADRO 19.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA PRE-TEST	94
CUADRO 20.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	95
CUADRO 21.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS ENTRE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	96
CUADRO 22.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO CONTROL	96
CUADRO 23.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS ENTRE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO CONTROL	97
CUADRO 24.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST TEST	98
CUADRO 25.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS CONDUCTAS BÁSICAS ENTRE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST TEST	98
CUADRO 26.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS-GRUPO EXPERIMENTAL	100
CUADRO 27.	CALIFICACIONES DE LA PRUEBA DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS GRUPO CONTROL	101
CUADRO 28.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA PRE-TEST	104
CUADRO 29.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LAS HABILIDADES SOCIOCOGNITIVAS DEL GRUPO CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA PRE-TEST	105

CUADRO 30.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	106
CUADRO 31.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS NIVELES DE DESARROLLO DE LAS HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS ENTRE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO EXPERIMENTAL	106
CUADRO 32.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DE LAS PRUEBAS PRE-TEST Y POST-TEST DEL GRUPO CONTROL	107
CUADRO 33.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DE LAS PRUEBAS POST-TEST Y PRE-TEST DEL GRUPO CONTROL	107
CUADRO 34.	MEDIA ARITMÉTICA, DESVIACIÓN TÍPICA Y TAMAÑO DE MUESTRA DE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST TEST	108
CUADRO 35.	VALORES DE "T" CALCULADA, "T" TABULAR Y GRADOS DE LIBERTAD DE LA DIFERENCIA DE MEDIAS DE LOS NIVELES DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS DE LOS GRUPOS CONTROL Y EXPERIMENTAL EN LA PRUEBA POST-TEST	109
CUADRO 36.	INDICADORES DEL PROGRAMA : UNIDAD 1	110
CUADRO 37.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 2	111
CUADRO 38.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 3	111
CUADRO 39.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 4	112
CUADRO 40.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 5	113
CUADRO 41.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 6	113
CUADRO 42.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 7	114
CUADRO 43.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 8 Y 9	115
CUADRO 44.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 10	115
CUADRO 45.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 11	116
CUADRO 46.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 12-13	117
CUADRO 47.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 14	118
CUADRO 48.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDAD 15	118
CUADRO 49.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDADES 16-17-18	119

CUADRO 50.	INDICADORES DEL PROGRAMA: UNIDADES 19 HASTA LA 29	120
CUADRO 51.	ÁREA COGNITIVA: METACOGNICIÓN	125
CUADRO 52.	ÁREA COGNITIVA: IDENTIFICACIÓN DE SENTIMIENTOS	126
CUADRO 53.	ÁREA COGNITIVA: RELACIONES DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS	127
CUADRO 54.	ÁREA COGNITIVA: GENERACIÓN DE ALTERNATIVAS	128
CUADRO 55.	ÁREA COGNITIVA: ESTRATEGIAS EVALUATIVAS	128
CUADRO 56.	AREA SOCIAL	129

INDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.	MODELO DE EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO	22
FIGURA 2.	ETIOLOGÍA DISTANTE Y PROXIMA DEL DESARROLLO COGNITIVO	25
FIGURA 3.	MAPA CONCEPTUAL DE LAS FASES DE LA INVESTIGACIÓN	73
FIGURA 4.	COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS DE LA PRUEBA MODULAR DE LOS NIVELES DE LENGUAJE, POR GRUPOS Y TESTS	82
FIGURA 5.	COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS DE LA PRUEBA DE CONDUCTAS BÁSICAS Y EXPERIENCIAS PREVIAS, POR GRUPOS Y TESTS	93
FIGURA 6.	COMPARACIÓN DE LOS PROMEDIOS DE LA PRUEBA DE HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS, POR GRUPOS Y TESTS	104

I. INTRODUCCIÓN

1.1 INTRODUCCIÓN

Hoy en día, educadores, pedagogos, psicólogos y personas aledañas en el campo de la educación investigan y experimentan cambios que pueden suscitarse en las nuevas generaciones para mejorar el nivel del proceso del conocimiento y por tanto contribuir al desarrollo del país.

El **"desarrollo de la inteligencia"** es uno de los parámetros mas importantes para lograr un alto grado de conocimiento fundamentalmente antes que transmitir y mecanizar conocimientos, es importante entrenar habilidades y enseñar estrategias para fomentar el proceso del conocimiento, mas no, el resultado de aprendizajes obtenidos en bases memorísticas.

Existen dos líneas de trabajo a través de las cuales el enfoque del "desarrollo de la inteligencia" se traduce en experiencias educativas, estas son: **mediante programas especialmente diseñados para tal fin; y reformulando los contenidos académicos en términos de las operaciones intelectuales requeridas para su procesamiento.**

En el primer caso , se trata de ejercitar las operaciones del pensamiento al promover en el estudiante la toma de conciencia de sus operaciones, estrategias, acciones y conductas, es decir, la **metacognición** y la transferencia de estos productos del aprendizaje a contextos diferentes. En esta categoría están ubicados los programas dirigidos al sistema educativo formal.

El enfoque expuesto es válido y necesario porque es importante enseñar a pensar de manera explícita , deliberada y crítica con programas diseñados para tal fin.

Teniendo en cuenta lo expuesto es claro que las **habilidades del pensamiento se aprenden y entrenan.** A la enseñanza de las habilidades del pensamiento, en especial , las que intervienen en actividades como el razonamiento, la creatividad y la solución de problemas cognitivos y sociales, se les ha prestado poca atención. Se ha resaltado la importancia de la adquisición del conocimiento, olvidando que el conocimiento y las habilidades de pensamiento son interdependientes y deberían enseñarse en forma conjunta. De esta manera, la propuesta es educar esa inteligencia "captante" "razonante" y en proceso de "estructuración" de niños en

etapa de formación y cambio para guiar sus vidas y darles estrategias y habilidades que puedan ser útiles para orientar sus nuevos aprendizajes y para que puedan interactuar de manera óptima con los seres que los rodean.

Este trabajo está dirigido a aplicar un Programa de Entrenamiento Cognitivo a través del Aprendizaje mediado, dar y generar nuevas construcciones de habilidades y estrategias con el mediador o mediadora en un contexto de **aprendizajes significativos**

El sistema, el desarrollo y el avance de Bolivia serían distintos si todos sus habitantes fueran formados dentro de la filosofía de la metacognición, pues de esta manera se incentiva la crítica constructiva, la reflexividad, el análisis, la generación de alternativas, las relaciones causas-consecuencias, estrategias medios y fines, etc. Se cree firmemente que: **"El cambio en pequeños grupos inicia el cambio en grandes mayorías"**.

1.2 JUSTIFICACIÓN

Nuevas y fructíferas metas exige una sociedad competente y tecnológica, que día a día avanza hacia un objetivo común: elevar el nivel de conocimiento para aportar de manera benéfica al desarrollo educativo del país.

Una de las formas para la construcción y conquista de conocimientos es la educación: **"en la actualidad se concibe educación como el medio de construcción de conocimientos y actitudes, por la cual el niño y la niña se insertan en la sociedad y en la cultura"**. (Diccionario de Pedagogía y Psicología, 1999: 98).

Enfrentarse a los desafíos de la educación es pensar sobre la cultura, sobre el ser humano. Por eso la educación es una actividad permanente y continua en un cambio constante. Si esto es así, es asombroso y penoso que el sistema educativo boliviano tenga niños(as) y jóvenes que fracasan en el rendimiento escolar y aumentan sus problemas de aprendizaje, año tras año. Muchos de ellos(as) están desprovistos de los pre-requisitos de aprendizaje, a falta de **"Experiencia de Aprendizaje Mediado"(EAM)**, ¿Qué es una EAM?: Es una especie de experiencia razonada por la cual una persona, el agente mediacional guiado por sus intenciones, su cultura y un revestimiento emocional, reorganiza, reagrupa y reestructura los estímulos del medio y los orienta a una finalidad concreta".(Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental, 1980:1). Además, en Bolivia existen sectores empobrecidos cuyos factores económicos, sociales, psicológicos (carencia afectiva, violencia,

abandono, etc) influyen en el desarrollo de los niños y niñas, que tienen a menudo dificultades en identificar las nuevas metas que ofrece la vida en un entorno más adelantado, competitivo y con mayor nivel de funcionamiento cognitivo.

La educación infantil y la educación primaria, etapas bases en las que los educadores deben poner más énfasis en la enseñanza de aprendizajes básicos y de entrenamiento cognitivo porque estas edades son en la que los niños y niñas se inician en la adquisición de una serie de conocimientos trascendentes para su evolución en el ámbito escolar y en el de su propia vida en general.

De esta manera, una de las áreas de mayor interés para psicólogos y educadores es la inteligencia, ya que el aumento de conocimientos (tecnología, adaptación a las sociedades modernas) con la que evoluciona la humanidad plantea retos que demandan el uso de todas las capacidades del ser humano; es por ello que una preocupación fundamental para los educadores, más que transmitir información y ejercitar la capacidad de memorizar, es abocarse al desarrollo y entrenamiento de habilidades y estrategias cognitivas para procesar nueva información. (Refuerzo del desarrollo cognitivo, 1995:8).

Según Pérez, las habilidades de pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante el entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración (Refuerzo del Desarrollo Cognitivo, 1995: 8).

De esta afirmación, se puede deducir y probar que las habilidades y estrategias cognitivas se van entrenando y formando día a día, y uno de los ámbitos donde se logran buenos resultados es la escuela: dentro y fuera del aula, el programa adecuado y la metodología mediacional por el profesor o la profesora, que llevan a producir cambios cognitivo-estructurales en los(as) niños(as), es decir, ayudarlos a construir procesos de pensamiento efectivos, duraderos y generalizados.

Uno de los principales objetivos de la mediación es hacer de "puente" entre la actividad y los conceptos cognitivos, los principios y las estrategias que se aplicaron a contextos familiares y sociales. De aquí parte no sólo el principio de enseñar a los(as) niños(as) la forma particular de resolver un problema efectivamente, sino, ser capaces de resolver nuevos problemas independientemente.

La enseñanza mediacional es la actividad principal del mediador en el currículo cognitivo y de los padres y madres en el hogar, estos son una especie de catalizadores que producen una reacción cognitiva importante en los niños y niñas y sus experiencias. Acompañados de esta metodología mediacional, se propone el Programa de Entrenamiento Cognitivo para niños pequeños (PEC), de María Consuelo Saiz Manzanares y José María Román Sánchez, adaptado para los(as) niños(as) de escuelas de zonas peri-urbanas.

Este programa viene a paliar y a cubrir un vacío que no se toma en cuenta en ningún ámbito social, cultural y educativo. El mismo que proporciona estrategias y habilidades para la resolución de problemas sociales y cognitivos en las edades de 5 a 6 años, es un material de apoyo y ampliación para niños(as) con alta capacidad y un refuerzo para niños(as) con deficiencias cognitivas.

1.3 PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Los países en vías de desarrollo como el nuestro carecen de recursos necesarios para educar a su población ayudándolos a salir del retraso socio-económico en el que se encuentra. Es así como en los procesos educativos llamados escuelas, colegios e instituciones se producen muchos fracasos, deserciones y abandonos por parte de los(as) educandos(as) en todos los niveles debido a factores ambientales, económicos, familiares, personales, sociales, educacionales, etc. Estas situaciones muchas veces irreversibles ponen en desventaja a los individuos para que puedan conquistar nuevos conocimientos y de esa manera lleguen a solucionar los problemas socio-cognitivos que se les presenta a diario.

En este entendido se realizó una investigación del estilo de resolución de problemas sociales y cognitivos de los(as) niños(as) de la UNEK, escuela peri-urbana de esta ciudad, la misma que carece de los recursos necesarios para formarlos y guiarlos hacia el proceso metacognitivo en las áreas cognitiva y social. Según la observación preliminar realizada para percibir la forma en que se lleva a cabo el proceso de construcción de aprendizajes en las dos aulas del nivel inicial pertenecientes a la UNEK se llegó a la siguiente conclusión:

Se observaron diferentes tipologías de conductas en la mayoría de los niños y niñas. Estos niños y niñas no utilizan ni conocen estrategias metacognitivas para solucionar sus problemas cognitivos y sociales

No tienen una adecuada focalización de la atención. Existen niños y niñas que se cansan rápidamente ante las actividades educativas, son capaces de concentrarse durante un corto tiempo y al menor estímulo distractivo pierden la capacidad de atender. Típicos apurados, responden antes de que se termine de formular la pregunta. "Ya termine", afirman reiteradamente. Viven el mundo de lo inmediato y por lo tanto de lo irreflexivo. Son los que se dan tiempo y "comen datos", "saltean información" y confían en la velocidad, además presentan impulsividad para solucionar determinadas actividades que pide el aprendizaje, que los lleva a reaccionar de manera violenta y agresiva consecuentemente trabajan por ensayo y error.

Muchos niños y niñas al no comprender a dónde se quiere llegar y con qué se quiere llegar producen conductas de "adivinación", "tanteo", "azar". Tomemos un ejemplo: sucede así cuando se hallan ante la tarea de comprender el porque de determinada acción. Son capaces de describir la realidad con interminables detalles pero nunca van a la raíz de las cosas. "Miran el árbol y pierden de vista el bosque".

Las habilidades de comunicación (lenguaje) se encuentran bajas a la edad, su vocabulario es escaso y limitado, su comunicación es corta y divagante, la mayoría de ellos y ellas son tímidos y por lo tanto no entablan una conversación larga, sino solo funcional y telegráfica.

Las conductas básicas están desarrolladas insuficientemente para desenvolverse eficazmente en el medio social en que viven.

Carecen de normas de limpieza por no tener conocimiento y practica de su aseo personal y diario, esta falta de limpieza les acarrea enfermedades. No conocen ni utilizan la relajación y la respiración lenta y pausada como estrategias que ayudan al control de la conducta, la reflexión y preparación cognitiva y física.

No poseen claridad en sus objetivos ni en los objetivos propuestos por otras personas, ni en los medios y estrategias para alcanzarlos, por lo tanto no planifican su acción de cualquier actividad. No tienen las posibilidades de ejercitar su autoevaluación, siempre piden aprobación de la profesora, tienen actitudes dependientes del adulto, estos niños y niñas no son capaces de resolver tareas sin ayuda constante de un adulto (maestros (as), padres, madres, etc). Son los dubitativos eternos incapaces de tomar decisiones por si mismos. Aún con buena capacidad para resolver ejercicios, necesitan la aprobación permanente de una persona mayor. Inseguros ante cualquier tipo de tarea, en el fondo esconden una falta de confianza en su propio

pensamiento. No se atreven a utilizar por sí mismos el razonamiento. Están a la espera de que otros les ayuden a resolver sus propios ejercicios y recién allí se sienten un poco más seguros.

No tienen ninguna estrategia de resolución de problemas sociales cotidianos para interactuar de forma reflexiva con sus iguales. Piden ayuda constante a la mediadora para solucionar sus problemas y algún conflicto que tengan con sus compañeros, sin tener el entrenamiento de habilidades para analizar el "por qué" del problema y buscar una solución, es decir no cuentan con las habilidades que los orientan para encontrar diferentes soluciones a un problema y el descubrimiento de la causa y el efecto del mismo y cuales sus posibles soluciones. Una vez que ha aprendido un camino, se aferran a él incondicionalmente y no aceptan recorrer nuevas alternativas de solución. Puestos en situación de reflexionar su error, son incapaces de reconocerlo y persisten en argumentar a su favor. No tienen estrategias de solución de problemas individuales y sociales, causándose a sí mismos y a los demás problemas internos y externos, muchas veces irreparables.

Además, debemos citar el estilo metodológico de la maestra que influye en el currículo cognitivo, que no ayuda a construir procesos de pensamiento efectivos duraderos y generalizados en los niños y niñas hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, también la falta de mediación de los padres y madres en todas las actividades dentro del hogar; no los ayuda a seguir construyendo conocimientos firmes y transferibles a otras situaciones- problema. Tanto el ámbito escolar(escuela) como familiar(familia), se encuentran separados tienen una falta de lazos comunicativos y empáticos que no ayudan a construir en los niños y niñas nuevos conocimientos, estrategias y habilidades para resolver sus problemas sociales y cognitivos.

De esta manera, existe un porcentaje alto de fracaso escolar, problemas de aprendizaje y malas relaciones sociales con sus iguales y con los que los rodean, que los lleva a tener baja autoestima y otros problemas. Ante esta realidad el presente trabajo de investigación pretende proporcionarles a los niños y niñas estrategias para entrenar habilidades, que permita cubrir en alguna medida estos vacíos, con la finalidad de brindar a niños y niñas mejores oportunidades de aprendizaje y de relacionarse con su entorno, además de concientizar y orientar a las maestras, padres y madres de la importancia de la mediación en el ámbito escolar y familiar.

1.4 FORMULACION DEL PROBLEMA

Teniendo en cuenta la realidad social, económica, escolar y familiar de los niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa Kalajahuirá (UNEK) , el presente estudio plantea la siguiente interrogante:

¿Cómo se puede generar en los niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa Kalajahuirá (UNEK) constructos cognitivos que los lleve hacia la modificabilidad cognitiva de resolución de problemas socio-cognitivos?

1.5 HIPÓTESIS

La adaptación del Programa de Entrenamiento Cognitivo, aplicado a través del aprendizaje mediado, logrará la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas sociocognitivos de niños y niñas del nivel inicial de la UNEK generandoles constructos mentales sociocognitivos para resolver problemas sociocognitivos en su vida diaria.

1.6 VARIABLES

- Variable Independiente

X : Programa de Entrenamiento Cognitivo

- Variable Dependiente

Y : Modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.

- Variable Interviniente

Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM)

1.7 OPERACIONALIZACIÓN DE VARIABLES

La operacionalización de variables se presenta en los siguientes cuadros:

Cuadro 1. Operacionalización de variables

Hipótesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
La adaptación y aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo, a través del aprendizaje mediado logrará la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos en niños de 5 a 6 años.	Programa de entrenamiento cognitivo	Recurso metodológico y sistemático que proporciona al niño o niña un conjunto de estrategias para desarrollar destrezas y/o habilidades cognitivas para la resolución de problemas sociales y cognitivos.	Lenguaje: Semántica	<ul style="list-style-type: none"> - Reconocimiento de las cualidades de cada material. - Experiencias previas en determinado tema. - Seguimiento de instrucciones - Analogías - Inferencias 	Observación participante Entrevistas	Módulos de los niveles de lenguaje en niños y niñas de 5 a 6 años Cuestionario de Evaluación de la Intervención global.
			Morfología y sintaxis	<ul style="list-style-type: none"> -Reconocimiento de partes a un determinado dibujo. -Estructuración y organización del lenguaje. 	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			Pragmática	<ul style="list-style-type: none"> -Intenciones comunicativas -Funciones comunicativas -Organización del discurso -Interacción con el interlocutor -Repertorios de vocabulario - Entonación de las expresiones - Pronunciación de forma adecuada de palabras, frases y oraciones. 	Idem a la anterior	Idem a la anterior

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			-Atención voluntaria: -Atención involuntaria:	- Concentración - Distribución de la atención - Fatigabilidad - Distribución de la atención	Idem a la anterior	Conductas básicas y conocimientos previos
			-Imitación conductual - Imitación verbal e inhibición de movimientos	-Imitación de movimientos -Repetición ordenada de oraciones controlando los movimientos corporales.	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			-Seguimiento de instrucciones	-Percepción e imitación corporal de la orden.	Idem a la anterior	Idem a la anterior.
			- Experiencias previas	-Reconocimiento de los tiempos atmosféricos -Reconocimiento y muestra de los números -Reconocimiento y muestra de las vocales -Conocimiento del significado "igual a". - Conocimiento del significado "distinto de"	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			- Identificación de sentimientos	-Identificación visual y auditiva de sus sentimientos -Identificación visual de sentimientos de otras personas -Identificación auditiva de sentimientos de otras personas	Idem a la anterior	Habilidades sociales y cognitivas.

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			Relaciones estrategias, medios y fines	-Reconocimiento y uso de medios y estrategias para un determinado fin. -Planificación de su acción metacognitivamente, al iniciar en el proceso y al finalizar una actividad educativa.	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			-Relaciones de causas y consecuencias	-Relacionamientos causales, consecuenciales y sus posibles soluciones.	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			Generación de alternativas	Generación de alternativas de solución	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			- Evaluación de problemas interpersonales	-Autoevaluación a problemas interpersonales.	Idem a la anterior	Idem a la anterior

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			<ul style="list-style-type: none"> -Metacognición (Guía en el proceso metacognitivo) -Identificación de sentimientos (Guía en la identificación de sentimientos) -Causa y efecto(Guía en el reconocimiento de la causa y efecto) - Generación de alternativas(Guía en el análisis para generar alternativas de solución) - Estrategias-evaluativas - Relaciones sociales 	<ul style="list-style-type: none"> -Explicación en forma coherente y ordenada los pasos que debe seguir al inicio en el proceso y al final para realizar una tarea. -Responder a las preguntas del porque?,para qué? y con qué? de forma explicativa. -Reconocimiento de los sentimientos de alegría, tristeza, enojo y sorpresa. -Explicación de la causa o razón que ocasiona un problema. -Explicación del efecto del problema. -Planteamiento de soluciones a un problema. -Razonar el efecto de una acción antes de actuar - Creación de diferentes soluciones a un mismo problema utilizando la flexibilidad. -Manejo de estrategias para evaluar o considerar una situación. -Mejoramiento de las relaciones sociales a través de la comunicación y empatía 	Entrevistas	Cuestionarios para padres y madres.

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
	Aprendizaje Mediado.	Es una especie de experiencia razonada, por la cual una persona que por lo general es un adulto se interpone entre el niño y los estímulos del medio ambiente. El agente mediacional guiado por sus intenciones, por su cultura y un revestimiento emocional, reorganiza, reagrupa y reestructura los estímulos del medio y los orienta a una finalidad concreta"	<ul style="list-style-type: none"> - Intencionalidad y Reciprocidad -Trascendencia. - Aprendizajes Significados. -Sentimiento de competencia. -Control del comportamiento. -Comportamiento de compartir. -Diferencias individuales. -Búsqueda , planificación y realización de objetivos. -Búsqueda de la novedad y complejidad. -Conocimiento del ser humano como entidad cambiante -Optimismo. -Adaptaciones a situaciones nuevas.(Ver anexo 8) 	<ul style="list-style-type: none"> - Implicar al sujeto en la experiencia de aprendizaje - Ayudar a que lo aprendido trascienda la inmediatez de la interacción - Presentar las situaciones de forma interesante y relevantes para el sujeto - Despertar el sentido de competencia con uno mismo de seguir avanzando y mejorando. - Ofrecer varias fuentes de información para el control de la impulsividad y otras - Fomentar y potenciar las interacciones de compartir y discusiones reflexivas. - Incentivación del aceptarse y respetarse como único y aceptar y respetar a los demás en sus diferencias. - Orientación para que su atención se dirija al logro de metas y objetivos futuros mas alla de las necesidades presentes. - Incentivación para ir mas allá de su nivel de funcionamiento actual observable. - Concientizar del cambio que se suscita en el o ella. - Mediación de elecciones positivas de sentimientos en el niño y niña. - Ayuda y guía en la formación de los alumnos en la convergencia y divergencia 	<p>Entrevistas</p> <p>Entrevistas</p>	<p>Questionarios para maestros y maestras</p> <p>Questionario de Evaluación de la Intervención Global del PEC</p>

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variáble	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			-Habilidades de comunicación	-Conocimiento de vocabulario y conceptos para identificar. - Imágenes internas que llevan a actuar e identificar las circunstancias a través del tiempo, espacio, modo y causalidad. - Considerar dos o mas fuentes de información a la vez -Precisión y exactitud al recoger datos y comunicar respuestas. - Respuestas certeras y justificadas - Conducta controlada	Observación participante	Módulos de los niveles de lenguaje en niños de 5 a 6 años
	Modificabilidad Cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.	Es la adaptabilidad mediante habilidades y estrategias que tiene un sujeto para asumir de manera inteligente nuevas situaciones que le presenta el medio ambiente.	Habilidades atencionales, seguimiento de instrucciones, imitación conductual y verbal.	-Focalización de la atención -Percepción clara y precisa - Orientación espacio-temporal - Conducta controlada y trasporte visual adecuado	Idem a la anterior	Conductas básicas y conocimientos previos
- Habilidades de relajación.			-Conducta controlada para una respiración correcta y relajación del cuerpo entero y por segmentos.	Idem a la anterior Observación no participante	Habilidades sociales y cognitivas Indicadores de evaluación por unidades del PEC	
-Habilidades temporales.			-Orientación espacio-temporal -Respuestas certeras y justificadas			
Habilidades de conducta comparativa			-Percepción clara y precisa -Conducta comparativa			

Cuadro 1. Operacionalización de variables (continuación)

Hipotesis	Variable	Conceptualización	Dimensiones	Indicadores	Técnicas	Instrumentos
			Habilidades de relaciones estrategias , medios y fines.	-Percibir, definir el problema -Ausencia de bloqueos al comunicar respuestas -Conducta controlada -Percepción descentralizada de la realidad. Manejo de habilidades de metacognición con las siguientes preguntas : ¿Cuál es mi problema?, ¿Cómo puedo hacerlo?, ¿Estoy llevando a cabo mi plan?, ¿Cómo lo he hecho?, en voz alta y encubierta.		
			Habilidades para desarrollar planes alternativos	-Percibir, definir el problemas. -Desarrollar planes alternativos cuando se enfrenta a cualquier situación individual y social. -Inventar, inferir, un abanico de posibles alternativas de solución.	Idem a la anterior	Idem a la anterior
			- Habilidades para identificar sentimientos	-Identificar , expresar y reconocer los sentimientos de otros y suyos.		
			- Habilidades para trabajar el pensamiento de causalidad e inferencial	- Inferir, analizar , reflexionar sobre las causas y efectos de un problemas y cual sus posibles soluciones.		
			- Habilidades para trabajar el role-talking (ponerse en el lugar de otro).	-Ponerse en empatía		
			Habilidades para evaluar problemas interpersonales.	-Autoevalúa sus soluciones. - Reflexionar y analizar sobre las consecuencias que se derivan de una determinada situación y os valora.		

Fuente: Elaboración propia

1.8 OBJETIVOS

1.8.1 Objetivo General

- Demostrar que la adaptación del Programa de Entrenamiento Cognitivo al ambiente socio-cultural aplicado a través del Aprendizaje Mediado logrará la Modificabilidad Cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos en niños y niñas de 5 a 6 años del nivel inicial de la UNEK.
- Comprobar que los padres, madres y maestra al convertirse en mediadores en la medida de sus posibilidades e idiosincrasia ayudan y facilitan la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos de sus hijos e hijas.

1.8.2 Objetivos Específicos

- Adaptar el Programa de Entrenamiento cognitivo de acuerdo a las características sociales y culturales de los niños que viven en la Zona de Kalajahuirá.
- Aplicar el Programa de Entrenamiento Cognitivo a niños y niñas pertenecientes al nivel inicial de la UNEK, a través de la metodología mediacional.
- Probar que el Programa de Entrenamiento Cognitivo adaptado al ambiente socio-cultural y aplicado a través de la metodología mediacional, puede incluirse a la currícula formal como un material alternativo, útil y facilitador de estrategias y desarrollo de habilidades para la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos para niños y niñas de 5 a 6 años .
- Probar que la metodología mediacional es una alternativa abierta y dinámica para facilitar que los niños y las niñas aprendan estrategias y entrenen habilidades para la resolución de problemas socio-cognitivos.
- Orientar y guiar a la maestra hacia el aprendizaje mediado para mejorar las relaciones de comunicación y el aprendizaje cognitivo con los niños y niñas.
- Orientar y guiar a los padres y madres hacia el aprendizaje mediado para mejorar las relaciones de comunicación y aumentar la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos de los niños y niñas.

- Mejorar las relaciones de comunicación entre representantes de la familia y escuela con el fin de aumentar la empatía entre ambas y facilitar el entrenamiento de habilidades socio-cognitivas en los niños y niñas, proporcionándoles mayores estrategias para la resolución de problemas socio-cognitivo.
- Contribuir con un Programa alternativo para la resolución de problemas socio-cognitivos a través de la metodología mediacional para niños y niñas en edades tempranas y que viven y/o estudian en escuelas de zonas peri-urbanas.

II. MARCO TEORICO

2.1 TEORIA DE LA MODIFICABILIDAD ESTRUCTURAL COGNITIVA: REUVEN FEUERSTEIN

Sobre la base de una serie de supuestos teóricos relacionados con la naturaleza del ser humano y del funcionamiento cognitivo Reuven Feuerstein, director del Hadazzah-Wiso-Canadá Institute de Jerusalén, gran innovador en el campo de la educación especial, ha dedicado buena parte de su vida a la evaluación y mejoramiento de la inteligencia de los sujetos que presentan bajo rendimiento y privación cultural: "Esta deprivación no se refiere a la cultura del grupo a la que pertenece el individuo, se refiere a la privación de experiencias necesarias que debe tener un individuo, a causa de una inadecuada mediación que le priva de apoderarse de las ventajas de su propia cultura y de habilidades y estrategias para sobrevivir en la misma. (Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental, 1980;3).

Realizó sus primeros trabajos en la agencia Youth Aliyah entre 1950 y 1954. Esta agencia era responsable de la integración de niños y adolescentes judíos a Israel, procedentes de diferentes culturas de Asia, África y Europa. La mayor parte de estos niños y adolescentes estaban retrasados en su formación cultural por diversas razones asociadas a sus orígenes culturales y a limitadas oportunidades de aprender. Entonces, desarrolló un programa para el remedio de las deficiencias cognitivas de estos adolescentes.

Siete supuestos teóricos formaron la base subyacente del estudio:

- El individuo humano es un sistema abierto, que puede ser influido por el ambiente y por lo tanto es modificable.
- Existe una permeabilidad interna entre subsistemas del individuo, por lo que las intervenciones en un área producirán cambios en áreas adyacentes de funcionamiento.
- La Modificabilidad cognitiva del retrasado a través de la exposición directa a los estímulos es limitada, debido a ausencias o restricciones en Experiencias de Aprendizaje Mediado. Cualquier intento por modificar la estructura cognitiva del individuo de bajo rendimiento tendrá que depender

del remedio del déficit producido por la ausencia de Experiencia de Aprendizaje Mediado.

- La Modificabilidad Cognitiva no se limita a periodos críticos para el re-desarrollo del individuo.
- Cuanto mayor es el impacto de una estrategia cognitiva planificada, mayor es la eficiencia con la que el individuo pueda utilizarla de manera versátil y adecuada al mismo tiempo, exigiéndose un tipo continuó de información para obtener una modificación significativa.
- La intervención activa del individuo en el proceso de modificación mejora los aspectos cuantitativos y cualitativos de la mediación.
- Las operaciones cognitivas son fundamentalmente de naturaleza transferible, lo que implica que se fomente su aplicabilidad a una gran variedad de situaciones, áreas, contenidos y aspectos.

Por tanto, Feuerstein se coloca al frente de toda corriente psicológica que tenga en cuenta la medida de la inteligencia y el CI, y se plantea el siguiente interrogante: ¿Se puede considerar la inteligencia como una entidad que es posible medir, como un rasgo fijo e inmutable? Si la respuesta es afirmativa estaremos hablando de un producto, no de un proceso. Con esta posición quedan reducidos, e incluso eliminados los intentos de mejora; se fomenta la resignación ante las deficiencias de los resultados; se siente afectada toda la personalidad del niño y niña.

Feuerstein (1970- 1980) afirma que "la esencia de la inteligencia no radica en el producto mensurable, sino en la construcción activa del individuo. Por tanto su enfoque es dinámico, lo que significa que el individuo tiene capacidad para usar experiencias adquiridas previamente, para ajustarse a nuevas situaciones".¹

¹ MARTINEZ BELTRÁN, Jose Ma, Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y Recursos para el mediador), Edit: Bruño, 1991, pag: 14

"La concepción dinámica de la inteligencia lleva a Feuerstein a considerarla capaz de modificación utilizando el aprendizaje, de usar la modificación en ajustes sucesivos, de llegar a ser modificación de la estructura cognitiva responsable del aprendizaje".²

En síntesis, Feuerstein trasmite la idea de que la inteligencia es un proceso dinámico y autorregulatorio que responde a la intervención ambiental externa.

2.1.1 Modificabilidad Estructural Cognitiva

La cognición es la variable explicativa principal de los procesos de aprendizaje. Feuerstein introduce en toda su categoría el concepto de modificabilidad, distinguiendo previamente entre modificación y modificabilidad:

- "Modificación o cambio es el producto de los procesos de desarrollo y de maduración. El cambio ha sido preocupación de la psicometría, que muchas veces lo ha interpretado como algo casual, ya que va contra el "curso predicho" en el desarrollo del individuo. Por eso mismo, hay psicólogos que mantienen la afirmación de que la inteligencia es una matriz invariable, hacen caso omiso de la modificabilidad sin considerar que el cambio puede producirse de modo intencional y medirse de modo científico"³.
- Modificabilidad, entendida como "la modificación estructural del funcionamiento del individuo, produciendo un cambio en el desarrollo previsto por el contexto genético, neurofisiológico y/o la experiencia educativa"⁴. Es importante señalar que la modificabilidad no se refiere al cambio de un comportamiento específico (el paso del deletreo a la lectura), sino a los cambios de naturaleza estructural que alteran el curso del desarrollo cognitivo; a la "forma en que el organismo interacciona, actúa o responde a las fuentes de información". (F. 1980). Lo que se experimenta en el individuo es una Modificación Cognitiva Estructural que no ocurre al azar, sino por medio de un programa de intervención intencional que hace al sujeto más sensible a las fuentes internas y externas de estimulación.

2 Ibidem, pag: 20

3 MARTINEZ BELTRAN JOSE M et al: Metodología de la mediación en el PEI.Ed,bruño, Madrid,1991. pg.24

4 Ibidem.pg. 24

Al hablar de modificabilidad, se tiene en cuenta que el organismo funciona como el centro de una compleja red de interacciones, formada por factores biogénéticos, culturales, experimentales y emocionales. Dicha red dá la visión del organismo como sistema. A este sistema se puede considerar; como sistemas abiertos versus sistemas cerrados: los sistemas abiertos son susceptibles de cambio y de modificación; en cambio los sistemas cerrados consideran a la inteligencia como una característica inmutable del sujeto.

- Como sistema cerrado :Cada persona constituye un sistema organizado dentro de otro sistema más amplio formado por el universo en el cual existe. La consideración de dicho sistema personal como algo "cerrado" nos obligará a tomar su inteligencia como un producto fijo, mensurable y cuantificable. Su CI permanecerá constante ya que está condicionado por factores genético-ambientales también invariables
- Consecuencias educativas: De la consideración anterior se derivan formas de pensar y actuar que afectan seriamente la educación, sobre todo si se piensa en los individuos con bajo resultados académicos. Se podría tomar una "actitud pasiva" que acepta las limitaciones y al uso de "mecanismos de defensa" por parte de los mediadores:" El niño no tiene capacidad"," Lo dicen los tests" para que forzar las cosas?"....Con esta actitud las expectativas disminuyen y, con ellas, los resultados. Los padres, madres y mediadores llegan a la resignación o establecen relaciones compasivas o protectoras, que en nada ayudan a la mejora de los individuos.
- Como sistema abierto: El organismo se muestra accesible al cambio y a la modificación; por tanto, el rendimiento se considera variable, no predeterminado. La inteligencia, desde esta perspectiva, aparece como un proceso de auto-regulación dinámica", capaz de responder ante la intervención de factores externos, como puede ser la educación sistemáticamente trazada para lograrlo. El funcionamiento cognitivo no se queda en lo académico como resultado; se centra en la capacidad del individuo para usar sus recursos: hacer inferencias, tomar decisiones, planificar comportamientos o eventos, resolver problemas sociales y cognitivos, generar alternativas, inducir causas y efectos, etc. En una palabra, de hacerse accesible a la modificación.

- Consecuencias educativas: Feuerstein se coloca en este ángulo de visión, y desde él construye esta hipótesis: "Dada una política social, cultural y educativa apropiada, basada en el marco de referencia teórica del organismo humano como un sistema abierto, y dado el empeño en la creación de estrategias innovadoras atrevidas, se pueden mejorar considerablemente los niveles de rendimiento".⁵

Esta actividad educativa, además de optimista, resulta operativa. La actitud activa "modificadora" quiere llevar al individuo a una vida más plena por medio de estrategias de intervención activa sobre las actitudes y el funcionamiento de sus estructuras mentales. Se quiere modificar al sujeto en un sentido: La corrección de sus deficiencias y fomentar habilidades y darle estrategias para regular el curso de su desarrollo. No se trata de modificar el medio, por otra parte difícil de cambiar, sino de modificar al individuo para que se adapte al medio, proporcionándole la flexibilidad interna que ello requiere y cuya adaptación "depende de sus procesos cognitivos y del ejercicio autónomo de control de funciones que hacen el sistema cognitivo flexible y modificable". (Feuerstein, 1980).

En conclusión, Feuerstein concibe "el organismo humano como un sistema abierto a los cambios y a la modificabilidad. La característica más estable del ser humano es su capacidad de cambiar"⁶. Distingue entre dos tipos de cambio: el cambio puntual y el cambio estructural. Este último, se caracteriza por ser un cambio en la forma, cómo el organismo actúa e interactúa con las fuentes de estimulación. El cambio estructural se distingue por varios criterios, entre ellos: que al cambiar una parte cambia el todo o que los cambios internos del organismo siguen teniendo de por sí una dinámica interna más allá del momento en que se producen.

La modificabilidad cognitiva es entendida como un cambio de carácter estructural que altera el curso y la dirección del desarrollo cognitivo. Para Feuerstein un nivel bajo de ejecución por parte del organismo no puede ser visto como algo fijo e inmutable. La teoría de Feuerstien insiste en que, excepto en los casos más severos de impedimentos genéticos y orgánicos, "el organismo humano está abierto a la modificabilidad a toda edad y estadio del desarrollo".⁷

5 Ibidem. pg 26

6 DEPARTAMENTO DE CIENCIAS DE B.U.P del COLEGIO LA SALLE: Profesor Maestro de Secundaria.Ed Bruño, Madrid, 1997,pg.17

7 Ibidem.pg 17

Por lo tanto para la investigación definiremos a la **Modificabilidad Cognitiva** como: "La adaptabilidad mediante habilidades y estrategias que tiene un sujeto para asumir inteligentemente nuevas situaciones que le presenta su medio ambiente y, por ende, resolver problemas socio-cognitivos."

2.1.2 Modalidad de Desarrollo Cognitivo: Experiencia de Aprendizaje Mediado

La estructura del desarrollo cognitivo en el organismo es producto de modalidades de interacción entre el organismo y su ambiente: Exposición directa a las fuentes de estímulo y aprendizaje mediado.

La primera modalidad, más universal y espontánea es la exposición directa del organismo a las fuentes de estímulos, encontrándose con este desde el primer momento de su desarrollo. Esta exposición produce cambios en el organismo que afectan su repertorio de comportamientos y su orientación cognitiva; estos cambios en su momento afectan la interacción con su medio inclusive cuando el ambiente por sí mismo se mantiene constante y estable. La exposición directa a estímulos continúa afectando el aprendizaje del organismo a través de toda su vida, al grado en que el estímulo presenta suficiente variación y novedad. Esta modalidad de aprendizaje como una función de la exposición es consistente con las formulaciones estímulo-respuesta -respuesta. Aunque Piaget concibe el desarrollo cognitivo como una función de una interacción entre el organismo y el ambiente.

La segunda modalidad, la cual es mucho menos universal y característica de la raza humana: la **experiencia de aprendizaje mediado (EAM)**. Por la EAM nos referimos a la manera en la cual el estímulo emitido por el ambiente es transformado por un agente "mediador", casi siempre un padre, una madre, u otra proveedora de cuidado. Este agente mediador, guiado por sus intenciones, cultura e investidura emocional, selecciona y organiza el mundo de estímulos para el niño y/o niña. El mediador selecciona los estímulos que son mas apropiados y luego los fabrica, filtra y organiza, él determina la aparición o desaparición de ciertos estímulos e ignora otros. A través de este proceso de mediación, la estructura del niño es afectada. El(la) niño(a) adquiere patrones de conducta y bases de aprendizaje, las cuales en su momento, serán ingredientes importantes de su capacidad de ser afectado a través de la exposición directa al estímulo. Desde que la exposición directa al estímulo cuantitativamente constituye la mayor fuente de la experiencia del organismo, la existencia de bases, estrategias y repertorios que permitan al organismo usar eficientemente esta exposición, tiene considerable importancia sobre el desarrollo cognitivo.

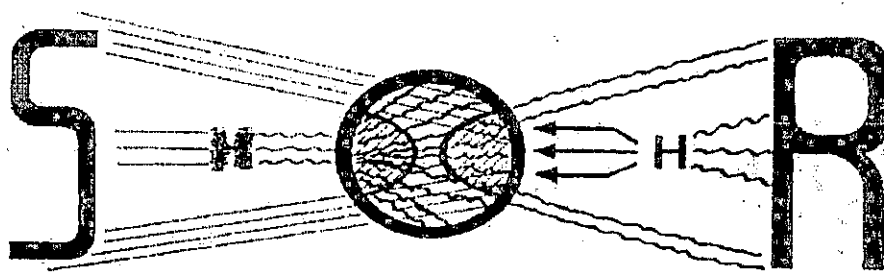
La EAM, por lo tanto, puede ser considerada como el ingrediente que determina los cursos diversos del desarrollo cognitivo en otros individuos dotados de igual forma, inclusive cuando viven bajo condiciones similares de estimulación. "El desarrollo cognitivo del niño es no solamente el producto del proceso de maduración del organismo humano por sí mismo y su interacción autónoma e independiente con el mundo objetivo. Mas bien, es el resultado conjunto de la exposición directa al mundo y lo que se llama la experiencia mediadora, por lo cual las culturas son transmitidas. La EAM puede ser expresada por la formula S-H-O-H-R, en la cual un mediador H se interponen entre el estímulo S y el organismo O y este organismo da una respuesta R, y así sucesivamente esto se convierte en un feed-back"⁸

H = el mediador humano interpuesto entre el estímulo S y el organismo O. Trasmite, ofrece estímulos y los transforma, así como también las disposiciones, necesidades, percepciones, que afectarán al organismo que experimenta a niveles más elevados a través del mediador:

Los S directos penetran al azar; pueden o no relacionarse con el individuo; muchos no le llegan y la percepción llega a ser un producto fortuito. Los estímulos no cambian, necesariamente al individuo.

Los S mediados: El mediador asegura la creación de condiciones óptimas de interacción, crea modos de percibir, confronta con los estímulos, abre a otros importantes, da nuevas forma de percibir,(ver Figura 1).

Figura 1. Modelo de experiencia de aprendizaje mediado



⁸ FEUERSTEIN, REUVEN et al: Instrumental Enrichment. An Interention Program for Cognitive Development,Israel, 1980.pgs.1-2

Por lo tanto, para la investigación, "Aprendizaje Mediado" es: "Una especie de experiencia razonada, por la cual una persona que por lo general es un adulto se interpone entre el niño y los estímulos del medio-ambiente. El agente mediacional guiado por sus intenciones, por su cultura y un revestimiento emocional, reorganiza, reagrupa y reestructura los estímulos del medio y los orienta a una finalidad concreta" (La modificabilidad cognitiva y el Programa de Enriquecimiento Instrumental, 1980: 1).

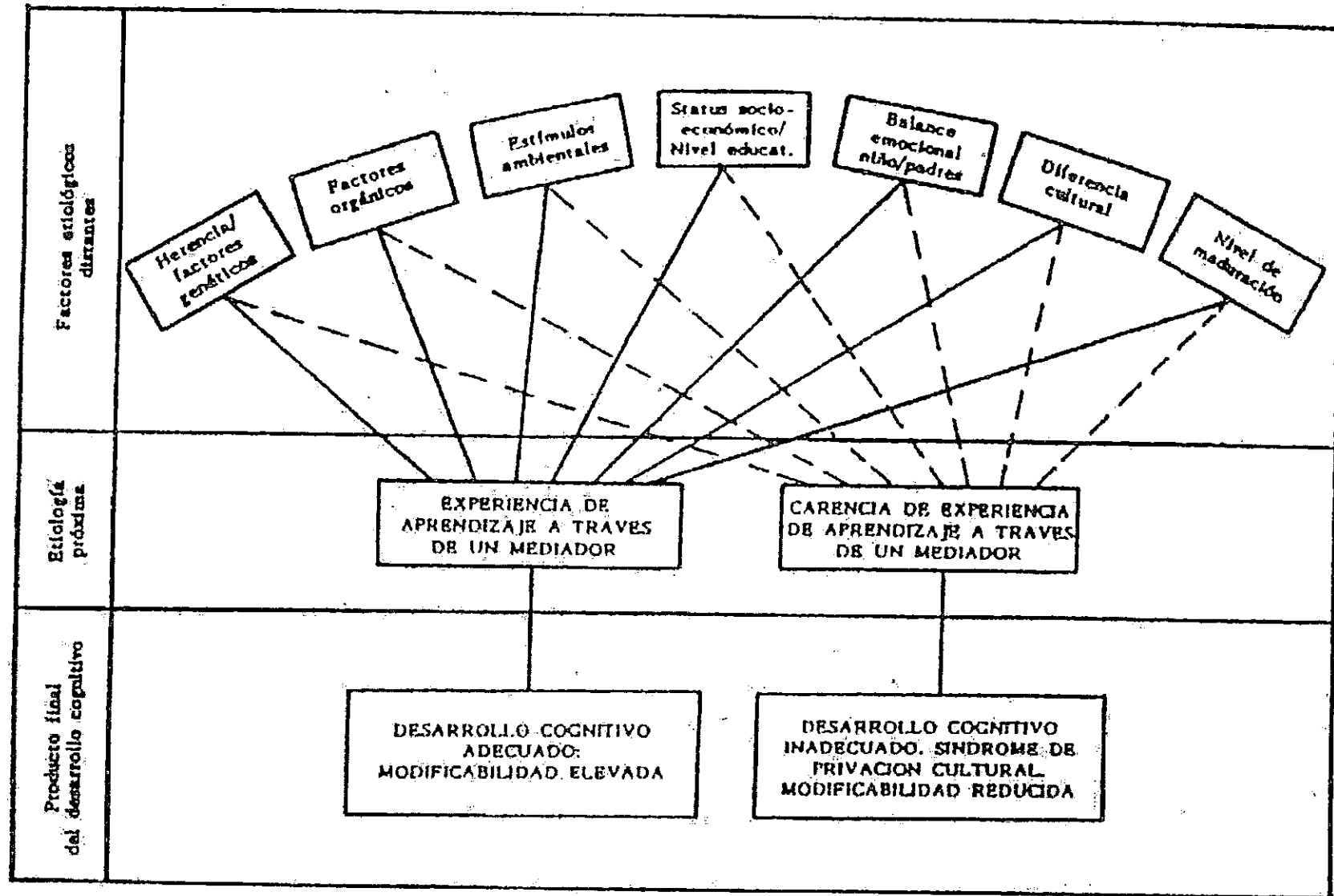
2.1.2.1 Determinantes Distales y Proximales del Desarrollo Cognitivo Diferente

En términos de la EAM, es posible y de hecho necesario distinguir entre los determinantes distales y proximales, o los diferentes desarrollos cognitivos.

- Determinantes distales(distantes): incluyen variables como factores genéticos, orgánicos, nivel de estimulación ambiental, balance emocional del niño o de sus padres y status socioeconómico, que pueden, pero no necesariamente, conducir al desarrollo cognitivo adecuado. Cuando estos factores son deficientes en algún aspecto, por ejemplo, status socio-económico bajo, pobreza de estímulos o disturbios emocionales del niño y sus padres, pueden aunque no necesariamente, llevar a un inadecuado desarrollo cognitivo. Así, los factores etiológicos distales son definidos como que ni directa , ni inevitablemente, causan retraso.

- Determinantes próximos (proximales): son la falta de, o la exposición reducida a la experiencia del aprendizaje mediado, el producto es la actuación retrasada. Cualquiera de las condiciones distales indirectas pueden variar, el resultado final es, siempre, la misma dimensión cualitativa y/o actuación retrasada. Por el contrario si estrategias apropiadas de EAM son provistas, tales que las barreras que obstruyen la mediación sean sobrepasadas o superadas, entonces existe la posibilidad de abortar el esperado curso de desarrollo retrasado y la restauración de un patrón de crecimiento cognitivo.(ver figura 2).

Figura 2. Etiología distante y proximal del desarrollo cognitivo



Fuente: Feuerstein-Rand, 1974).

2.2 EL LENGUAJE Y LA INTERACCION CON OTROS.

Vygotsky sugirió que el desarrollo cognoscitivo depende de las personas en el mundo del niño. El conocimiento, ideas, actitudes y valores de los niños se desarrollan a través de interacciones con otros. Vygostky también pensaba que la cultura y el lenguaje desempeñan funciones muy importantes en el desarrollo cognoscitivo.

2.2.1 Papel del lenguaje y discurso privado

Vygotsky sugirió que el desarrollo cognoscitivo depende de las personas en el mundo del niño. El conocimiento, ideas, actitudes y valores de los niños se desarrollan a través de interacciones con otros. Vygostky también pensaba que la cultura y el lenguaje desempeñan funciones muy importantes en el desarrollo cognoscitivo.

Según Vygostky el lenguaje es crítico para el desarrollo cognoscitivo, "El lenguaje proporciona un medio para expresar ideas y hacer preguntas y da las categorías y los conceptos para el pensamiento. Cuando se considera un problema por lo general se piensa en palabras y enunciados parciales. Vygostky puso mucho más énfasis en el papel del lenguaje en el desarrollo cognoscitivo. De hecho Vygostky creía que el lenguaje en forma de discurso privado (hablar consigo mismo) guía el desarrollo cognoscitivo"⁹.

Vygostky decía que los niños se comunican consigo mismos para guiar su conducta y pensamiento. Conforme estos niños(as) maduran, el hablar consigo mismos va desapareciendo, cambian de una plática a murmullos y luego de los movimientos de los labios en silencio al lenguaje interior. Finalmente, los(as) niños(as) sólo piensan las palabras guía. El uso del discurso privado alcanza su máximo esplendor alrededor de los cinco a los siete años de edad, y por lo general, desaparece alrededor de los nueve años.

Vygostky identificó esta transición del discurso privado audible al discurso interior en silencio como un proceso fundamental en el desarrollo cognoscitivo. A través de este proceso el niño utiliza el lenguaje para llevar a cabo importantes actividades cognoscitivas como dirigir la atención, solucionar problemas, planear, formar conceptos y obtener control de sí mismos. Los niños tienden a utilizar más el discurso privado cuando

⁹ WOOLFOK ANITA E., Psicología Educativa (6ta Ed), Ed. Prentice-Hall Hispanoamérica, S.A., México, 1996.pg 47

están confundidos, tienen dificultades o cometen errores. El discurso interior no sólo nos ayuda a solucionar problemas sino que también nos permite regular nuestra conducta.

2.2.2 El lenguaje, papel importante en el desarrollo del (la) niño (a)

Vigotsky pensaba que: "el desarrollo cognoscitivo ocurre a través de las conversaciones e interacciones del niño con miembros más capaces que él ella de su cultura, adultos o compañeros con mayor habilidad. Estas personas sirven como guías y profesores, al proporcionar al niño la información y el apoyo necesarios para que crezca intelectualmente".¹⁰

El adulto escucha al niño con atención y proporciona la ayuda precisa para el avance de la comprensión del niño. Este aprendizaje es asistido por los miembros de la familia, mediadores y compañeros. La mayor parte de esta guía se comunica mediante el lenguaje.

Jerome Bruner denominó "andamiaje" a esta asistencia de los adultos.

El aprendizaje asistido ó descubrimiento asistido en el aula implica proporcionar información, señales, recordatorios y fomentar el lenguaje en el momento y el grado correctos, luego permitir en forma gradual a los estudiantes desenvolverse cada vez más por si mismos.

Para Vygostky, la interacción y la asistencia sociales, más que métodos de enseñanza, fueron el origen de procesos mentales superiores como la solución de problemas.

En este sentido el mediador o mediadora en la escuela deben generar procesos educativos que estimulen el desarrollo mental. Para hacerlo " es necesario llevar al niño o niña a la zona del desarrollo próximo que podría ser entendida como la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo logrado por el niño o niña , desarrollo que está determinado por la manera independiente de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial del niño o niña, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz".¹¹

¹⁰ Ibidem, pg.49

¹¹ I.P.S y CEBIAE;El constructivismo en la educación(1ra ed).Ed,I.P.S-CEBIAE,Bolivia,1997,pg:16

En este sentido el mediador o mediadora en la escuela deben generar procesos educativos que estimulen el desarrollo mental. Para hacerlo " es necesario llevar al niño o niña a la zona del desarrollo próximo que podría ser entendida como la distancia que hay entre el nivel real de desarrollo logrado por el niño o niña , desarrollo que está determinado por la manera independiente de resolver un problema, y el nivel de desarrollo potencial del niño o niña, determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración de otro compañero más capaz".¹²

Se puede ver cómo las creencias de Vygostky acerca del papel del discurso privado en el desarrollo cognoscitivo concuerdan en la noción de zona de desarrollo proximo. Con frecuencia un adulto ayuda a un niño a solucionar un problema o realizar un tarea al utilizar recordatorios y estructuración verbales. Este andamiaje se puede reducir de manera gradual conforme el niño asume la dirección, tal vez primero dando los recordatorios como discurso privado y por último como discurso interno.

2.2.3 Conversaciones instructivas

Una implicación de la teoría de Vygostky, sobre el desarrollo cognoscitivo, es que el aprendizaje y la comprensión importantes requieren interacción y conversación: "Los estudiantes necesitan tratar de resolver problemas en su zona de desarrollo próximo y requieren del andamiaje que proporciona la interacción con un mediador u otros estudiantes." Las conversaciones instructivas dan estas oportunidades, porque están diseñadas a fomentar el aprendizaje a través de conversaciones."¹³

2.3 ENTRENAMIENTO DE PROBLEMAS COGNITIVOS Y SOCIALES

2.3.1 El entrenamiento conductual cognitivo, hacia la resolución de problemas cognitivos.

Meichenbaum, da importancia y enfatiza que el lenguaje es el regulador del pensamiento y de la conducta en general. Meichenbaum señala la gran importancia del lenguaje interior del sujeto en la resolución de problemas y por lo tanto en el aumento de la eficacia de las respuestas. El lenguaje interior que abarcaría tanto el lenguaje verbal como las imágenes mentales y que desempeñaría un papel fundamental en el control de la propia

12 I.P.S y CEBIAE;El constructivismo en la educación(1ra ed).Ed,I.P.S-CEBIAE,Bolivia,1997,pg:16

13 WOOLFOK ANITA E; Psicología Educativa (6ta Ed).Ed, Prentice-Hall Hispanoamérica , S,A; México , 1996,pg: 47.

conducta y en el desarrollo de estructuras cognitivas, sería pues un vehículo privilegiado de cognición.

Para entender el entrenamiento conductual cognitivo propuesto por Meichenbaum debemos partir, de los estudios de Luria y Vygostky, y más en concreto de los tres estadios que Luria propuso para el control verbal en la iniciación y finalización de las conductas voluntarias.

Primer estadio: el habla de los demás (adultos, iguales, etc...) dirige y controla la conducta del niño.

Segundo estadio: el habla manifiesta de los niños, es un eficaz mediador y regulador de su conducta.

Tercer estadio: el habla encubierta propia, el niño controla sus acciones y asume el rol de auto gobierno.¹⁴

Desde estos fundamentos teóricos, Meichenbaum y Goodman(1971), han desarrollado trabajos de "entrenamiento en auto instrucciones" con la finalidad de que el niño y niña sean capaces de regular su propia conducta para actuar de la forma más eficaz posible sobre el ambiente en las diferentes situaciones. El entrenamiento, pues, consiste en enseñar a los niños y niñas a emplear respuestas mediadoras que ejemplifiquen una "estrategia general", para controlar la conducta en diferentes circunstancias.

El "entrenamiento auto institucional", propiamente dicho se divide en los siguientes pasos:

- Modelado cognitivo: Un adulto realiza una tarea mientras se habla a sí mismo en voz alta.
- Guía externa manifiesta: El niño realiza la misma tarea bajo la dirección de las instrucciones del modelado.
- Autoguía manifiesta: El niño realiza la tarea mientras se da instrucciones a sí mismo (en voz alta).

14 MARIA CONSUELO SAIZ MANZANARES, et al. PEC para niños pequeños, Ed: CEPE, Madrid, 1995, pg: 21.

- Autoguía manifiesta atenuada: El niño repite sub vocalmente las instrucciones mientras avanza en la tarea.
- Autoinstrucción encubierta: El niño realiza la tarea mientras guía su actuación de forma encubierta.
- En síntesis el adulto modela estrategias de:
 - Definición del problema: "¿ Qué tengo que hacer ?"
 - Focalización de la atención "¿ Como lo voy a hacer ?"
 - Autorefuero."¿ Cómo lo estoy haciendo ?(Bien, Regular, Mal).
 - Habilidades de autodominio de la autoevaluación y de autocorrección.(" Esto va bien, incluso si cometo un error vuelvo a intentarlo, no pasa nada", ¿Cómo lo hice?).¹⁵

Todos estos puntos señalados de los estadios que plantea Luria y el entrenamiento autoinstruccional de Goodman Meichenbaum están incluidos y son aplicados en el "PEC", entrenandolos a través de la metacognición y metalingüística.

Se considera relevante para el mediador o mediadora tener en cuenta las sugerencias que Meichenbaum(1977),¹⁶ señala para llevar a cabo, de forma eficaz, el entrenamiento autoinstruccional.

- Utilizar las circunstancias del juego del niño para iniciar y modelar el hablarse a sí mismo.
- Introducir tareas que tengan un gran atractivo para utilizar estrategias cognitivas secuenciales.
- Disponer parejas al enseñar, para que un niño sirva de modelo cognitivo a otros mientras está actuando.
- Adecuar el ritmo del programa los(as) niños(as).

¹⁵ Ibidem, pg: 21

¹⁶ Ibidem, pg:21

- Trabajar en las autoinstrucciones para que no se utilicen de forma mecánica.
- Entrenar al adulto o mediador.
- Aprender a utilizar el entrenamiento autoinstruccional.
- Completar el entrenamiento con práctica en imaginación y creatividad.

2.3.2 "Pensar en voz alta ": una variación en el entrenamiento instruccional

"En el desarrollo del lenguaje y por lo tanto del pensamiento, Camp y Basch (1985) con su programa "Think Aloud" utilizan la mediación verbal en el entrenamiento de problemas cognitivos y sociales. La mediación se entiende como una guía interna o externa en la resolución de problemas, este combina con el programa de Shure y Spivack, en el entrenamiento de la verbalización de planes, soluciones y consecuencias en situaciones problema. Tiene esta secuencia de actividades :¹⁷

- Identificación y especificación del problema
- Análisis del problema
- Selección de metas
- Puesta en marcha de soluciones
- Evaluación

Además del "modelado cognitivo", utilizan la "autoverbalización" o "autoinstrucción". "Estudios de Meichnbaum y Goodman (1969) sugieren que un adecuado desarrollo en actividades de mediación verbal, en niños y niñas durante su educación infantil se podía asociar con la internalización de la función inhibitoria o reguladora del lenguaje y con la utilización de herramientas lingüísticas en el aprendizaje de resolución de problemas"¹⁸

Los puntos señalados anteriormente son entrenados en el "PEC" a través de los grandes tópicos de *Identificación de sentimientos, causa-efecto, relaciones de*

¹⁹ Ibidem, pg:20

¹⁸ Ibidem, pg:23

estrategias, medios, fines y generación de alternativas, distribuidos sistemáticamente y lógicamente en las diferentes unidades.

2.3.3 Conflicto Sociocognitivo: Aportaciones de la escuela de Ginebra

Tradicionalmente, la Escuela de Ginebra se ha ocupado del estudio del conflicto operatorio (Inhelder, Sinclair, Bovet, 1974).¹⁹

El aprendizaje ha sido interpretado como un producto de los desequilibrios internos de la actividad cognitiva del sujeto, que trataría de forma constante de encontrar un equilibrio más estable. Y aunque la noción de equilibrio ha sido considerada como intraindividual, es decir propia del sujeto, los conflictos operatorios tienen una base social. Así mismo consideran que el desarrollo puede estar favorecido por la confrontación de los juicios propios con los de otros. El conflicto pues es considerado como social y, como consecuencia, las actividades cognitivas individuales adquieren su significación en las interacciones sociales o simbólicas.

Intentaremos analizar cuáles son las condiciones que facilitan la aparición de un conflicto socio cognitivo y cuáles pueden dificultarla.

2.3.3.1 Condiciones que facilitan la aparición del conflicto sociocognitivo

La escuela de ginebra parte del supuesto de que no toda interacción social es fuente de desarrollo cognitivo. Para que se produzca el desarrollo debe darse una serie de condiciones:

- Los niños que interaccionan deben tener diferente nivel de desarrollo cognitivo.
- Si los niños tienen el mismo nivel cognitivo deben adoptar posiciones opuestas y contradictorias.
- También se puede producir un conflicto socio cognitivo cuando varios niños adoptan un modo de razonamiento idéntico, pero situados en posiciones que generan puntos de vistas diferentes y opuestos.

¹⁹ Ibidem, pg:26

- El adulto puede conseguir que se produzca conflicto socio cognitivo, cuando replantea sistemáticamente las producciones del niño, de la niña o las del adulto.

Por lo tanto, para que se produzca conflicto socio cognitivo, las diferencias entre respuestas deben siempre analizar el nivel de respuestas de los niños, su nivel de competencia social y cognitiva.²⁰

2.3.3.2 Condiciones que pueden inhibir el desarrollo del conflicto socio cognitivo

No obstante, al igual que hay factores o condiciones que facilitan el desarrollo del conflicto socio-cognitivo, existen otros que pueden inhibirlo. A continuación se señalan los más representativos.

- Las características individuales de los sujetos.
- Las características de los tipos de encuentros entre los participantes.
- El nivel de desarrollo del sujeto o sujetos en la adquisición de un concepto, ya que previamente los esquemas fueron elaborados en otras interacciones sociales.
- El tipo de compañero en el conflicto; pues cuando el compañero del conflicto es asertivo y destaca mucho del otro, impide el progreso del segundo.²¹

Como se puede observar, el conflicto socio cognitivo no produce los mismos efectos en cualquier momento del desarrollo. Para que un niño o niña se beneficie de una interacción debe tener unos "**prerrequisitos cognitivos**" es decir debe disponer de "esquemas elementales", que pueden permitirle la construcción de una noción, de esta manera, se considera como pre-requisitos la **atención, el seguimiento de instrucciones verbales y conductuales**. Si hablamos de habilidades comunicativas se consideran que son importantes los componentes de contenido, forma y uso de la lengua materna del niño y/o niña, bases del aprendizaje. Tales requisitos conforman la base sobre la que el niño

20 Ibidem, pg:27

21 Ibidem, pg: 27

construirá y conquistará estrategias y habilidades metacognitivas que faciliten la construcción de aprendizajes. También desde el punto de vista social, el niño debe ser capaz de comunicar de forma adecuada sus mensajes y percibir de forma ajustada los mensajes de los otros, a través de estrategias y habilidades sociales aprendidas.

La flexibilidad de pensamiento y la metacognición son la mejor forma de solucionar los problemas. Uno de los factores que impiden este avance cognitivo es:

La fijeza funcional es la incapacidad de usar objetos, herramientas, estrategias de una forma nueva y la solución de problemas requiere que se vean las cosas en formas nuevas y de forma divergente y analítica; también puede dificultarnos una amplitud flexible cognitiva el arreglo de respuestas que se interpretaría como la rigidez, tendencia a responder en la forma más común sin pensar en otra alternativa²². Por ello es sumamente importante la flexibilidad para comprender los problemas; es esencial aprender a analizar el problema y buscar soluciones divergentes, para no crear conflictos emocionales y estrés. +

2.4 LA METACOGNICIÓN: BASE DE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA

Aunque sólo en los últimos 10 años más o menos la metacognición se ha convertido en un tema de estudio muy difundido en América del Sur, se le ha otorgando gran prioridad en la Unión Soviética desde hace mucho tiempo. Vygostky reconoció la importancia capital de la autorregulación considerándola la segunda de las dos fases del desarrollo del conocimiento.

"En la primera fase se alcanza el conocimiento y se resuelven los problemas de manera automática, sin tener conciencia de ello; en la segunda se realizan mediante acciones conscientes que tienden a una finalidad concreta"(Vygostky, 1962).²³

Dicho de otra forma, en la segunda el papel del individuo consiste en utilizar conscientemente estrategias mediante las cuales pueda recordar lo que precisa y utilizar la información rescatada para resolver problemas.

22 MARIA CONSUELO SAIZ, et al. PEC para niños pequeños, Edit: CEPE, Madrid, 1995, Pg: 28

23 Ibidem,pg: 22

Estos progresos tienen evidentemente por efecto facilitar el desarrollo cognoscitivo, proporcionando al individuo un control cada vez mayor sobre su propio crecimiento intelectual.

Se ha considerado que las aptitudes metacognoscitivas consisten en lo siguiente: "predecir las consecuencias de una acción o acontecimiento. Comprobar los resultados de las propias acciones (¿ha funcionado?), vigilar la propia actividad en curso (¿cómo lo estoy haciendo?), verificar con la realidad (¿tiene sentido?), y muchas otras conductas para coordinar y controlar intentos deliberados de aprender y resolver problemas" (Brown y Deloache, 1978).²⁴

Desde luego, estas aptitudes resultan esenciales para utilizar eficazmente el intelecto en todo tipo de situación de aprendizaje y resolución de problemas, en la familia, escuela, en la calle, etc. Los niños y niñas necesitan saber que son aplicables a través de toda gama de nuevas tareas y nuevos problemas.

Conforme desarrollan paulatinamente aptitudes metacognoscitivas, los niños y niñas asumen el papel de guía que anteriormente cumplían sus mayores. En lugar de que la madre haga de agente mediador entre los niños, la niña y una situación que plantea un problema o entre el niño, la niña o una situación en la que haya que aprender algo nuevo, el propio niño asume dicho papel, dándose instrucciones a sí mismo en voz alta y posteriormente limitándose a "pensar" en silencio el proceso.

Los adultos observan a menudo en el juego como sucede este cambio desde la mediación de los adultos a la automediación. Como ya explicaba Vygostky, es justamente en situaciones de juego cuando los niños ensayan el empleo del auto control, que más adelante los capacitará para regular su conducta en otras situaciones, las llamadas situaciones de la vida real.

Bruner plantea que el juego infantil no consiste simplemente en una forma de meta cognición, sino que "posiblemente sea la forma de metacognición temprana". Aunque el juego no es reflexivo en la forma habitualmente asociada a la metacognición, le permite al niño tomar más modos alternativos de alcanzar el objetivo de la experiencia de juego. Por

24 Richard E. Mayer, Edit: Paidós, Buenos Aires, 1986, pg: 54

ello, se debe orientar y enseñar la metacognición a través de juegos, figuras animadas móviles o inmóviles, teatro, etc.

“Entonces para nosotros metacognición es: “ La reflexión sobre los procesos que nos llevan al conocimiento. Se trata de que los niños no sólo aprendan, sino también de que tomen conciencia de estar aprendiendo y de cómo y para qué están aprendiendo”. (Organización Pedagógica:1995,29). Entonces, es la capacidad para hacer conscientes los conocimientos y habilidades que poseemos y los que no. La metacognición implica una cierta habilidad para planificar estrategias, producir la información necesaria para hacerlas conscientes, reflejar y evaluar la productividad de nuestro propio pensamiento.

2.4.1 El entrenamiento en metacognición

El desarrollo de las capacidades metacognitivas en los niños y niñas es fundamental, ya que teniendo en cuenta la relación entre los fines cognitivos (actividades que realizar) y el conocimiento metacognitivo (variables de la persona y estrategias que emplea en la resolución) significa que la selección y la formulación de una meta puede tener el efecto de actualizar partes del propio conocimiento metacognitivo almacenado que son relevantes para llegar a la resolución de un problema.

Tradicionalmente, se ha considerado que los niños y niñas mayores tienen una capacidad metacognitiva más precisa que los niños pequeños, quizás porque se presupone que la metacognición es un proceso cognitivo que se produce cuando el sujeto es consciente de su propia cognición y reflexiona sobre ella, y los niños y niñas en edades tempranas no tienen todavía esa capacidad.

No obstante, Prambling (1993) en estudios sobre como los niños conceptualizan o piensan sobre los distintos fenómenos, “ Centra su interés en el qué y en el cómo piensan los niños de edades comprendidas entre los tres y los ocho años”²⁵. Toma como referencia los estudios de Piaget y llega a la conclusión que la metacognición en la etapa infantil debe relacionarse con la tarea cognitiva que los niños deben resolver, se basa en la realidad misma.

25 María Consuelo Saiz, et al. PEC para niños pequeños, Edit: CEPE, Madrid, 1995, pg:22

Entonces: ¿es posible incrementar la conciencia de los niños sobre su propio aprendizaje?, Prambling (1989),²⁶ concluye que los trabajos en niños pequeños con diálogos metacognitivos en relación con una situación concreta facilita el desarrollo de determinadas áreas relacionadas con los aspectos metacognitivos trabajados. Es importante pues para el desarrollo del niño que se trabajen aspectos metacognitivos desde etapas tempranas, ya que tienen aún una falta de habilidad para diferenciar entre "hacer" y "aprender a hacer".

Por último, otro aspecto importante a considerar dentro del entrenamiento metacognitivo es la relación con los procesos de transferencia, con los que se relaciona de dos formas:

- Las habilidades metacognitivas tienen mayores posibilidades de transferirse de forma espontánea.
- Existe la posibilidad de tratar la transferencia en sí misma como una habilidad metacognitiva, e intentar entrenarla directamente.

La adquisición de los procesos de transferencia son necesarios en el niño para saber cómo aplicar un principio o una habilidad en los diversos contextos.

2.5 LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA Y LA RELACIÓN FAMILIA-ESCUELA.

2.5.1 Unificación entre familia y escuela: factor esencial en la "EAM"

Según Bronfenbrenner, en su modelo ecológico, el desarrollo, conceptualizado como capacidades, se realiza en microsistemas (familia, escuela, etc) en los que los sujetos encuentran los recursos necesarios para convertirse en personas participantes de determinada sociedad y cultura. En estos microsistemas o contextos, los niños y niñas se implican en tareas de complejidad creciente que les permiten, desde la opción de un rol determinado (hijo, hija, alumno, alumna etc), aprender aspectos concretos conocimientos, procedimientos, valores, habilidades, estrategias, etc de dicho entorno sociocultural y tras dominarlos con autonomía, llegar a ser personas capaces que puedan resolver problemas individualmente. Pero, probablemente una de las aportaciones más interesantes de la perspectiva ecológica consiste en formular que lo que ocurre en los microsistemas no

²⁶ Ibidem,pg: 22

depende únicamente de sus características, sino también de sus interrelaciones con otros sistemas.

En concreto, interesa hablar de lo que Bronfenbrenner denomina el "mesosistema". Este autor considera que el potencial para el desarrollo de los distintos microsistemas se ve incrementado si entre todos ellos existen relaciones complementarias y constructivas, de modo que la transición ecológica de un microsistema a otro no implique aspectos contradictorios o en oposición, sino más bien en acuerdo y armonía.

Es evidente que, para los pequeños de nuestra sociedad, la familia y la escuela son los dos contextos o microsistemas más importantes para su desarrollo. Por eso, su potencial se acrecentará si entre ambos se establecen relaciones fluidas, cordiales y constructivas que tengan como objeto optimizar el desarrollo infantil. De esta manera debe existir una unificación en los modos de enseñanza, normas, valores, estrategias y habilidades cognitivas que se utilizan para aprender tanto en la escuela como en la familia. Además esta información debe estar "mediada" por los actores del escenario, o sea los padres, madres, maestros o maestras que guían la construcción de aprendizajes y utilización de los nuevos conocimientos.

En la mayoría de las familias, las experiencias y actividades familiares en que se implican los más pequeños se convierten rápidamente en situaciones significativas y con sentido, y por tanto, en la base del desarrollo.

De hecho, los intereses y aprendizajes que suscitan estas primeras experiencias son lo que el niño lleva a la escuela. Sin embargo, las prácticas educativas familiares no constituyen un todo homogéneo. Por el contrario, se caracterizan por su heterogeneidad, de forma que no sólo no hay dos familias que hagan exactamente lo mismo, sino que una misma familia modifica su comportamiento a lo largo del tiempo, de modo que sus hijos se sumergen en experiencias diferentes. Las creencias, conocimientos, condiciones de vida, ideas, etc, configuran a cada familia como un microsistema distinto que, a su vez, se modifica. La familia es para los más pequeños, como una de las fuentes más importante de diversidad infantil.

Si entendemos la escuela como un contexto de desarrollo y, por tanto, como una fuente de experiencias que "empujen" al niño más allá de sus capacidades actuales, las prácticas educativas escolares deben asumir la diversidad y la diferencia de intereses,

motivaciones, capacidades, etc, de modo que, al igual que en la familia, estén presididas por la heterogeneidad antes que por la homogeneidad. Sólo así, desde la diferencia y la diversidad, cada escolar podrá encontrar en el material y en las actividades el sentido necesario para actuar con los contenidos propuestos. En este marco, el tema de las relaciones familia-escuela cobra un sentido nuevo. No cabe duda de que unas relaciones fluidas, cordiales y constructivas entre los agentes educativos (progenitores y mediadores) ayuda a la práctica educativa en uno y otro contexto y por ende facilita la construcción de aprendizajes significativos y transferibles a otros contextos.

2.6 TRABAJOS EN BOLIVIA, SOBRE LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA Y LA EXPERIENCIA DE APRENDIZAJE MEDIADO

En Bolivia aún las investigaciones, estudios y progresos acerca de las temáticas cognoscitivas están en proceso de conocimiento. Entre 1992 y 1993 llegó a Bolivia a la ciudad de La Paz una Psicóloga llamada Elizabeth Fletcher, la cuál organizó un curso, en el cual dió lineamientos generales de lo que era el PEI "Programa de Enriquecimiento Instrumental " del Dr. Feuerstein (1969). Este curso fue auspiciado por profesionales de CESDI "Centro de Salud y Desarrollo Infantil" y FUPEC "Fundación de Psicopedagogía Curativa" instituciones relacionadas con salud y educación. Además participaron en este curso profesores(as) de distintos colegios y escuelas de La Paz.

Por razones personales, la Psicóloga no continuó con la difusión del tema, causando gran expectativa en las personas que asistieron a ese evento. En 1998 profesionales en el área de la educación y salud viajaron a Países vecinos como ser Chile y Argentina logrando contactos con la Lic. María Cristina Zanotti. Mediadora del Programa de Enriquecimiento Instrumental para el Desarrollo de la Inteligencia (1993-1994). Formadora de formadores del Programa de Enriquecimiento Instrumental -Trianer-(1995-1997).

Esta persona fue animada a venir a Bolivia y trabajar en estos temas, durante 1999 a 2000. Actualmente ella se encuentra trabajando en Santa Cruz con la Universidad Rene Gabriel Moreno, en temas sobre la Inteligencia y cursos del Programa de Enriquecimiento Instrumental (PEI) del Dr. Feuerstein. Estos temas novedosos sobre la inteligencia causaron novedad en los grupos de psicólogos, psicopedagogos, mediadores y personas que trabajan en las áreas de Educación y Salud, originando deseos de investigar y aplicar los conocimientos aprendidos acerca de la "Inteligencia" en nuestro país.

Luego de las investigaciones pedagógicas y sociales realizadas en la zona de kalajahaira y sus alrededores, pudimos constatar la privación de estímulos a niños y niñas de está área peri-urbana, debido a las limitaciones socio-económicas en general, durante el proceso de constructos en la etapa pre-escolar. Situaciones por demás causales de la ausencia de aprendizajes metacognitivos que les permitan solucionar sus problemas sociales y cognitivos, además, cabe rescatar también la falta de mediadores, tanto la no relación y menos coordinación entre escuela y familia, vale decir entre maestros y padres, que efectivicen procesos de aprendizaje en estos pequeños; es ahí donde surge la inquietud y la necesidad imperiosa de adaptar y aplicar el PEC para beneficiar a esta población y a la vez demostrar la eficacia de este programa en niños y niñas de 5 a 6 años, para que aprendan estrategias y entrenen habilidades para resolver problemas socio-cognitivos que les atinge cotidianamente.

III. PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO, UNA ALTERNATIVA PARA LOGRAR LA MODIFICABILIDAD COGNITIVA HACIA LA RESOLUCIÓN DE PROBLEMAS SOCIO-COGNITIVOS

Muchos autores se preocuparon por la niñez y basando sus teorías en la de Feuerstein crearon diferentes programas de modificabilidad cognitiva para niños y niñas. Entre los más sobresalientes en España - Madrid tenemos:

Programa de "Entrenamiento cognitivo para niños pequeños" de 3 a 8 años de: María Consuelo Saiz Manzanares y José María Román Sánchez.

Este programa es una alternativa nueva y muy útil para facilitar a niños pequeños el proceso de construcción de aprendizajes y de interacción con sus iguales y con personas que los rodean. En nuestro medio es necesario y fundamental que el mediador de zonas periféricas cuente con un programa de apoyo que ayude al niño a aprender y a apropiarse metacognitivamente de sus conocimientos y de su cultura. Por otro lado, es muy importante la etapa de socialización de los niños y niñas donde aprenden a interaccionar con sus iguales, su familia y personas extrañas a ellos, este programa proporciona al niño y a la niña habilidades sociales para ayudar a su interacción con los demás.

Las zonas marginales de nuestra ciudad, La Paz, muchas veces no son tomadas en cuenta en ningún aspecto, sus necesidades no son realmente conocidas y la poca participación y comunicación de las familias que viven en estas zonas impiden un desarrollo total y funcional para ayudarse entre ellas mismas y por tanto ayudar a sus niños y niñas en el proceso de adquisición de conocimientos en una escuela regular.

De esta manera, pensando en la problemática socio-económica y educativa que con lleva a deficiencias cognitivas y sociales que termina muchas veces en una deserción de muchos niños y niñas en las escuelas peri-urbanas, se pensó en proporcionar un Programa de Entrenamiento Cognitivo modificado para nuestros niños paceños de 5 a 6 años de edad dirigido a la resolución de problemas cognitivos y sociales, tal como lo mencionamos antes.

3.1 FUNDAMENTACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO

Las habilidades del pensamiento se aprenden y entrenan; aquí cabe utilizar la analogía con el entrenamiento físico para lograr dominar alguna habilidad específica. La

práctica de determinada tarea intelectual deberá fortalecer las capacidades específicas que sirven para esa tarea, además, que también se puede aprender a utilizar de un modo apropiado la energía intelectual (estrategias) exigida por esa tarea.

A la enseñanza de las habilidades del pensamiento, en especial, las que intervienen en actividades como el razonamiento, la creatividad y la solución de problemas, se les ha prestado poca atención. Se ha resaltado la importancia de la adquisición del conocimiento, olvidando que el conocimiento y las habilidades de pensamiento son interdependientes y deberían enseñarse en forma conjunta. Un ejemplo de la interdependencia de ambas, es que se puede encontrar personas que tienen los mismos conocimientos pero que se diferencian significativamente en su habilidad de aplicar cuanto saben. Además, se debe señalar que existen dos tipos de pensamiento cualitativamente diferentes: uno es analítico, deductivo, riguroso, convergente, formal y crítico, y el otro tipo de pensamiento sintético, inductivo, expansivo, libre, divergente, productivo y creativo.

Según Gardner (1983) " los individuos tienen una serie de dominios posibles de competencia intelectual que pueden desarrollarse, si son normales y están disponibles los factores estimulantes apropiados. Dentro de los factores estimulantes apropiados se encuentra como protagonista la escuela, donde el individuo pasa la mayor parte del tiempo en su etapa de preparación intelectual, y donde, hasta hace poco tiempo la enseñanza de habilidades del pensamiento no estaba contemplada dentro del currículo".²⁷

Las habilidades de Pensamiento de alto nivel se pueden mejorar mediante el entrenamiento y no hay ninguna prueba concluyente para suponer que esas habilidades surjan automáticamente como resultado del desarrollo o la maduración (Pérez,1977).²⁸

La afirmación de que las habilidades de pensamiento se pueden entrenar y mejorar ha sido una de las piedras de arranque para la aparición, adaptación, y aplicación del programa de entrenamiento de la inteligencia.

Además de esta razón existen otras de peso, para que se desarrollen programas de mejora. Los programas de entrenamiento cognitivo evolucionaron a partir de necesidades que surgieron en tres grandes bloques: el social, el educativo y el científico.

27 Luz Pérez Sánchez, et al. Programa Flasch, Edit: CEPE, Madrid, 1995, pg:8

28 Ibidem, pg:8

Las principales razones sociales fueron la lógica demanda de la sociedad para mejorar la enseñanza y la preocupación por las desigualdades sociales. Esto provoca que, personas que no pueden acceder a una educación básica bien organizada, sistematizada con buenos métodos e instrumentos de enseñanza y con buen manejo didáctico, emocional y académico del maestro, además sin tomar en cuenta la conjunción familia-escuela, no lleguen a formarse de forma óptima para poder enfrentarse a los nuevos desafíos que la sociedad en su conjunto plantea.

Esta situación es amenazadora para niños y niñas que asisten a escuelas donde no se da importancia a los detalles citados anteriormente; esto provoca una formación parcial y opresora, y recaen en problemas de fracaso escolar, actuaciones por impulsividad, malas relaciones sociales y baja autoestima que incita a llevar una vida poco satisfactoria.

En cuanto a lo educativo, se encuentran distintas razones: en el profesorado crece cada vez más el "malestar docente", que es un fenómeno sociológico que afecta a la personalidad del profesor o profesora como consecuencia de su quehacer diario; la causa principal es el cambio del rol del cual no es consciente. Las demandas de la sociedad han cambiado y siguen cambiando, y muchos de los conocimientos que enseñan no se adecuan al contexto. Por otra parte; los medios de comunicación, abren al mundo exterior, mundo que antiguamente era solo "dominio" del profesor. Otras de las razones claves para el desarrollo de los programas de entrenamiento cognitivo provienen de la situación del alumnado, donde el fracaso escolar va ganando cada vez más "adeptos", circunstancia que lleva a reflexionar sobre la necesidad de buscar sistemas alternativos de enseñanza, esto sí justifica la necesidad de un "currículo de entrenamiento cognitivo".

Las razones científicas a las que no se pueden dejar de aludir: se trata del cambio de paradigma en el sistema de aprendizaje humano.

Durante muchos años las experiencias educativas innovadoras, incluso las bien fundamentadas, no han obtenido resultados. A partir del estudio de Coleman (1966), en el que se pone en entredicho la eficacia del profesor en el aula (¿Marca el profesor la diferencia? ¿Rinden los alumnos con profesor que sin profesor?), se han hecho numerosos estudios e investigaciones para comprobar la eficacia del profesor y ofrecerles instrumentos, métodos y estrategias para mejorar los resultados de los alumnos. Pero los malos resultados académicos siguen preocupando prácticamente a todos los sistemas educativos del mundo.

La explicación más plausible de todos estos resultados es la del agotamiento del paradigma educativo vigente durante tantos años y que ahora da muestras evidentes de desfallecimiento. Lo que se necesita es un nuevo paradigma que permita desarrollar al máximo los potenciales latentes en los nuevos modelos de innovación educativa.

Y eso es justamente lo que está ocurriendo ahora. Hoy parece estar emergiendo un nuevo paradigma cuya unidad de análisis no son las acciones del profesor, sino las acciones del estudiante. Es un paradigma que ha cambiado sustancialmente el centro de gravedad, y en lugar de estar centrado en el profesor y en la enseñanza, está centrado en el aprendizaje y en la persona que aprende. Un paradigma centrado en el aprendizaje pone la atención en los procesos cognitivos y suministra cambios educativos imposibles dentro de otros paradigmas.

El nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, nos puede marcar acertadamente la dirección por donde pueden ir las innovaciones educativas son como garantías de éxito. De esta forma el paradigma educativo, centrado en el aprendizaje, ejerce funciones directivas y orientadoras, respecto al cambio educativo.

Ahora lo que se necesita es descubrir los rasgos esenciales del aprendizaje, para ello, nada mejor que acudir a la psicología y tratar de conocer las tendencias actuales y los principios básicos sobre lo que llamamos aprendizaje humano.

Aunque no hay todavía una definición compartida sobre lo que es el aprendizaje existen patrones comunes de las múltiples formas de aprender de los seres humanos.

Son muchas y muy diferentes las interpretaciones que se han dado del aprendizaje, pero todas ellas se pueden reducir a tres que representan, a su vez, tres grandes etapas en la comprensión de tan importante fenómeno social. Beltran (1993,1996).²⁹ Estas son tres:

El aprendizaje como adquisición de respuestas. Esta primera interpretación va ligada a la teoría conductista y a la primera mitad de este siglo XX. Desde su fondo empirista, ésta metáfora interpreta el aprendizaje como un registro mecánico de los mensajes informativos dentro del almacén de la memoria. El papel de protagonista corresponde necesariamente al profesor y sus procedimientos instruccionales que afectan directamente a la ejecución del alumno(a), a quien se le reserva el papel de mero recipiente donde el/la profesor(ra) vierte

29 Ibidem,pg:10

los contenidos del aprendizaje. En esta metáfora no interesa ni la naturaleza del conocimiento, ni la iniciativa del alumno(a), ni la motivación escolar, ni las estrategias de elaboración de los contenidos. Aquí la clave es adquirir respuestas.

El aprendizaje como adquisición de conocimientos. A partir de los años 50 se introduce una nueva interpretación, la del aprendizaje como adquisición de conocimientos. Es el resultado del cambio que sufre la investigación pasando del laboratorio animal al laboratorio humano y las escuelas.

Según esta interpretación, el estudiante adquiere conocimientos y no sólo respuestas. El profesor es visto como transmisor de datos y el estudiante como receptor de los mismos. Se trata de un enfoque cognitivo, pero meramente cuantitativo. La clave es adquirir conocimientos.

El aprendizaje como construcción de significado. A partir de los años 70s el aprendizaje no se reduce ya a la adquisición de conocimientos sino que el estudiante trata de construirlos usando su experiencia previa. De esta forma, la instrucción está centrada en el alumno, y el profesor, en lugar de suministrar conocimientos, ayuda al estudiante a construirlos mediando sus actividades de aprendizaje. El papel del alumno(a) corresponde al de un ser autónomo auto-regulado, que tiene en sus manos el control del aprendizaje. La clave es aprender a aprender.

De las tres concepciones, es la tercera la que se ha ido imponiendo con el tiempo y la que permite comprender en su totalidad la naturaleza del aprendizaje escolar. De ella debe surgir la nueva imagen del mediador, del alumno, del contexto, del currículo, de los métodos y de las actividades escolares.

El programa de entrenamiento cognitivo se incluye dentro de este nuevo paradigma educativo, centrado en el aprendizaje significativo, la metacognición, la resolución de problemas y la autorregulación, bases del desarrollo intelectual infantil.

3.2 EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO: DATOS GENERALES

- Autores: María consuelo Saiz Manzanares y José María Román Sanchez
- Adaptación: Teresa Kasandra Gutierrez Palacios.

- Meta: Lograr la Modificabilidad Cognitiva en niños de 5 a 6 años hacia la resolución de problemas cognitivos y conflictos sociales.
- Habilidades: Mejorar su Semántica, Morfología, Sintaxis, pragmática, focalización de la atención junto con los pre-requisitos de seguimiento de instrucciones, imitación verbal y conductual, respiración, relajación, nociones temporales y espaciales, reducir la impulsividad en pro de la conducta reflexiva, estimular el pensamiento consecuencial, pensamiento alternativo, pensamiento planificador, identificación de emociones, pensamiento autoevaluador, pensamiento divergente, el pensamiento creativo y estrategias para mejorar las relaciones sociales, fomentar el entrenamiento autoinstruccional.
- Presupuesto teórico:
 - ⌘ La inteligencia se considera una entidad dinámica
 - ⌘ El desarrollo cognitivo requiere el aprendizaje mediado.
 - ⌘ El desarrollo cognitivo se nutre de habilidades y estrategias, a través de un programa de entrenamiento que facilitan el proceso de aprendizaje
 - ⌘ El desarrollo cognitivo se incrementa cuando existe una relación cercana y en constante comunicación entre la familia y la escuela.
- Niveles de aplicación: Niños(as) de 5 a 6 años de edad, pertenecientes a un aula del nivel inicial, de zonas peri-urbanas.
- Aplicado en : Niños(as) de 5 a 6 años de edad, pertenecientes a un aula del nivel inicial de la UNEK
- Sistematización de Pasos: La tarea consiste en realizar las actividades que cada unidad plantea de manera paulatina y sistemática. El mediador introduce cada lección motivando a los/as niños(as) mediante juegos, cambio de voces, movimientos del cuerpo y participación de ellos y ellas por turnos. Antes de introducir cada lección y después de actividades pesadas utiliza técnicas de relajación y trabaja la atención mediante música que implique movimientos corporales y gestos en la cara. La modificabilidad cognitiva en cada niño requiere del Aprendizaje Mediado.

- Contenido: Esta constituido por 29 lecciones que trabajan estrategias y habilidades de resolución de problemas cognitivos y sociales.
- Partes de las unidades: Las 29 lecciones contienen los siguientes puntos:
 - ⌘ Objetivo: Los objetivos se refieren a la meta final que se pretende llegar en cada lección, es decir que cada niño recepcione construya y modifique los nuevos conocimientos a través del aprendizaje mediado.
 - ⌘ Indicadores de evaluación: Son los señaladores o parámetros que califican si el niño o niña aprendió lo que se pretendía.
 - ⌘ Tarea: Qué actividades se realizarán por lección.
 - ⌘ Materiales: Qué materiales se utilizarán en la lección.
 - ⌘ Actividades de Generalización: Estas actividades deben trascender más allá del simple conocimiento, debemos entrar en la metacognición "El conocimiento del conocimiento", es decir que cada lección debe ser entendida mediante diversas actividades y estas habilidades y destrezas que se aprenden serán transferidas a las actividades de la vida diaria, común y a la del aula , todo esto, mediante actividades que ayuden a generalizar el aprendizaje nuevo.
- Aplicación: Es de fácil aplicación , puede ir incluido al programa de contenidos curriculares formales. Se aplica tres veces por semana de 45 a 30 minutos, se puede extender a más si así lo necesitan, si así lo desean los niños y niñas, o el mediador lo ve necesario.
- Método: El método será participativo activo (es decir los niños tendrán la oportunidad y la libertad de comentar, criticar, dialogar; el mediador será simplemente una guía que oriente.
- Tiempo: La relajación y los juegos de atención se pueden realizar diariamente, el tiempo que se utiliza va de 5 a 8 minutos. La aplicación de las otras unidades del PEC se realizarán tres veces por semana cada una de 30 minutos, esto incluye explicación verbal y realización de la tarea, tomando en cuenta que la generalización

de los nuevos conceptos adquiridos, se trabajaran en cada actividad y acciones cotidianas del aula y sus hogares.

3.3 METODOLOGÍA MEDIACIONAL PARA APLICAR EL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.

Un elemento importante y que se debe destacar para influir dentro del "currículo cognitivo" es la metodología mediacional, sin cuya especificación perdería sentido la fundamentación del programa.

Se destaca con suma importancia el estilo metodológico mediacional, que consiste en producir cambios cognitivos estructurales en los niños y niñas, es decir, ayudarlos a construir procesos de pensamiento efectivos, duraderos y generalizados.

En el estilo de enseñanza mediacional, el papel del mediador se basa en brindar un puente/enlace en los procesos de pensamiento y en las experiencias de los niños para lograr una reacción cognitiva, lo que se entiende por ayudar a los niños a comprender el significado de la generalización de sus experiencias, del nuevo aprendizaje y de sus relaciones con los demás.

Uno de los objetivos principales de la mediación es hacer de "puente" entre la actividad y los conceptos cognitivos, los principios y las estrategias que se aplicarán a contextos familiares, sociales. De aquí parte no sólo el principio de enseñar a los niños la forma particular de resolver un problema efectivamente, sino ser capaces de resolver nuevos problemas independientes.

La enseñanza mediacional es la actividad principal del mediador en el currículum cognitivo, el mediador es una especie de catalizador que produce una reacción cognitiva importante entre los niños, niñas y sus experiencias. La finalidad es extraer de cada experiencia que los niños y niñas tengan con los materiales, el aprendizaje máximo de principios generalizables y estrategias para percibir el mundo, el pensamiento sistemático, visible y efectivo de aprender y resolver problemas.

Los mediadores constantemente buscan oportunidades de demostrar la más amplia aplicabilidad de principios y de estrategias que los niños y niñas pueden usar para la resolución de problemas. Además, tratan de hacer a los niños y niñas más eficientes en

aprender a aprender, logrando que ellos generalicen los procesos que han utilizado más allá de lo que trabajan en ese momento.

La mediación total es un objetivo a ser perseguido, pero probablemente nunca alcanzado, esto ocurre porque suceden demasiadas interacciones y oportunidades potenciales para mediar en cualquier aula y con cualquier grupo de niños y niñas para que los mediadores puedan sacar provecho de todos ellos. Algunas personas cometen el error de igualar la mediación con muchas preguntas, pero lo que es significativo no es el número de preguntas sino la calidad de ellas. Un buen mediador hace preguntas que van dirigidas a los procesos más que al contenido.

Además, cabe recalcar la extensión de la mediación. Esto significa que el aprendizaje no permanece en el aula únicamente, por el contrario, se debe mediar en muchos contextos variados, cuanto más y más variados sean los conceptos o principios que se busca adquieran los niños, serán más eficaces y disponibles en el momento de aplicarlos, en la actualidad o en situaciones novedosas y futuras. Por lo tanto, la participación de la familia es muy importante, la relación familia y escuela forma el lazo que hará de un nuevo aprendizaje un verdadero conocimiento significativo.

3.3.1 Criterios de la Mediación

Los criterios y su codificación representan una ayuda didáctica para entender mejor las interacciones y el significado de las mismas en la EAM.

3.3.1.1 Mediación de la Intencionalidad y reciprocidad

El determinante más significativo de la mediación es la intencionalidad: no se trata de poner al mediador ante un estímulo sino de hacerlo asumir.

La EAM no implica una conciencia individual profunda, sino la conciencia colectiva cultural; en ella, el Mediador es el representante de la cultura.

Su intencionalidad es "interacción intencional", con la intención el estímulo penetra y logra transformar la expectativa: se modifica el medio y el mediador (su voz, gesto, presentación) la transformación afecta al mediado, al contenido y al mediador en una participación activa.

La intencionalidad transforma los estímulos que dejan su impronta en el organismo de un acontecimiento al azar, probabilístico, en una sucesión organizada, direccional, con características tomadas de las intenciones culturalmente determinadas del mediador: la intención del mediador es modificar el estímulo para asegurarse de que el receptor lo registre. Así la intensidad, la frecuencia y la modalidad de su aparición son registradas por la intención del mediador. Los efectos de la intención no se limitan solo al estímulo o al hecho de que sea registrado. La intención cambia el estado mental del receptor, su grado de vigilancia y alerta: Este cambio en el estado mental del receptor, provocado por el mediador transforma la interacción en una fuente de esquemas estructurales cuyos componentes activos afectarán al modo en que el individuo procesa los diversos estímulos. La intención del mediador, que anima su comportamiento interactivo.

3.3.1.2 Mediación de la trascendencia

El mediador no limita la longitud y la amplitud de la interacción a áreas que están en consonancia con objetos más remotos. A modo de ilustración, si el niño señala una naranja y pregunta :¿que es eso?, una respuesta no mediada se limitará simplemente a etiquetar el objeto en cuestión: Una interacción mediada trascendente ofrecerá una definición categórica clasificadora "es el fruto de una planta, de un árbol, hay muchos frutos parecidos a la naranja el limón, la mandarina, etc. Todos ellos tienen jugo, algunos son dulces otros ácidos, algunos son grandes, otros pequeños" Todos ellos son cítricos. Al trascender la inmediatez de la interacción requerida, el mediado establece un método con el que el receptor puede relacionar objetos y acontecimientos con sistemas, categorías y clases más amplias. El principio trascendente de la EAM es responsable no sólo de la ampliación de los factores cognitivos, sino también de los sistemas de necesidad que actúan como determinantes específicos del cambio continuo y del desarrollo promedio de la motivación intrínseca.

La interacción se hace mediación cuando trasciende los hechos y se sobrepasa la instrumentalidad.

3.3.1.3 Mediación del significado

Este parámetro refleja los sistemas de necesidad de los mediadores como un determinante de su intención y de su percepción de los objetivos futuros que se proponen sus receptores para sí mismos y para su prole. La mediación del significado proporciona la fuente energética y dinámica de poder que asegurará que la intención mediata será

experimentada por el receptor. A un nivel más general, la mediación del significado se convierte en el generador de los componentes emocionales, motivacionales, actitudinales y orientados a los valores del individuo.

El mediador equipa al estímulo de carga afectiva poderosa, de modo que penetre el sistema de significados del sujeto.

Se trata de abrir las puertas a los estímulos: Si queremos que se integre el alumno ¿por qué no abrirle a los estímulos?. No se trata de imponer significados sino ayudar a que surjan.

Aquí se aplican los valores y su nivel energético. Los significados vienen determinados por las intenciones y por los significados.

"La intencionalidad y la trascendencia presentan al receptor la estructura del comportamiento mental. En gran medida ofrecen respuestas a las preguntas de qué ver, dónde mirar, cuánto esforzarse en percibir un estímulo o un acontecimiento concreto; cómo organizar la sucesión de acontecimientos en el todo, que permitan la solución del problema planteado. El significado mediado generará las respuestas al por qué y para qué de estos actos mentales o motores"³⁰

3.3.1.4 Mediación del Sentimiento de competencia

Los fallos en la respuesta dan a los niños un sentimiento progresivo de incapacidad o incompetencia, que con frecuencia es compartido por el educador, ya que cae casi inconscientemente en formación de expectativas negativas sobre el niño. Despertar el sentido de competencia es un objetivo importante, es el sentimiento positivo sobre sí mismo, reconstruido con frecuentes aciertos en las respuestas, no sólo sobre el contenido, sino también sobre los procesos, estrategias, hasta errores de uno mismo.

3.3.1.5 Mediación sobre la regulación y control de la conducta

Regulación del comportamiento es el medio por el cual un individuo usa varias fuentes de información para decidir SI, CUÁNDO Y CÓMO responder a una situación dada.

30 FEUERSTEIN, REUVEN et al: Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Development, Israel, 1980, pg: 18

La regulación del comportamiento abarca dos aspectos opuestos: El control de la impulsividad y la iniciación del comportamiento.

La impulsividad se da en un niño que no está capacitado para regular su comportamiento, esto también puede provocar una inadecuada respuesta por la incapacidad de recoger la información necesaria. Muchos niños impulsivos fallan en las tareas a pesar de que saben qué necesitan hacer para responder correctamente.

La manera mas importante de regular el comportamiento de un individuo impulsivo es hacer que esté alerta en una tarea particular en términos perceptual, de precisión, de comparación, de aprendizaje de relaciones y otros factores relacionados con los requerimientos de la tarea a su nivel presente de competencia.

El segundo aspecto de regulación del comportamiento es la aceleración de la respuesta venciendo la inhibición, lo cual es a menudo, debido a una carencia individual de conocimiento o de confianza en sí mismo. Una persona puede percibir bien el problema y tener la respuesta adecuada, pero él no es capaz de responder, por la inhibición, debido a sentimientos de incompetencia o, por dificultades para iniciar un comportamiento específico.

3.3.1.6 Mediación del acto de compartir

La mediación del acto de compartir, por la manipulación de situaciones y la creación de modelos de participación estimula la socialización de un niño y anima la interacción de dos personas fusionando su atención y creación en una experiencia común. La mayor fuente de la participación es la necesidad de producir una clase de unidad y placer entre dos individuos. Esta necesidad es una extensión del primer lazo madre-hijo, después media la madre en la participación con otros niños apuntando a cómo ella siente cuando él comparte sus sentimientos con ella haciendo del compartir una experiencia recíproca extremadamente importante.

El comportamiento de compartir (Sharing Behavior) corresponde a un deseo primario del individuo; su desarrollo dependerá de la mediación.

3.3.1.7 Mediación de la Individualización y diferenciación psicológica

Pone el énfasis en cómo nos distinguimos nosotros mismos de los otros. Cada individuo tiene sus peculiaridades de desarrollo, de estrategias y de aplicaciones de las

operaciones mentales. Es esencial que la individualidad del alumno sea respetada. La expresión de la legitimidad de diferentes sentimientos, visiones, estilos de expresión y modos de experiencias deben ser estimuladas desde una temprana edad. Es importante visualizar las diferencias que existen y que uno debe aceptar.

3.3.1.8 Mediación sobre la búsqueda, planificación y logro de objetivos

Una importante mediación ha de ser la que intente crear la necesidad de trabajar según los objetivos, a poner los medios para conseguirlos. El camino será ayudar al alumno a descubrir los objetivos del profesor, de las tareas que se proponen.

Este tipo de mediación es extendido al pensamiento de los individuos en términos de tiempo y espacio, crean en el una orientación dirigida al futuro. Elegir un objetivo específico desde un número de alternativas requiere de habilidades cognitivas tales como una adecuada percepción del objetivo y sus atributos, el uso extensivo de tipos representacionales de pensamiento, un entendimiento de los tipos de demandas y ubica la realidad para resolver problemas individuales. La mediación buscando objetivos puede comenzar a una edad muy temprana.

3.3.1.9 Mediación del comportamiento de desafío, búsqueda de la novedad y complejidad

Padres, madres, cuidadores y culturas difieren lejos, de cómo extender el deseo de mediar conductas desafiantes. Verdaderamente, hay culturas que desaniman a sus miembros para esforzarse en los desafíos y responder a ellos. En una sociedad no desafiante, la sobreprotección paterna y mediadores estigmatizados presentarán barreras para acceder a desafíos y tareas nuevas.

Un individuo buscará un nuevo desafío solamente si, después de haber luchado para obtener algún grado de competencia, es impulsado a perseguir realizaciones más grandes.

Una de las condiciones más importantes para la mediación exitosa radica en la creencia de que el individuo puede ir más allá de su nivel de funcionamiento actual observable. Sin esa creencia muy poco de la mediación de la conducta desafiante será legítima. La ausencia de esta creencia, puede ser una de las razones de que pocos niños y niñas con una ejecución retrasada se vean enfrentados a situaciones desafiantes o incluso

se les permita darse cuenta de que los objetivos y las tareas existen y que se extienden más allá de lo que saben o son capaces de hacer en el momento.

El éxito de la mediación de una conducta desafiante depende de la creencia del mediador en los cambios importantes que se pueden producir y confrontando al individuo con tareas más complejas de lo que está acostumbrado a manejar reforzará su conducta adaptativa.

3.3.1.10 Mediación del conocimiento del ser humano como entidad cambiante

Esta mediación requiere de un enfoque más novedoso. Es la forma mediante la cuál nuevas estructuras cognitivas se hacen posibles en el individuo. Capacidad para producir cambios en sí mismo sobre una base instruccional. Existir significa tener una identidad que permanece igual, intacta, más allá de cualquier cambio que pudiéramos producir nosotros mismos; pero por otro lado es estar en un proceso de cambio. Estas dos necesidades antagónicas, existir es decir permanecer igual y vivir, es decir cambiar, requieren de un acto de equilibrio que necesita que el individuo reconcilie una de estas dos necesidades antagónica con el propósito de lograr éxito.

El cambio ha de ir acompañado de la conciencia de que se cambia. Este cambio es en el sentido de dirección que un alumno sigue más allá de las predicciones sobre sus propias capacidades, en el campo cognitivo y en otros comportamientos.

3.3.1.11 Mediación sobre adaptaciones a situaciones nuevas

Este tipo de mediaciones tiene como objetivo final el hacer al alumno flexible, tanto en la aceptación de lo nuevo como en la creación de la novedad en sus propias respuestas. Insistimos en la importancia de la doble posibilidad de formación de la mente: en la convergencia y en la divergencia. La presencia de lo nuevo impulsa el pensamiento divergente: en la vida hay situaciones, problemas, tareas que piden variedad de respuestas y soluciones, más allá de las que nos dicta la norma, la ley o el imperativo social.

El entrenamiento con diferentes respuestas es la base pedagógica de la ruptura con el miedo a lo nuevo; el miedo es inhibidor de los comportamientos mentales.

3.3.1.12 Mediación del optimismo

El optimismo es como una filosofía de vida, que se va entrenando día a día o que se tiene innatamente. Este tipo de mediación enfatiza en que el individuo confronte con un número de alternativas a una situación dada, el individuo puede escoger una alternativa optimista o una pesimista. Una variedad de factores determinan una elección.

El aprendizaje mediado es muy importante en la manera por la cual el mediador ayuda al niño a elegir una alternativa de entre varias. El efecto de mediación al elegir una alternativa pesimista puede ser muy dañino para el funcionamiento cognitivo y social del individuo. Adhiriéndose a una alternativa pesimista como es el caso de algunas culturas que se adhieren a una manera fatal de vida, estas pueden engendrar un acercamiento pasivo a la realidad, ya que no existe la esperanza, la actividad necesaria para perseguir un destino positivo Y las alternativas de solución que nos lleva a crear e inventar nuevas formas de ver un problema. Cada cultura hace muy poco cognitiva y tecnológicamente para cambiar el curso de un inminente desastre, aceptando esto como inevitable. Eligiendo una alternativa optimista, por otro lado, tiende a movilizar todos los recursos de las culturas, físicos emocionales y cognitivos, haciendo posible un éxito positivo. Mediar una alternativa optimista implica el análisis de alternativas pesimistas, señalando que si una alternativa optimista es elegida, será necesario movilización para llegar a hacer de esto una realidad. Mediar una elección positiva en el niño envuelve movilizarlo a buscar estos elementos en la situación que será sustancialmente la elección positiva. Una alternativa negativa requiere muy poca o no movilización.

El optimismo llegará a convertirse en sentimiento: "Podemos adaptarnos a cualquier realidad y cambiarla".

IV. METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

4.1 CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACION

4.1.1 Tipo de estudio: correlacional

La investigación adquiere carácter CORRELACIONAL, en el entendido de que trata de establecer que la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos de niños y niñas del nivel inicial de la UNEK tiene relación con la adaptación y aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo, una Experiencia de Aprendizaje Mediado (EAM).

Los estudios correlaciones tienen como propósito medir el grado de relación que existe entre dos o más variables en un contexto particular. La utilidad y el propósito de los estudios correlacionales, es saber cómo se puede comportar un concepto o variable conociendo el comportamiento de otras variables relacionadas.³¹

4.1.2 Diseño de la investigación: cuasiexperimental

El presente estudio se enmarca dentro de una investigación de carácter CUASIEXPERIMENTAL, debido a que se manipulan las variables. Es decir, se suministra un Programa de Entrenamiento Cognitivo para lograr la modificabilidad cognitiva y entrenar capacidades, habilidades y dar estrategias cognitivas a uno de los grupos de niños y niñas denominado "grupo experimental". "Los diseños cuasiexperimentales manipulan deliberadamente al menos una variable independiente para ver su efecto y relación con una o más variables dependientes"³² En este tipo de diseños, los sujetos no son asignados al azar a los grupos ni emparejados, sino, que dichos grupos ya están conformados antes del experimento, son grupos intactos.

31 HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y Otros. Op. Cit. Pág.63

32 HERNANDEZ SAMPIERI, Roberto y otros. Ibidem. Pág. 169

Cuadro 2. Esquema del diseño de investigación

Grupo	Medición	Experimento	Medición	Diferencia
Control	O ₁	—	O ₃	O ₁ - O ₂ O ₁ - O ₃
Experimental	O ₂	X	O ₄	O ₂ - O ₄ O ₃ - O ₄

Donde :

O₁ y O₂ : Pruebas de entrada (pre-test) que se aplicaron a ambos grupos, para diagnosticar el nivel de desarrollo cognitivo y social en la ^{resolución de problemas socio-cognitivos} de los niños en relación a 3 aspectos: a) procesamiento de la Información verbal, b) Conductas Básicas y Experiencias previas, c) Habilidades y estrategias socio-cognitivas.

X : Tratamiento que se aplicó al grupo experimental por el lapso de 9 meses consistente en el desarrollo de 29 unidades, las cuales conforman el Programa de Entrenamiento Socio-Cognitivo para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.

O₃ y O₄ : Pruebas de comprobación de resultados (post-test) que se les aplicó a ambos grupos, para medir el efecto del tratamiento.

O₁ - O₂, O₂ - O₄ , O₃ - O₄ y O₁ - O₃ : Comparación de resultados, para analizar las diferencias y obtener conclusiones respecto al efecto del tratamiento o experimento realizado.

4.2 DELIMITACION DEL UNIVERSO

Se trabajó con 30 niños de ambos sexos de cinco a seis años de edad divididos en dos grupos ya conformados: 15 niños grupo experimental y 15 niños grupo control. Se ha decidido tomar en cuenta esta edad porque es precisamente en esta etapa de la vida cuando empieza el aprendizaje con programas sistemáticos, en esta edad se acelera el proceso de socialización, y se da inicio a tareas mas complejas dentro del aprendizaje formal por ello es necesario trabajar con la metacognición .

Entonces pensamos que es necesario entrenar a niños y niñas desde muy tempranas edades en la utilización de estrategias para la solución de problemas cognitivos y sociales dentro y fuera del aula.

Fue imprescindible también para la facilitación del entrenamiento de estrategias y habilidades que el Programa de Entrenamiento Cognitivo nos brinda para los niños y niñas trabajar con la maestras de cada grupo y con los padres, madres, abuelos , abuelas o hermanas mayores de los niños y niñas a través de la mediación; por lo tanto se trabajo con: 22 familiares de los niños y niñas del grupo experimental y 18 del grupo control, y con la maestra del grupo experimental en el manejo del "PEC" y la mediación, mientras con la otra maestra del grupo control solo se mantenía una comunicación muy general.

4.2.1 Unidad de Análisis

Nuestro Universo estaba compuesto por un grupo de niños de la escuela "Unidad Educativa Kalajahuirá", UNEK, y por los agentes mediacionales que facilitaron la aplicación , trasferencia y significancia del PEC: las dos maestras de aula y los grupos de familiares de los niños y niñas. Todos ellos presentan las siguientes características:

Niños y niñas:

- Niños de la segunda sección del nivel inicial
- Ambos sexos
- Niños de 5 a 6 años de edad

Familiares:

- Padres , madres, abuelos, abuelas y hermanas de los niños y niñas del grupo experimental y control.
- Ambos sexos

Maestras

- Maestras de la segunda sección del nivel inicial
- Sexo Femenino

4.2.2 Población y Muestreo

La elección de los niños de este establecimiento se debe fundamentalmente a las siguientes razones: La facilidad que brinda al plantel docente-administrativo y se ha considerado el hecho de que en esta escuela no se realizaron experiencias de esta naturaleza. El criterio para elegir la muestra se dio por el tipo de investigación, la disponibilidad de tiempo de las maestras y el interés de incorporar nuevas metodologías dentro y fuera del aula, además de la amplitud y aceptación de los padres y madres de familia para trabajar con ellos y ellas. En base a estas consideraciones y tomando en cuenta la deserción de algunos niños y niñas al principio y en el proceso de la investigación por razones familiares y de salud nuestra muestra ha quedado constituida de la siguiente manera:

Nro.	Edad	Grado de escolaridad	G EX	GC
30 niños y niñas	5 a 6	2da sección del nivel inicial	15	15
2 maestras	30 a 40	Maestras normalistas ¹	1	1
40 familiares	20 a 60	Variados	22	18

4.2.3 Ambiente

La investigación se realizó en la Unidad Educativa Kalajahujira, ubicada en la zona periurbana del mismo nombre, Distrito 13, al Nor-Este de la ciudad de La Paz, cuyas costumbres y cultura son muy ricas y originales.

La Unidad Educativa Kalajahujira actualmente tiene los siguientes niveles:

- Nivel inicial
- Primaria
- Secundaria: solo cuenta con 1ro de secundaria, pero los años venideros se irán implementando las aulas de este nivel.
- Plantel docente
- Dirección : a cargo de la Lic. Magaly Sandoval.

- Plantel administrativo y portería.
- Junta de Padres, los cuales controlan diariamente el progreso y avance de los niños y la organización educativa del plantel docente.

La escuela está dividida en dos turnos: el de la mañana que abarca todo el nivel primario, y el de la tarde con el nivel secundario. Los dos turnos son administrados por la Directora: Magaly Sandoval y el mismo plantel docente trabaja en la mañana y en la tarde.

La infraestructura de la escuela es grande, pero la mayor parte de sus tierras sólo son terrenos, cuenta actualmente con 16 aulas, dos cursos destinados a nivel inicial, y las demás aulas están destinadas a primaria y secundaria. La escuela tiene 2 canchas para juegos recreativos y educación física .

La infraestructura de la escuela es compartida por el nivel primario en el turno mañana y por secundaria en el turno de la tarde, a excepción de las dos aulas de nivel inicial que son exclusivamente de estos.

El espacio que tiene cada aula es pequeña para la cantidad de alumnos(as) que tiene cada curso, es por eso que la Junta Escolar y Junta de Vecinos ven la forma de aportar y ayudar en la infraestructura a la UNEK.

Hace 3 años la escuela ingresó al programa de la Reforma Educativa, de esta manera se podría decir que la escuela está en proceso de transformación.

Otra característica de la escuela es que ésta cuenta con mas docentes mujeres que varones, específicamente cuenta con cuatro profesores varones (Lenguaje, Música, Matemáticas y Educación Física). Los profesores y algunas profesoras reaccionan de manera positiva ante cualquier cambio que se quiera dar en la infraestructura y aprendizaje de sus alumnos y alumnas, actualmente aplican y experimentan los nuevos lineamientos educativos de la Reforma Educativa en sus aulas, a través de la guía del Asesor Pedagógico.

El problema principal de la Reforma –arguye una profesora de nivel inicial– es la falta de infraestructura y el cambio de mentalidad en los profesores y profesoras.

Actualmente la escuela sólo recibe ayuda en diferentes aspectos de la Junta Vecinal, Junta Escolar y la Alcaldía Municipal que dona el desayuno escolar diariamente a todos los

niños y niñas, cuenta también con CESDIN "Centro de Salud y Desarrollo Integral, organización no gubernamental sin fines de lucro que trabaja en La Paz desde 1985, promoviendo la atención integral en salud, nutrición, recreación y educación a los niños de 0 a 12 años.

4.2.4 Aspectos generales del ámbito de estudio: distrito no 13, zona de Kalajahuira

4.2.4.1 Características de la zona

La zona de Kalajahuira se encuentra en el Distrito 13 al Nor-este de la ciudad de La Paz. El área de Kalajahuira colinda: hacia el Norte con la Comunidad de comunarios agrarios de la zona de Chuquiaguillo y al Este con el Río Orkojahuirá

Gracias al aporte del señor Julio Tincuta presidente de la Junta Vecinal de Kalajahuira se pudo conocer la siguiente información:

- La zona de Kalajahuira cuenta con 1118 lotes, de los cuales 450 están poblados . Existen alrededor de 45 hectáreas en áreas verdes y 18 hectáreas en vías de equipamiento.
- La zona de Kalajahuira obtuvo la resolución de urbanización con la aprobación de la Honorable Alcaldía Municipal en la gestión del ex- alcalde de La Paz "German Monrroy Chazarreta", gracias al Presidente de la zona el Señor Julio Tincuta y la Junta de Vecinos.
- Los 1118 lotes se dividieron en manzanos, cada manzano es identificado por una letra del abecedario que va de A1 hasta el H.
- La zona se fundó con 120 familias todas ellas entre comunarios y yungueños, de esta manera existían lotes vacíos los cuales fueron ocupados en el transcurso de los años por otras personas que iban migrando de otros lugares de La Paz.
- Actualmente la zona cuenta con 450 familias, cada familia consta de 5 a 10 personas.
- Los colonos comunitarios están aproximadamente formados por: 40 familias y tienen sus terrenos propios dotados por la Reforma Agraria en el gobierno del Ex-Presidente

de Bolivia, Víctor Paz Estensoro; el resto de las familias vinieron a poblar la zona de distintos lugares fuera de la ciudad de La Paz, como ser los Yungas.

4.2.4.2 Aspectos socioeconómicos de la zona

La mayoría de los vecinos asentados en la zona vienen de los Yungas llegando a conformar un 80% de la población total de Kalajahuira; estas familias yungueñas son productores de café, coca y fruta ;estos productos son traídos en su mayoría de Coripata, Coroico y Caranavi.

Los Yungueños se compran terrenos en la zona para habitarlos durante distintas temporadas y comercializar su producción en la ciudad de La Paz u otros lugares cercanos. Ellos habitan una temporada su terreno en Kalajahuira y vuelven a su lugar de origen, los Yungas, para volver a traer su producción y venderla posteriormente dentro de la ciudad.

Las familias yungueñas están conformadas en su mayoría por el padre, la madre y los hijos, entre 5 y 6 niños los cuales asisten a la Unidad Educativa Kalajahuira (UNEK) o a escuelas cercanas a la zona hasta terminar su formación básica.

Los artesanos de colchones que son emigrantes, comunitarios de la zona tienen una organización de colchoneros representado por el señor Daniel Chino, los colchones estos son comercializados en la Tranca de Kalajahuira o llevados a los mercados cercanos de la ciudad de La Paz, para obtener mas ventas.

Existe una Cooperativa de proveedores de materiales de construcción de la zona y de la comunidad, cuyo presidente es el señor Víctor Jesea, quienes trabajan en el río sacando material de construcción: arena, grava, piedra bruta, etc y venden a los constructores civiles u otros interesados para construcciones dentro de la ciudad de La Paz.

De esta manera, gracias a algunos integrantes de la zona, preocupados por el bienestar de la misma, como ser el Señor Julio Tinkuta y sus compañeros, decidieron conformar una Junta Vecinal, en fecha 27 de abril de 1986. La misma que es de gran ayuda para la zona de Kalajahuira y toda su población en sus diferentes necesidades.

La Junta Vecinal ayuda a organizar sus proyectos, avances, necesidades, prioridades de mejor manera y optimizar los resultados de cualquier proyecto, representando las principales urgencias de la población de Kalajahuira.

La Junta de Vecinos está conformada por 16 miembros: El Presidente, el Vicepresidente, el Fiscal General, el Secretario de Conflictos, el Secretario General, el Secretario de Actas, el Secretario de Hacienda, el Secretario de Deportes, el Secretario de Porta-Standart, el Secretario de Agua Potable, el Secretario de Vinculación Femenina, el Secretario de Salud, el Tesorero, el Delegado a Fejuve y los Vocales.

4.2.4.3 Participación de las mujeres

Se debe resaltar el trabajo que realizan las mujeres adultas y adolescentes de la zona para poder superarse y aportar económicamente en sus familias. Las madres de la zona de Kalajahuira y Chuquiaguillo, zona cercana a esta; están inscritas en una Institución no gubernamental que las coopera en su aprendizaje y evolución como seres individuales y sociales pasando clases técnicas y de socialización. Este centro lleva el nombre de "Club de Madres" y las ayuda mediante un programa planificado por la Institución. Las madres y mujeres de la zona van a pasar clases de tejidos, macrame y alfabetización. Estas clases se llevan a cabo en la Sede Social de Kalajahuira.

Una cuadra mas abajo de la Unidad Educativa Kalajahuira se encuentran las vendedoras de diferentes productos alimenticios; el conjunto de ellas forman una asociación de comerciantes minoristas La Paz - Cotapata, las cuales madrugan todos los días para vender sus productos a los pasajeros de las movilidades que viajan a los Yungas, a los choferes, a las personas que viven en la zona o a las personas que visitan casualmente el lugar.

Esta asociación está dividida en dos grupos: Las señoras que visten "mandiles rojos": venden dulces, chocolates, chicles, pasteles etc, representado por la señora Hemesta Mamani, la cual pertenece a la zona de Kalajahuira. La otras señoras vestidas de: "mandiles azules" cuya representante es la señora Susana Jisea de la zona de Chuquiaguillo, venden platos típicos de La Paz como ser Plato Paceño, Sajta, pejerrey o diferentes alimentos preparados como ser sándwich de pollo y chancho.

4.2.4.4 Ritos y costumbres

Todos los habitantes de la zona de Kalajahuira conjuntamente con los de Chuquiaguillo festejan diferentes acontecimientos sociales, que origina momentos de socialización y esparcimiento.

Tienen una festividad el 13 de junio: la fiesta de "SAN ANTONIO DE PADGUA", festejándose del 11 al 14 de junio cada año, conservándose esta tradición desde los antepasados comunarios, existe una capilla donde adoran al mencionado Santo.

La historia de San Antonio de Padgwa data de muchos años atrás, él es festejado y adorado por haber hecho un milagro en el lugar: Los comunarios una noche que trabajaban sacando arena y piedra comenzaron a hacer excavaciones en ciertos lugares para sacar arena y piedra, encontrando pepitas de oro justamente el 13 de junio, ellos alegaron que era un milagro de San Antonio de Padgwa, y desde ese momento lo veneran y festejan. (Versión del Sr. Julio Tinkuta).

La zona principalmente habitada por aymaristas y quechuistas o sus descendientes, festejan esta fiesta con diferentes danzas típicas de Bolivia como ser tinkus, morenada, caporales, etc, todo esto a cargo de la familia "preste" o pareja "preste" de la zona, la cual hace una fiesta e invita a sus allegados y vecinos.

Tienen algunos ritos como ser la bendición de la papa, esto por ser chuquiaguillo una zona fructífera de papa. Otros ritos y fiestas de los comunarios son: bendición de los áridos, de la zona aurífera que se festeja cada año en determinada época del mismo.

Otra festividad que tienen es el 24 de Junio "San Juan", cuya costumbre era traer troncos del bosque y hacer una fogata gigante, el que tenía la fogata más linda ganaba y a las 4, 5 ó 6 de la mañana se le echaba con agua simbolizando un bautizo para que les vaya bien el resto del año. Actualmente muy pocos la festejan en la zona por disposición de la Alcaldía Municipal; que prohíbe de no hacer fogatas para preservar el medio ambiente forestal.

4.2.4.5 Cooperación de las instituciones

En este lugar existen diferentes Instituciones tanto gubernamentales como no gubernamentales que brindan sus servicios en pro del bienestar y superación de los pobladores de Kalajahuirá.

CESDIN es una ONG que colabora a los niños empadronados de la zona de Kalajahuirá y de otras zonas aledañas a esta, dándoles atención multidisciplinaria en el campo de la salud y educación. Desde 1995 CESDIN decide realizar trabajos con la comunidad especialmente con niños de riesgo en su desarrollo. Su filosofía se apoya en los derechos de niños en riesgo, y la

participación plena de las personas, sin discriminación de sexo, raza, religión, ideología o de otra naturaleza. La institución siendo apolítica y no religiosa, parte de una profunda fe en las potencialidades del ser humano para encarar y resolver sus propios problemas. El CESDIN a través de la cooperación financiera de 'Cristhian Children Found' (CCF) , promueve el desarrollo organizativo de la zona mejorando las condiciones de vida de los niños y sus familias.

La institución que colabora a la zona en el campo de la salud, es PRO-SALUD, que cuenta con un equipo médico y tienen convenios con la zona para rebajar los precios de su atención.

La institución que controla el orden público de la zona está ubicada frente a la 'Tranca. El "retén Policial de Kalajahuirá" institución que se ocupa de : Controlar a las movildades que pasan la tranca, ls misma está situada una cuadra mas abajo de la escuela .Dichos vehiculos viajan con destino a los Yungas y salen ó entran por la tranca. Esta unidad policial coopera en la seguridad de cada vecino frente a los ataques o amenazas de los antisociales u otras urgencias que tienen los habitantes de la zona de Kalajahuirá y las otras zonas colindantes a esta.

"La Unidad Operativa de la Patrulla Caminera", sector yungas, como parte integrante de la Institución Policial y dependiente de esta fué creada debido a la necesidad imperiosa del control de los medios de transporte terrestre que realizan viajes interdepartamentales. Cumple con la Misión específica de evitar y reducir los accidentes de tránsito que se producen en este sector de los Yungas, que está considerado como el lugar de mayor riesgo, teniendo en cuenta la peligrosidad de estas carreteras. Conjuntamente con la Unidad Operativa de la Patrulla Caminera , la coordinación con las instituciones encargadas del mantenimiento de las carreteras, y los grupos sociales de la comunidad, trábajan juntos para evitar accidentes de tránsito y aumentar y mejorar la vigilancia a los problemas que presentan los diferentes grupos de Kalajahuirá.

4.2.5 Descripción y características sociales del niño de 5 a 6 años de la zona de Kalajahuirá

4.2.5.1 Distribución geográfica

Su área de distribución geográfica no es regular. Estos se dividen en dos grupos: los imigrantes de los yungas y campesinos colonos que habitaron y fueron dueños por años de

diferentes tierras en la zona de Kalajahaira, que ahora les pertenece a sus descendientes. Los inmigrantes de los yungas normalmente viven en toda la zona de Villa Fatima , Villa el Carmen, Chuquiaguillo y Kalajahaira, y constantemente retornan a los Yungas, los campesinos colonos viven en las zonas de Chuquiaguillo y Kalajahaira.

4.2.5.2 Vivienda

Se reduce, por lo común, a la tan conocida tienda, cuartucho con una sola puerta a la calle, sin comunicación con el interior de las casas y sin ventanas., o casa pequeñas .Allí el niño y niña viven con toda la familia y los animales domésticos. Frecuentemente, la tienda se resuelve en una mazmorra estrecha y sucia. Pero en cierta manera, el niño y niña compensan estas deficiencias con su forma habitual de vida. Desde la más tierna infancia como la vivienda le resulta estrecha, su vida rebosa en la calle, tiene sus amigos con los cuales comparte momentos de juego y diversión en la calle, la desventaja de esto es el contagio de enfermedades que muchos contraen por no tener cuidado ni educación preventiva en cuanto al cuidado que se debe tener con la basura, los animales rabiosos y las relaciones sociales que hacen que frecuentemente los lleven por caminos distorsionados.

4.2.5.3 Alimentación

Incluye la carne y muchos carbohidratos, el azúcar, las grasas y el pan en gran escala. No obstante se puede afirmar que la alimentación de estos niños y niñas en cuanto calidad y cantidad, sigue siendo deficiente ya que la clase social a la que pertenece comúnmente - la obrera- no cuenta con los recursos económicos suficientes para mejorarla.

4.2.5.4 Vestido de los niños y niñas

No es tan pobre y simple, pero tampoco llena las exigencias higiénicas. Visten generalmente con los restos de la vestimenta usada de sus mayores y visten ropas sencillas. Cambia de vestimenta cuando tiene algún acontecimiento especial.

4.2.5.5 Educación y costumbres

La zona cuenta con los medios de instrucción que proporciona el Estado; los pequeños desde sus primeros años pueden ir a la escuela, pero hay muchos habitantes y en su mayoría las mujeres quedan analfabetas), por la costumbre e idiosincrasia que tienen los

padres y madres de que "la mujer debe ser buena ama de casa y cuidadora de los hijos e hijas"

La verdadera escuela es la calle, la significación de su hogar es, en este sentido reducida; su hogar, si acaso, es una escuela de represión brutal. Con frecuencia ausente de comunicación y muchos tabúes; estos niños son los que reciben de sus padres el peor trato. En la calle adquieren pues, su sentido de la vida. Sus juegos son casi todos callejeros. La calle estimula también sus propensiones estéticas.

Estos niños participan en todas las expresiones de la vida citadina. Asisten a parques, cines, circos, iglesias. Oyen la música y la cultivan.

Están expuestos a enfermedades. La mortalidad en su medio es enorme, dado el descuido y la falta de conocimiento de salud preventiva y condiciones higiénicas básicas que no tienen ni practican los padres y madres y por lo tanto sus hijos e hijas, tampoco.

De adultos trabajan en artesanías, arte que se va enseñando de generación en generación, también trabajan en las minas, la música y otras industrias. Con frecuencia dejan también su medio peculiar para invadir el superior: y llegan a ser abogados(as), médicos, militares, curas, etc. Las mujeres normalmente se ocupan de vender productos que producen nuestras tierras bolivianas o llegan a ser enfermeras, secretarias, vendedoras de tiendas, etc.

4.2.5.6 Lenguaje

Se expresan comúnmente en las lenguas nativas, entremezcladas con vocablos españoles. En otros casos un español salpicado de voces indígenas. Pero muchos de ellos y ellas, con la frecuencia que van a la escuela, llegan a pulir su español, en detrimento de su lengua nativa: aymara o quechua.

4.3 TECNICAS E INSTRUMENTOS

Las técnicas que permitieron la recolección de información fueron: la entrevista, la observación participante y no participante y la investigación documental.?

Fué necesario para la realización del presente trabajo, utilizar la investigación documental, que permitió realizar una revisión bibliográfica para fundamentar los diversos

aspectos relacionados con el desarrollo cognitivo, la modificabilidad cognitiva, la metacognición, inteligencia, el aprendizaje mediado y otros inherentes al tema de investigación, los mismos que se reflejan en el Marco Teórico del presente trabajo, facilitando una mejor comprensión del estudio.

A través de la **observación participante** se pudo ver el nivel de desarrollo cognitivo y social de los niños del nivel inicial de la UNEK en la resolución de problemas socio-cognitivos, a través de test psicopedagógicos el mismo que está conformado por **tres pruebas**: a) módulos de los niveles de lenguaje b) Conductas Básicas y Experiencias previas y, c) Habilidades socio-cognitivas; cada una de ellas en forma de cuestionarios (Ver Anexo 1) que permitieron una adecuada recolección de información. Para ello, se elaboraron preguntas a base de la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Feuerstein hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, que debieron ser respondidas adecuadamente por los(as) niños(as), pues han sido elaborados y adaptados tomando en cuenta el nivel de desarrollo cognitivo de acuerdo a la edad y al ambiente socio-cultural.

Estas pruebas que constituyen el pre- test de evaluación, fueron elaborados y aplicados para medir inicialmente el nivel de desarrollo cognitivo y social de los niños, y luego para evaluar el progreso de los niños, se aplicó el post – test que mide la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo, que se suministró al grupo experimental y al grupo control.

También, en la **observación no participante** se utilizaron **fichas de observación** en las que se registraron los resultados del avance del Programa por unidades, y para cada uno de los niños y niñas intervenidos, asumiendo que las mediadoras estuvieron en constante relación con ellos, y por lo tanto, pudieron emitir con propiedad una aproximación sobre la identificación de los factores que dificultan a los(as) niños(as) lograr una mayor modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, así como sobre los diferentes aspectos relacionados con las diferentes conductas asumidas por los niños durante el desarrollo del Programa de Entrenamiento Cognitivo(PEC). Estos instrumentos están referidos a los indicadores de evaluación por unidades, la ficha de observación de asistencia y avance diario grupal. (Ver Anexos 2)

Asimismo, se realizaron **entrevistas a través de cuestionarios** las mismas que fueron aplicadas a los padres y madres de familia que trabajaron en el proceso mediacional requerido por el PEC; este instrumento permitió medir aspectos como el desarrollo de la

metacognición, identificación de sentimientos, generación de alternativas, relaciones de estrategias, medios y fines, relaciones de causa -efecto y relaciones sociales, desde la perspectiva de los padres y madres de familia

Finalmente, se hicieron **entrevistas a través de cuestionarios** para la investigadora y la maestra de aula, para comprobar el cambio que se mostraba en los niños y niñas en cuanto a sus pensamientos y sus actitudes. Así como para observar los cambios de actitudes de la maestra al experimentar la didáctica de la Experiencia de Aprendizaje Mediado en el aula y fuera de esta, mas cuestionarios dirigidos a investigar los aspectos básicos del Programa de Entrenamiento Cognitivo y de la intervención global.

4.4 FASES DE LA INVESTIGACIÓN

El desarrollo de la investigación se realizó en 3 fases:

4.4.1 Fase Inicial

Primeramente, se hizo un diagnóstico de la zona de Kalajahuirá y de las necesidades educativas de la Unidad Educativa Kalajahuirá(UNEK), específicamente de los niños y niñas que conforman las dos aulas del nivel inicial a través de entrevistas y observación participante y no participante. Posteriormente, se obtuvo información secundaria acerca del tema de investigación.

Conjuntamente con el diagnóstico y la investigación documental, se hizo una descripción y análisis de la problemática que presentaba el grupo de estudio, en este caso los niños y niñas que conforman las 2 aulas del nivel inicial de la UNEK.

Luego se planteó como solución a la problemática la aplicación de un Programa de Entrenamiento Cognitivo (PEC) adaptándolo al contexto socio-ambiental y cultural de la zona que otorgaría estrategias y habilidades cognitivas y sociales a los niños y niñas de la UNEK. Para comprobar cuantitativamente los resultados del PEC se adaptaron y construyeron Test psicopedagógicos de acuerdo al contexto socio-ambiental y cultural de la zona. Tomando como eje central los parámetros sociales y cognitivos en los cuales se basa el PEC.

Posteriormente se hizo una comprobación de los tests psicopedagógicos a través de una prueba piloto con 16 niños y niñas del nivel inicial de la UNEK, lo cual nos llevó a validar, calibrar y fiabilizar los mismos.

4.4.2 Fase de Intervención

Paralelamente, pero en distintos tiempos, se dió talleres de información tanto a los padres, madres y a las maestras (2das mediadoras) del grupo experimental y del grupo control, para informarles acerca de la investigación. Luego se realizó un trabajo de rapport con los niños y niñas del grupo experimental paralelamente; en distinto tiempo y momento se aplicaron los instrumentos a padres , madres y las maestras del grupo control y experimental.

Posteriormente, se aplicaron los test- psicopedagógicos a los grupos control y experimental, cada uno con 15 niños respectivamente, para diagnosticar si los niños tenían estrategias y habían desarrollado habilidades hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, mediante tres pruebas específicas:

- Prueba de procesamiento de la Información Verbal, compuesta por tres partes: Módulo Semántico; Módulo de morfología y sintaxis y; Módulo de Pragmática
- Prueba de Conductas Básicas y Experiencias previas: que comprende tres áreas de conductas básicas (atención, imitación conductual, verbal e inhibición de movimientos , seguimiento de instrucciones); tanto como un área de experiencias previas (conocimientos generales)
- Prueba de Habilidades socio-cognitivas, que comprende 5 áreas a evaluarse: Identificación de Sentimientos; Relaciones de Estrategias, Medios y Fines; Relaciones de Causas y Efectos; Generación de Alternativas y Evaluación de Problemas Interpersonales

La etapa esencialmente mas importante, fue la aplicación del PEC, la finalidad de la misma era proporcionarles habilidades y estrategias cognitivas que facilitaron un mejor aprendizaje en la resolución de problemas socio-cognitivos. Esta etapa nos llevo a óptimos resultados como se verá más adelante.

Paralelamente al procedimiento anterior, la investigadora (1ra mediadora) y la maestra (2da mediadora) observaron la participación de los niños en las actividades y desarrollo del PEC, a fin de identificar las dificultades y actitud de los mismos en las actividades. Se debe reiterar que, el Programa se suministró solamente al grupo experimental, el grupo control trabajó con la metodología tradicional bajo la guía de la maestra de curso.

Conjuntamente con este proceso, se dan los talleres participativos para padres y madres del grupo experimental con el objetivo de guiarlos en la medida de sus posibilidades y su idiosincrasia para que fueran mediadores en el hogar.

Finalmente se aplicaron los post-tests para evaluar el progreso de los niños del grupo control y experimental, y medir el efecto del Programa suministrado al último grupo. El test fue el mismo que se aplicó en el momento inicial, es decir, consistente en las tres pruebas descritas. Además se aplicaron los instrumentos finales a padres, madres y las maestras (2das mediadoras) tanto del grupo experimental como del grupo control.

4.4.3 Fase final

Se hizo un análisis y comparación de los datos recogidos cuantitativa y cualitativamente. Se procedió a su calificación, considerando los siguientes criterios de los test psicopedagógicos:

- Para la Prueba de: Módulos de los niveles de lenguaje.

Módulo 1	Semántica, su componente : contenido	13 puntos
Módulo 2	Morfología y sintaxis, su componente: forma	9 puntos
Módulo 3	Pragmática, su componente : uso	11 puntos
	Total	33 puntos

- Para la Prueba de Conductas Básicas y Experiencias previas:

CB 1	Atención	7 puntos
CB 2	Imitación conductual, verbal e inhibición de movimientos	7 puntos
CB 3	Seguimiento de instrucciones	4 puntos
EP 4	Experiencias previas conocimientos generales	8 puntos
	Total	26 puntos

- Para la Prueba de Habilidades socio-cognitivas

Parte 1	Identificación de sentimientos	18 puntos
Parte 2	Relaciones estrategias -medios y fines	19 puntos
Parte 3	Relaciones de causas y consecuencias	13 puntos
Parte 4	Generación de alternativas	8 puntos
Parte 5	Evaluación de problemas interpersonales	8 puntos
	Total	66 puntos

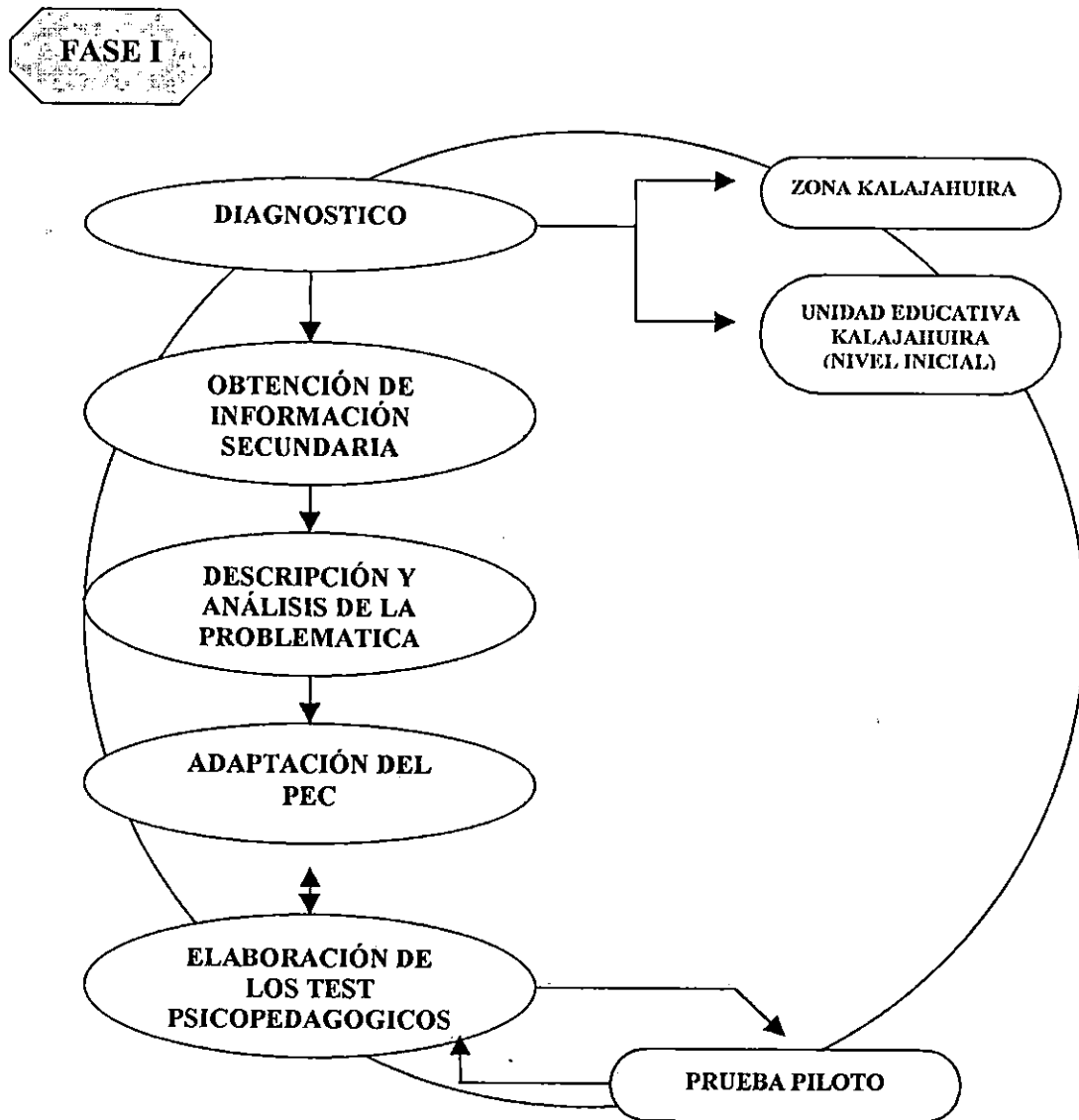
Para ambos casos, (grupo control como experimental), se sumaron las puntuaciones obtenidas por cada niño y niña en cada una las partes de cada prueba para obtener un promedio aritmético grupal en los dos tests correspondientes.

Con estos resultados y para una mejor ilustración, se construyeron tablas y gráficas utilizando estadística descriptiva, que facilitaron el análisis y la interpretación de los resultados, de tal manera que se obtuvieron resultados cuantitativos sobre la proporción de alumnos(as) que tuvieron y no tuvieron un avance en cuanto al entrenamiento de habilidades socio-cognitivas; con estos datos se pudo realizar una interpretación cualitativa sobre los diferentes aspectos del desarrollo cognitivo, medidos a través de estas pruebas. Se realizaron las comparaciones o contrastaciones estadísticas utilizando la prueba estadística "t" de student para la diferencia de medias, utilizando los promedios de las calificaciones obtenidas, tanto en el pre-test como en el post-test, para cada una de las pruebas, cuyos resultados fueron interpretados para verificar el progreso de los niños y niñas después de la intervención.

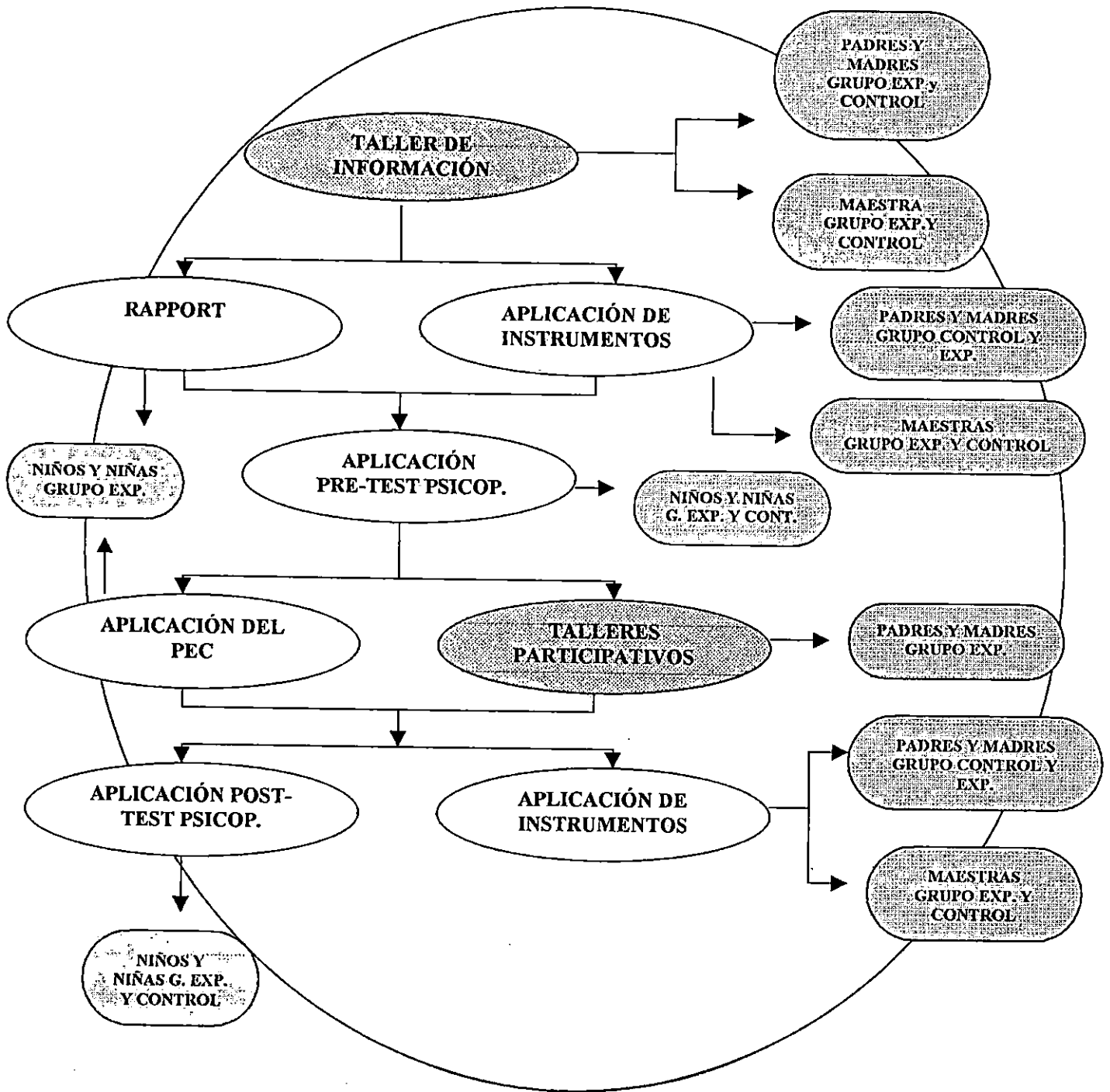
También, se realizaron tablas informativas en forma cuantitativa y análisis cualitativo acerca de los otros instrumentos aplicados a los padres, madres, maestras (2das mediadoras). Finalmente se realizó la elaboración del documento final.

A continuación se observa tres mapas conceptuales que refieren lo descrito anteriormente:

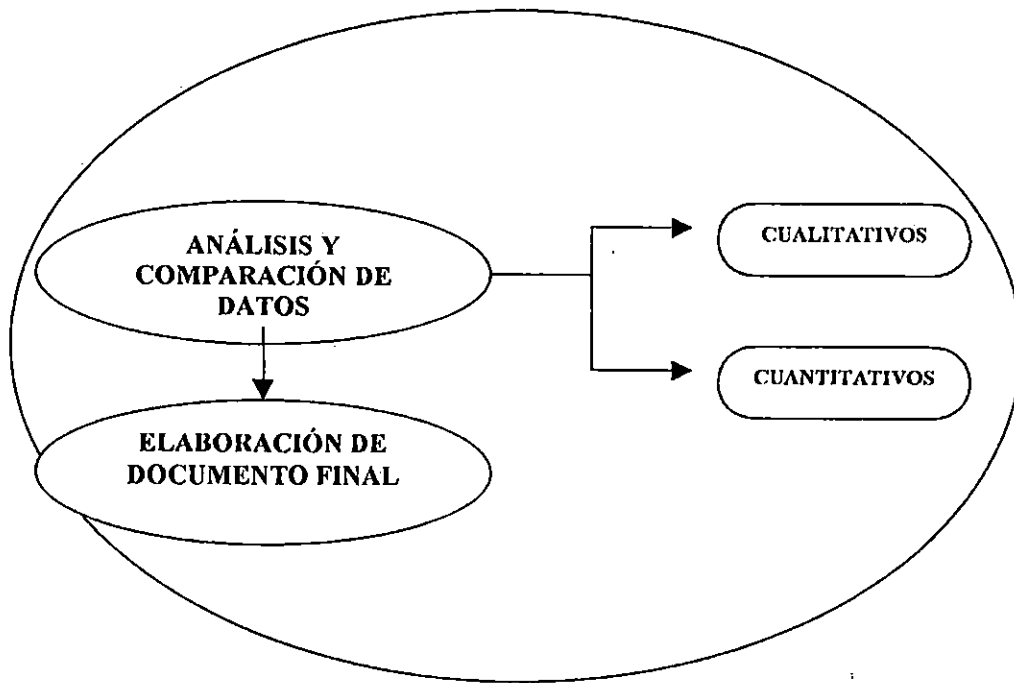
Figura 3. Mapa conceptual de las fases de la investigación



FASE II



FASE III



V. PRESENTACIÓN DE RESULTADOS

El presente capítulo está referido a los resultados obtenidos en el transcurso de la intervención realizada a niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa "Kalajahuirá" UNEK, en cuanto a la situación inicial y final respecto a la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas cognitivos y sociales que obtuvieron los niños y niñas, luego de haber aplicado el Programa de Entrenamiento Cognitivo (PEC) para entrenar las habilidades a través de estrategias cognitivas y sociales, basado en la Teoría de la Modificabilidad Estructural Cognitiva de Reuven Feuerstein y la Teoría del Aprendizaje Mediado.

En primer lugar, se presentan los resultados de la prueba piloto que se realizó para verificar la fiabilidad del instrumento (test), para lo cual se recurrió a 16 niños del nivel inicial de la Unidad Educativa Kalajahuirá (UNEK), que fueron seleccionados al azar (8 por paralelo), con cuyos resultados se estimó el coeficiente de correlación, que le otorga la fiabilidad respectiva para que el instrumento fuera aplicado a los(as) niños(as) del grupo control y experimental designados.

En segundo lugar, se presentan los resultados de las pruebas iniciales (pre-test) y finales (post-test) aplicados a los(as) niños(as) del grupo control y experimental en forma cuantitativa, que reflejan los niveles en que se encontraban los(as) alumnos(as) de ambos grupos antes de la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo PEC, para luego realizar una interpretación cualitativa de dichos resultados, haciendo la comparación respectiva para evidenciar el efecto de la intervención al grupo experimental.

Asimismo, se exponen los resultados cuantitativos de las comparaciones realizadas entre los grupos objeto de estudio con los promedios de las calificaciones obtenidas antes y después de la intervención, mediante la prueba estadística "t de student para diferencia de medias" para determinar si las diferencias entre las calificaciones de los grupos al finalizar la intervención son estadísticamente significativas, con la finalidad de verificar la eficiencia del PEC aplicado en la fase de intervención.

En tercer lugar, se muestran los resultados de la evaluación de los indicadores del Programa de Entrenamiento Cognitivo, desde el punto de vista de la maestra (2da mediadora) y de la investigadora (1ra mediadora).

En cuarto lugar, se exponen los resultados de la evaluación de la intervención global y las apreciaciones de la maestra (2da mediadora) y de la investigadora (1ra mediadora) sobre los aspectos básicos del programa, para verificar que el Programa de Entrenamiento Cognitivo tenga los aspectos esenciales para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.

En quinto lugar, se presentan los resultados de la entrevistas realizadas a los padres de familia del establecimiento educativo mencionado, a fin de percibir su cotidiano actuar, proceso de enseñanza y apoyo a sus hijos dentro del hogar y en diferentes actividades, a través de mediación fuera de la UNEK. En esta forma, se diagnosticaron cuáles eran los factores que dificultaban o impedían un mayor desarrollo cognitivo y social, así como las posibles alternativas de solución para superar estas deficiencias.

En sexto lugar se presentan los cuestionarios de la encuesta para mediadores y mediadoras, que investiga el manejo que tiene el mediador o mediadora, de los "criterios de mediación" para mediar de forma adecuada a los niños y niñas.

5.1 VALIDEZ ESTADISTICA DE LOS TESTS APLICADOS A NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA "KALAJAHUIRA"

Para dar validez a las pruebas aplicadas a la muestra de estudio, es decir, a niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa "Kalajahuirá",³³ se aplicó el test elaborado a 16 niños de ambos grupos (8 por paralelo), cuyas calificaciones sirvieron para establecer la correlación existente entre las tres pruebas aplicadas, utilizando la fórmula estadística siguiente

$$R = \frac{\sum xy}{\sqrt{(\sum x^2)(\sum y^2)}}$$

Donde:

R = coeficiente de correlación.

³³

OSTLE, Bernard. "Estadística Aplicada". México D.F. 1986. Editorial LIMUSA S.A.. Pag. 255

Considerando los criterios de calificación descritos en el Capítulo correspondiente a la Metodología de la Investigación y utilizando el paquete estadístico SPSS para su procesamiento, se obtuvieron los siguientes resultados:(Cuadro 1 y 2)

Cuadro 3. *Promedios de las calificaciones de la prueba piloto*

Alumno	Calificaciones		
	1ra Prueba	2da Prueba	3ra Prueba
1	14	11	27
2	13	11	25
3	17	13	36
4	15	12	25
5	12	10	21
6	17	13	39
7	14	11	31
8	12	11	19
9	20	15	41
10	14	11	28
11	22	16	52
12	15	11	28
13	10	9	20
14	15	12	30
15	18	14	38
16	12	10	22
PROMEDIO	15,00	11,88	30,13

FUENTE: Resultados obtenidos con el SPSS.

Para el efecto se utilizan los promedios obtenidos por los niños en cada prueba mostrados en el cuadro precedente. Las correlaciones a realizarse son las siguientes:

- Prueba Modular de los niveles de lenguaje (prueba 1) y Prueba de Conductas Básicas y Experiencias previas (prueba 2)
- Prueba Modular de los niveles de lenguaje (prueba 1) y Prueba de las habilidades socio-cognitivas (prueba 3)
- Prueba de Conductas Básicas y Experiencias Previas (prueba 2) y Prueba de las habilidades socio-cognitivas (prueba 3)

Teniendo en cuenta la información de los cuadros anteriores y utilizando el paquete estadístico SPSS (STATISTICAL PACKAGE FOR THE SOCIAL SCIENCES) para su procesamiento, se obtuvieron los siguientes resultados preliminares:

Cuadro 4. Resultados preliminares prueba piloto

PRUEBA	Σxy	Σx^2	Σy^2	CORRELACION
Prueba 1 y Prueba 2	2938	3750	2310	0,980049042
Prueba 1 y Prueba 3	7641	6060	15740	0,96086147
Prueba 2 y Prueba 3	5962	2310	15740	0,930

FUENTE: Resultados obtenidos con el SPSS.

Se debe destacar que para que la correlación sea perfecta el coeficiente de correlación debe tomar el valor de 1. Por tanto, el grado en que el coeficiente de correlación se aleja de 1 indica en qué medida las mediciones o pruebas están afectadas por errores aleatorios de medida.

En forma de síntesis se puede establecer los siguientes resultados:

Cuadro 5. Coeficientes de Correlación

X	Y	R
Procesamiento de la Información verbal	Prueba de Conductas Básicas y Experiencias previas	0,98
Procesamiento de la Información verbal	Prueba de habilidades socio-cognitivas	0,96
Prueba de Conductas Básicas	Prueba de habilidades socio-cognitivas	0,93

FUENTE: Elaboración propia.

De acuerdo a los resultados obtenidos y mostrados en el cuadro anterior, se puede apreciar que los coeficientes de correlación entre las diferentes variables están muy cerca de 1, lo cual significa que las pruebas que conforman el test tienen un alto grado de fiabilidad y validez estadística.

5.2 RESULTADOS OBTENIDOS POR LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA KALAJAHUIRA .

Con base en los resultados de las pruebas pre-test y post-test aplicadas a los(as) niños(as) del grupo experimental y con los criterios de calificación expuestos en el capítulo anterior se presentan a continuación los resultados obtenidos en la forma siguiente:

5.2.1 Prueba Modular de los niveles de Lenguaje. (Ver anexo 1)

Esta prueba tiene 3 módulos:

- Módulo 1: Semántica, componente: contenido
- Módulo 2: Morfología y sintaxis, componente: forma
- Módulo 3: Pragmática, componente: uso

Cuadro 6. Calificaciones de la prueba modular de los niveles de lenguaje - grupo experimental

Nro.	PRE-TEST				POST-TEST			
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Sumatoria	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Sumatoria
1	7	4	6	17	11	8	9	28
2	6	5	4	15	12	9	11	32
3	4	4	5	13	11	7	8	26
4	5	4	6	15	10	8	10	28
5	7	5	4	16	9	8	10	27
6	4	4	3	11	11	6	9	26
7	5	2	5	12	9	6	7	22
8	3	4	4	11	10	8	10	28
9	6	5	4	15	12	7	9	28
10	4	7	6	17	9	9	10	28
11	6	4	6	16	8	8	10	26
12	4	5	6	15	11	6	11	28
13	8	4	7	19	13	8	9	30
14	3	3	5	11	9	7	9	25
15	7	4	4	15	11	9	8	28
Promedio Parcial	5,27	4,27	5,00	14,53	10,40	7,60	9,33	27,33
PROMEDIO GENERAL	14,53				27,33			

Cuadro 7. Calificaciones de la prueba modular de los niveles de lenguaje - grupo control

Nro.	PRE-TEST				POST-TEST			
	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Sumatoria	Módulo 1	Módulo 2	Módulo 3	Sumatoria
1	8	3	5	16	6	4	5	15
2	5	4	7	16	8	3	6	17
3	7	6	6	19	5	8	5	18
4	6	5	4	15	6	6	7	19
5	4	5	3	12	4	5	4	13
6	5	6	5	16	6	7	6	19
7	5	4	7	16	5	6	5	16
8	7	3	6	16	7	5	6	18
9	7	5	5	17	8	6	7	21
10	3	7	5	15	6	6	7	19
11	6	6	4	16	5	5	5	15
12	5	4	6	15	8	6	5	19
13	8	4	4	16	9	9	6	24
14	4	3	4	11	6	4	5	15
15	6	5	5	16	4	5	5	14
Promedio Parcial	5,73	4,67	5,07	15,47	6,20	5,67	5,60	17,47
PROMEDIO GENERAL	15,47				17,47			

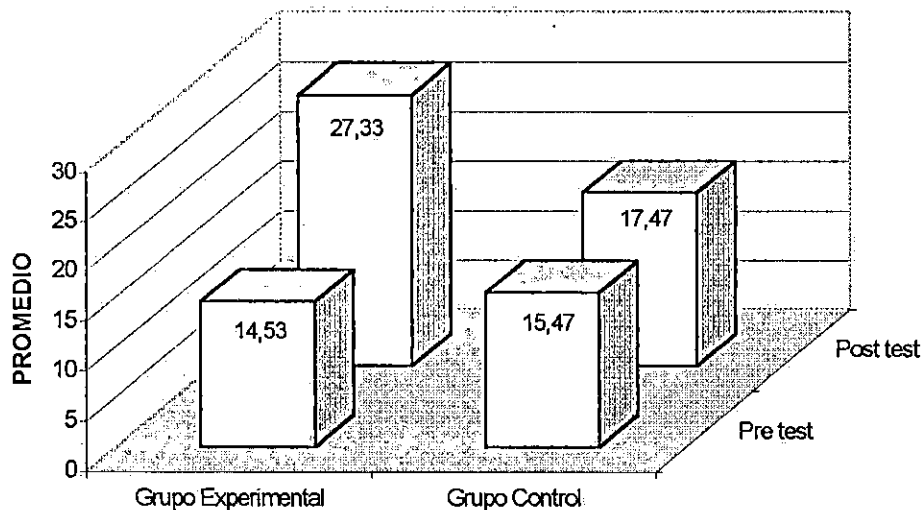
En forma general, se puede establecer que los niños y niñas del grupo experimental, inicialmente tienen un nivel bajo en el rendimiento de los aspectos básicos del Lenguaje representados por los tres módulos del lenguaje: módulo de semántica cuyo componente es el contenido, módulo de morfología y sintaxis cuyo componente es la forma y módulo de pragmática cuyo componente es el uso. Este retraso presentado nos indica que el promedio de sus calificaciones tomado como grupo 14,53 puntos, es ligeramente menor que el promedio mínimo aceptable que es de 16,50 puntos, mientras que los niños del grupo control logran un promedio grupal de 15,47 puntos, que resulta ligeramente inferior al promedio mínimo aceptable.

Sin embargo, en el post-test, se nota un importante progreso de los niños y niñas del grupo experimental con respecto a su situación inicial; ya que alcanzan como grupo un

promedio de 27,33 puntos que es superior al promedio inicial y al promedio mínimo aceptable (16,50 puntos), mientras que los niños y niñas del grupo control logran un promedio de 17,47 que aún cuando es superior al promedio de su situación inicial y del promedio mínimo, no logran un progreso en similar proporción que los niños del grupo experimental.

Esto connota la importante evolución en el desarrollo y maduración de los aspectos básicos del lenguaje representados por los tres módulos: *módulo de semántica* cuyo componente es el *contenido* que incluiría el conocimiento de los objetos, las relaciones entre ellos y las relaciones de los sucesos; luego tenemos el *módulo de morfología y sintaxis* cuyo componente es la *forma* que se refiere a las formas particulares habladas que materializan el pensamiento y las relaciones de las imágenes internas del individuo conllevando circunstancias de espacio, tiempo, modo y causalidad; y por último tenemos *el módulo de pragmática*, cuyo componente es *el uso*, este tiene que ver con las funciones pragmáticas de interacción de la conversación y el uso preciso del lenguaje en las diferentes circunstancias; toda esta evolución fue producto de la constante estimulación del lenguaje y aplicación mediada del Programa de Entrenamiento Cognitivo para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, suministrado con esta finalidad. Por lo tanto, se puede establecer que el Programa tuvo los efectos esperados, y puede considerarse satisfactorio; sin embargo, para ratificar esta afirmación es necesario realizar las pruebas estadísticas correspondientes:

Figura 4. Comparación de los promedios de la prueba Modular de los niveles de lenguaje, por grupos y tests



Para establecer la diferencia entre el nivel modular de los niveles de lenguaje entre el grupo control y el grupo experimental, así como para determinar la diferencia entre la fase anterior y posterior a la intervención, es pertinente utilizar la prueba estadística "t" de diferencia de medias.

La prueba "t" de student para diferencia de medias permite establecer si existe diferencia estadística significativa entre los promedios de las calificaciones obtenidas por los dos grupos objeto de investigación, antes y después del tratamiento. Su expresión es la siguiente:³⁴

$$t = \frac{x - y}{\sqrt{\frac{(n_1 - 1)s_x^2 + (n_2 - 1)s_y^2}{n_1 + n_2 - 2} \left[\frac{1}{n_1} + \frac{1}{n_2} \right]}}$$

Donde: x = media aritmética de la primera muestra (grupo)

y = media aritmética de la segunda muestra (grupo)

n₁ = número de observaciones (alumnos) de la primera muestra

n₂ = número de observaciones (alumnos) de la segunda muestra

s_x² = varianza de la primera muestra

s_y² = varianza de la segunda muestra

s_x = desviación estándar o típica de la primera muestra

s_y = desviación estándar o típica de la segunda muestra

Para el efecto se realizan las siguientes comparaciones:

Grupo Experimental (pre-test) Vs. Grupo Control (pre-test)

Grupo Experimental (pre-test) Vs. Grupo Experimental (post-test)

Grupo Control (pre-test) Vs. Grupo Control (post-test)

Grupo Control (post-test) Vs. Grupo Experimental (post-test)

³⁴ GARCIA ORE, C. "Distribuciones y Estadística Inferencial". Universidad Nacional de Ingeniería. Lima Perú. 1987. Pag. 185.

Para realizar los cálculos de la prueba "t" de diferencia de medias y establecer la diferencia entre los niveles de lenguaje de los grupos objeto de estudio, se requiere la siguiente información preliminar: media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de cada grupo. Estos datos se sintetizan en el cuadro siguiente:

5.2.1.1 Comparación estadística de los Módulos de los niveles de lenguaje entre el grupo control y el grupo experimental en la prueba (pre-test)

Cuadro 8. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los módulos de los niveles de lenguaje del grupo control y grupo experimental en la prueba(pre-test)

Grupo(pre-test)	Media Aritmética	Desviación típica	Tamaño Muestra
1) Grupo Control	15,47	1,88	15
2) Grupo Experim.	14,53	2,45	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

La prueba "t" de diferencia de medias implica además la definición de las MEDIAS de las calificaciones de cada grupo. Para ello, se define como u_1 a la media de las calificaciones del primer grupo, y u_2 a la media de las calificaciones del segundo grupo.

En la presente comparación y en las comparaciones siguientes que se realizan, el grupo que tenga la mayor media aritmética fungirá como la primera muestra, mientras que la otra será la segunda muestra. Con estos criterios y teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 9. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de los módulos de los niveles de lenguaje del grupo experimental y grupo control en la prueba pre-test

Grupos(pre -test)	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
Grupo Control Vs Grupo Experimental	0,13	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

La prueba "t" de diferencia de medias permite determinar si entre dos grupos que tienen distinta media aritmética, la diferencia es estadísticamente significativa.

Para todos los casos de comparación de pares de grupos, se realiza el siguiente ensayo de hipótesis:

$H_0 : u_1 = u_2$ *Esto significa que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones de los dos grupos que se comparan, por lo tanto se consideran grupos homogéneos.*

Es decir, significa que no existe diferencia estadística entre los niveles modulares de lenguaje de los grupos en confrontación.

$H_1 : u_1 > u_2$ *Esto significa que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones de los dos grupos que se comparan, por lo tanto se consideran grupos heterogéneos.*

Es decir, que el nivel de lenguaje del primer grupo es mayor que del segundo grupo.

Teniendo en cuenta las consideraciones anteriores, y a un nivel de significación del 0.05 (0.95), se RECHAZARA la hipótesis nula (H_0) cuando "t" calculada fuese mayor que "t" tabular", y se ACEPTARA entonces la hipótesis alterna (H_1) asumiéndose como cierta.

Pues bien, de acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta primera comparación, se observa que "t" calculada (0,13) es menor que "t" tabular (1,70),

por lo tanto **no se rechaza** la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones de los dos grupos comparados. Es decir, que no existe diferencia estadística entre los aspectos básicos del Lenguaje representados por los módulos de los niveles de lenguaje: módulo de semántica, módulo de morfología y sintaxis y módulo de pragmática entre los niños del grupo control y experimental en la prueba inicial (pre-test).

De lo anterior se puede inferir que tanto los niños y niñas del grupo control como del experimental inicialmente (antes de iniciar la intervención o la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo) su lenguaje está retrasado para la edad y poco estimulado por los factores y agentes de su medio ambiente, es decir, que ambos grupos se encuentran con un retraso significativo en cuanto a los aspectos básicos del Lenguaje.

Esto, se explica por la poca estimulación del lenguaje verbal y desconocimiento de la mediación en el hogar y en la escuela, ya que algunos de ellos(as) cursan el segundo nivel en educación inicial, y esto confirma que no tuvieron la adecuada estimulación acompañada de la mediación en su primer año de escuela, producto del desconocimiento por los(as) maestros(as), padres y madres de la importancia de un buen lenguaje, enfatizando los aspectos básicos del lenguaje a través de la incentivación y mediación de este verbalmente, gestualmente, corporalmente, etc para un mejor aprendizaje.

5.2.1.2 Comparación de los módulos de los niveles de lenguaje entre las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 10. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los módulos de los niveles de lenguaje de las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

Grupo experimental	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	27,33	2,26	15
2) PRE-TEST	14,53	2,45	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 11. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de diferencia de medias de los módulos de los niveles de lenguaje entre las pruebas post-test y pre-test del grupo experimental

Grupo experimental	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	4,37	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

Según los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta segunda comparación, se observa que "t" calculada (4,37) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto quiere decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba pre-test y post-test del grupo experimental. Es decir que los aspectos básicos del lenguaje representados por los tres módulos del lenguaje: Módulo de morfología y sintaxis cuyo componente es la forma, Módulo semántico cuyo componente es el contenido y Módulo de pragmática cuyo componente es el uso, obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental en la prueba post-test, a través de la mediación del lenguaje y la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo PEC son estadísticamente superiores a los obtenidos en la prueba inicial o antes de la intervención.

Estos resultados conducen a confirmar la efectividad de la metodología mediacional hacia la estimulación del lenguaje y del Programa de Entrenamiento Cognitivo aplicado para generar una mayor gama de alternativas, habilidades y estrategias cognitivas y sociales; con lo que se demuestra estadísticamente que existe un progreso evidente en el desarrollo de los aspectos básicos de lenguaje en los niños y niñas del nivel inicial de la Unidad Educativa Kalajahuirá.

5.2.1.3 Comparación de los módulos de los niveles de lenguaje entre las pruebas pre-test y post-test del grupo control

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 12. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los módulos de los niveles de lenguaje de las pruebas pre-test y post-test del grupo control

Grupo control	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	17,47	2,90	15
2) PRE-TEST	15,47	1,88	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 13. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de diferencia de medias de los módulos de los niveles de lenguaje entre las pruebas post-test y pre-test del grupo control

Grupo control	T Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	0,017	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

De acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta tercera comparación, se observa que "t" calculada (0,017) es menor que "t" tabular (1,70); por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba pre-test y post-test del grupo control. Es decir que los aspectos básicos del lenguaje representados por los tres módulos de los niveles de lenguaje obtenidos por los niños y niñas del grupo control en la prueba post-test son iguales a los obtenidos en la prueba inicial o antes de la intervención.

Considerando estos resultados se puede afirmar que no se advierte una evolución o progreso en los aspectos básicos del lenguaje representado por los tres módulos del lenguaje de los niños y niñas del grupo control de la Unidad Educativa Kalajahuira, en cuanto a la evolución de los tres componentes (contenido, forma y uso) básicos de cada módulo, bases esenciales para un buen aprendizaje, además considerando que los(as) niños(as) de este grupo no tuvieron ningún entrenamiento adicional, es decir estuvieron faltos de estimulación del lenguaje, faltos del aprendizaje mediado de los padres, madres, maestra y no contaron con la aplicación del PEC como lo hicieron los(as) niños(as) del otro grupo, quienes a consecuencia de esta alternativa de aprendizaje cognitiva y social demostraron significativo progreso, en comparación con el grupo control.

5.2.1.4. Comparación de los módulos de los niveles de lenguaje entre los grupos control y experimental en la prueba post-test

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 14. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de procesamiento de la información verbal de los grupos control y experimental en la prueba post test

Grupo(post-tet)	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) EXPERIMENTAL	27,33	2,26	15
2) CONTROL	17,47	2,90	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 15. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de diferencia de medias de los módulos de los los niveles de lenguaje entre los grupos control y experimental en la prueba post test

Grupo(pos- test)	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
EXPERIMENTAL VS. CONTROL	3,91	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

De acuerdo a los resultados anteriores para esta cuarta comparación, se observa que "t" calculada (3,91) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se asume que la hipótesis alterna es cierta. Esto quiere decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba post test del grupo control y experimental. Es decir el puntaje que demuestra la evolución de los aspectos básicos del lenguaje obtenidos por los niños y niñas del grupo experimental en la prueba post-test son estadísticamente superiores a los obtenidos por los niños del grupo control en la misma prueba o después de la intervención.

Estos resultados son clara evidencia de una evolución o progreso importante de los aspectos básicos del lenguaje representado por los tres módulos de lenguaje en los niños y niñas del grupo experimental, finalizada la Experiencia de Aprendizaje Mediado, llevada a cabo por las mediadoras en la escuela, a través de la mediación del PEC y la mediación de los padres y madres en el hogar; frente a la de los niños y niñas del grupo control, considerando que estos no recibieron ningún entrenamiento para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.

5.2.2 Prueba de conductas básicas y experiencias previas.(ver anexo 1)

Esta prueba tiene 4 partes: 3 áreas de conductas básicas y 1 de experiencias previas:

- (CB 1): Atención
- (CB2): Imitación conductual, Imitación verbal e inhibición de movimientos

- (CB 3): Seguimiento de instrucciones
- (EP 4): Experiencias previas (conocimientos generales)

Cuadro 16. Calificaciones de la prueba de conductas básicas y experiencias previas grupo experimental

Nro.	PRE-TEST					POST-TEST				
	CB 1	CB. 2	CB. 3	EP. 4	Suma	CB. 1	CB. 2	CB. 3	EP 4	Suma
1	4	2	1	3	10	7	6	4	8	25
2	3	5	2	3	13	6	5	3	6	20
3	4	3	3	4	14	7	7	4	5	23
4	1	3	2	4	10	6	6	4	7	23
5	4	2	1	2	9	4	6	3	5	18
6	5	4	3	3	15	7	4	4	8	23
7	2	2	0	2	6	5	7	4	7	23
8	1	3	1	3	8	6	5	3	4	18
9	2	2	4	4	12	4	6	2	6	18
10	4	4	2	2	12	6	7	4	7	24
11	2	3	2	5	12	7	7	4	6	24
12	3	3	1	3	10	6	6	3	7	22
13	2	3	0	2	7	5	6	4	7	22
14	4	2	4	4	14	7	7	3	8	25
15	3	5	3	5	16	7	7	4	6	24
Promedio Parcial	2,93	3,07	1,93	3,27	11,20	6,00	6,13	3,53	6,7	22,30
PROMEDIO GENERAL	11,20					22,30				

Cuadro 17. Calificaciones de la prueba de conductas básicas y experiencias previas grupo control

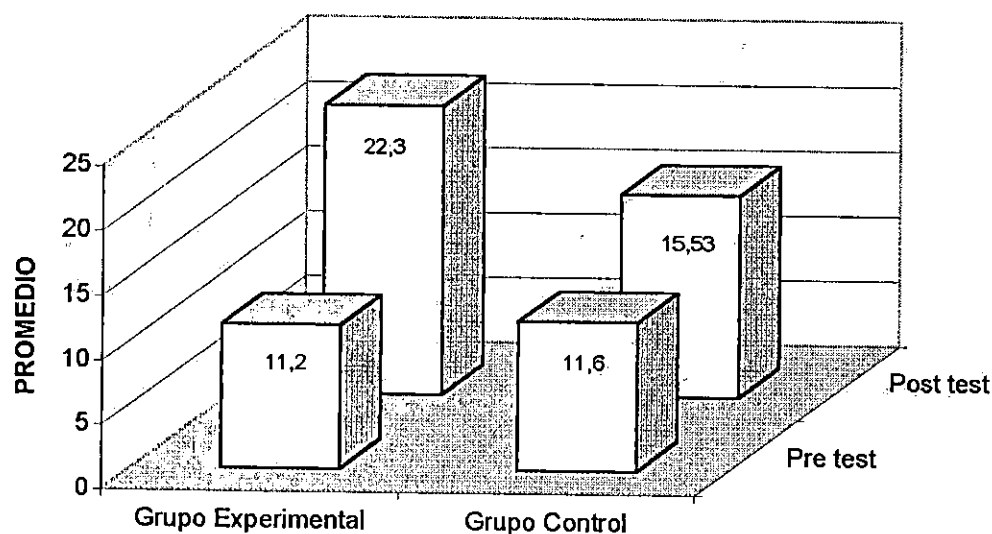
Nro.	PRE-TEST					POST-TEST				
	CB. 1	CB. 2	CB. 3	EP. 4	Suma	CB. 1	CB. 2	CB. 3	EP. 4	Suma
1	3	4	3	2	12	4	3	2	4	13
2	5	3	3	4	15	5	3	4	4	16
3	3	4	1	4	12	6	6	3	6	21
4	2	4	3	5	14	4	4	3	6	17
5	3	2	2	3	10	5	3	1	7	16
6	4	4	2	2	12	5	7	1	2	15
7	2	5	1	4	12	3	5	3	5	16
8	3	2	2	2	9	3	3	3	3	12
9	4	2	4	5	15	6	3	3	6	18
10	4	4	1	3	12	5	4	4	4	17
11	1	1	0	5	7	3	2	2	5	12
12	3	2	3	2	10	3	4	2	5	14
13	5	4	0	2	11	6	4	3	4	17
14	2	2	3	3	10	4	4	3	3	14
15	2	5	2	4	13	3	5	2	5	15
Promedio Parcial	3,07	3,20	2,00	3,33	11,60	4,33	4,00	2,60	4,60	15,53
PROMEDI O GENERAL	11,60					15,53				

De acuerdo a la información mostrada en el cuadro anterior, se puede establecer que los(as) niños(as) del grupo experimental, inicialmente tienen un nivel bajo en cuanto a los pre-requisitos para la construcción de aprendizajes: las conductas básicas, lo que implica que tienen un déficit en las áreas de atención voluntaria e involuntaria, imitación conductual e imitación verbal e inhibición de movimientos, seguimiento de instrucciones y experiencias previas, puesto que el promedio grupal de sus calificaciones (11,20 puntos) es inferior al promedio mínimo aceptable que es de 13 puntos; lo mismo ocurre con los niños del grupo control quienes alcanzan un promedio de 11,60, lo cual refleja que los niños tienen un déficit en las áreas de conductas básicas citadas anteriormente.

No obstante, en la prueba final o post-test, se nota un importante progreso de los(as) niños(as) del grupo experimental con respecto a su situación inicial; ya que alcanzan un promedio de 22,30 puntos que es superior al promedio inicial y al promedio mínimo aceptable (13 puntos); mientras que los niños del grupo control logran una calificación promedio de 15,53 puntos, que si bien supera el promedio mínimo, el margen no es muy amplio como sucede en los(as) niños(as) del grupo experimental.

Estos resultados muestran la importante evolución en el desarrollo y maduración de las conductas básicas de: atención, imitación verbal y conductual, seguimiento de instrucciones y experiencias previas en los niños del grupo experimental, gracias a la estimulación de estas a través de juegos, actividades manuales, actividades extra-curriculares todo esto y otras gracias a la metodología mediacional y el al Programa de Entrenamiento Cognitivo para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos. Por lo tanto, se puede establecer preliminarmente, como en el caso anterior, que el Programa de Entrenamiento Cognitivo aplicado mediacionalmente logra resultados satisfactorios; sin embargo, para otorgar el sustento científico de esta afirmación es necesario realizar las prueba estadísticas correspondientes.

Figura 5. Comparación de los promedios de la prueba de conductas básicas y experiencias previas, por grupos y tests



5.2.2.1 Comparación de los niveles de conductas básicas y experiencias previas entre el grupo control y el grupo experimental en la prueba pre-test

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 18. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de las conductas básicas y experiencias previas del grupo control y experimental en la prueba pre-test

Grupos(pre-test)	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) Grupo Control	11,60	2,20	15
2) Grupo Experimental	11,20	2,96	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 19. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de las conductas básicas y experiencias previas del grupo control y experimental en la prueba pre-test

GRUPO(pre-test)	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
Grupo control VS. Grupo experimental	0,34	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

Según los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta segunda comparación, se observa que "t" calculada (0,34) es menor que "t" tabular (1,70); por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas por ambos

grupos en la prueba pre-test. Es decir, que las áreas de conductas básicas: atención voluntaria e involuntaria, imitación conductual, imitación verbal e inhibición de movimientos, seguimiento de instrucciones y experiencias previas obtenidos por los niños y niñas de ambos grupos en la prueba pre-test son estadísticamente iguales antes de iniciar el tratamiento.

Por lo tanto se puede decir que los grupos confrontados se encuentran en la misma situación, y tienen las mismas condiciones antes de la intervención.

5.2.2.2 Comparación de las conductas básicas mostradas en las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 20. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de conductas básicas y experiencias previas de las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

Grupo experimental	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	22,13	2,47	15
2) PRE-TEST	11,20	2,96	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 21. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de diferencia de medias de las conductas básicas entre las pruebas post-test y pre-test del grupo experimental

Grupo experimental	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	8,53	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

Según los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta segunda comparación, se observa que "t" calculada (8,53) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se acepta la hipótesis alterna. Esto quiere decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba pre-test y post-test del grupo experimental. Es decir, que existe un significativo progreso en las conductas básicas y experiencias previas de los(as) niños(as) del grupo experimental en relación con su situación inicial o antes de la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo. Todo este avance de los niños y niñas de este grupo se debe a la permanente estimulación y mediación de los padres, madres y maestras, además la aplicación del PEC que proporciona estrategias y habilidades de aprendizaje que con llevan un proceso de evolución de dichas conductas.

5.2.2.3 Comparación de las conductas básicas y experiencias previas entre las pruebas pre-test y post-test del grupo control

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 22. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de las conductas básicas y experiencias previas de las pruebas pre-test y post-test del grupo control

Grupo control	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	15,53	2,39	15
2) PRE-TEST	11,60	2,20	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 23. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de las conductas básicas y experiencias previas entre las pruebas post-test y pre-test del grupo control

Grupo control	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	1,50	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

Teniendo en cuenta los resultados anteriores para esta tercera comparación, se observa que "t" calculada (1,50) es menor que "t" tabular (1,70); por lo tanto **no se rechaza** la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba pre-test y post-test del grupo control. Es

decir, que los niños de este grupo no muestran un progreso significativo en cuanto a conductas básicas y experiencias previas en relación con su situación inicial, a pesar de que han incrementado su promedio.

Considerando estos resultados se puede afirmar que estos niños y niñas no recibieron la estimulación y mediación a través de los padres, madres ni de las maestras para lograr una maduración de las conductas básicas y experiencias previas significativas, bases para un buen aprendizaje, por otro lado continuaron con la aplicación del curriculum cotidiano sin ninguna alternativa material y metodología didáctica para el entrenamiento hacia la resolución de problemas socio-cognitivos, lo que no les permitió reeducar sus conductas básicas y acrecentar sus experiencias previas de forma significativa.

5.2.2.4 Comparación de las conductas básicas y experiencias previas entre los grupos grupo control y experimental en la prueba post test

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 24. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de las conductas básicas y experiencias previas de los grupos control y experimental en la prueba post test

Grupo(post-test)	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) EXPERIMENTAL	22,13	2,47	15
2) CONTROL	15,53	2,39	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 25. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de las conductas básicas entre los grupos control y experimental en la prueba post test

Grupo(post-test)	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
EXPERIMENTAL VS. CONTROL	2,14	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

De acuerdo a los resultados mostrados para esta cuarta comparación, se observa que "t" calculada (2,14) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas por los grupos en comparación. Es decir, que los niños y

niñas del grupo experimental logran un progreso significativo en comparación con los niños del otro grupo, en las áreas de conductas básicas: atención voluntaria, atención involuntaria, imitación conductual , imitación verbal e inhibición de movimientos, seguimientos de instrucciones y experiencias previas.

Con estos resultados se puede afirmar que los niños y niñas del grupo experimental desarrollaron más las áreas de atención , imitación conductual , imitación verbal e inhibición de movimientos, seguimiento de instrucciones y experiencias previas significativas, después de la Experiencia de Aprendizaje Mediado que guió la aplicación del PEC, además el avance se atribuye al incentivo constante en todos los momentos por las mediadoras en la escuela y de los padres y madres en el hogar; en comparación con los niños y niñas del grupo control cuyos resultados son menores a los primeros debido a la falta de Experiencia de Aprendizaje Mediado y la ausencia de la aplicación del PEC.

5.2.3 Prueba de habilidades socio-cognitivas.(ver anexo 1)

Esta prueba tiene 5 partes:

- (P-1): Identificación de sentimientos
- (P-2): Relaciones estrategias -medios y fines
- (P-3): Relaciones de causas y consecuencias
- (P-4): Generación de alternativas
- (P-5): Evaluación de problemas interpersonales

Cuadro 26. Calificaciones de la prueba de habilidades socio-cognitivas- grupo experimental

Nro.	PRE-TEST						POST-TEST					
	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	Suma	P-1	P-2	P-3	P-4	P-5	Suma
1	5	11	6	3	8	33	14	16	12	6	5	53
2	10	7	8	5	4	34	14	13	10	5	4	46
3	10	8	5	3	2	28	13	14	8	6	6	47
4	10	11	7	5	5	38	13	16	11	7	7	54
5	9	10	6	4	3	32	12	11	9	6	5	43
6	6	9	6	5	3	29	16	14	8	5	7	50
7	8	8	5	4	6	31	13	9	10	6	4	42
8	10	11	8	4	4	37	15	13	11	7	5	51
9	9	14	8	6	7	44	13	14	8	5	3	43
10	7	10	6	4	3	30	16	12	9	6	6	49
11	10	10	7	4	5	36	11	10	10	7	6	44
12	12	9	8	5	5	39	13	12	9	7	4	45
13	6	7	6	3	2	24	16	17	7	4	3	47
14	6	9	7	5	7	34	16	15	9	7	7	54
15	10	12	9	3	6	40	15	16	10	6	5	52
Promedi o Parcial	8,53	9,73	6,53	4,47	4,67	33,93	14,00	13,47	9,40	6,00	5,13	48,00
PROMED GENER.	33,93						48,00					

Cuadro 27. Calificaciones de la prueba de habilidades socio-cognitivas grupo control

Nro.	PRE-TEST						POST-TEST					
	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	Suma	M-1	M-2	M-3	M-4	M-5	
1	13	11	10	5	6	45	12	11	9	6	4	42
2	8	12	7	4	7	38	10	10	9	5	7	41
3	12	7	9	4	4	36	14	9	7	4	5	39
4	8	10	6	3	5	32	11	14	7	5	3	40
5	9	8	7	4	4	32	14	11	5	4	5	39
6	6	10	8	4	6	34	9	9	7	5	4	34
7	12	9	9	4	3	37	14	12	9	6	4	45
8	13	11	7	3	5	39	15	10	6	3	6	40
9	8	13	6	2	5	34	12	15	8	5	4	44
10	9	9	9	4	6	37	11	10	7	4	7	39
11	8	7	5	3	4	27	9	6	7	5	6	33
12	10	12	9	6	7	44	13	10	9	7	6	45
13	10	8	6	4	4	32	11	15	6	4	4	40
14	9	10	8	6	7	40	10	13	8	5	7	43
15	5	9	6	3	3	26	11	12	5	5	4	37
Promedio Parcial	9,33	9,73	7,47	3,93	5,07	35,53	11,73	11,13	7,27	4,87	5,07	40,07
PROMEDI OGENER.	35,53						40,07					

De acuerdo a los resultados anteriores, se observa que los niños y niñas del grupo experimental, no tienen entrenadas estrategias y habilidades hacia: Identificación de sentimiento, relaciones estrategias - medios y fines, relaciones causa-consecuencias, generación de alternativas y evaluación de problemas interpersonales antes de la Experiencia de Aprendizaje Mediado y la aplicación del PEC, puesto que el promedio de sus calificaciones (33,9 puntos) es ligeramente superior al promedio mínimo aceptable que es de 33 puntos; mientras que los niños del grupo control logran un promedio de 35,53 puntos, que también supera el promedio mínimo inclusive con alguna ventaja sobre los niños del otro grupo.

Estos resultados permiten afirmar que los niños y niñas de ambos grupos están en la misma situación en cuanto al conocimiento y utilización de estrategias y habilidades que

ayuden a la resolución de problemas socio-cognitivos, de lo que se deduce que ambos grupos cuentan con las posibilidades de aprender, modificar y estructurar de mejor manera sus conocimientos y habilidades con respecto a la solución de problemas socio-cognitivos.

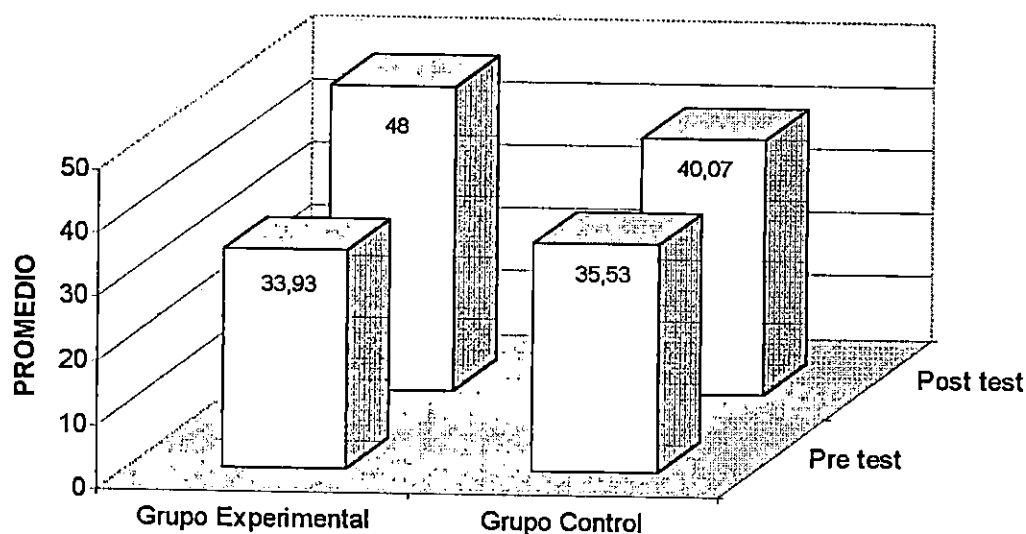
Considerando que el grupo experimental fue el que contó con la Experiencia de Aprendizaje Mediado a través del PEC y mediación de los padres y madres, en la prueba final o post-test, se nota un importante progreso de los niños de este grupo con respecto a su situación inicial, ya que alcanzan un promedio de 48 puntos que es ampliamente superior al promedio inicial y al promedio mínimo aceptable (33 puntos), lo cual connota la importante evolución y desarrollo en las habilidades situadas a continuación:

- **Atención:** La focalización de la atención hacia habilidades de escucha verbal, discriminación fonética y semántica. La inhibición de respuestas auditivas, autocontrol a través de inhibición de respuestas impulsivas en pro de la reflexión.
- **Relajación:** La relajación corporal y segmentaria.
- **Respiración:** La Respiración lenta y pausada, esto ayuda a controlar actitudes de impulsividad y a relajar mejor el cuerpo. El respirar ayuda a mejorar la atención e interés en determinado tópico. Esto se trabaja a través de la técnica del modelado.
- **Identificación de sentimientos:** La identificación de emociones: los sentimientos positivos y negativos para analizar la razón del porque expresamos determinadas emociones en determinados momentos esto ayuda a crear estrategias para solucionar problemas y autoayudarnos o ayudar a los demás.
- **Relaciones estrategias- medios y fines:** El entrenamiento de las estrategias de planificación la planificación y búsqueda de estrategias para utilizar medio y fines para llegar a nuestros fines. Las habilidades para pensar en voz alta y en voz encubierta ,las estrategias de role-taking (ponerse en el lugar de otro), la metacognición con los siguientes pasos: ¿cuál es mi problema? (focalización de la atención), ¿Cómo puedo hacerlo? (planificación), ¿Estoy llevando a cabo mi plan? (evaluación continua del proceso), ¿Cómo lo he hecho? (autoevaluación general de todo el proceso), la planificación de las ejecuciones y pensamientos; para utilizarlas estas en situaciones problema de aprendizaje ,personales o de otros.

- **Relaciones causa-consecuencias:** El entrenamiento de estrategias para el autocontrol a través de la inhibición de movimientos y reflexión de pensamientos para no obrar impulsivamente al conocer la consecuencia de un problema. Determinar los orígenes o causas que llevaron a ciertas consecuencias o efectos, esto ayuda a analizar los mismos, predecir otras consecuencias y encontrar alternativas de solución cuales sus posibles consecuencias.
- **Generación de alternativas:** El entrenamiento de las habilidades para desarrollar planes alternativos, así se puede barajar más de una solución a la problemática eligiendo la que le parezca más adecuada, además entrenar el pensamiento consecuencial, pensamiento planificador, categorización de posibles soluciones.
- **Evaluación de problemas interpersonales:** La autoevaluación a través del entrenamiento del pensamiento consecuencial, la identificación de emociones, la reflexión sobre posibles soluciones y sus consecuencias, la reflexión sobre las consecuencias que se derivan de una situación y valorados según los criterios que se manejan en el PEC: seguras-inseguras, justas-injustas, buenos sentimientos-malos sentimientos, funciona-no funciona; esta resolución de problemas interpersonales se da de tres formas: entre iguales, niño-adulto, niño y varios adultos.

El desarrollo de estas habilidades en los niños y niñas de este grupo, se debe a la Experiencia de Aprendizaje Mediado y la aplicación del Programa de Entrenamiento para lograr la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos; mientras que los niños del grupo control obtienen un promedio de 40,07 puntos, en el post-test que como en los casos anteriores, si bien supera el promedio inicial de 35,53 en el pre-test y el promedio mínimo, este progreso no se da en la misma medida que en los niños del grupo experimental con un post-test de 48,00. Por lo tanto, se puede establecer, que el Programa de Entrenamiento Cognitivo y la mediación tuvieron los efectos esperados, y puede considerarse satisfactorio; sin embargo para respaldar esta afirmación se procede a realizar las pruebas estadísticas correspondientes.

Figura 6. Comparación de los promedios de la prueba de habilidades socio-cognitivas, por grupos y test.



5.2.3.1 Comparación de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas entre el grupo control y el grupo experimental en la prueba pre-test

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 28. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas del grupo control y experimental en la prueba pre-test

Grupo(prueba pre test)	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) Grupo Control	35,53	5,41	15
2) Grupo Experimental	33,93	5,22	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 29. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de las habilidades sociocognitivas del grupo control y experimental en la prueba pre-test

Grupo (pre-test)	T Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
Experimental VS. Control	0,82	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pag. 344).

Según los resultados mostrados para esta primera comparación, se observa que "t" calculada (0,82) es menor que "t" tabular (1,70); por lo tanto **no se rechaza** la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas por ambos grupos en la prueba pre-test. Es decir, que el nivel de desarrollo de las habilidades de identificación de sentimientos, relaciones estrategias medios y fines, relaciones causa-consecuencia, generación de alternativas y evaluación de problemas interpersonales obtenidos por los niños y niñas de ambos grupos en la prueba pre-test son estadísticamente iguales antes de iniciar el entrenamiento.

Por lo tanto se puede decir que los grupos confrontados se encuentran en la misma situación, o son homogéneos.

5.2.3.2 Comparación de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 30. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de habilidades socio-cognitivas de las pruebas pre-test y post-test del grupo experimental

Grupo experimental	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	48,00	4,17	15
2) PRE-TEST	33,93	5,22	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 31. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de diferencia de medias de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas entre las pruebas post-test y pre-test del grupo experimental

GRUPO EXPERIMENTAL	t Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	5,03	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

Según los resultados mostrados para esta segunda comparación, se observa que "t" calculada (5,03) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula y se asume que la hipótesis alterna es cierta. Esto quiere decir que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba pre-test y post-test del grupo experimental. Es decir, que existe un significativo progreso en el desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de los niños del grupo experimental en relación con su situación inicial o antes de la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo.

5.2.3.3 Comparación de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de las pruebas pre-test y post-test del grupo control

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 32. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de habilidades socio-cognitivas de las pruebas pre-test y post-test del grupo control

GRUPO CONTROL	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) POST-TEST	40,07	3,56	15
2) PRE-TEST	35,53	5,41	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 33. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de los niveles de habilidades socio-cognitivas de las pruebas post-test y pre-test del grupo control

GRUPO CONTROL	T Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
POST-TEST VS. PRE-TEST	0,36	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

De acuerdo a los resultados mostrados en el cuadro anterior para esta tercera comparación, se observa que "t" calculada (0,006) es menor que "t" tabular (1,70); por lo tanto no se rechaza la hipótesis nula. Esto quiere decir que no existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba

pre-test y post-test del grupo control. Es decir, que los niños de este grupo no muestran un progreso significativo en cuanto a la identificación de sentimientos, relaciones causa-consecuencia, relaciones estrategias –medios y fines , generación de alternativas y evaluación de problemas interpersonales, en relación con su situación inicial, a pesar de que logran incrementar su promedio.

Considerando estos resultados se puede afirmar que los niños y niñas que no recibieron la posibilidad de entrenar las habilidades socio-cognitivas a través de la metodología mediacional y la aplicación del PEC estuvieron faltos de incentivo y facilidades estratégicas para la resolución de problemas socio-cognitivos.

5.2.3.4 Comparación de los niveles de desarrollo de las habilidades socio-cognitivas de los grupos control y experimental en la prueba post test

La información necesaria para realizar esta comparación se sintetiza en el cuadro siguiente:

Cuadro 34. Media aritmética, desviación típica y tamaño de muestra de los niveles de habilidades socio-cognitivas de los grupos control y experimental en la prueba post test

Grupo(post-test)	Media Aritmética	Desviación Típica	Tamaño Muestra
1) EXPERIMENTAL	48,00	4,17	15
2) CONTROL	40,07	3,56	15

FUENTE: Elaboración propia con base en resultados de los tests.

Teniendo en cuenta los datos del cuadro precedente se obtienen los siguientes resultados de "t" calculada, "t" tabular y los grados de libertad para la comparación:

Cuadro 35. Valores de "t" calculada, "t" tabular y grados de libertad de la diferencia de medias de los niveles de habilidades socio-cognitivas de los grupos control y experimental en la prueba post-test

Grupo(post-test)	T Calculada	t Tabular	Grados de Libertad
Control VS. Experimental	2,91	1,70	28

FUENTE: Columna t calculada y grados de libertad es elaboración propia con base en cuadro anterior y fórmula de la prueba t (diferencia de medias). Columna de t tabular determinado con base a un nivel de significancia del 95% (0.95) y a los grados de libertad. (Ver Spiegel Murray, "Estadística", Pág. 344).

Según los resultados mostrados, se observa que "t" calculada (2,91) es mayor que "t" tabular (1,70); por lo tanto se rechaza la hipótesis nula; lo que significa que existe diferencia estadísticamente significativa entre las medias de las calificaciones obtenidas en la prueba post-test por los niños del grupo control y experimental. Es decir, que los niños del grupo experimental muestran un progreso significativo en cuanto a la identificación de sentimientos, relaciones estrategias, medios y fines, relaciones causa-consecuencia, generación de alternativas y resolución de problemas socio-cognitivas, en relación al nivel que alcanzan los niños del grupo control al finalizar la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo.

Con estos resultados se puede afirmar la efectividad del Programa de Entrenamiento Cognitivo, en tanto que ha permitido entrenar habilidades socio-cognitivas y por lo tanto desarrollar diferentes funciones cognitivas del procesamiento de la información: input, output y elaboración, esto provoca porcentaje alto del desarrollo de habilidades y conocimientos de estrategias necesarios para una modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos; además, la mediación de los padres y madres en el hogar ayudó y apoyó el cambio estructural cognitivo en estos niños y niñas

5.3 ANALISIS DE LOS RESULTADOS POR INDICADORES DE EVALUACIÓN POR UNIDADES DEL PEC. (Anexo 2)

Algunos elementos que explican la evolución de los(as) niños(as) del grupo experimental en su modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-

cognitivos, se establecen a partir de los indicadores de evaluación de la participación y actitud de los niños y niñas durante el período de aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo. Para una mejor percepción de estos aspectos, los resultados se presentan por unidades de estudio, en la forma siguiente:

Cuadro 36. Indicadores del programa : Unidad 1

UNIDAD 1	ANTES			DESPUÉS		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Fija la atención en la resolución de una tarea, durante un tiempo prolongado	3	12	0	0	4	11
2. Sigue instrucciones sencillas	1	14	0	0	4	11
3. Se sienta a trabajar en algunas actividades.	2	12	1	0	4	11
4. Imita los modelos sencillos del grupo de iguales	10	5	0	0	4	11
5. Imita los modelos sencillos del adulto.	11	4	0	0	4	11
6. Sigue las instrucciones que solicita la mediadora.	8	7	0	0	3	12
7. Se muestra incentivado ante los ejercicios rítmico-musicales corporales	4	10	1	0	0	15
8. Realiza las actividades corporales de manera óptima.	4	11	0	0	0	15
9. Hay coordinación entre la música y sus movimientos corporales	5	10	0	0	0	15

Según los resultados obtenidos, en cuanto a las actividades de la Unidad 1, se puede observar que la mayoría de los niños y niñas objeto de experimentación a principios de la investigación muestran un déficit en el área de atención, es decir tienen dificultades en focalizar y mantener su atención en una determinada actividad escolar durante un tiempo estimado, la mayoría de los niños y niñas no tenían soltura ni flexibilidad en su cuerpo y se ponían tensos en los ejercicios de relajación y ejercicios rítmico –musicales. Podemos observar según los datos del cuadro de arriba que al finalizar la aplicación del PEC, la situación se invierte, puesto que en los niños y niñas se entrenaron diferentes estrategias para focalizar mejor su atención y permanencia, se trabajaron ejercicios corporales a través de la música, la relajación y la respiración lo cual les permitió soltarse y relajarse más; y comenzar a ordenar y reflexionar más sobre sus acciones y comportamientos, estos resultados demuestran la efectividad del Programa de Entrenamiento Cognitivo aplicado con ayuda de la metodología mediacional.

Cuadro 37. Indicadores del programa: Unidad 2

UNIDAD 2	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Se muestra relajado cuando hace las actividades habituales del aula.	7	8	0	0	7	8
2. Se muestra tenso en las actividades habituales del aula.	7	8	0	0	7	8

Con la Unidad 2, se hace una preparación cognitiva para mejorar la atención y entrenar la relajación corporal y segmentaria, esta va unida a la respiración como estrategia para ayudar a la relajación. Según los datos que se muestran en el cuadro de arriba, se pudo observar que antes de la aplicación del PEC, la mayoría de los niños y niñas no realizaban ejercicios de relajación y respiración como estrategias para relajarse y autoayudarse en momentos de tensión y para facilitar sus actividades de aprendizaje y socialización. Después de la aplicación del PEC y haciendo énfasis en estas actividades de relajación y respiración los niños y niñas aumentaron su tiempo para relajarse diariamente con la ayuda a través de la respiración lenta y pausada.

Cuadro 38. Indicadores del programa: Unidad 3

UNIDAD 3	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Atiende a las órdenes que se le proponen	2	13	0	0	3	12
2. Comprende las órdenes que se le proponen.	1	14	0	0	3	12
3. Sigue las órdenes que se le dan	7	8	0	0	2	13
4. Reconoce un día de lluvia	10	5	0	0	0	15
5. Reconoce un día de viento	15	0	0	0	0	15
6. Reconoce un día de granizo	14	1	0	0	0	15
7. Reconoce un día de sol	10	5	1	0	0	15
8. Reconoce un día nublado	14	1	0	0	0	15
9. Sabe lo que quiere decir parecido.	15	0	0	0	0	15

En esta unidad a través de la técnica del modelado, se trabajó la focalización de la atención y el enriquecimiento de los conocimientos previos significativos. Antes de iniciar la aplicación mediada del PEC se puede observar por los datos que la mayoría de los niños y niñas no eran guiados por la técnica del modelado, dirigida por la mediadora y la mayoría de los niños y niñas no conocían conceptos bases de los tiempos atmosféricos para iniciar una actividad significativa para ellos y ellas. Por lo tanto se partió de mediar con ellos y ellas el aprendizaje de los tiempos atmosféricos a través de la técnica del modelado, todo esto,

siempre entrenando su atención voluntaria. Después de la aplicación mediada del PEC, se puede observar en los resultados que los niños y niñas incrementaron su atención y construyeron conocimientos previos significativos, todo esto se logró a través de la técnica del modelado, manejada por la mediadora.

Cuadro 39. Indicadores del programa: Unidad 4

UNIDAD 4	ANTES			DESPUÉS		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Temporalidad:	11	4	0	0	0	15
Comprende los conceptos de:	12	3	0	0	0	15
día – noche	15	0	0	0	0	15
mañana - mediodía- tarde – noche	15	0	0	0	0	15
Hoy – ayer – mañana	15	0	0	0	0	15
Antes - después - al último	15	0	0	0	0	15
Primero - segundo – tercero	15	0	0	0	0	15
Secuencia historias de 2,3,4, 5 y 6 cuadros	15	0	0	0	0	15
Relata las historias secuenciales.	15	0	0	0	0	15
2. Igual y Distinto de:	15	0	0	0	0	15
Comprende el concepto de : "igual a" y "distinto de"	15	0	0	0	0	15

Esta unidad es una preparación cognitiva para mejorar la atención, el trabajo en el área temporo-espacial en diferentes modalidades y además la mediación para que los niños y niñas aprendan la diferencia entre : "Igual a" y "Distinto de", conceptos básicos para comenzar a reflexionar. Los resultados muestran que antes de la iniciación mediacional del PEC , los niños y niñas nunca habían tenido una preparación y entrenamiento en estos conceptos bases para el aprendizaje. Después de la aplicación del PEC, se puede observar a través de los datos expuestos en el cuadro de arriba, que tanto, los niños como las niñas tenían la facilidad de manejar algunas modalidades temporales y las utilizaban cotidianamente tanto en el hogar como en actividades dentro y fuera del aula.

Cuadro 40. Indicadores del programa: Unidad 5

UNIDAD 5	ANTES			DESPUÉS		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Atiende a las ordenes o peticiones que se le dan.	0	15	0	0	5	15
2. Comprende la petición del profesor	0	15	0	0	4	11
3. Sigue las peticiones del profesor	0	15	0	0	3	12
4. Coge las pinturas de forma adecuada	7	13	0	0	0	15
5. Cuenta una historia con Principio, Trama y Final.	13	2	0	0	0	15
6. Comprende los conceptos de antes, después.	14	1	0	0	0	15
7. Comprende los conceptos de primero, después y al último.	14	1	0	0	0	15

Los datos del cuadro muestran que antes de la aplicación del PEC los niños y niñas, muy rara vez trabajaban y utilizaban el pensamiento planificador, apoyándose en estrategias para alcanzar medios y fines, no tenían una focalización permanente de la atención, no planificaban sus actividades. Después de la aplicación mediada del PEC y la mediación de los padres, madres y maestra (2da mediadora) e investigadora (1ra mediadora) todos los niños y niñas intensifican el uso de: estrategias-medios y fines para la solución de problemas de todo tipo, dentro del aula, y en el hogar, luego incrementaron la focalización y permanencia de su atención en una actividad escolar y sus planificaciones metacognitivas para resolver sus problemas cognitivos y sociales, fueron acrescentándose paulatinamente.

Cuadro 41. Indicadores del programa: Unidad 6

UNIDAD 6	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. Identifica la actividad que debe realizar.	4	0	0	0	1	14
2. El niño, cuando ejecuta una tarea, verbaliza los pasos que da para llevarlo a cabo.	14	1	0	0	5	10
3. El niño, cuando ejecuta una tarea, aunque no verbaliza los pasos que da, la ejecuta de acuerdo a una planificación de la acción.	15	0	0	0	5	10
4. Sigue los diferentes pasos que la mediadora le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.	14	1	0	0	5	10
5. El niño evalúa su procedimiento	14	1	0	0	5	10
6. El niño evalúa su resultado.	14	1	0	0	5	10

Antes de la aplicación del PEC los niños y niñas no solían utilizar las estrategias para hacer trabajar el pensamiento planificador, para alcanzar medios, fines y objetivos, además no generaban alternativas de soluciones a los problemas cognitivos y sociales que se les presentaban frecuentemente; es decir no utilizaban la metacognición para ayudarse en sus procesos cognitivos y sus relaciones sociales. Después de la aplicación del PEC, a través de la mediación, todos los niños y niñas trataban en la mayoría de sus actividades y posibilidades de utilizar la metacognición, la planificación de sus acciones y el crear alternativas de soluciones a sus problemas, como formas de ayudar y autoayudarse en sus procesos cognitivos y relaciones sociales.

Cuadro 42. Indicadores del programa: Unidad 7

UNIDAD 7	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. El niño sabe dar diferentes respuestas a un mismo problema.	10	5	0	0	3	12
2. El niño realiza un puzzle de 3p.	5	10	0	0	5	10
3. El niño realiza puzzle de 4 piezas.	10	5	0	0	0	0
4. El niño realiza un puzzle de varias piezas.	10	5	0	0	0	0
5. El niño emplea estrategias de ensayo - error para llevar a cabo la tarea de hacer un puzzle.	6	9	0	4	0	11
6. El niño planifica la ejecución en voz alta antes de llevarla a efecto.	11	4	0	0	5	10
7. El niño planifica la ejecución en pensamiento encubierto antes de llevarla a efecto.	11	4	0	0	5	10

Los niños y niñas antes de la mediación y aplicación del PEC no solían utilizar estrategias para estimular el pensamiento planificador para alcanzar determinados fines, medios y objetivos y no solían utilizar habilidades de etiquetado verbal para la solución de problemas cognitivos. Después de la aplicación del PEC, los mismos comenzaron a utilizar e incrementar el uso de la metacognición, primero en voz alta y luego en voz encubierta, y estimular el pensamiento planificador hacia determinados objetivos y fines, todo esto, para facilitar la resolución de problemas socio-cognitivos.

Cuadro 43. Indicadores del programa: Unidad 8 y 9

UNIDAD 8	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1.El niño conoce el concepto de "Igual a".	13	1	1	0	5	10
2.El niño actúa mediante estrategias de ensayo - error para descubrir los idénticos en un dibujo dado.	0	2	13	4	2	9
3. El niño utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.	13	2	0	0	5	10
UNIDAD 9						
1.El niño conoce el concepto de "Distinto de".	13	2	0	0	0	15
2. El niño actúa mediante estrategias de ensayo- error , para descubrir los diferentes en un dibujo dado.	1	1	13	2	5	8
3. El niño utiliza estrategias de planificación de la ejecución, en tareas de descubrir los diferentes a un dibujo dado.	11	3	1	2	3	10

Los niños y niñas antes de la aplicación del PEC y de la experiencia de mediación no conocían los conceptos de "igual a" y "distinto de" y actuaban mediante estrategias de ensayo-error al realizar tareas de encontrar dibujos, objetos, figuras iguales y distintas al modelo y actuaban impulsivamente en otras actividades que implicaban reflexión. Posteriormente a la aplicación del PEC los mismos comenzaron a utilizar estrategias de planificación para la ejecución de diferentes actividades escolares.

Cuadro 44. Indicadores del programa: Unidad 10

UNIDAD 10	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. El niño escucha a los otros cuando se dirigen a él.	2	13	0	0	3	12
2. El niño escucha a los otros cuando le proponen una actividad.	1	13	1	0	2	13
3. El niño escucha al mediador cuando se dirige a él.	1	13	1	0	5	10
4. El niño escucha al mediador cuando éste propone una actividad.	2	13	0	0	5	10
5.El niño, después de ejecutar una actividad, se auto evalúa (es decir , dice si lo he hecho : "Bien", "Mal" o "regular", otros)	13	0	2	0	5	10
6. Cuando termina de auto evaluarse justifica con un ¿por qué?	12	2	1	0	5	10

Según la información mostrada los niños y niñas antes de la aplicación del PEC y la mediación no solían utilizar estrategias para trabajar con el pensamiento evaluador, el pensamiento planificador y estrategias para alcanzar medios, fines y objetivos como guías de su aprendizaje y solución de problemas, durante y después de la aplicación del PEC incrementaron sus niveles de atención y utilizaron continuamente estrategias y habilidades aprendidas para solucionar sus problemas en cuanto a: la utilización de estrategias para alcanzar medios, fines u objetivos, para ayudarse a solucionar sus problemas y la auto evaluación como guía de su aprendizaje y por último la planificación de acciones.

Cuadro 45. Indicadores del programa: Unidad 11

UNIDAD 11	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.	9	5	1	0	0	15
2. El niño expresa manifestaciones externas del sentimiento de alegría.	9	5	1	0	2	13
3. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.	10	5	0	0	2	13
4. El niño expresa manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.	10	5	0	0	2	13
5. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.	11	3	1	0	0	15
6. El niño expresa manifestaciones externas del sentimiento de enfado.	11	3	1	0	0	15
7. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.	12	3	0	0	0	15
8. El niño expresa manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.	15	0	0	0	0	15

Según los datos mostrados anteriormente, los niños y niñas antes de la aplicación del PEC y de la mediación nunca identificaban las emociones propias y de los demás con el objetivo estratégico para ayudarse a solucionar los problemas interpersonales y ayudar a otros, posteriormente, podemos observar en los datos, un cambio cognitivo estructural porque los mismos y las mismas al entrenar la identificación de sentimientos de ellos(as) y de otras personas, mirando y escuchando las historias tanto como los problemas reales que se iban dando en su ambiente escolar y familiar, fueron solucionando de forma efectiva los diferentes problemas que se les presentaban.

Cuadro 46. Indicadores del programa: Unidad 12-13

UNIDAD 12	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1. El niño pregunta "El por qué de las acciones cotidianas".	13	1	1	15	0	0
2. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.	12	2	1	0	0	15
3. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.	14	1	0	0	0	15
4. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.	14	1	0	0	0	15
5. El niño reconoce manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.	13	2	0	0	0	15
6. El niño responde cuando se le pregunta el ¿Por qué? de acciones cotidianas.	15	0	0	0	0	15
UNIDAD 13						
Acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana".	10	5	0	0	6	9
2.El niño pregunta "el por qué de acontecimientos más especiales".	10	5	0	0	5	10
3. El niño pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en los cuentos.	10	5	0	0	5	10
4.El niño sigue las instrucciones de no hacer una actividad que el profesor le propone.	10	5	0	0	4	11

Se observa que antes de la aplicación del PEC y de la mediación, los niños y niñas no habían entrenado a través de diferentes estrategias el pensamiento consecuencial, la focalización de la atención y el autocontrol a través de inhibición de respuestas impulsivas; por lo tanto en sus conductas y respuesta a sus acciones no analizaban la razón del por que a preguntas relacionadas con una serie de acciones, no inhibían sus respuestas no pensadas antes de responder y lo hacían de forma impulsiva y asistemática. Después de la aplicación del PEC y la aplicación de este a través de la metodología mediacional, estos incrementaron sus estrategias para motivar :el pensamiento consecuencial, la focalización de la atención y autocontrol a través de inhibición de respuestas irreflexivas, en pro de la reflexión, y por último entrenaron su autoevaluación, como proceso de autoayuda e independencia.

Cuadro 47. Indicadores del programa: Unidad 14

UNIDAD 14	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1.El niño explica cómo se siente el personaje de un cuento.	12	0	3	0	3	12
2.El niño explica por qué se siente así el personaje de un cuento.	13	1	1	0	3	12
3.El niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación manifiesta verbal.	15	0	0	0	9	6
4.El niño planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación encubierta verbal.	15	0	0	0	8	7

En esta unidad se trabaja la Identificación de emociones y se incentiva el pensamiento planificador a través de estrategias. Se advierte que los niños y niñas antes de la mediación y la aplicación del PEC no utilizaban estrategias, ni habían entrenado sus habilidades para identificar emociones y planificar acciones, posteriormente del trabajo, los niños y niñas siempre expresaban en voz alta sus sentimientos e identificaban los sentimientos de otras personas de las historias presentadas que transferían a situaciones problema concretas y reales. Además, planificaban y ejecutaban un plan para resolver tareas de laberintos, estas actividades los ayudaba a aprender estrategias que luego podían transferirlas a otras situaciones de aprendizaje y relaciones sociales.

Cuadro 48. Indicadores del programa: Unidad 15

UNIDAD 15	ANTES			DESPUES		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1.Cuando surge un problema propio, el niño intenta darle soluciones.	14	1	0	0	12	3
2. Cuando surge un problema de otro compañero, el niño intenta darle soluciones.	15	0	0	1	12	2
3. El niño utiliza "conceptos sociales" para comunicarse con los que lo rodean.	15	0	0	0	3	12

En esta unidad se entrena el pensamiento planificador y pensamiento consecuencial, la generación de alternativas a través del pensamiento divergente, la auto evaluación y las relaciones sociales entabladas a través del diálogo y la comunicación. Los niños y niñas antes del trabajo no sugerían, ni creaban dos o mas soluciones a un problema, no las

evaluaban, no planificaban sus acciones, no utilizaban el concepto de las tarjetas de categorización de soluciones sociales referidas a los problemas que se le presentaban con sus iguales u otros. Posteriormente y durante el trabajo mediacional, los niños y niñas conocieron estrategias y aprendieron habilidades para incentivar el pensamiento planificador, el pensamiento consecuencial, el pensamiento divergente y aprendieron a utilizar las tarjetas de categorización como material didáctico para comunicar los conceptos claves que ellas transmitían para mediar de forma comunicativa y reflexiva sus relaciones sociales.

Cuadro 49. Indicadores del programa: Unidades 16-17-18

UNIDAD 16	ANTES			DESPUÉS		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1.El niño comprende el significado de las ordenes que se le dan.	10	5	0	0	3	12
2.El niño asocia acciones propias de los animales, de los objetos y de las personas.	11	4	0	0	6	9
UNIDAD 17						
1.El niño prevé las consecuencias de sus acciones.	11	4	0	0	5	10
UNIDAD 18						
1.El niño conoce las vocales	13	2	0	0	0	15
2.Conoce la secuencia numérica del 1 hasta el 10	14	1	0	0	0	15
3.Cuando un compañero no sabe hacer una tarea, el niño le ayuda a hacerlo con orden.	13	2	0	0	0	15

Las tres unidades incentivan y entrenan el pensamiento consecuencial y planificador. Al principio los niños y niñas no pensaban en las consecuencias que puede causar una determinación irreflexiva a la solución de un problema. No planificaban su respuesta y acción. Posteriormente del trabajo los niños y niñas comenzaron a entrenar habilidades y aprender estrategias de resolución de problemas a través del análisis de posibles consecuencias y planificación de acciones y respuestas.

Cuadro 50. Indicadores del programa: Unidades 19 hasta la 29

UNIDAD 19	ANTES			DESPUÉS		
	NO	AV	SI	NO	AV	SI
1.El niño da más de una solución a los problemas que se le presentan.	15	0	0	0	6	9
2.El niño evalúa cada una de las soluciones que da a un problema en función del resultado si: "funciona" o "no funciona"	15	0	0	0	3	12
UNIDAD 20						
1.El niño comprende la orden de no hacer una acción que el profesor le indica.	13	2	0	0	4	11
UNIDAD 21						
1.El niño da más de una solución a un problema.	11	4	0	0	2	13
2.El niño tiene en cuenta las posibles soluciones de un problema.	15	0	0	0	15	0
3.El niño valora la solución a un problema en función de las consecuencias de las posibles soluciones.	15	0	0	0	15	0
UNIDAD 22						
1.El niño clasifica una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.	15	0	0	0	4	11
UNIDAD 23						
1. El niño resuelve de manera inductiva problemas que se le presentan.	12	3	0	0	0	15
UNIDAD 24						
1.El niño utiliza los criterios de justicia como criterios de evaluación de las soluciones dadas a los problemas.	15		0	0	0	15
2. El niño también utiliza los criterios de seguridad.	11	3	1	0	0	15
UNIDAD 25						
1. El niño predice los sentimientos que se desprenden de una situación dada.	10	5	0	0	5	10
2. El niño juzga situaciones que fomentan sentimientos agradables, como buenas ideas.	11	4	0	0	5	10
UNIDAD 26						
1.El niño utiliza el concepto de funciona como criterio de evaluación de las soluciones que da a los problemas.	15	0	0	0	0	15
2.El niño utiliza los criterios de seguridad, justicia, sentimientos y funciona, como indicadores de evaluación de las soluciones que da a los problemas.	15	0	0	0	0	15
UNIDAD 27						
1.El niño plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre el grupo de iguales.	15	0	0	1	3	11
UNIDAD 28						
1.El niño plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y un adulto.	14	0	0	0	3	12
UNIDAD 29						
1. El niño plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y unos adultos.	12	3	0	0	0	15

En todas estas unidades se enseña a focalizar la atención, se entrena habilidades cognitivas que ayudan al incentivo del pensamiento consecuencial, pensamiento alternativo, pensamiento inductivo, pensamiento autoevaluador e identificación de sentimientos. Al principio los niños y niñas trabajaban de forma irreflexiva y asistemática y sin auto evaluación de procedimientos y resultados; por lo tanto siempre tenían conflictos en su aprendizaje y en sus relaciones sociales. Después del trabajo estos niños y niñas comenzaron a utilizar las habilidades aprendidas y mejoraron en el procedimiento de sus acciones, autoevaluación y generación de soluciones a sus problemas.

5.4 EVALUACIÓN DE LA INTERVENCIÓN GLOBAL Y DE LOS ASPECTOS BÁSICOS DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO. (Ver anexo 2)

La evaluación de la intervención global del PEC tanto como sus aspectos básicos se pueden analizar a través de la percepción de las mediadoras, sobre la evolución y las dificultades de los niños y niñas que asistieron durante la aplicación del PEC; dentro y fuera del aula. Esto nos permitirá verificar si el Programa de Entrenamiento Cognitivo PEC está adecuado y adaptado al medio social y cultural de los niños y niñas de zonas peri-urbanas. Estos resultados se pueden resumir de la siguiente manera

- Evaluación de la intervención global del PEC:
 - ☒ En percepción de las mediadoras, las niñas y niños participantes del PEC han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales.
 - ☒ Los niños y niñas con conductas impulsivas, logran generar estrategias de autocontrol.
 - ☒ Las mediadoras coinciden en que las estrategias utilizadas en el programa pueden aplicarse a cualquier actividad escolar.
 - ☒ Las mediadoras se sienten satisfechas con la aplicación del programa en el aula, y muestran deseos de seguir trabajando el programa en años posteriores.
 - ☒ Según las mediadoras, los objetivos propuestos al comienzo de la intervención fueron logrados satisfactoriamente a la culminación del programa

- ☒ Los niños y las niñas han logrado generalizar la mayoría de lo aprendido en el programa a otras actividades , esto siempre con apoyo de la familia.
 - ☒ Los conocimientos previos que exigía el programa, así como los conocimientos procedí mentales previos, estuvieron al nivel de los (as) niños(as).
 - ☒ Las unidades orientadas a cubrir los conocimientos previos que exige el programa ayudaron a los(as) niños(as) a orientarse de mejor forma en las unidades posteriores.
 - ☒ Se utilizaron las estrategias de resolución de problemas tanto en las actividades cognitivas, como en las actividades interpersonales del aula.
 - ☒ Consideran que las niñas y niños se han visto motivados por las actividades que propone el programa, las mismas que se encuentran insertas dentro de las actividades curriculares habituales, si se usa como se indica tres veces por semana.
 - ☒ Algunos aspectos del programa que en opinión de las mediadoras resultan provechosos para el trabajo en aula, son los siguientes: relajación, atención, metacognición, estrategias para relaciones sociales y cognitivas .
 - ☒ Algunas dificultades que las mediadoras destacan en la aplicación del programa son las siguientes: estrechez del aula, el trabajo con los padres y madres de familia, lo ven sacrificado.
 - ☒ Según las mediadoras el programa experimentado, tiene los elementos que un niño o niña de educación inicial necesita. Sin embargo, se podría introducir alguna mejora particularmente en lo que se refiere al trabajo de conocimientos previos y trabajo del área de espacio conjuntamente con el área de tiempo.
- Aspectos básicos del PEC:

Fundamentalmente se trabajan de forma intensiva y constante los siguientes aspectos:

- ☒ La atención, como fuente básica para construir conocimientos.
- ☒ La metacognición a través de la planificación de las acciones en voz alta y con el avance de las unidades del PEC en voz encubierta.

- ⌘ Se va incentivando el analizar, conocer y razonar acerca del porque de las acciones diarias y espontánea, dentro y fuera del aula, de forma reflexiva.
- ⌘ El reconocimiento e identificación de los sentimientos como estrategia para solucionar problemas.
- ⌘ Se enfatizó la empatía (ponerse en el lugar de otro) para ayudar a solucionar problemas.
- ⌘ Se trabajaron diaria e intensamente el análisis de prever las causas y consecuencias de las acciones; el dar soluciones divergentes a un problema determinado .
- ⌘ Plantear soluciones divergentes, creativas y fáciles de realizar a conflictos entre iguales, interpersonales, entre un niño o niña y entre niños(as) y adultos.
- ⌘ La autoevaluación constante y permanente; en sus procesos cognitivos, acciones, comportamientos y relaciones sociales.

5.5 RESULTADOS DE LAS ENCUESTAS REALIZADAS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA DE LOS NIÑOS Y NIÑAS DEL NIVEL INICIAL DE LA UNIDAD EDUCATIVA KALAJAHUIRA. (ver anexo 2).

Con base en las encuestas realizadas a los padres de familia de los niños del nivel inicial de la Unidad Educativa Kalajahuirá, cuyo detalle se muestra en el Anexo Nro. 2, se establecen los siguientes resultados:

De acuerdo a la teoría ecologista de Bronfenbrenner, se puede sustentar que la unificación de la escuela y la familia son muy importantes para el desarrollo de los niños y niñas en etapa de desarrollo y formación, ya que el ser humano es un receptor constante de información de todo tipo: gestual, verbal, corporal, escrita, visual, auditiva, etc. Por lo tanto, la estimulación y mediación en estas etapas son primordiales y necesarias. Tomando en cuenta estos detalles, es importante tener un contacto constante con los padres y madres y comunicarse con ellos para conocer cuales son sus necesidades con respecto al mejor aprendizaje y estimulación de sus niños y niñas fue importante incluir a los progenitores investigación para que estos se informen de lo que se pretendía hacer y en que forma ellos y ellas podían estimular y mediar el aprendizaje de sus hijos e hijas.

Para esto se prepararon "talleres para padres", con modalidades participativas y dinámicos. Se organizaron estos por etapas:

- **Primero, la etapa de exploración**, mediante la cual se tomó una encuesta a padres y madres para conocer cual era la dinámica del hogar y cuál la mediación de padres hacia sus hijos y si ellos manejaban estrategias de resolución de problemas socio-cognitivos;
- **Segundo, la etapa de información**, a los padres y madres se les informó cuáles eran los objetivos y pretensiones de la Investigación. Se solicitó su colaboración y dedicación. El trabajo de esta etapa se hizo de una forma dinámica y participativa.
- **Tercero, la etapa de compartir** : Se llevó a cabo a través de talleres participativos, activos y dinámicos para orientarlos acerca de la utilización de las estrategias y habilidades del PEC a través del Aprendizaje Mediado, y aconocer sus necesidades, inquietudes y formas de ser como seres totalitarios y complejos; qué opinaban acerca de la enseñanza, del aprendizaje de sus hijos(as), cómo ellos creían que debería ser el aprendizaje, que harían ellos para mejorarlo; finalmente se realizó un último taller donde se hizo un cierre al trabajo y unos cuestionarios para comprobar el avance de los padres y madres hacia el objetivo perseguido: **la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos de los niños .**

5.6 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A PADRES Y MADRES DE FAMILIA ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PEC.

Cuadro 51. Área cognitiva: metacognición

AREA COGNITIVA												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
	ANTES			DESPUES			ANTES			DESPUÉS		
Metacognición	SI	AV	NO	SI	AV	NO	SI	AV	NO	SI	AV	NO
1	2	10	3	10	5	0	0	12	3	0	15	0
2.1	2	5	8	10	5	0	0	11	4	0	13	2
2.2	1	4	10	9	6	0	0	0	15	0	3	12
2.3	1	4	10	9	6	0	0	0	15	0	0	15
2.4	1	4	10	9	6	0	0	0	15	0	1	14
2.5	1	4	10	9	6	0	0	0	15	0	0	15
3	1	8	6	10	5	0	0	2	13	0	2	13

La metacognición entendida como "el conocimiento del proceso del conocimiento"; no era valorada ni conocida por ninguno de los padres y madres de ambos grupos, por lo tanto ninguno de los dos grupos de padres y madres lo utilizaron antes de la experiencia. Posteriormente, se hizo talleres con el grupo de padres del grupo experimental durante todo el año 2000, después se tuvieron resultados óptimos porque los padres aprendieron y practicaron el incentivo constante y permanentemente con los niños y niñas hacia el proceso metacognitivo. Ellos incentivaban constantemente a los niños en cuanto al proceso metacognitivo en las tareas de su casa, por lo tanto, después de la experiencia se incrementaron significativamente los puntajes en el cuadro de valores, mostrando que éstos utilizaron en forma correcta y creciente la metacognición; durante ese proceso por el contrario los niños, niñas, padres y madres del grupo control no utilizaron la metacognición en sus procesos cognitivos, esto hace que se vea un déficit en cuanto a la resolución de problemas interpersonales, por lo tanto su aprendizaje no fué tan óptimo cómo el otro grupo.

Cuadro 52. Área cognitiva: identificación de sentimientos

AREA COGNITIVA												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
	ANTES			DESPUES			ANTES			DESPUES		
Identificación de sentimientos												
4	1	11	3	10	5	0	0	13	2	0	14	1
5	1	7	7	10	5	0	0	0	15	0	9	6
6	1	7	7	10	5	0	0	0	15	0	0	15

La identificación, expresión y reconocimiento de sentimientos personales y de otros, es tan importante para facilitar la resolución de problemas; por lo tanto es necesario ejercitar cotidianamente tanto en la escuela como en el hogar la identificación de sentimientos y emociones.

Al comenzar el trabajo ambos grupos de padres no mediaban a sus hijos y no enseñaban la identificación de las emociones como estrategia para solucionar problemas, su comunicación verbal era escasa, ellos se comunicaban a través de agresiones físicas y verbales, con esto los niños y niñas sólo aprendían a obedecer por obligación y no por conciencia, además que el maltrato físico los hacía volverse mas violentos y agresivos con los que lo rodeaban y con su medio ambiente.

Con el grupo experimental de padres y madres se trabajó la motivación y entrenamiento de estrategias, a través de talleres participativos. En estos se les enseñó a comunicarse mas con sus hijos(as) de forma verbal y gestual y no de forma impulsiva, sino reflexiva y cariñosa; se les enseñó las habilidades para identificar sentimientos, los cuales debían ejercitar constantemente entre ellos y ellas y con sus hijos e hijas. Después de todo el trabajo de un año; los resultados fueron óptimos, existía más comunicación entre padres, madres, hijos e hijas. Y entrenaban la resolución de problemas todos juntos, en las modalidades Visual y auditiva, para luego hacer un análisis del la razón de los mismos.

A diferencia de lo anterior, los padres y madres del grupo control no entrenaron estas estrategias y habilidades y continuaron con la comunicación pasiva, dictatorial, con agresiones verbales y físicas cuando uno quería comunicar o reclamar algo; por lo tanto, los niños y niñas no progresaron de igual manera que los del experimental y les costaba más,

reconocer, identificar y expresar sus propios sentimientos como los de los demás de modo que se les hacía se les hacía más difícil la resolución de problemas sociales y cognitivos.

Cuadro 53. Área cognitiva: relaciones de causas y consecuencias

AREA COGNITIVA												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
	ANTES			DESPUÉS			ANTES			DESPUES		
Causa- Consecuencia												
7	1	8	6	10	5	0	0	9	6	0	8	7
8	1	3	11	8	7	0	0	0	15	0	2	13
9	1	5	9	8	7	0	0	3	12	0	1	14
10	1	3	11	9	6	0	0	1	14	0	0	15

Al empezar el trabajo, antes de la aplicación del PEC, se hizo una breve encuesta para ver en qué medida y de qué modo los padres y madres de ambos grupos entrenaban la solución de problemas a través del análisis de las posibles causas y de las consecuencias. En ambos grupos resultó que no solían entrenar nunca las relaciones de causas y consecuencias de los problemas para solucionarlos. Sólo tomaban en cuenta, de vez en cuando, las consecuencias o efectos de los problemas y juzgaban mal el proceso del problema llegando a actuar en estas situaciones con planteamientos sistemáticos que se basaban en la impulsividad.

Después, se hizo un trabajo de un año con los padres y madres del grupo experimental entrenando estrategias y habilidades de resolución de problemas en cuanto al análisis y reflexión de las causas y consecuencias de los problemas, a través de un análisis reflexivo y sistemático. Posteriormente, los padres y madres debían aplicar y entrenar estos conocimientos con sus hijos e hijas. Paulatinamente, se pudo observar que el trabajo de estos fué fructífero, ya que los niños y niñas comenzaron a reflexionar sobre las causas y consecuencias de los problemas personales y de otros y con diferentes grupos de personas.

En cambio, los padres y madres del grupo control no entrenaron las relaciones causa-consecuencia y posibles soluciones como alternativas de solución ni con sus hijos e hijas ni con ellos mismos, por lo tanto, los niños y niñas de ese grupo tampoco seguían actuando de manera impulsiva, irreflexiva y asistemática en el análisis de las causas y consecuencias de

los problemas cognitivos y relaciones sociales; todo esto se puede comprobar a través de los datos presentados en el cuadro anterior.

Cuadro 54. Área cognitiva: Generación de alternativas

AREA COGNITIVA												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
	ANTES			DESPUES			ANTES			DESPUES		
Generación de alternativas												
11	1	4	9	10	5	0	0	3	12	0	5	10

Los padres y madres del grupo experimental entraron en un trabajo paulatino y dinámico durante un año, para compartir estrategias y habilidades acerca de la generación y creación de alternativas de soluciones a los problemas que se presentaban dentro y fuera del hogar, al principio los padres y madres no tenían motivación alguna para entrenar y generar soluciones a los problemas que tenían cotidianamente actuando siempre con una respuesta impulsiva e irreflexiva, por lo tanto, las consecuencias de esas soluciones no eran tan benéficas para ellos y ellas.

Durante un año se trabajó paulatina y sistemáticamente el ejercicio y entrenamiento de generar alternativas divergentes de solución a sus problemas, por lo tanto ellos y ellas también fueron trabajando con sus hijos e hijas las habilidades y estrategias aprendidas. Los resultados fueron satisfactorios tanto en los padres, madres como en los niños y niñas. Por el contrario, los padres y madres del grupo control no experimentaron esta vivencia y siguieron errando en la solución de sus problemas ya que ellos no generaban alternativas de solución para sus problemas, entonces sus hijos e hijas cometían el mismo error y no solucionaban de forma alternativa y creativa sus problemas.

Cuadro 55. Área cognitiva: estrategias evaluativas

AREA COGNITIVA												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
	ANTES			DESPUES			ANTES			DESPUES		
Estrategias evaluativas												
12	2	12	1	12	3	0	4	11	0	7	8	0

Al principio del trabajo, los grupos control y experimental de padres y madres no solían autoevaluar el procedimiento de sus acciones en determinadas situaciones, lo que los llevaba a plantear soluciones superficiales o equívocas en el análisis de las posibles soluciones a sus problemas para prevenir efectos no deseados.

Durante el trabajo que se realizó con el grupo experimental que duró un año se pudieron compartir estrategias, habilidades y categorías mediacionales para evaluar los problemas interpersonales entre: iguales(niño-niña) y niño-adultos, estos problemas supuestos y reales se compartieron en los talleres se mediaron, entrenaron y practicaron en los hogares; todo esto con un óptimo resultado ya que se vió un progreso en los niños y niñas del grupo experimental. Como se pudo obtener que evaluaban constantemente sus problemas cognitivos y sociales, tanto como ayudaban a hacerlo a otros, para buscar una solución adecuada a la problemática; además analizaban las soluciones divergentes que planteaban y reflexionaban al respecto.

Por el contrario, los padres y madres del grupo control, no mostraron avances significativos en las estrategias evaluativas, por lo tanto sus hijos e hijas continuaron actuando irreflexiva y dependientemente al evaluar y resolver problemas distintos. Tuvieron más conflictos al solucionar sus problemas entre iguales y con personas adultas.

Cuadro 56. Area social

AREA SOCIAL												
ITEM	GRUPO EXPERIMENTAL						GRUPO CONTROL					
Area social	ANTES			DESPUÉS			ANTES			DESPUÉS		
	SI	AV	NO	SI	AV	NO	SI	AV	NO	SI	AV	NO
13.1	1	13	1	13	2	0	0	10	5	0	13	2
13.2	1	12	2	13	2	0	0	10	5	0	11	4
13.3	1	8	6	13	2	0	0	10	5	0	10	5
13.4	1	7	7	13	2	0	0	5	10	0	5	10
13.5	1	9	5	13	2	0	0	6	9	0	7	8
13.6	1	9	5	13	2	0	0	4	11	0	7	8
13.7	1	8	6	13	2	0	0	0	15	0	5	10
13.8	1	7	7	13	2	0	0	0	15	2	2	11
13.9	1	7	7	13	2	0	0	0	15	0	10	5
13.10	5	10	0	14	1	0	5	8	2	2	10	3
13.11	4	11	0	13	2	0	5	10	0	0	9	6

Al principio los padres y madres del grupo control y experimental actuaban frecuentemente de forma impulsiva, irreflexiva y asistemáticamente al evaluar y luego solucionar sus problemas; por lo tanto, esa forma de pensar y actuar era un ejemplo cotidiano permanente para sus hijos e hijas, quienes imitaban esas conductas. Posteriormente, durante un año se hizo un trabajo con los padres y madres del grupo experimental, con ellos y ellas se trabajó y compartió de forma dinámica y sistemática las categorías sociales, habilidades y estrategias de evaluar problemas interpersonales.

Los padres y madres en este proceso, fueron concientizándose acerca de las ventajas de tener y llevar buenas relaciones de comunicación entre todos los que los rodeaban. Aprendieron a utilizar la mejor manera de ejemplificar y ayudar a construir conocimientos reflexivos hacia las relaciones sociales entre iguales y con adultos. A diferencia del grupo citado anteriormente los padres y madres del grupo control no tuvieron los talleres participativos durante un año, por lo tanto, no entrenaron estrategias y habilidades para solucionar problemas en cuanto a las relaciones sociales se refiere.

Teniendo en cuenta que se trabajó durante todo el año con los padres y madres del grupo experimental, estos mostraron un mayor avance en cuanto a la organización de tiempo para mediar y estimular a sus hijos e hijas deseos de participar en las actividades de aprendizaje de sus hijos e hijas tanto en las actividades de la escuela como la del hogar. También demostraron entusiasmo para aprender más estrategias de mediación y aprendizaje, mayor comunicación con la mediadora y con sus compañeros y compañeras, entre ellos con sus hijos e hijas. Por el contrario, los padres y madres del grupo control, se quedaron en inercia manteniendo una quietud y pasividad constante y permanente en sus niños. Además que se conocieron casos de abusos físicos y psicológicos, poca o ninguna guía en su aprendizaje cotidiano, desinterés en diferentes actividades dentro y fuera del hogar, poca comunicación con la escuela y con la maestra (2da mediadora), por tanto mala relación entre todos los miembros de la familia.

En resumen, se puede deducir que la mediación y comunicación entre padres, madres, hijos e hijas es muy importante, tanto en el hogar como en la escuela. El aprendizaje metacognitivo, reflexivo autoevaluativo, independiente, acrecenta en la medida que haya comunicación y manejo de estrategias entre ambos grupos sociales: la escuela y la familia.

5.7 RESULTADOS DE LOS CUESTIONARIOS REALIZADOS A LAS MEDIADORAS SOBRE SU PARTICIPACIÓN ANTES Y DESPUÉS DE LA APLICACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO.(ver anexo 2)

La participación de la maestra (2da mediadora) e investigadora (1ra mediadora) en la aplicación del PEC como las mediadoras para facilitar la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas sociocognitivos en niños y niñas del nivel inicial, puede evaluarse considerando los resultados de la observación (ver ficha de observación en Anexo 2) realizada antes y después de la intervención sobre su participación, en relación con los siguientes criterios.

5.7.1 Mediación del criterio de :Intencionalidad y reciprocidad

Antes de la intervención del PEC "Programa de Entrenamiento Cognitivo", la maestra (2da mediadora) no solía escuchar la opinión y crítica de los niños y niñas de diferentes tópicos que ellos o ellas querían o necesitaban conversar, no solía manifestar el suficiente interés por sus trabajos creativos e innovadores. Posteriormente cuando ella conoció la mediación y la intervención de la investigadora (1ra mediadora); ambas comenzaron a utilizar y enfatizar en las siguientes estrategias: Para mediar la intencionalidad y reciprocidad se tenía que tener el material preparado dirigido a determinado objetivo, organizar la clase, motivar a los niños y niñas, escuchar pacientemente la opinión y crítica de los niños y niñas, manifestar interés por sus trabajos creativos. En cuanto a los niños y niñas mas lentos y pasivos, lo más importante es tener una actitud positiva con intenciones pedagógicas dirigidas a determinados objetivos que ayuden a construir nuevos conocimientos en ellos(as).

5.7.2 Mediación del criterio de Trascendencia

Antes del conocimiento de la mediación la maestra obraba sin ningún objetivo de trascendencia, los niños y niñas aprendían algo en el aula y no lo aplicaban en otros contextos. Posteriormente tanto la maestra (2da mediadora), como la investigadora(1ra mediadora), utilizaban y aplicaban los siguientes parámetros: Ayudar a relacionar el tema con otros temas en cualquier momento, en alguna actividad del aula o fuera de ella, expresar la relación entre lo aprendido y las metas, explicar en la mayoría de las veces la razón de las acciones y decisiones, tratar los hechos, conceptos y principios mas allá de lo necesario en la situación actual; estimular las actividades de definición y solución de problemas, tratar

de llegar a la generalización en función de principios, e incentivar que los niños y niñas formulen principios a partir de las aplicaciones concretas. Muchos de estos parámetros se lograron eficazmente a cabalidad.

5.7.3 Mediación del criterio del Significado

Lo importante de la mediación del significado es de abrirle las puertas a los estímulos de su medio ambiente, se trata de ayudar a que surjan significados, basándonos en el bagaje de conocimientos que ellos o ellas ya tenían. Antes del entrenamiento, la maestra (2da mediadora) tomaba en cuenta muy superficialmente la importancia de esta mediación; durante y después de la aplicación este criterio se hizo fundamental y necesario tanto para la maestra (2da mediadora) como para la investigadora (1ra mediadora),logrando una construcción de conocimientos significativos.

5.7.4 Mediación del criterio del sentimiento de competencia

Antes la maestra (2da mediadora), tenía en cuenta la competencia como un parámetro del cual había que regirse para ganar o triunfar sobre el otro u otra. Posteriormente durante y después de la aplicación del PEC, para la investigadora y la maestra era importante incentivar la competencia como una reconstrucción de las respuestas, contenidos, procesos, estrategias hasta errores de los cuales había que aprender.

5.7.5 Mediación del criterio de la regulación y control de la conducta

Anteriormente, la maestra (2da mediadora), tomaba en cuenta la buena conducta como norma y obligación que debía cumplir el niño o niña, después del análisis conciente entre la maestra e investigadora de lo que significaba el control de la conducta como el medio por el cual el niño o niña usa varias fuentes de información para decidir, cuándo y cómo responder a una situación dada. El proceso y significado de este, cambia para todos(as). Entonces lo importante era controlar metacognitivamente la impulsividad para luego iniciar un comportamiento reflexivo, y la autoevaluación como forma de feed-back.

5.7.6 Mediación del criterio del Comportamiento de compartir

Desde un principio la maestra (2da mediadora) incentivaba la conducta de compartir los unos con los otros, entonces, tanto la investigadora como la maestra utilizaron las

siguientes estrategias para enfatizar e incentivar mas este criterio: compartir las propias experiencias con los niños y niñas, y que ellos y ellas también lo hagan, animar para que todos(as) se ayuden mutuamente, hacer posible la escucha atenta a quien habla, procurar empatía en el grupo, ayudar a que la expresión de grupo se realice con libertad y orden.

5.7.7 Mediación del criterio de las diferencias individuales

Siempre la mayoría de los maestros y maestras tienden a homogenizar al grupo de sus niños y niñas; sin tomar en cuenta la individualidad y diferencia de cada uno de ellos. Durante la aplicación del PEC se analizó con la maestra este punto y junto con la investigadora comenzaron a utilizar este criterio como uno de los mas importantes, tanto para elevar la autoestima como para compartir las ideas originales y divergentes; tomando en cuenta que, nos distinguimos nosotros mismos de los otros(as), cada uno tiene sus peculiaridades de desarrollo de estrategias y de aplicación de operaciones, la individualidad debe ser respetada y valorada. El proceso de la mediación de este criterio tomó mucho tiempo y gastó mucha de energía, pero se logró grandes avances satisfactorios.

5.7.8 Mediación del criterio de la Búsqueda, planificación y realización de objetivos

Antes del conocimiento de la mediación y del PEC, a la maestra nunca le importaba dar a conocer, ni explicar de una forma motivadora y clara los objetivos de las actividades en el aula; después, junto con la investigadora en un proceso largo, continuo y cotidiano se trabajó fundamentalmente en entrenar en los niños y niñas el conocimiento de los objetivos de las actividades en el aula, tanto como buscar y analizar los medios para conseguirlo; se utilizó mucho la metacognición.

5.7.9 Mediación del criterio de comportamiento de desafío, de la novedad y complejidad.

La maestra muchas veces no creía en la posibilidades de los niños y niñas de ir mas allá de lo que a simple vista se observa o se cree de las capacidades infantiles, ella sentía miedo y desconfianza de algún objetivo que ellos(as) se planteaban, ella decidía los objetivos que creía que podían perseguir. Después de un análisis con la maestra, se determinó la importancia para los alumnos(as) a creer que ellos pueden ir mas allá de sus aparentes posibilidades, con cuidado y reflexión; por lo tanto se crearon situaciones de reto, novedad, complejidad, originalidad y creatividad lo que llevó a ver que podían aprender a adaptarse a situaciones nuevas.

5.7.10 Mediación del criterio del conocimiento del ser humano como entidad cambiante

La maestra nunca había tratado de mediar la toma de conciencia como criterio fundamental de resolución de problemas. Después de hacer un análisis de lo importante de la reflexión del cambio, se comenzó, junto con la maestra a incentivar mediante ejemplos y principios, la generalización de estrategias y habilidades, así como incentivar la metacognición y no la mecanización de acciones.

5.7.11 Mediación del criterio sobre adaptaciones a situaciones nuevas

Antes a la maestra no le parecía importante enfatizar o mediar este criterio. Después de un análisis tanto la maestra como la investigadora enfatizaron y fomentaron soluciones divergentes como convergentes en los niños y niñas de acuerdo a la problemática, se incentivó la flexibilidad en la aceptación de los movimientos, como en la creación de la novedad, se incentivó el generar creativamente una diversidad de respuestas a los problemas y se aprovechó de las situaciones problema, dentro y fuera del aula, para hacerles pensar de manera metacognitiva y creativa.

5.7.12 Mediación del criterio del optimismo

Más que aprender a aprender este criterio es una filosofía de vida, lo rico de esta experiencia fue tratar con una maestra cuyo filosofía de vida era optar por el optimismo. Lo importante era entonces, durante el proceso de la aplicación, motivar en el niño o niña el optimismo como forma de vida, reflexionando y razonando que la conducta pesimista nos lleva a mantener una actitud cabizbaja, muy poco alentadora para seguir adelante en la vida.

VI. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

6.1 CONCLUSIONES

6.1.1 DE LOS OBJETIVOS

De la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos:

- Se demostró y se comprobó mediante los resultados cuantitativos y análisis cualitativo que el Programa de Entrenamiento Cognitivo, adaptado al ambiente socio-cultural de la zona de Kalajahuirá aplicado a través de la metodología mediacional ha generado en los niños y niñas de la UNEK constructos cognitivos dándoles estrategias de pensamiento y desarrollando habilidades socio-cognitivas, de ese modo se logró la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos.

- Se observó y se constató que los niños y niñas del nivel inicial de la UNEK tuvieron un progreso significativo en cuanto a la modificabilidad cognitiva en:

- La focalización de la atención, como fuente principal para aprender a aprender
- La reflexión, como guía y proceso de aprendizaje cognitivo y social.
- La relajación, antes, después y/o durante una actividad.
- El mecanismo respiratorio adecuado.
- El lenguaje y las conductas básicas como herramientas para aprender y comunicarse.
- La empatía, como forma de comprender a los otros(as) .
- La identificación de emociones como guía para reconocer y expresar los sentimientos de uno y de otros, una de las principales estrategias para solucionar problemas sociales.

- Las habilidades de pensar mentalmente y en voz alta como guía de su aprendizaje y conducta.
- La planificación de sus acciones a través de estrategias, medios y fines como proceso de ordenamiento de su aprendizaje y conducta.
- La metacognición como proceso de aprendizaje y control de la conducta a través de las 4 preguntas guías: ¿Cuál es mi problema?, ¿Cómo puedo hacerlo?, ¿Estoy llevando a cabo mi plan?, ¿Cómo lo he hecho?.
- La reflexión y el análisis entre las relaciones causa-efecto y soluciones alternativas.
- La autoevaluación, el autocontrol y la autorregulación como guía de su aprendizaje y mejoramiento de sus relaciones sociales.
- La toma de conciencia de acciones en relaciones sociales y comunicativas, como proceso que lleva a la solución de problemas.
- La transferencia de todos estos a contextos diferentes todo esto para comenzar a aprender a pensar de forma crítica y reflexiva

Del Programa de Entrenamiento Cognitivo:

- El Programa de Entrenamiento Cognitivo, adaptado al ambiente socio-cultural es un material alternativo para la estimulación metacognitiva, autorregulación de la conducta y entrenamiento de estrategias para la solución de problemas socio-cognitivos en un contexto de aprendizajes significativos para la educación infantil, indispensablemente necesario en nuestro país.
- El programa de Entrenamiento Cognitivo al incluirse a la curricula formal es un instrumento facilitador de estrategias y desarrollo de habilidades sociales y cognitivas que resulta ameno, divergente, de fácil comprensión, tanto para el mediador o mediadora que lo media como para el niño o niña que lo trabajan participativa y dinámicamente.

- El Programa de Entrenamiento Cognitivo, a través de la metodología mediacional puede impulsar, acelerar y automatizar los cambios que se producen en el individuo, a través de su desarrollo natural y a los estímulos ambientales.

De la influencia de la familia y el estilo mediacional en el hogar:

- A través de la comunicación y mediación entre padres, madres hijos e hijas se acrecientan y enriquecen las relaciones reflexivas, analíticas y se facilita la modificabilidad cognitiva de los niños y niñas, obteniendo mayores estrategias y desarrollando habilidades que los lleva a un desenvolvimiento metacognitivo, tanto a nivel intelectual como social dentro y fuera del hogar, en todas sus vivencias diarias.

Del estilo mediacional en la escuela:

- La enseñanza mediacional es la actividad principal del mediador o mediadora en el currículo cognitivo ya que extrae de cada experiencia que los niños y niñas tienen con los materiales el aprendizaje máximo de principios generalizables y estrategias para percibir el mundo, ayuda a ejercitar el pensamiento sistemático y efectivo de aprender y resolver problemas, se crean estrategias, procesos y destrezas en el niño y niña cuando no existen, e impulsa cognitivamente cuando existen. Se intensifican las relaciones sociales cordiales y de comunicación; en lugar de la impulsividad, la irreflexibilidad; la ansiedad y la agresión física o verbal.

- Los maestros y maestras que hacen de mediadores, son piezas clave para el desarrollo metacognitivo y el de las relaciones sociales de los niños y niñas; tanto por ser modelos eficaces en el empleo de estrategias, como por el tipo de problemas a ser resueltos y materiales adaptados que presentan a los niños y niñas para la solución de problemas socio-cognitivos.

De la metodología mediacional:

- La metodología mediacional es una alternativa abierta y dinámica que facilita el aprendizaje de estrategias y entrenamiento de habilidades para la resolución de problemas socio-cognitivos en niños y niñas de 5 a 6 años.

- La metodología mediacional aplicada junto con los criterios de mediación enriquece, ayuda, facilita y encamina de mejor forma la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo.

De la unificación familia y escuela:

- La existencia de canales de coordinación y de participación mutua entre la familia y la escuela mejoró y facilitó las relaciones de empatía y comunicación , por lo tanto la transición del niño o niña de uno a otro ámbito adquirió enriquecimiento para su desarrollo y progreso en el entrenamiento de estrategias y habilidades hacia la resolución de problemas socio-cognitivos y también de otra índole.
- El trabajo conjunto a través de talleres participativos entre el grupo familiar y escolar (las mediadoras), ayudó a facilitar el entrenamiento de habilidades y estrategias cognitivas y sociales de los niños y niñas para solucionar problemas, que se les presenta a diario en sus vidas, por tratarse de niños(as) de contexto socio-cultural económico deprivados de los estímulos necesarios para apoderarse de los conocimientos que son y que se dan en su cultura, además de las carencias afectivas de sus familiares, ya sea por la ignorancia, la desnutrición o la pobreza , en la mayoría de los casos los tres aspectos juntos, que van en desmedro de un desarrollo socio-afectivo óptimo de cada uno(a) de ellos(as).

6.1.2 DE LA HIPOTESIS

A través de los resultados de la investigación se comprobó la hipótesis de investigación, entonces:

La adaptación del PEC , aplicado a través del aprendizaje mediado , logró la modificabilidad cognitiva hacia la resolución de problemas Socio-Cognitivos de niños y niñas del nivel inicial de la UNEK , generando constructos mentales sociocognitivos para resolver problemas sociocognitivos en su vida diaria.

6.2 RECOMENDACIONES

Los resultados de la investigación son bastante significativos y fundamentados, pero es esencial tomar en cuenta algunas recomendaciones que enriquecen la investigación.

- Al ser definida la inteligencia como un sistema abierto a la modificabilidad “entendida como la modificación estructural del funcionamiento del individuo que altera el curso de su desarrollo cognitivo”, se debe intentar incursionar desde muy temprana edad a compartir y dar a los niños y niñas que estudian en escuelas de zonas periféricas instrumentos pedagógicos como el Programa de Entrenamiento Cognitivo que entrena habilidades y enseña estrategias que llevan a la resolución de problemas sociales y cognitivos para mejorar sus aprendizajes y sus relaciones sociales .
- Se puede utilizar el Programa de Entrenamiento Cognitivo tanto a nivel colectivo como individual en la escuela, en terapias psicopedagógicas, en el hogar como una nueva alternativa para facilitar estrategias y habilidades cognitivas y sociales en los niños y niñas de zonas periféricas; por lo tanto lograr en un lapso de tiempo una modificabilidad estructural cognitiva hacia la resolución de problemas socio-cognitivos en las futuras generaciones de nuestra patria.
- Se debe plantear como alternativa de metodología didáctica para los maestros y maestras de escuelas de zonas periféricas el Aprendizaje Mediado como forma de guiar el aprendizaje cognitivo y social de los niños y niñas y de interrelacionar mejor con los padres y madres.
- La metodología mediacional se acrecienta, se facilita y tiene mayor receptividad en la aplicación del Programa de Entrenamiento Cognitivo, cuando se practican:
 - Relajación corporal.
 - Respiración lenta y pausada, estrategia para controlar la conducta e impulsividad.
 - Juegos de focalización de la atención, seguimiento de instrucciones e imitaciones conductuales y verbales.
 - El entrenamiento del lenguaje metacognitivo a través del habla manifiesta y encubierta de los niños y niñas

- El juego como un medio de aprendizaje para niños(as) pequeños(as)
- El aprendizaje a través de situaciones concretas para mediar y entrenar estrategias sociales y cognitivas en la cual los niños y niñas participen, esto facilita la construcción de nuevos aprendizajes, su transferencia y generalización.
- La utilización de grupos e interacciones sociales entre iguales o con adultos dentro y fuera del aula, como medios de construcción de aprendizajes el afianzamiento de estrategias de soluciones a los problemas socio-cognitivos que pueden surgir mas adelante.

- Actualmente los maestros y maestras buscan nuevas formas de manejar o encarar la realidad educativa que acontece en todos los centros educativos de nuestro país, las situaciones que los niños y niñas atraviesan actualmente nos hace pensar en utilizar nuevas formas de guiar aprendizajes, por lo tanto para aplicar cualquier programa, el maestro o maestra debe estar preparados(as) mental, psicológica y didácticamente para enseñar nuevos contenidos que sirvan para la vida diaria y no queden en el simple discurso. Por lo tanto, proponemos la metodología mediacional donde el maestro se convierte en un guía y mediador antes que en un trasmisor de conocimientos dentro de modalidades memorísticas.

- El entorno familiar es una fuente afectiva e intelectual para ayudar a la construcción de conocimientos cognitivos y sociales, por lo tanto puede ayudar a que los niños y niñas entrenen las habilidades necesarias para controlar sus actos y para prever alternativas a la hora de enfrentarse a las exigencias del aprendizaje, solución de problemas y relaciones interpersonales con los otros. Por lo tanto los padres y madres pueden seguir estos tres pasos para ayudar a sus niños(as):

- Expresar el conocimiento y las estrategias cognitivas implicadas en la solución de problemas.
- Ayudar a reducir la carga cognitiva, asumiendo las responsabilidades de ciertas partes de la tareas que los niños y niñas todavía no dominan, dejando que se concentren en otros componentes de la misma.

- A medida que los niños y niñas van demostrando competencia en la tarea, ceder el control y dejar que asuman la completa ejecución de la misma.
- Teniendo en cuenta que en nuestra sociedad, la familia y la escuela son los dos contextos mas importantes para el desarrollo de los niños y niñas, las unidades educativas y sus diversos componentes junto con las familias: deben inventar nuevas formas de unificar sus lazos, como por ejemplo los talleres participativos y dinámicos, para analizar la construcción de aprendizajes de los niños y de las niñas y mejorar sus relaciones, proponiendo a través de diálogos comunicativos y reflexivos nuevas alternativas y formas de ayudar a los niños y niñas llevándolos a procesos metacognitivos que los ayuden a pensar sobre sus actitudes, actividades, normas, estrategias, habilidades cognitivas, formas y maneras de solucionar sus problemas o conflictos interpersonales que los ayude a la construcción de conocimientos nuevos y de generalización de los mismos.
- Es importante tomar en cuenta la extensión de la mediación. Esto significa que el aprendizaje no permanezca en el aula únicamente, por el contrario se debe mediar en muchos contextos variados, cuanto más y variados sean los conceptos o principios que se busca adquieran los niños y niñas, serán más eficaces y disponibles en el momento de aplicarlos en la actualidad o en situaciones novedosas y futuras. Por lo tanto la participación de la familia es muy importante , la relación familia - escuela forma el lazo que hará de un nuevo aprendizaje, para toda la vida un verdadero conocimiento útil.
- El intercambio burocrático entre los miembros familiares y escolares hace decrecer el potencial educativo y de desarrollo de ambos contextos. La escuela infantil debe tratar de ser una escuela de puertas abiertas en la que las familias se sienten acogidas tal y como son y no se sientan juzgadas por sus prácticas educativas (juicios que, por otra parte, acostumbran utilizar premisas y creencias estereotipadas y llenas de prejuicios), pero donde, a la vez, puedan discutir franca y abiertamente sobre su forma de entender la educación infantil y contrastarla con las prácticas educativas escolares. En este sentido, unas relaciones entre familias y la escuela presidios por estos criterios devienen, a la vez, en una forma de apoyo tanto a las prácticas educativas escolares como a las familiares en forma cordial, conciente y provechosa para los educandos.

VII. BIBLIOGRAFÍA

- **Albornoz, F.Carlos** "Aprender a Pensar, Pensar para aprender".Stella, Buenos Aires,1994.
- **Alcaide, Maris Stella, et al** "Mediación en la escuela: Convivir y aprender". Homo Sapiens Ediciones, Tucumán,1998
- **Calero, Dolores María** "Modificación de la inteligencia(Sistemas de evaluación e intervención). Pirámide, S.A, Madrid, 1993.
- **Canda, Moreno Fernando** " Diccionario de Pedagogía y Psicología". Cultural, S.A , Madrid,1999
- **Chulver, Vargas Roxana y Zuazo Lanza Rouzena** "Los materiales educativos mediadores en la construcción de conocimientos". Proyecto de Materiales Educativos CAB-Gtz- Bolivia, La Paz, 2000.
- **Feuerstein, Reuven** "Modificabilidad Cognitiva y Programa de Enriquecimiento Instrumental". Bruño, Madrid, 1993
- **Feuerstein, Reuven** "Instrumental Enrichment. An Intervention Program for Cognitive Development".Hadassah Wiso Canada Research Institute . The International Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalém, 1980
- **Feuerstein, Reuven et al** "Aprendizaje Mediado del Habla y del Lenguaje". Hadassah Wiso Canada Research Institute . The International Center for the Enhancement of Learning Potential, Jerusalém, 1993
- **Gallego, Codes Julio** "Las estrategias cognitivas en el aula". Escuela Española, S.A, Madrid, 1997
- **Garcia Ore,C.** "Distribuciones y Estadística Inferencial". Universidad Nacional de Ingeniería, Lima, 1987.
- **Grupo de Trabajo "Harvard"** "Proyecto de Inteligencia Harvard". CEPE. Madrid, 1997
- **Hernández, Sampieri Roberto, et al** "Metodología de la Investigación". McGraw-Hill Interamericana Editores, S.A de C.V, México,1991.

-
- Instituto de Investigación y Capacitación Pedagógica y Social (I.P.S) y Centro Boliviano de Investigación y Acción Educativas (CEBIAE) "El constructivismo en la educación". I.P.S-CEBIAE, La Paz, 1997
 - Marelli, María Rosa. "Pensando.....con adolescentes". Stella, Argentina, 1993
 - Martínez, Beltrán José M. "La mediación en el proceso de aprendizaje". Bruño, Madrid, 1994.
 - Martínez, Beltrán José M , et al "Metodología de la mediación en el PEI (Orientaciones y recursos para el mediador). Bruño, Madrid, 1991
 - Mayer, E. Richard "Pensamiento, resolución de problemas y cognición". Piados, SAICF, Barcelona, 1993.
 - Mayor, Juan , et al "Estrategias Metacognitivas : Aprender a aprender y aprender a pensar". Síntesis.S.A, Buenos Aires, 1995.
 - Münch Lourdes y Ernesto Ángeles "Método y Técnicas de Investigación". Trillas, México, 1997.
 - Ostle, Bernard "Estadística Aplicada". Limusa S.A, Mexico, 1986
 - Pérez Sánchez Luz y Gutiérrez Gonzáles J.Pedro "Programa Flash , Refuerzo del Desarrollo Cognitivo". CEPE ,Madrid, 1995.
 - Piaget, Jean "Seis estudios de Psicología". Planeta- De Agostini, 1993
 - Prieto, Sanchez Dolores Maria "Modificabilidad Cognitiva y P.E.I". Bruño, Madrid, 1992
 - Rodríguez, Jorrín Dionisio "Profesor mediador en secundaria". CEPE, Madrid, 1997.
 - Saiz, Manzanares María Consuelo y Román Sánchez José María "Programa de Entrenamiento Cognitivo para Niños Pequeños". CEPE, S.L, Madrid, 1998
 - Salinas, Garcia Telmo "Nociones de Psicología" Escuela Peruana Activa, Lima, 1981.
 - Tapia, Alfonso Jesús "Motivación y Aprendizaje en el Aula". Santillana, S.A., Madrid, 1994.

- UNST-P Unidad Nacional de Servicios Técnicos –Ministerio de Educación, Cultura y Deportes "Organización Pedagógica". Sigla Editores S.R.L, La Paz, 1995.
- UNST-P Unidad Nacional de Servicios Técnicos –Ministerio de Educación, Cultura y Deportes "El maestro". Sigla Editores S.R.L, La Paz, 1995
- Woolfolk, E. Anita "Psicología Educativa". Prentice- Hall Hispanoamericana, S.A, México, 1996.

VIII. ANEXOS

ANEXO N° 1

TEST PSICOPEDAGOGICOS

PRUEBA N° 1: Módulos de los niveles de lenguaje para niños de 5 a 6 años.

PRUEBA N° 2: Conductas básicas y experiencias previas.

PRUEBA N° 3: Habilidades Socio-cognitivas.

Nota: Todas las pruebas que conforman parte de este anexo, han sido comprimidas de los originales con fines de presentación.

NOMBRE Y APELLIDO.....
EDAD:.....FECHA DE NACIMIENTO:.....
ESCUELA:.....CURSO:.....
FECHA DE EXAMEN:.....

PRUEBA N ° 1

MODULOS DE LOS NIVELES DE LENGUAJE EN NIÑOS DE 5 a 6 AÑOS

AUTOR: QUIROZ (prueba adaptada para niños bolivianos)

A) MODULO DE SEMANTICA:

A1) CAUSALIDAD: Posee conocimientos de materiales:

1. Conoce los zapatos:.....(hacerle mirar y tocar su zapato).
¿De qué está hecho tu zapato?
2. Conoces una silla:.....(hacerle mirar y tocar una silla cerca)
¿De qué está hecha una silla?.....
3. Conoces una casa:.....¿De qué está hecha una casa?.....

A2) CONOCIMIENTOS GENERALES: Situaciones generales.

4. ¿Dónde venden pan?.....
5. Mostrarles cuadros(si es necesario) : Consigna: Mira, éste es de día , éste es de noche.
¿Qué hay en el cielo de noche?:.....
6. ¿Qué animal nos da la leche?:.....

A3) SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES: Prueba de tres papelitos de Pierre Marie.
(Darle papeles de tres tamaños)

Consigna: Te voy a dar un papel grande, mediano, pequeño
Ahora escúchame lo que tú vas a hacer:

**El papel grande es para ti,
El papel pequeño es para mí,
y el mediano lo tiras al suelo.**

7. Debe realizarlo correctamente al primer ensayo.
Lo realiza.....No lo realiza.....

Debe realizarlo correctamente al segundo ensayo.
Lo realiza.....No lo realiza.....

A4) RAZONAMIENTO LÓGICO: Asociaciones.

Primero darle un ejemplo : "Yo toco la mesa con mis manos y toco el suelo con mis pies".

8. Yo veo la luz con mis ojos y escucho los sonidos con mis.....
9. Las patas son del perro y las alas son del o de la

A5) PENSAMIENTO INFERENTE: Se ubica en situaciones ajenas a la presente:

10. ¿Qué harías tú si te cortas tu dedo con un cuchillo?

.....

11. Mira esta casa se está quemando (mostrarle un cuadro) ¿Qué puedes hacer tú para evitar que se siga quemando?

.....

12. ¿Qué harías si estás en la calle caminando con tu mamá y comienza a llover fuerte ?

.....

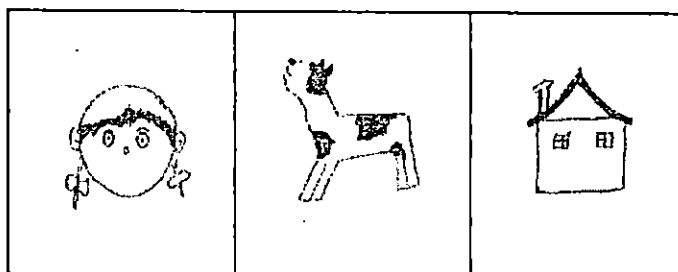
B) MODULO DE MORFOLOGIA Y SINTAXIS:

B1) RELACION DE LA PARTE Y EL TODO: Decir cuáles son las partes que faltan.

13. Esa cara tiene nariz, ojos, cejas, orejas, ¿Qué falta?.....

14. Ese perro tiene cabeza, cuerpo y patas ¿Qué le falta?.....

15. Esa casa tiene piso, techo, pared y ventanas. ¿Qué le falta?.....



B2) ESTRUCTURACIÓN Y ORGANIZACIÓN DEL LENGUAJE: Historia.

- Puede hacer un pequeño relato (mostrarle una lámina de secuencias de acciones, ordenar la historia, contarle la historia y pedirle a él o ella que haga lo mismo con otra historia.

Consigna: "Ahora te voy a dar tres cuadritos en los que se vé lo que hace un niño: los ordenarás de acuerdo a lo que pasa primero , lo que pasa después y lo que pasa al último, y luego me contarás ese pequeño cuentito del niño."

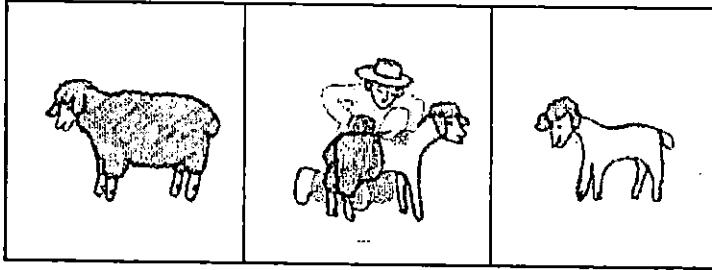
16. Ordena el cuento.....

16.1 con ayuda.....16.2 sin ayuda.....16.3 no ordena.....

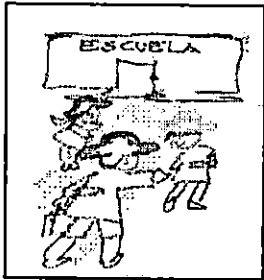
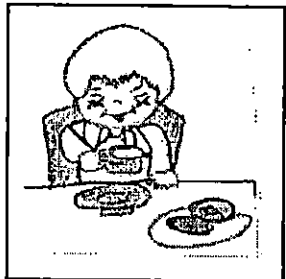
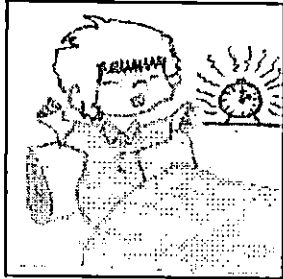
17. Sigue las secuencias al relatar:

17.1 Logrado.....17.2 no logrado.....

17.3 relata cuadro por cuadro sin secuencias.....



1ra Historia



2da Historia

C. MÓDULO DE PRAGMÁTICA:

18. INTENCIONES COMUNICATIVAS:

(El niño hace lo posible por comunicarse de forma acorde a su edad)

18.1 Buenas.....18.2 Regulares.....18.3 Malas.....

19. FUNCIONES COMUNICATIVAS:

(El interlocutor entiende el mensaje que el niño quiere transmitir a través de expresión.)

19.1 Buenas.....19.2 Regulares.....19.3 Malas.....

20. ORGANIZACIÓN DEL DISCURSO:

(El niño o niña utiliza correctamente las partes de la oración)

20.1 Bueno.....20.2 Regular.....20.3 Malo.....

21. INTERACCIÓN CON EL INTERLOCUTOR:

(Utiliza pausas, espera turnos, tiene reacciones coherentes).

21.1 Adecuada.....21.2 No adecuada.....

22. REPERTORIOS DE VOCABULARIO:

(Tiene un vocabulario acorde a su edad).

22.1 Amplios.....22.2 Deficientes.....22.3 Reducidos.....

23. ENTONACIÓN DE LAS EXPRESIONES:

(Entona correctamente de acuerdo a lo que quiere expresar)

23.1 Buena.....23.2 Mala.....

24. PROSODIA DE LAS EXPRESIONES:

(Pronuncia las palabras, frases, oraciones y expresión espontánea con exactitud)

24.1 Buena.....24.2 Mala.....

PRUEBA N° 2

CONDUCTAS BASICAS:
(ATENCIÓN, SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES,
IMITACION CONDUCTUAL Y VERBAL) Y
EXPERIENCIAS PREVIAS

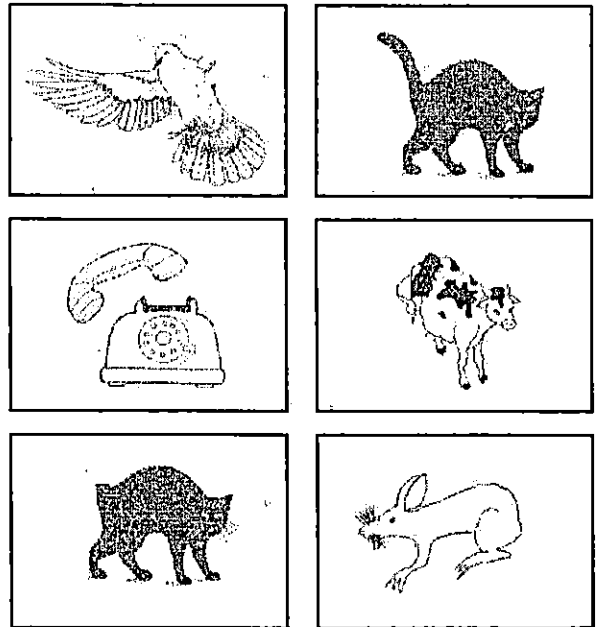
A) ATENCIÓN:

A1. Atención voluntaria.-

1. Dibujos incompletos o con partes sobrantes:

Consigna: "Dime que parte le falta o sobra este dibujo".

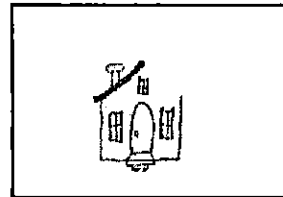
- paloma le falta.....
- si no
- gato le falta.....
- si no
- ratón le falta.....
- si no
- gato le falta.....
- si no
- vaca le falta.....
- si no
- teléfono le falta.....
- si no
- casa le falta.....
- si no



Determinar:

Concentración de la Atención:

Adecuada..... Regular.....Deficiente.....



2. Tabla de figuras Tiempo:.....

Consigna.- Pon un "X" a todas las caras sonrientes.

Determinar:

Exactitud:

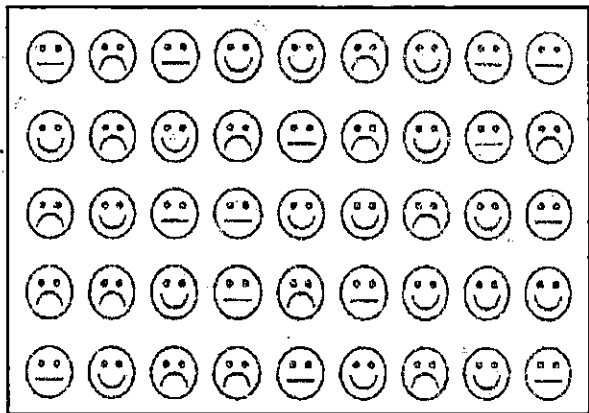
Total..... Parcial.....Nula.....

Distribución de la atención:

ordenada.....desordenada.....

Fatigabilidad:

esperada.....inmediata.....



A2. Atención involuntaria:

3. Enumerar los objetos que recuerde:

Consigna: "cierra tus ojos y señala que hay sobre la mesa", (o en el cuarto).

.....
Determinar:

La distribución de la atención.

ordenada.....desordenada.....

B. IMITACION CONDUCTUAL:

Consigna: "*Ház lo mismo que yo voy a hacer*"

Conductas para imitar:

- 4. Abrir boca y cerrar ojos
- 5. Tocarse la cabeza con una mano y la nariz con la otra
- 6. Poner una mano en la mesa, la otra sobre la cabeza y soplar.
- 7. Levantar los brazos, poner a un lado la cabeza y sacar la lengua.

OBSERVACIONES:.....

C. IMITACION VERBAL E INHIBICION DE MOVIMIENTOS:

Consigna: "*Ahora cruza los bracitos y escucha lo que digo, luego tu repetirás lo que dije*"

- 8. Mi hermanito se comprará unos dulces mañana.
- 9. Tú tienes una linda muñeca de juguete.
- 10. Ayer fui a jugar fútbol con mi amigo.

OBSERVACIONES

D. SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES.

Consigna: "*Ház lo que te voy a decir*"

Instrucciones que deben seguirse:

- 11. Cierra los ojos y dame tu mano.
- 12. Camina hasta la puerta y regresa .
- 13. Levánta un brazo, cierra los ojos y saca la lengua.
- 14. Párate, agárrate las orejas y mueve la cabeza.

OBSERVACIONES.....

E) EXPERIENCIAS PREVIAS (conocimientos generales)

E1) Identifica y reconoce los tiempos atmosféricos.

- . Mostrarle el cuadro que representa a la lluvia
- 15. Dime ¿Cómo está el tiempo o clima en este día?.....

- . Mostrarle el cuadro que representa al sol
- 16. Dime ¿Cómo está el tiempo o clima en éste día?.....
- . Mostrarle el cuadro que representa el día con viento.
- 17. Dime ¿Cómo está el tiempo o clima en éste día?.....
- . Mostrarle el cuadro que representa al día nublado.
- 18. Dime ¿Cómo está el tiempo o clima en éste día?.....
- . Mostrarle el cuadro que representa al día de granizo.
- 19. Dime ¿Cómo está el tiempo o clima en éste día?.....

E2) Reconoce y muestra los números que se le sugieren que busque.

20) 1..... 2..... 3..... 4..... 5.....

E3) Reconoce y muestra las vocales que se le sugieren que busque.

21) a..... e..... i..... o..... u.....

E4) Reconoce los conceptos de:

22) Igual a 23) Distinto de.....

Día con viento

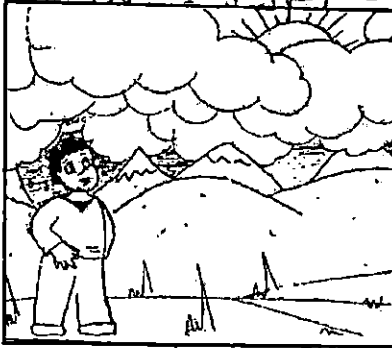


Día de granizo



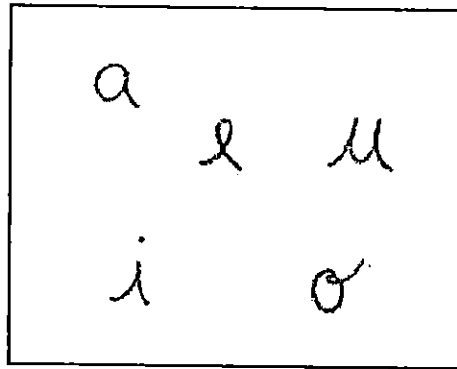
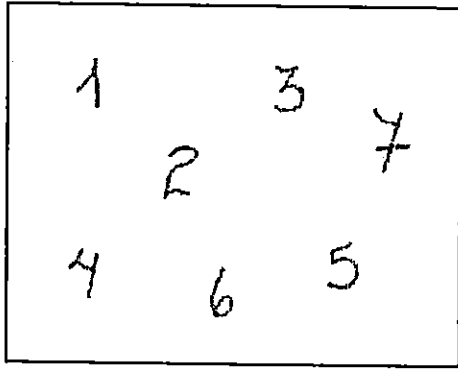
Día de sol

Día nublado



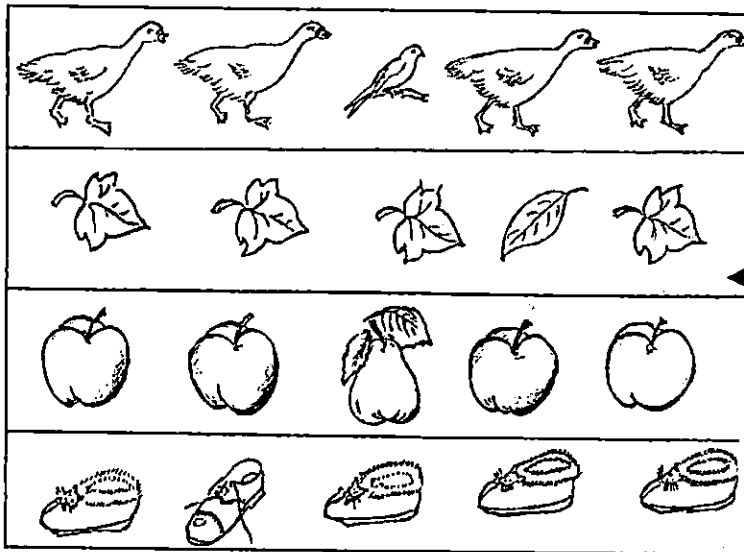
Día de Lluvia



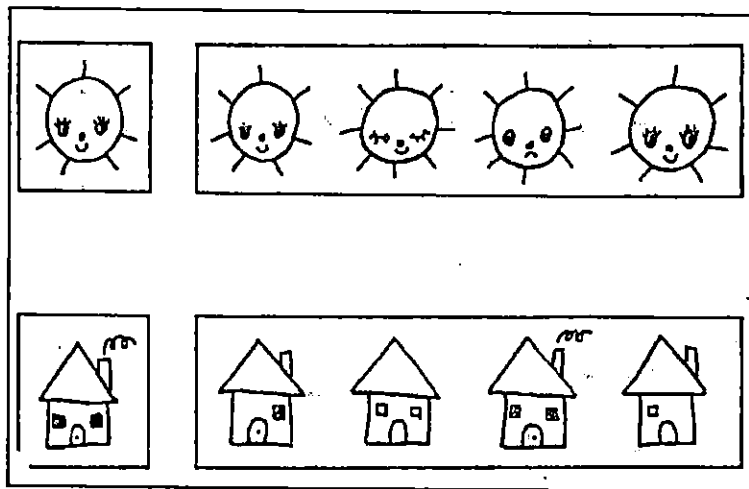


Números

Vocales



"Distinto de"



Total a

HABILIDADES SOCIO-COGNITIVAS:

IDENTIFICACION DE SENTIMIENTOS, RELACIONES DE ESTRATEGIAS MEDIOS-FINES, RELACIONES DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS, GENERACION DE ALTERNATIVAS EVALUAR PROBLEMAS INTERPERSONALES.

IDENTIFICACION DE SENTIMIENTOS

Primera parte:

Emociones

- A) Identifica sentimientos de alegría , tristeza, enfado, sorpresa.
- B) Imagina o infiere una causa del Por qué el niño o niña tiene diversos sentimientos en diferentes momentos.
- C) Da una razón lógica de por qué un sentimiento puede ser bueno o malo.
- D) Expresa sus sentimientos de alegría , tristeza, enfado, sorpresa.

Ejemplo: Primero contarle la historia (niño asustado), después de que el niño entendió la historia y entendió lo que tiene que hacer, continuar con la prueba.

1.

A1) Señalar la cara feliz, preguntarle: ¿Cómo se siente esta niña?.....
(quitar las otras dos caritas después de la respuesta).

B1) Señalar la cara feliz y preguntarle:¿Por qué te sientes feliz?
.....

C1) ¿Sentirse feliz es bueno o malo?.....
¿Por qué?.....

D1) Pon tu cara igual que esta cara.....

2.

A2) Señalar la cara triste , preguntarle: ¿Cómo se siente esta niña ?.....
(quitar las otras dos caritas después de la respuesta).

B2) Señalar la cara triste y preguntarle:¿Por qué te sientes feliz?
.....

C2) ¿Sentirse triste es bueno o malo ?.....
Por qué?.....

D2) Pon tu cara igual que esta cara

3.

A3) Señalar la cara enojada, preguntarle. ¿Cómo se siente esta niña ?.....
(quitar las otras dos caritas después de la respuesta)

B3)Señalar la cara enojada y preguntarle: ¿Por qué te sientes enojada?
.....

C3) ¿Sentirse enojada es bueno o malo?.....
¿Por qué?.....

D3) Pon tu cara igual que esta cara.....

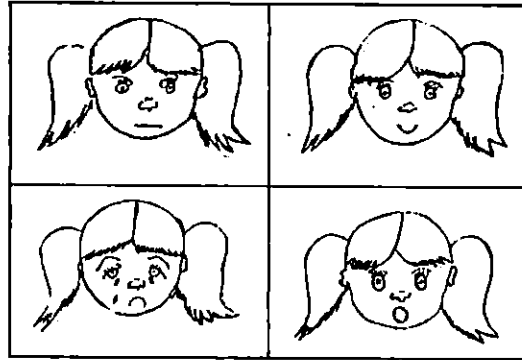
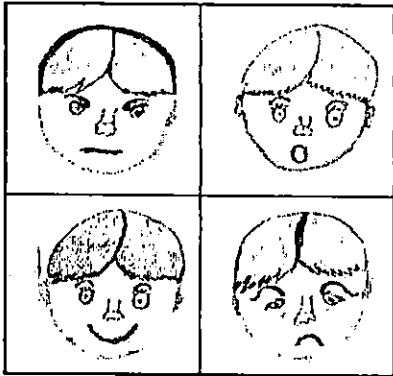
4.

A4) Señalar la cara sorprendida, preguntarle. ¿Cómo está esta carita?.....
(quitar las otras dos caritas después de la respuesta)

B4) Señalar la cara sorprendida y preguntarle: ¿Porqué te sientes sorprendida?
.....

C4) ¿Sentirse sorprendida es bueno o malo?.....
¿Porqué?.....

D4) Pon tu cara igual que esta cara.....



Segunda Parte:
Habilidad visual:

E) Identifica y expresa sentimientos de otras personas visualmente.

F) Dá la razón del Por qué a determinada situación.

Historia 1 :

La niña estaba llevando un vaso de agua para su papá, al ir se tropezó, se le cayó y se rompió.
Ahora poner tres caritas debajo del cuadro (triste, alegre, enojada y sorprendida) y preguntarle:

E1) ¿Cómo se siente la niña?.....
(quitar las otras caritas, después de la respuesta)

F1) Por qué?.....



Historia 2:

El papá le regalo un perrito a su hija, por ser muy buena niña.
Poner las tres caritas debajo de la historia y preguntarle :

E2) ¿Cómo se siente la niña?.....
(quitar las otras caritas, después de la respuesta)

F2)¿Por qué?.....



Historia 3:

Un niño estaba jugando con su hermanita, pero por quitarle un juguete le jalo el cabello fuertemente.
Poner las cuatro caritas debajo del cuadro y preguntarle:

E3) ¿Cómo se siente la niña?.....
(quitar las otras caritas, después de la respuesta)



F3) ¿Por qué?.....

Historia 4:

Un niño despertó en la mañana, cuando al levantarse vió una araña grande y negra encima de su cama.

Poner las cuatro caritas debajo del cuadro y preguntarle:

E4) ¿Cómo se siente el niño?.....

(quitar las otras caritas después de la respuesta)

F4) ¿Por qué?.....



Tercer Parte:

Habilidad auditiva:

G) Identifica y expresa sentimientos de otras personas auditivamente.

H) Dá la razón del Por qué a determinada situación.

I) Se pone en la situación de otra persona y dá una solución al problema.

Historia 5:

Un niño llamado Pedro, comenzó a inflar un globo que le regaló su papá, después envolvió una pita en la boquilla del globo y salió a jugar al patio con él. Al escuchar que su mamá lo llamaba, se dió la vuelta y soltó el globo. Este se le voló de la mano, y nunca más volvió a ver a su amado globo.

Ahora poner las caritas sobre la mesa y decirle:

G1) ¿Cómo crees que se siente el niño?.....

H1) ¿Por qué?.....

I1) ¿Tú qué harías si te hubiera pasado lo mismo?.....

RELACIONES: ESTRATEGIAS-MEDIOS Y FINES

A) Reconoce cuál es el fin u objetivo del personaje de la historia.

B). Reconoce qué medios se utilizaron para llegar a un fin determinado.

C) Autoevalua su proceso y justifica el por qué

D) Da otras alternativas para llegar a un fin determinado, poniéndose en el lugar del niño de la historia.

Historia :

Te contaré la historia de Juan .(poner el cuadro 1 sobre la mesa). Juan quería comprarse un autito de juguete que vió en una tienda . Entonces dijo: ¿qué puedo hacer para comprarme un autito? y se respondió: Romperé mi alcancía y sacaré mi dinero.(Poner el cuadro 2 al lado del 1). Puso su chanchito en la mesa, agarró un martillo y rompió el chanchito en pedazos (poner el cuadro 3 al lado del uno y hacer tres golpes en la mesa).Al quedar el chanchito totalmente roto, el niño descubrió que sólo tenía una moneda y no le alcanzaba el valor de la moneda para comprar su autito.

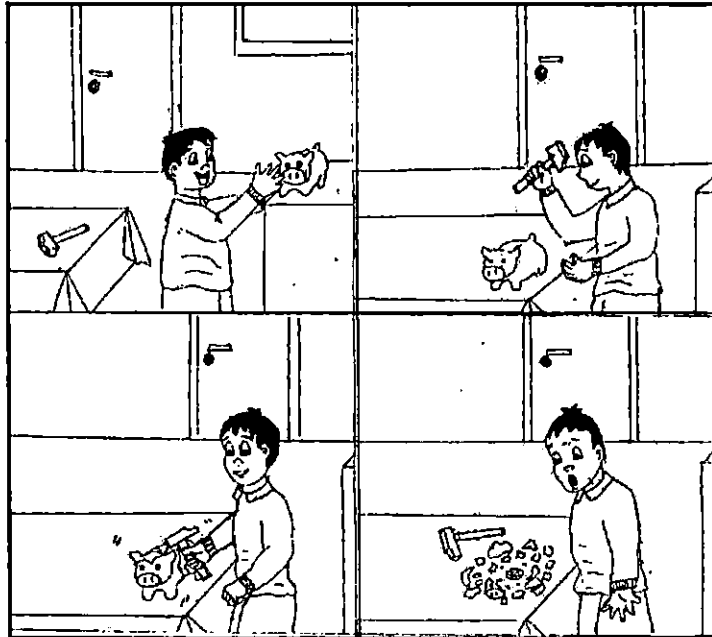
Preguntas

A1) ¿Qué quería Juan? (¿Cuál era el objetivo de Juan?).....

B1) ¿Qué hizo el niño para comprarse su autito.? ¿Qué hizo primero?, ¿Qué hizo después? y ¿qué finalmente?. Cuéntame la historia.....

C1) ¿Cómo contaste la historia? Bien, mal ,regular?.....
¿Por qué?.....

D4) Se te ocurren otras formas , caminos o soluciones para que el pueda comprarse su autito.¿Qué hubieras hecho tú para comprarle el juguete que tanto querías?
.....



SEGUNDA PARTE

Cuestionario de Planificación- Metacognición:

E) Planifica su acción de cualquier actividad educativa .

Primer ejercicio:

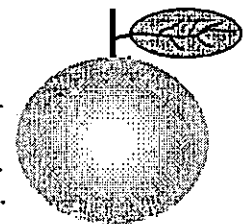
Consigna: "Mira, ahora te daré el dibujo de una naranja para que la pintes .Ahora te indicaré los pasos que vas a seguir para pintar la naranja: **Primero** escogerás los colores de la lata que usarás y los pondrás sobre la mesa, luego pintarás la naranja , después pintarás el palito y la finalmente la hojita.

Preguntas metacognitivas:

Antes de comenzar preguntar: (al iniciar)

E1) ¿Qué tienes que hacer?

E2) ¿Que pasos o caminos seguirás para pintar la naranja?.....
.....



Mientras pinta observar y preguntar: (en el proceso)

E3).Actúa impulsivamente.....

E4) Sigue los pasos planificados.....

A medida que pinta preguntarle:

E5) ¿Cómo lo estas haciendo?.....

E6) ¿Estás siguiendo los pasos indicados o no?.....

E7) ¿Cómo lo corregirías?.....

Al terminar preguntar:(al final)

E8) ¿Qué hiciste?.....

E9) ¿Qué pasitos seguiste para pintar la naranja?.....

E10) ¿Cómo lo hiciste?.....

E11) ¿Por qué?.....

Observación: (Área Motora fina)

E12) Coge las pinturas de forma adecuada.....

Segundo ejercicio:

Consigna: Ahora te daré un rompecabezas y tú lo armarás. Te indicaré los pasos que vas a seguir para armar el rompecabezas: Primero sacarás sus piezas del sobre, luego las pondrás sobre la mesa, luego armaras el rompecabezas, luego me contarás lo que ves en el dibujo del rompecabezas y al final lo desarmarás y guardarás en el sobre.



Preguntas metacognitivas:

Antes de comenzar preguntar: (al iniciar)

E13) ¿Qué tienes que hacer?.....

E14) ¿Qué pasos o caminos seguirás para pintar la naranja?.....

Mientras pinta observar y preguntar:(en el proceso)

E15)Actúa impulsivamente.....

E16)Sigue los pasos planificados.....

A medida que pinta preguntarle:

E17).¿Cómo lo estas haciendo?.....

E18) ¿Estás siguiendo los pasos indicados o no?.....

E19)¿Cómo lo corregirías?.....

Al terminar preguntar: (al final)

E20) ¿Qué hiciste?.....

E21) ¿Qué pasitos seguiste para pintar la naranja?.....

E22) ¿Cómo lo hiciste?.....

E23) ¿Por qué?.....

RELACIONES DE CAUSAS Y CONSECUENCIAS.

- A) Reconoce la causa de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- B) Reconoce el efecto de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- C) Reconoce la solución planteada en el cuento.
- D) Plantea otras alternativas de solución al problema del cuento.
- E) Reconoce los sentimientos que reflejan los personajes del cuento corto.

1. Historia:

Pedro era un niño muy travieso, siempre corría sin fijarse por donde había peligro, en una oportunidad por perseguir a un conejo corrió rápidamente por el bosque sin fijarse que delante de él había una piedra grande, en la cual tropezó y se cayó golpeándose la cabeza y lastimándose. Se puso muy triste y estaba muy adolorido, decidió irse a su casa. Cuando llegó, su mamá curó y vendó su cabeza y lo metió en la cama para que pueda reposar. (Sucesivamente mientras se le vaya contando la historia mostrarle los dibujos correspondientes de forma sistemática)

A1) ¿Por qué Pedro se tropezó?(El niño o niña distingue la causa del problema).....

B1)¿Qué le pasó a Pedro por correr rápidamente? o ¿Qué le pasó a Pedro por ser tan travieso?(El niño o niña distingue el efecto del problema).
.....

C1) ¿Que hizo después de que se cayó y golpeó la cabeza?(El niño o niña reconoce la solución planteada en el cuento).
.....

D1) ¿Qué hubieras hecho tú para que no te pase igual que a Pedro?(El niño o niña intenta ponerse en el lugar del niño del cuento y plantear otras soluciones).
.....

E1) ¿Cómo se sintió el niño después de golpearse la cabeza? (El niño o niña debe reconocer los sentimientos del personaje del cuento, después del accidente?).

.....



- F) Reconoce la causa de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- G) Reconoce el efecto de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- H) Plantea otras alternativas de solución al problema del cuento.
- I) Reconoce los sentimientos que reflejan los personajes del cuento corto

2. Historia

Rosa y su esposo fueron de día de campo. Ellos son muy descuidados, ese día dejaron su canasta abierta por donde estaban saliendo las piernas del pollo, un perro vagabundo al ver las piernas del pollo se acercó a ellos, les robó su pollo y se lo comió. Al llegar al campo, grande fué su sorpresa, pues se quedaron sin almuerzo y se sintieron muy tristes. (Sucesivamente, mientras se le vaya contando la historia mostrarle los dibujos correspondientes).

F) ¿Por qué el perro les robó el pollo a los esposos? (El niño o niña distingue la causa del problema).....

G) ¿Qué pasó por dejar la canasta abierta? (El niño o niña distingue el efecto del problema)

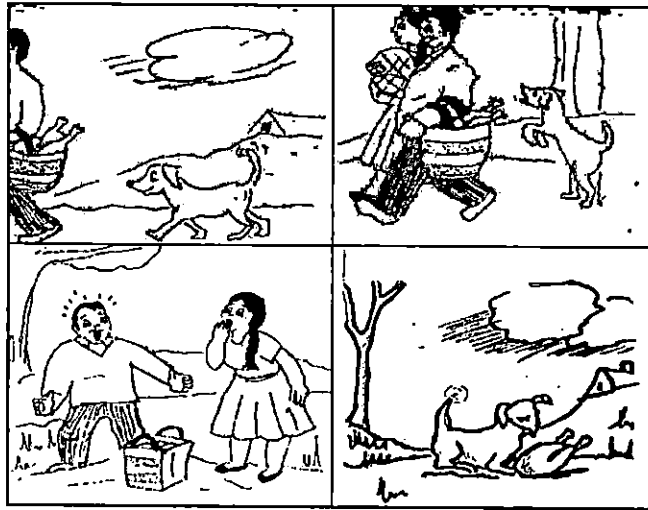
.....

H) ¿Qué hubieras hecho tú para que no te pase igual que a los esposos? (El niño o niña intenta ponerse en el lugar de los personajes del cuento y plantear otras soluciones).

.....

I) ¿Cómo se sintieron después de ver su canasta vacía? (El niño o niña reconoce cuales son los sentimientos de los personajes del cuento).

.....



- J) Reconoce la causa de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- K) Reconoce el efecto de determinado problema planteado a través de un cuento corto.
- L) Reconoce la solución planteada en el cuento.
- M) Reconoce los sentimientos que reflejan los personajes del cuento corto.

3.Historia.

Había una vez una niña que se llamaba Ana, ella era muy desordenada, dejaba todas sus ropas y libros por todas partes de su cuarto. Un día, su familia decidió viajar, todos comenzaron a alistar sus cosas , pero Ana se dió cuenta que le faltaba un zapato, se puso muy triste. Ana y toda la familia decidieron buscar el zapato por todos los cajones de sus muebles, del ropero , dentro de sus bolsas y por todas partes del cuarto. De pronto; Ana gritó y dijo:- "Lo encontré, lo encontré ", lo había encontrado en su cajón de ropa y esto le provocó felicidad. Después de que encontró su zapato su familia habló con ella y le dijo que nunca más volviera a ser desordenada, porque podía perder muchas cosas valiosas en el transcurso de su vida. (Sucesivamente, mientras se le vaya contando la historia mostrarle los dibujos correspondientes).

J) ¿Por qué Ana perdió su zapato? (El niño o niña distingue la causa del problema)

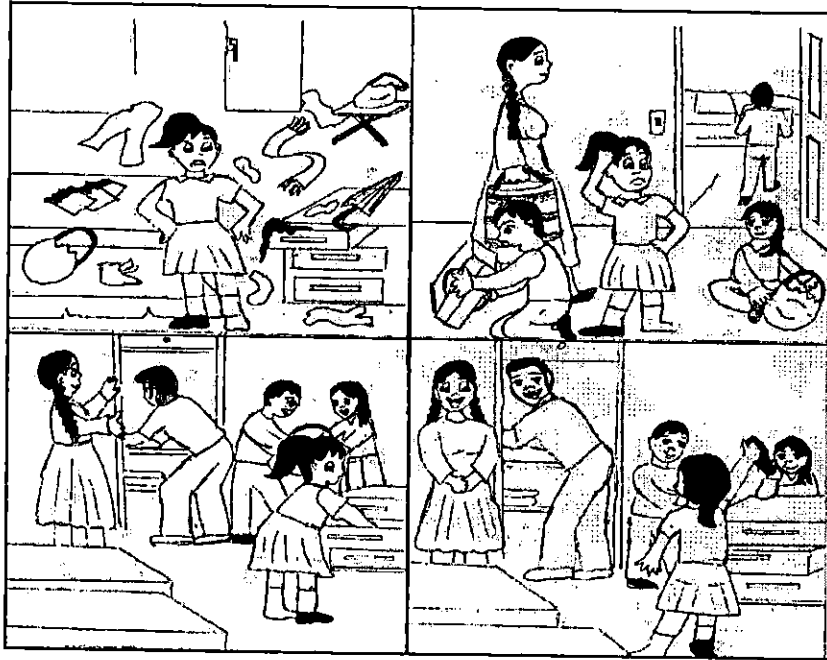
K) ¿Qué le pasó a Ana por ser desordenada? (El niño o niña distingue el efecto del problema)

L)¿Que hizo Ana para encontrar su zapato? (El niño o niña reconoce la solución planteada en el cuento)

M) Son planteadas dos preguntas:(El niño o niña reconoce cuáles son los sentimientos de los personajes del cuento)

M1.¿Por qué Ana esta triste?

M2.¿Cómo se sintió Ana después de que encontró su zapato?



GENERACION DE ALTERNATIVAS

- A) Dá alternativas de solución a determinado problema planteado en una historia corta.
- B) Autoevalúa todas las alternativas de solución que inventa al problema planteado en la historia.

1. Historia:

María tenía que ir a la casa de su tía , estaba saliendo de su casa y comenzó a llover intensamente, Ahora:

A1) ¿Qué puede hacer María para no mojarse y llegar a la casa de su tía?

.....

B1) ¿Esa solución es buena o mala?

¿Por qué?

.....

A2) Otra alternativa

.....

B2) ¿Esa solución es buena o mala?

¿Por qué?

.....

2. Historia:

Pedro estaba jugando con su pequeño gatito, el gato por travieso se sube al techo .

A3) ¿Qué puede hacer Pedro para bajar a su gato y que siga jugando con él?

.....

B3) ¿Esa solución es buena o mala?

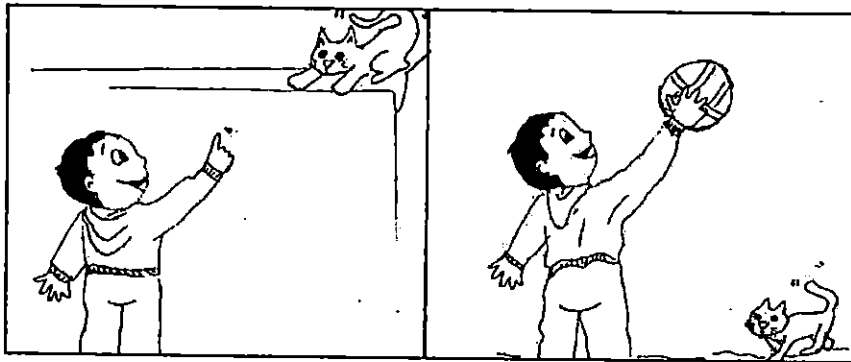
¿Por qué?

.....

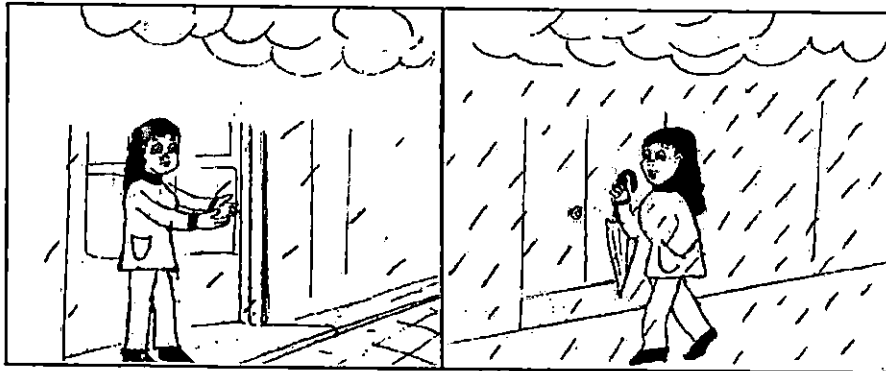
A4) ¿Qué más ?

.....

B4) ¿Esa solución es buena o mala?.....
¿Por qué?.....



El gato



La lluvia

EVALUAR PROBLEMAS INTERPERSONALES

- A) Evalúa el problema de la historia corta con uno de los criterios clave de: seguro, inseguro, justo, injusto, buenos sentimientos, malos sentimientos, funciona, no funciona.
- B) Da una solución divergente al problema planteado.
- C) Si el niño no entiende o no conoce los criterios de: seguro, inseguro, justo, injusto, buenos sentimientos, malos sentimientos, funciona, no funciona, como alternativa, evalúa con los criterios de bueno y malo .
- D) Da una solución al problema planteado.

Parte A:

Historia 1:

Mostrarle un cuadro y contarle la historia de un niño: "Este niño estaba jugando con pelota y la pateó muy fuerte, la pelota se fué rodando por la calle hacia la otra acera . A este niño sólo le importó recoger su pelota y fué corriendo hacia la otra acera, sin fijarse que venía un auto a toda velocidad que casi lo pisa.

A1)

Lo que hizo el niño, ¿es seguro o inseguro (peligroso)?

Seguro..... inseguro.....

¿Por qué?.....

B1)

¿Qué harías tú?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C1)

¿Por qué Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

Bueno.....malo.....

¿Por qué?.....

D1)

¿Qué harías tú?.....

Historia 2:

Mostrarle el segundo cuadro y contarle la historia: "Mira este niño estaba jugando con la pelota y por patearla fuerte la pelota se fué por la calle , pero este niño se fijó si venían autos por arriba y abajo. El tuvo mas cuidado; porque esperó que pasara el auto que venía; para pasar a recoger a su pelota.

A2)

¿Lo que hizo el niño es seguro o inseguro?

Seguro.....inseguro.....

¿Por qué?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

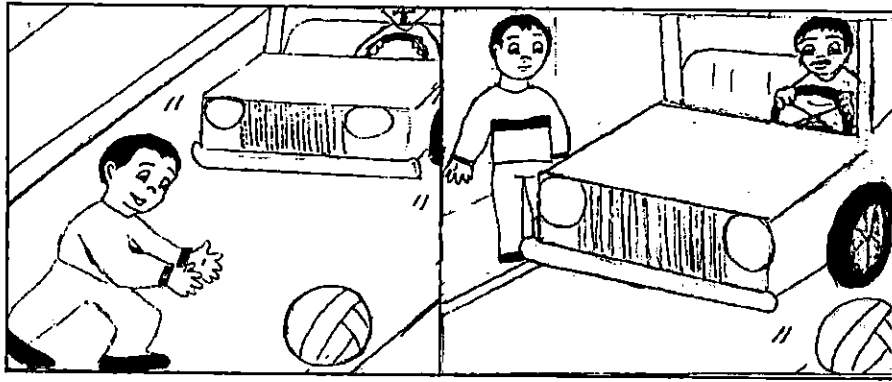
C2) ¿Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

Bueno.....malo.....

¿Por qué?.....

Historia 1

Historia 2



Inseguro

Seguro

Parte B:

Historia 3:

Había una niña que tenía una canasta llena de manzanas , que su mama le había dado para que compartiera con sus hermanos, cuando sus hermanos le pidieron que les invitara, ella dijo :¡no!, todas las manzanas son para mi.

A3)

¿Lo que hizo la niña es justo o injusto?

Justo..... injusto

¿Por qué?.....

B3)

¿Qué harías tú?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C3)

¿Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

bueno..... malo.....

¿Por qué?.....

D3)

¿Qué harías tú?.....

Historia 4:

Había una niña que cocinó todo el día para toda su familia porque su mamá estaba enferma. Cuando su mamá se sanó, le regaló un premio por haber cocinado el día entero para todos ellos.

A4)

¿Lo que hizo la mamá es justo o injusto?

justo..... injusto.....

¿Por qué?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos, preguntarle:

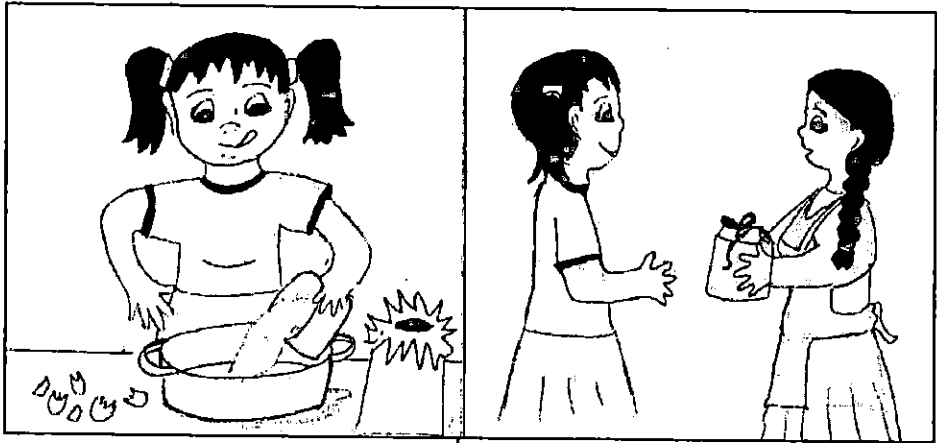
C4)

¿Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

Bueno..... malo.....

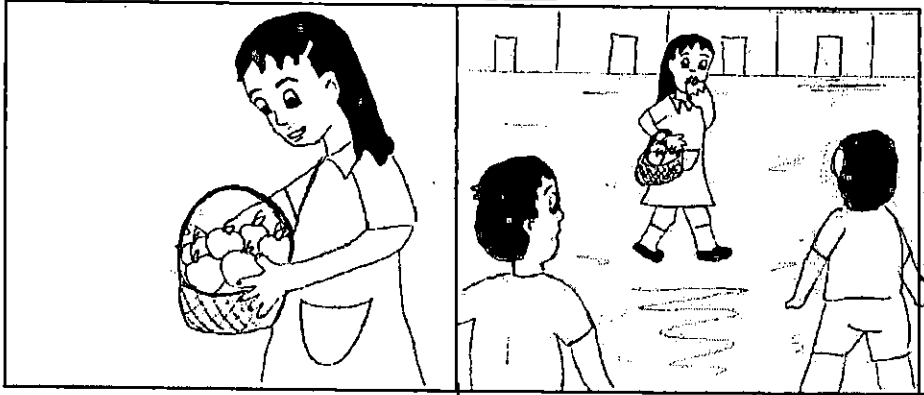
¿Por qué?.....

Historia 3



Justo

Historia 4



Injusto

Parte 3:

Historia 5:

Una niña estaba jugando con su muñeca y su hermanita le pide jugar con ella. Pero su hermana le dice que ¡no! y se porta muy egoístamente.

A5)

¿Esa niña tiene buenos o malos sentimientos?

Buenos sentimientos.....Malos sentimientos.....

¿Por qué?.....

B5)

¿Qué harías tú?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C5)¿Fué bueno o malo lo que hizo la niña?

bueno.....malo.....

¿Por qué?.....

D5)

¿Qué harías tú?.....

Historia 6:

Había una niña que tenía un perrito, le daba comida y huesitos.

A6)

¿Esta niña tiene buenos o malos sentimientos?

Buenos sentimientos.....Malos sentimientos.....

¿Por qué?.....

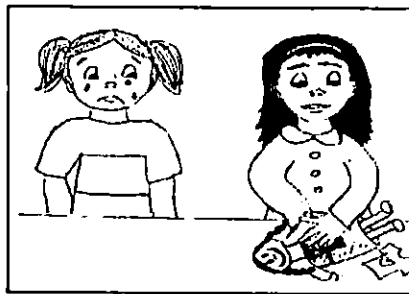
Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C6)

¿Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

bueno.....malo.....

¿Por qué?.....



Historia 5



Historia 6

Malos sentimientos

Buenos sentimientos

Parte 4:

Historia 7:

La mamá de Pedro le pide a este que la ayudará a vender en su puesto de papas mientras ella iba a cambiar el dinero para dar cambio a sus clientes. Pero el niño comienza a correr fuertemente, le saca la lengua a su mamá y le dice que ¡no!, que tenía mucha flojera y preferiría ir a jugar.

A7)

¿Lo que hizo el niño funciona o no funciona?

funciona.....no funciona.....

¿Por qué?.....

B7)

¿Qué harías tú?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C7)

¿Fué bueno o malo lo que hizo el niño?

bueno..... malo.....

¿Por qué?.....

D7)

¿Qué harías tú?.....

Historia 8:

Un niño no pudo hacer su tarea porque no comprendía muy bien la lección, entonces su hermana decide ayudarlo y enseñarle a realizar su tarea.

A8)

¿Lo que hizo el niño funciona o no funciona?

Funciona.....no funciona.....

¿Por qué?.....

Si el niño no entiende el significado de estos términos preguntarle:

C8)

¿Fue bueno o malo lo que hizo el niño?

bueno.....malo.....

¿Por qué?.....

Historia 7



No funciona

Historia 8



Funciona

ANEXO N° 2

CUESTIONARIOS PARA LA EVALUACIÓN DEL PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO Y PARA MEDIADORES Y MEDIADORAS (Padres-madres- maestros-maestras)

CUESTIONARIO N° 1: Indicadores de Evaluación por unidades del PEC.

CUESTIONARIO N° 2: Evaluación de la Intervención Global del PEC.

CUESTIONARIO N° 3: Evaluación de los Aspectos Básicos del PEC.

CUESTIONARIO N° 4: Mediadores en el hogar (padres y madres).

CUESTIONARIO N° 5: Mediadores en la escuela (maestros y maestras)

CUESTIONARIO Nº 1

INDICADORES DE EVALUACION POR UNIDADES DEL PEC.

Nombre y apellidos del/de la alumno/a:.....

Fecha de exploración:.....

Fecha de Nacimiento:.....Edad:.....

Instrucciones: Marca con una cruz la casilla con la que estés más de acuerdo. Teniendo en cuenta que:

N = Nunca, AV = a veces, S = Siempre.

Unidad 1	N	AV	S
1.Fija la atención en la resolución de una tarea, durante un tiempo prolongado.			
2. Sigue instrucciones sencillas			
3. Se sienta a trabajar en algunas actividades.			
4. Imita los modelos sencillos del grupo de iguales			
5. Imita los modelos sencillos del adulto.			
6. Sigue las instrucciones que pide la mediadora.			
7. Se muestra incentivado ante los ejercicios rítmico -musicales corporales			
8.Realiza las actividades corporales de manera óptima.			
9.Hay coordinación entre la música y sus movimientos corporales			

Unidad 2	N	AV	S
1. Se muestra relajado cuando hace las actividades habituales del aula.			
2.Se muestra tenso en las actividades habituales del aula.			

Unidad 3	N	AV	S
1. Atiende a las órdenes que se le proponen			
2. Comprende las órdenes que se le proponen.			
3. Sigue las órdenes que se le dan			
4. Reconoce un día de lluvia			
5. Reconoce un día de viento			
6. Reconoce un día de granizo			
7. Reconoce un día de sol			
8. Reconoce un día nublado			
10. Sabe lo que quiere decir parecido.			

Unidad 4	N	AV	S
<p>1. Temporalidad: Comprende los conceptos de: día -noche mañana - mediodía-tarde-noche hoy-ayer-mañana antes-después -al último primero-segundo -tercero</p> <p>2. Secuencia historias de 2,3,4, 5 y 6 cuadros</p> <p>3. Relata las historias Secuencialmente.</p> <p>4. Igual y Distinto de: Comprende el concepto de: "igual a" y "distinto de"</p>			

Unidad 5	N	AV	S
<p>1. Atiende a las ordenes o peticiones que se le dan.</p> <p>2. Comprende la petición de la mediadora</p> <p>3. Sigue las peticiones de la mediadora</p> <p>4. Coge las pinturas de forma adecuada</p> <p>5. Cuenta una historia con Principio, Trama y Final.</p> <p>6. Comprende los conceptos de antes, después.</p> <p>7. Comprende los conceptos de primero, después y al último.</p>			

Unidad 6	N	AV	S
<p>1. Identifica la tarea que debe realizar.</p> <p>2. El niño(a), verbaliza los pasos que da, cuando ejecuta una tarea.</p> <p>3. El niño(a), cuando ejecuta una ta- rea, aunque no verbaliza los pasos que da, la ejecuta de acuerdo a una planificación de la acción.</p> <p>4. Sigue los diferentes pasos que el profesor le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.</p> <p>5. El niño(a) evalúa su procedimiento</p> <p>6. El niño(a) evalúa su resultado.</p>			

Unidad 7	N	AV	S
<p>1. El niño(a) sabe dar diferentes respuestas a un mismo problema.</p> <p>2. El niño(a) realiza un rompecabezas de 3 piezas.</p> <p>3. El niño(a) realiza rompecabezas de 4 piezas.</p>			

4. El niño(a) realiza un rompecabezas de varias piezas.
5. El niño(a) emplea estrategias de ensayo - error para llevar a cabo la tarea de hacer un rompecabezas
6. El niño(a) planifica la ejecución en voz alta antes de llevarla a cabo
7. El niño(a) planifica la ejecución en pensamiento encubierto antes de llevarla a cabo

Unidad 8	N	AV	S
-----------------	----------	-----------	----------

- 1.El niño(a) conoce el concepto de "Igual a".
- 2.El niño(a) actúa mediante estrategias de ensayo -error para descubrir los idénticos, en un dibujo dado.
3. El niño(a) utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

Unidad 9	N	AV	S
-----------------	----------	-----------	----------

- 1.El niño(a) conoce el concepto de "Distinto de ".
2. El niño(a) actúa mediante estrategias de ensayo- error, para descubrir los elementos diferentes en un dibujo dado.
3. El niño(a) utiliza estrategias de planificación de la ejecución, en tareas de descubrir los modelos diferentes a un dibujo dado.

Unidad 10	N	AV	S
------------------	----------	-----------	----------

1. El niño(a) escucha a los otros cuando se dirigen a él.
 2. El niño(a) escucha a los otros cuando le proponen una actividad.
 3. El niño(a) escucha al profesor cuando se dirige a él.
 4. El niño(a) escucha al profesor cuando éste propone una actividad.
 - 5.Después de ejecutar una actividad, el niño(a) se autoevalúa (es decir, dice: si lo he hecho : "Bien", "Mal" o "regular", otros)
 6. Cuando termina de autoevaluarse justifica con un ¿por qué?
-

Unidad 11	N	AV	S
-----------	---	----	---

1. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
2. El niño(a) expresa manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
3. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
4. El niño(a) expresa manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
5. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.
6. El niño(a) expresa manifestaciones externas del sentimiento de enfado.
7. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.
8. El niño(a) expresa manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.

Unidad 12	N	AV	S
-----------	---	----	---

1. El niño(a) pregunta "El por qué de las acciones cotidianas".
2. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
3. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
4. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.
5. El niño(a) reconoce manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.
6. El niño(a) responde cuando se le pregunta el ¿Por qué? de acciones cotidianas.

Unidad 13	N	AV	S
<p>1.El niño(a) pregunta "el por qué" de acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana".</p> <p>2.El niño(a) pregunta "el por qué de acontecimientos más especiales".</p> <p>3. El niño(a) pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en los cuentos.</p> <p>4.El niño(a) sigue las instrucciones de no hacer una actividad que la mediadora le propone.</p>			
Unidad 14	N	AV	S
<p>1.El niño(a) explica cómo se siente el personaje de un cuento.</p> <p>2.El niño(a) explica por qué se siente así el personaje de un cuento.</p> <p>3.El niño(a) planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación, se manifiesta verbalmente.</p> <p>4.El niño(a) planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación con encubierta verbal.</p>			
Unidad 15	N	AV	S
<p>1.Cuando surge un problema propio el niño intenta darle soluciones.</p> <p>2. Cuando surge un problema de otro compañero, el niño intenta darle soluciones.</p> <p>3. El niño(a) utiliza "conceptos sociales" para comunicarse con los que lo rodean.</p>			
Unidad 16	N	AV	S
<p>1.El niño(a) comprende el significado de las órdenes que se le dan.</p> <p>2.El niño(a) asocia acciones propias de los animales, de los objetos y de las personas.</p>			
Unidad 17	N	AV	S
<p>1.El niño(a) prevé las consecuencias de sus acciones.</p>			

Unidad 18	N	AV	S
<p>1.El niño(a) reconoce las vocales. 2.Conoce la secuencia numérica del 1 hasta el 10 3.Cuando un compañero no sabe hacer una tarea, el niño le ayuda a hacerlo con orden.</p>			
Unidad 19	N	AV	S
<p>1.El niño(a) dá más de una solución a los problemas que se le presentan. 2.El niño(a) evalúa cada una de las soluciones que dá a un problema en función de su efectividad.</p>			
Unidad 20	N	AV	S
<p>1.El niño(a) comprende la orden de no hacer una acción que el mediador indica que no se la haga.</p>			
Unidad 21	N	AV	S
<p>1.El niño (a) da más de una solución a un problema. 2.El niño (a) tiene en cuenta las posibles soluciones de un problema 3.El niño (a) valora la solución a un problema en función de las consecuencias de las posibles soluciones.</p>			
Unidad 22	N	AV	S
<p>1.El niño(a) clasifica una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.</p>			
Unidad 23	N	AV	S
<p>1. El niño(a) resuelve de manera inductiva problemas que se le presentan.</p>			
Unidad 24	N	AV	S
<p>1.El niño (a) utiliza los criterios de justicia como criterios de evaluación de las soluciones dadas a los problemas. 2. El niño(a) también utiliza los criterios de seguridad.</p>			

Unidad 25	N	AV	S
<p>1. El niño (a) predice los sentimientos que se desprenden de una situación dada.</p> <p>2. El niño (a) juzga situaciones que fomentan sentimientos agradables, como buenas ideas.</p>			
Unidad 26	N	AV	S
<p>1. El niño (a) utiliza el concepto de "funciona" como criterio de evaluación de las soluciones que da a los problemas.</p> <p>2. El niño (a) utiliza los criterios de seguridad, justicia, sentimientos y funciona, como indicadores de evaluación de las soluciones que da a los problemas.</p>			
Unidad 27	N	AV	S
<p>1. El niño (a) plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre el grupo de iguales.</p>			
Unidad 28	N	AV	S
<p>1. El niño(a) plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y un adulto.</p>			
Unidad 29	N	AV	S
<p>1. El niño(a) plantea soluciones a conflictos que se pueden dar entre un niño y los adultos.</p>			

CUESTIONARIO N° 2

EVALUACION DE LA INTERVENCION GLOBAL DEL PEC

Nombre y apellidos del/de la mediador(ra).....

Fecha de exploración:.....

Instrucciones: Marca con una cruz la casilla con la que estés más de acuerdo . Teniendo en cuenta que : N = nunca, AV = a veces, S = siempre.

1. Considero que las niñas y los niños que han participado en el programa han experimentado cambios positivos en sus procesos atencionales.	N	AV	S
2. Las niñas o niños con conductas impulsivas han generado estrategias de autocontrol.	N	AV	S
3. Las estrategias utilizadas en el programa pueden aplicarse a cualquier actividad escolar	N	AV	S
4. Me siento satisfecha/o de la aplicación del programa en mi aula.	N	AV	S
5. Desearía seguir trabajando el programa en años posteriores.	N	AV	S
6. Los objetivos propuestos al comienzo de la intervención han sido alcanzado.	N	AV	S
7. Los niños y las niñas han generalizado lo aprendido en el programa a otras actividades del aula.	N	AV	S
8. Los conocimientos previos que exigía el programa eran muy altos.	N	AV	S
9. Los conocimientos procedimentales previos que exigía el programa eran muy altos.	N	AV	S
10. Las unidades orientadas a cubrir los conocimientos previos que exige el programa ayudaron a los niños a orientarse de mejor forma en las unidades posteriores.	N	AV	S
11. He utilizado las estrategias de resolución de problemas en las actividades cognitivas del aula.	N	AV	S
12. He utilizado las estrategias de resolución de problemas en las actividades interpersonales del aula.	N	AV	S
13. Las niñas y los niños se han visto motivados por las actividades que propone el programa.	N	AV	S
14. Las actividades que propone el programa están insertas dentro de actividades curriculares habituales.	N	AV	S

- a) Enumera los aspectos del programa que te han parecido más positivos para el trabajo en el aula
.....
- b) ¿Qué problemas has encontrado en la aplicación del programa?.....
- c) ¿Qué eliminarías del programa?.....
- d) ¿Qué introducirías en el programa?.....
- e) Escribe cualquier comentario que quieras hacer sobre el programa y su aplicación.....
-

CUESTIONARIO Nº 3

ASPECTOS BASICOS DEL PEC" PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO "

Nombre y apellidos del niño o niña.....

Fecha de exploración:.....

Aspectos básicos	S	AV	N
1. Atención			
2. Planificación de las acciones en voz alta.			
3. Planificación encubierta de las ejecuciones.			
4. Autoevaluación.			
5. Responde al porqué de acciones cotidianas.			
6.Reconoce los sentimientos de tristeza, alegría, enfado, sorpresa			
7. Tiene en cuenta y analiza la causa de un problema para dar la posible solución.			
8.Ponerse en el lugar del otro.			
9.Prevé las consecuencias de sus acciones.			
10. Ayuda a un compañero en la resolución de un problema.			
11.Dá más de una solución a un problema.			
12.Tiene en cuenta posibles soluciones a un problema			
13. Plantea soluciones a conflictos entre iguales.			
14. Plantea soluciones en un conflicto personal			
15. Plantea soluciones a conflictos entre iguales.			
16. Plantea soluciones a conflictos entre un niño y un adulto.			

CUESTIONARIO Nº 4

MEDIADORES EN EL HOGAR (PADRES-MADRES)

Nombres y Apellidos del niño (a).....

Curso:.....

AREA COGNITIVA:

Metacognición:

1. Cuando se le dá una tarea manual o intelectual en su hogar:

1.1 Se le explica en forma coherente y ordenada los pasos que debe seguir para realizarla:

S AV N

2. En el proceso de realizar la tarea:

2.1 Se le pregunta al niño: ¿ Que es lo que tiene que hacer?

S AV N

2.2 ¿ Le enseñan a planificar su acción?

S AV N

2.3 ¿ Le enseñan a evaluar su procedimiento ?

S AV N

2.4 ¿ Le enseñan a evaluar su resultado?

S AV N

2.5 ¿ Se le enseña a detener su impulsividad en pro de la flexibilidad y análisis de procesos?

S AV N

3. Cuando el niño pregunta el ¿por qué?, ¿para qué? y ¿con qué? , se le dá una respuesta.

S AV N

Identificacion de sentimientos:

4. Se le enseña a reconocer los sentimientos de alegría, tristeza, enojo y sorpresa.

S AV N

5. Se le enseña a determinar o preguntar el ¿por qué? de los sentimientos de alegría, tristeza, enojo y sorpresa.

S AV N

6. Cuando el niño pregunta el ¿por qué? de algún sentimiento, se le responde de manera adecuada.

S AV N

Causa-efecto:

7. Se le explica la causa o razón que ocasiona un problema.

S AV N

8. Se le explica el efecto del problema.

S AV N

9. Se le enseña a plantear diferentes soluciones a un problema.

S AV N

10. Se le enseña a razonar el efecto de una acción , antes de realizar la misma.

S AV N

Generación de alternativas:

11. Se le enseña a barajar diferentes soluciones a un mismo problema en pro de la flexibilidad.

S AV N

Estrategias evaluativas:

12. Se le enseña estrategias para evaluar o considerar una situación.

S AV N

12.1¿ Cuales?.....
.....
.....
.....
.....

AREA SOCIAL:

Relaciones sociales:

13. Le enseñan a manejar y utilizar en diferentes situaciones los siguientes conceptos:

. Pedir por favor:	S	AV	N
. Dar:	S	AV	N
. Pedir un consejo:	S	AV	N
. Pedir una explicación en lugar de gritar o pelear	S	AV	N
. Cambiar/Negociar:	S	AV	N
. Compartir:	S	AV	N
. Ayudar/Colaborar:	S	AV	N
. Tumarse:	S	AV	N
. Esperar:	S	AV	N
. Conductas basicas: (puntualidad, asearse)	S	AV	N
. Conductas sociales: (no pegar, comunicarse, agradecer)	S	AV	N

CUESTIONARIO N° 5

MEDIADORES EN LA ESCUELA (MAESTROS-MAESTRAS)

Cada uno de los ítems del cuestionario se puede contestar según las notas y códigos que siguen:

N =nunca se da la actividad o criterio

AV = a veces se da la actividad o criterio.

S =Siempre se da la actividad o criterio

Criterio.-Intencionalidad y Reciprocidad.

N AV S

- El mediador es puntual y tiene el material preparado.
- Crea en la clase una atmósfera propicia para el aprendizaje.
- Estimula el interés y la motivación de los alumnos.
por el tema que se trata
- Los niños(as) escuchan y responden al mediador
- El mediador comprueba el trabajo personal
- Manifiesta interés hacia los niños(as) y sus trabajos
- Expresa alegría por los aciertos de sus niños(as)
- Explica de nuevo los conceptos no comprendidos.
- El mediador manifiesta un interés particular por los niños y niñas más lentos y pasivos.
- Escucha pacientemente las preguntas de ellos(as)

Criterio: Trascendencia

N AV S

- El mediador relaciona el tema con los anteriores
- Expresa la relación entre lo aprendido y los objetivos(metas)
- Explica la razón de sus acciones y decisiones.
- Pide que razonen sus respuestas y decisiones.
- Trata los hechos, conceptos y principios más allá de lo necesario en la situación actual.
- Estimula las actividades de definición y solución de problemas
- Trata de llegar a la generalización en forma de principios.
- Pide que formulen principios a partir de las aplicaciones concretas

Criterio: Mediación de significado.

N AV S

- Presenta las tareas de forma relevante, involucrando en la actividad al niño o niña.
- Modifica su propio comportamiento (postura,expresión,tono,modulación)
- Ayuda a descubrir el sentido positivo de las cosas, de la vida, del trabajo.
- Amplía el significado de cada objeto, palabra, principio,etc.

- Realiza el feed-back de ciertos comportamientos, estrategias, respuestas
- Ayuda a prever consecuencias de los comportamientos (comportamientos de anticipación.)
- Hace aplicaciones de tipo social y cultural.

Criterio: Mediación del sentimiento de competencia

N AV S

-
- El mediador transforma los estímulos según el nivel de los niños(as). (dividen tareas más sencillas, simplifica, repite).
 - Trata de hacerle ver al niño(a) de su capacidad para realizar las diferentes tareas.
 - Hace que tomen conciencia de sus buenos resultados.
 - Destaca los aspectos positivos del trabajo, incluso aunque se deba corregir una parte del mismo.
 - Las expresiones del mediador contribuyen a crear una auto-imagen positiva en los niños(as).
 - Hace que se concienticen de su progreso comparando su actual tarea con las anteriores.

Criterio de :Control del comportamiento

N AV S

-
- Ayuda a controlar la impulsividad, haciendo que razonen bien las instrucciones y sus acciones
 - Modela los comportamientos incentivando la autoevaluación.
 - Les ayuda a planificar la conducta atendiendo a las prioridades.
 - Requiere de limpieza en su persona y en sus deberes como estrategia para mantenerse sanos.
 - Les hace reflexionar sus respuestas ante determinada situación.
 - Permite los silencios previos a las respuestas.
 - Admite su error cuando es propio de su impulsividad.

Criterio: Mediación del comportamiento de compartir

N AV S

-
- Comparte sus propias experiencias con los niños y niñas
 - Da oportunidad para que los alumnos compartan sus propias experiencias con libertad.
 - El mediador anima a los alumnos para que se ayuden mutuamente.
 - Hace posible la escucha atenta a quien habla
 - Ayuda a los niños y niñas para que se pongan en lugar del otro y vivan sus sentimientos, (empatía).
 - Utiliza ejemplos en los que la colaboración es importante.
 - La expresión del grupo se realiza con libertad y orden.

Criterio: Mediación de las diferencias individuales	N	AV	S
--	----------	-----------	----------

- Acepta respuestas divergentes y creativas.
- Anima a los niños y niñas para que piensen de modo independiente y original.
- Confía en la responsabilidad de los niños y niñas.
- Defiende el derecho de cada persona a ser diferente.
- Trata con respeto a cada uno de los niños y niñas.
- Respeta la intimidad en temas personales o familiares.

- Estimula la tolerancia y el respeto hacia las opiniones de los demás.
- Pide justificación de los puntos de vista de los alumnos.

Criterio: Búsqueda, planificación y realización de objetivos	N	AV	S
---	----------	-----------	----------

- Ayuda a descubrir el objetivo de la página que presenta.
- Hace esfuerzos para que los niños y niñas alcancen los objetivos propuestos.
- Anima a la constancia, paciencia y asiduidad en la consecución de los objetivos propuestos.
- Favorece la necesidad y la capacidades los niños y niñas para trazarse objetivos y metas.
- Ayuda en la búsqueda de estrategias para alcanzar o modificar los objetivos propuestos (estrategias-medios para alcanzar algo)
- El mediador favorece la autonomía de los niños y niñas en sus decisiones y estimula para que las evalúen.

Criterio: Comportamiento de desafío de la novedad y complejidad	N	AV	S
--	----------	-----------	----------

- Crea situaciones de reto, novedad y complejidad, según la posibilidad de los niños y niñas
- Estimula la curiosidad intelectual.
- Alienta la originalidad ó creatividad.
- Trata de incentivar la confianza a lo nuevo: preguntas, estrategias, soluciones.
- Anima a crear nuevos ejercicios y a exponerlos ante los demás.
- Estimula la satisfacción de realizar tareas nuevas y complejas.
- Presenta modelos positivos sobre la manera de realizar algo nuevo, estimulante, complejo, así como de superar los obstáculos.
- Ayuda a tomar conciencia de la capacidad creciente de los niños y niñas para adaptarse a situaciones nuevas.

Criterio: Mediación del ser humano como entidad cambiante	N	AV	S
--	----------	-----------	----------

- Destaca los cambios experimentales en la realización de tareas complejas.
- Ayuda de modo especial a la formulación de principios, que son los que señalan un cambio estructural.
- Ayuda a enriquecer su vocabulario.

- Se asegura de que ejemplos y principios les permitan llegar a la generalización.
- Realiza ejercicios o pone ejemplos distintos manteniendo las mismas nociones de base.
- Observa pasos metacognitivos razonados en los niños y niñas.

Criterio: Mediación sobre adaptaciones a Situaciones nuevas

N AV S

-
- Acepta soluciones creativas y divergentes.
 - Incentiva la flexibilidad mental del niño y niña en la aceptación de los movimientos como en la creación de la novedad.
 - Incentiva en los niños y niñas, crear una diversidad de respuestas a los problemas.
 - Plantea situaciones problema diariamente e incentiva para tener respuestas fuera de lo común .
 - Aprovecha todas las situaciones- problema dentro y fuera del aula para hacerles pensar de manera metacognitiva y creativa.

Criterio: Mediación sobre adaptaciones a situaciones nuevas:

N AV S

-
- Acepta soluciones creativas y divergentes.
 - Incentiva la flexibilidad mental en la aceptación de los movimientos con o en la creación de la novedad
 - Incentiva en los niños y niñas pensar en un abanico de alternativa que ellos proponen para cualquier situación.
 - Plantea situaciones problemas diariamente e incentiva la reflexión de las soluciones.

Criterio: Mediación del optimismo.

N AV S

-
- Se da en el grupo un tono de alegría optimista.
 - El profesor da muestras de expectativas positivas sobre las posibilidades de los niños y niñas ante las actividades educativas.
 - Tras la alegría y simpatía, el mediador (ra) deja percibir el realismo de las dificultades.
 - Da muestras de aprobación a los aspectos positivos de las respuestas de los niños y niñas.
 - Atiende de modo especial a los niña y niños que muestran miedo de dar respuestas.
 - Corrige las respuestas erróneas con amabilidad.
-

ANEXO N° 3

OTROS INSTRUMENTOS

Hoja de registro de observación diaria.

HOJA DE REGISTRO DIARIO

Fecha:.....

Mediador(ra):.....

<u>ASISTENCIA</u>	<u>OBJETIVOS ESPECIFICOS</u>	<u>ACTIVIDADES</u>	<u>RECURSOS MATERIALES</u>	<u>SUGERENCIAS</u>

ANEXO N° 4

PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO

Nota: Todo el PEC que forma parte de este anexo ;ha sido comprimido de los originales, con fines de presentación.

ADAPTACION DEL
"PROGRAMA DE ENTRENAMIENTO COGNITIVO PARA NIÑOS Y NIÑAS DE 5 A 6 AÑOS"

UNIDAD 1: HABILIDADES ATENCIONALES.

Objetivos:

- Que el / la mediador/ra establezca una buena relación con los alumnos / as.
- Que el / la mediador/ra establezca la línea base de ejecución conductual.
- Que el / la mediador/ra trabaje técnicas de fijar la atención.

Indicadores de evaluación:

- Fija la atención en la resolución de una tarea, durante un tiempo prolongado.
- Sigue instrucciones sencillas.
- Se sienta a trabajar en algunas tareas.
- Imita los modelos sencillos del adulto.
- Imita los modelos sencillos del grupo de iguales.

Tareas:

- El / la mediador/ra trabajará el programa de "atención con los niños y niñas " (ver anexo1).

Materiales:

- Hoja de trabajo nº 1 (página 2).

Actividades de generalización:

- Se les pedirá a los / las niños y niñas que imiten las acciones del / de la mediador / ra cuando éste / ésta lo crea oportuno, para mejorar la dinámica habitual del aula, para ayudar a guardar silencio y para incentivar la atención del / la niño / a.
- Se les pedirá a los / las niños / as que sigan las instrucciones que el / la mediador / la considere adecuadas a la dinámica habitual del aula, para esto se les hará cruzar los bracitos y ellos deben atender.

ANEXO 1:

Fijar la atención:

Se les dice a los niños y a las niñas que deben fijar la atención en lo que va a hacer el profesor o la profesora, que actuara como "modelo" de las conductas, con el fin de facilitar el aprendizaje de los niños y de las niñas.

Se les dice a los niños y las niñas: "ahora vas a hacer lo mismo que yo". Cuando les diga "¡ya!", van a imitar todo lo que yo haga y diga", pero cuando yo haga la señal de parar de imitar y escuchar (señal de parar de imitar = poner los brazos en cruz), "deben dejar de hacer todo lo que yo diga", y comunicarles que se les dirá "crucen bracitos" y todos juntos deben escuchar atentamente al mediador o mediadora.

Actividades que se pueden realizar habitualmente en el aula para incentivar este punto:

Que imiten acciones conductuales y verbales como ser:

Canciones cortas con movimientos y ejercicios motores:

levanten los brazos, aplaudan, abajo los brazos , aplaudan, al medio los brazos, aplaudan, a un lado los brazos, aplaudan, párense, zapatéen, etc; todas estas acciones se las debe realizar conjuntamente con la mediadora o mediador.

El ejercicio del globo:

Mediante mímica todos sacan un globo de su bolsillo, comienzan a inflar y luego todos deben reventar el globo, todo esto siempre haciendo mímicas.

Acciones cotidianas:

Haciendo mímicas se deben imitar diferentes movimientos de las acciones que los niños y niñas realizan diariamente, como ser: levantarse, desayunar, ir a la escuela, todas las actividades que se realizan en la escuela, ir a la casa, almorzar, todas las actividades que realizan en la tarde y posteriormente lo que hacen en la noche; de esta manera no solo se

trabaja actividades de imitación conductual y verbal, sino también "actividades de temporalidad".

Al principio, las frases que diga el mediador o mediadora no deben ser demasiado largas, ni complejas. Estas estrategias no deben ser empleadas mas que en "momentos clave" de trabajo de aula, ya que si no se convertirá en una práctica burlona de la acción del mediador o mediadora.

Seguimiento de instrucciones:

Se les dice a los / as niños / as : "Ahora vamos a seguir las instrucciones". El mediador o mediadora en un principio pedirá a los niños y a las niñas que hagan tareas sencillas como: golpear la mesa con las palmas de las manos", "pararse", "sentarse" (ver hoja de trabajo nº 1 , página 2).

Si alguno de los alumnos o alumnas quisiera seguir las instrucciones que se le ha pedido a un niño en concreto, entonces se le dirá: "¿A quién he pedido que siga instrucciones?", "¿A quién he pedido, a un niño o a una niña en concreto?".

El / la niño /niña que debe participar ,dirá : a mí . Si no lo hace, lo hará el propio mediador o mediadora y continuará diciéndole: Tú, Ana , te pedí a tí que respondieras y los demás esperan su turno , mirando específicamente a los que respondieron, se les dirá : ¡ De acuerdo, deben esperar su turno!.

HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE INSTRUCCIONES

Nombre y apellido del niño o de la niña:.....

Nombre y apellido del mediador o mediadora:.....

Fecha de exploración:.....

Instrucciones: poner una cruz en la casilla del "Si" cuando el niño o la niña ejecute la orden y una cruz en la casilla del "no" cuando no la ejecute.

ORDENES	SI	NO
Golpeen la mesa con las palmas de las manos.		
Párense		
Siéntense		
Mírenme		
Cierren los ojos		
Solo los niños aplaudan		
Solo las niñas aplaudan		
Solo las niñas saquen la lengua		
Solo los niños saquen la lengua		
Abran la boca grande "¡como si fueran un gato que quisiera comer a un ratón!"		
Cierren la boca "¡porque ya se Comieron al ratón!"		

HABILIDADES COMPLEMENTARIAS PARA TRABAJAR ATENCIÓN

Objetivo:

- Que el /la mediador/ ra utilicé la música como mediador atencional y relajante .A través del ritmo musical se trabajen movimientos corporales.

Indicadores de evaluación:

- Sigue las instrucciones que pide el mediador o mediadora.
- Se muestra incentivado/da ante los ejercicios "rítmico-musicales-corporales".
- Realiza las actividades corporales de manera optima.
- Hay coordinación entre la música y los movimientos corporales.

Tarea:

- El / la mediador / ra trabajará el programa de técnicas de atención con los niños y niñas.

Materiales:

- Casette musical
- grabadora.
- Propio cuerpo

Actividades de generalización:

- Las técnicas de atención se insertarán como una actividad más del aula, que se utilizarán antes de iniciar las clases, o en momentos que se crean "adecuados".

ANEXO 1 (continuación):

PROGRAMA DE TÉCNICAS DE ATENCIÓN:

Mediante la música crear, movimientos corporales que relajen y trabajen la atención de los niños y niñas. Se dan algunos ejercicios para facilitar y guiar el trabajo:

Posición parados:

encima de asientos o en el piso, mirando al profesor o profesora deberán de mover diferentes partes del cuerpo, al son de la música.

Ejercitar:

Movimientos de las partes gruesas del cuerpo:

Movimientos de todo el cuerpo: Que se balanceen de un lado a otro, como arbolitos.

Movimientos de brazos: arriba- abajo, a un lado-al otro lado

Movimientos de piernas: marcha, carrera, andar en el lugar.

Movimientos de cintura:

Mediador/ra: "agarrarse de las cinturas y muévase hacia delante, atrás"
"Ahora, muévase a un lado, al otro lado".

Movimientos de las partes finas del cuerpo:

Movimientos de partes de la cara:

Sacar la lengua- meter la lengua

Abrir boca- cerrar boca

Mostrar dientes. Cubrir dientes

Golpear – agarrar mejillas

Cerrar- abrir ojos

Agarrarse– soltarse orejas.

Abrir- cerrar manos

Movimientos de cabeza:

Adelante- atrás

A un lado – al otro lado

UNIDAD 2: HABILIDADES DE RELAJACION

Objetivo:

- Que el / mediador o mediadora comience el trabajo en técnicas de relajación.

Indicadores de evaluación:

- Se muestre relajado cuando realiza las actividades habituales del aula.
- Se muestre tenso cuando realiza las actividades habituales del aula.

Tarea:

- El mediador o mediadora trabajará el programa de "técnicas de relajación" con los niños y niñas.

Materiales:

- Programa de técnicas de relajación (ver anexo 2).
- Hoja de trabajo N° 2. (página 7 y 8)

Actividades de generalización:

- Las técnicas de relajación se insertarán como una actividad más del aula.
- Estas técnicas pueden ser aplicadas por el / la profesor /a en cualquier momento de su actividad en el aula, especialmente antes de iniciar una actividad cognoscitiva o manual y sobre todo después de que los niños y niñas hayan realizado alguna tarea que les haya exaltado demasiado, o antes de llevar una actividad que requiera cierto grado de concentración.
- Trabajar normas, valores y reglas dentro del curso, desde el momento que ingresan al aula.

ANEXO 2:

PROGRAMA DE TÉCNICAS DE RELAJACIÓN.

Pasos previos a la relajación :

1ra. Posición sentado:

Colocaremos a los niños y niñas en sillas bajitas pongan sus pies en el suelo, el adulto debe estar en frente de ellos en una silla mediana, donde lo puedan visualizar todos, de tal forma que pueda mirarlos de frente.

Los niños deben estar sentados con la cabeza recta y las manos en los muslos.

El / la niño /a se debe mantener en esta posición durante 5 segundos, por lo menos, se llevará a cabo de mejor manera si ellos cuentan en voz alta los números hasta llegar a cinco.

2da. Contacto ocular:

Se debe intentar conseguir el contacto ocular, diciéndoles: "mírenme a los ojos, hasta contar 3", que todos le miren simultáneamente. Seguidamente se les refuerza diciéndoles: "muy bien, me están mirando a los ojos".

El niño debe mantener el contacto ocular, durante unos 3 segundos.

3ro. Levantar los brazos:

- El mediador o mediadora se sentará delante de los niños y niñas y les pedirá que hagan lo mismo.

- Levantar un brazo hacia arriba, mientras se hace la acción, verbalizar lo que se hace. Por ejemplo: levantar un brazo arriba, bajarlo, levantar el otro brazo, bajarlo, etc. Se realizara el mismo ejercicio tres veces. Una vez que el niño haya hecho intentos de hacerlo, se le recompensará con refuerzos sociales, diciéndole: "muy bien, lo has hecho muy bien".

4ta. Tocar la mesa:

Se pondrá una mesa pequeña delante del / de la niño / a . se le pedirá que toque la mesa, la orden debe ir acompañada de la acción por el mediador o mediadora.

El niño tocará la mesa durante cinco segundos, repitiendo el ejercicio tres veces.

5ta. Tocarse el pecho:

Pedir a los niños que se toquen el pecho, sirviendo nosotros como modelo de la acción. Los niños se tocarán el pecho durante 5 segundos, repitiendo el ejercicio tres veces.

6ta. Levantarse:

El / la niño / a deberá ponerse de pie ante la orden de: "levantarse". Cuando lo haya intentado o conseguido , se le recompensará verbalmente.

Se procura repetir el ejercicio durante tres veces seguidas.

7ta. Sentarse:

Seguir los mismos pasos que en el punto seis, pero con la orden de "sentarse".

Procedimiento de relajación:

Antes de comenzar la relajación con el / la niño o niña, nosotros debemos ser capaces de experimentar la técnica, para después poder guiarla:

Técnica:

Utilizaremos el procedimiento de "tensión-relajación", primero aprenderemos a tensar los diferentes miembros y posteriormente a relajarnos de forma progresiva, siguiendo con la inspiración el estado de "tensión" la con la espiración el de "relajación" la espiración. Para que los niños puedan entender que es tensión y relajación, se les mostrará un muñeco duro de cualquier material, el cual se lo presentará como muñeco duro y fuerte, se utilizará estos términos cuando queramos que los niños y niñas tensen sus músculos; posteriormente se les presentará un muñeco blando y suelto, al cual se lo presentará como un muñeco suelto y débil , se utilizarán estos términos cuando queramos que los niños y niñas suelten sus músculos.

Después, para enseñarles a respirar se les dirá que simulen que tienen un florcita en su bolsillo, que la saquen y la huelan , esto para escenificar el inhalar y luego que la soplen como el viento, esto para escenificar el exhalar.

Ahora, no se utilizará el término de "tensión – relajación", sino de "como el muñeco duro" "como el muñeco sueltito", y para la inhalación y la exhalación se utilizará "huelan la florcita , soplen la florcita".

1ra:

La posición de relajación:

Será la misma que la empleada en los "procedimientos de preparación a la relajación"

Si se puede el niño y niña deberá llevar ropa que no le oprima. Asimismo, el lugar en el que realizamos el entretenimiento debe ser tranquilo, sin demasiados estímulos alrededor, procurando que se oiga una música ambiental tranquila y relajada.

El mediador o mediadora deberá comprobar al principio los músculos de los niños y niñas para ver si están tensos o relajados.

Brazos:

Mostrar al niño o niña el brazo derecho recto con el puño cerrado y tensándolo desde la mano hasta el hombro. Que el niño o la niña comprueben en nuestro propio brazo la tensión que se debe hacer.

Cuando lo hayan conseguido se les dirá: "sientan, ahora tienen el brazo "duro", como el muñeco" (se le dice esta palabra en lugar de tenso, para que lo comprendan mejor).

Seguidamente se le dirá "Ahora pongan su brazo suelto" "muy bien". Primeramente hacer que el niño lo compruebe como lo hacemos nosotros y seguidamente le diremos : "Ves, como cae mi brazo y lo pongo sueltito", y ahora hazlo tú.

Piernas:

Primero el adulto levantará una pierna (derecha o izquierda), con los dedos de los pies hacia adentro. Hacer que el niño toque nuestra pierna cuando este tensa y motivarle para que haga lo mismo. Seguidamente se le dice: "Ahora, ustedes van a poner su pierna dura", y ahora "suelta", "muy bien".

Después se siguen las instrucciones que hemos visto con el brazo.

Se deben de combinar los procesos de tensión – relajación, con el control de la respiración, que se les irá enseñando paulatinamente.

Manos:

Lo propio se debe hacer con las manos. Deben de tensar las dos manos juntas y luego relajarlas, se les dice: "Ahora pongan duras las manitos" y después "suelten las manitos".

Cuerpo entero:

Se les dice. " Ahora párense y pongan duro todo el cuerpo" y "ahora suéltense", repetir el ejercicio dos o tres veces.

HOJA DE REGISTRO DE PREPARACIÓN PARA LA RELAJACIÓN:

Nombre y apellidos del niño o de la niña:

Nombre y apellidos del mediador o mediadora:

Fecha de exploración:

Instrucciones: Poner una cruz en la casilla del día de la semana que corresponda, cuando el niño o la niña ejecuten las habilidades básicas señaladas.

HABILIDADES BASICAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Posición de relajación					
Contacto ocular					
Habilidades de imitación:					
Levantar las manos					
Tocar la mesa					
Tocarse el pecho					
Otras					
Ordenes sencillas					
Levantarse					
Sentarse					
Otras					

HOJA DE REGISTRO DE RELAJACIÓN CON NIÑOS Y NIÑAS

Nombre y apellidos del niño / de la niña:

Nombre y apellidos del mediador o mediadora:

Fecha de exploración:

Instrucciones: Poner una cruz en la casilla del día de la semana que corresponda, cuando el niño o la niña ejecuten las órdenes señaladas.

HABILIDADES BASICAS	Lunes	Martes	Miércoles	Jueves	Viernes
Sentado					
Posición de relajación.					
Extremidades					
Brazo derecho					
Brazo izquierdo					
Manos					
Pierna derecha					
Pierna izquierda					
Cuerpo entero					
Respiración					
Inspirar					
Expirar					

Hojas de Registro de relación:

FECHA: _____

HOJA DE REGISTRO

RELACION

NÚMERO	METER ARRIBA POR NARIZ		SOPLAR POR BOCA		SENTARSE (Posición)		BRAZO DERECHO		BRAZO IZQUIERDO		MANOS		PIERNA DERECHA		PIERNA IZQUIERDA	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1																
2																
3																
4																
5																
6																
7																
8																
9																
10																
11																
12																
13																
14																
15																
16																
17																
18																
19																
20																

	OÍR/EAR		EXPIRAR		OBSERVACIONES
	SI	NO	SI	NO	
1					
2					
3					
4					
5					
6					
7					
8					
9					
10					
11					
12					
13					
14					
15					
16					
17					
18					
19					
20					

FECHA: _____

HOJA DE REGISTRO

RELACION

NÚMERO	PODCION ENTRENAR (SI/NO)		RECORRER (SI/NO)		LEVANTAR LAS MANOS (SI/NO)		TOCAR LA PIEL (SI/NO)		TOCAR EL PISO (SI/NO)		LEVANTAR (SI/NO)		SENTARSE (SI/NO)	
	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO	SI	NO
1														
2														
3														
4														
5														
6														
7														
8														
9														
10														
11														
12														
13														
14														
15														
16														
17														
18														
19														
20														

NÚMERO		OBSERVACIONES	
		SI	NO
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			
11			
12			
13			
14			
15			
16			
17			
18			
19			
20			

UNIDAD 3: HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN DE LOS DIFERENTES TIEMPOS ATMOSFÉRICOS.

Objetivos:

- Que el/la niño/a siga la instrucción de buscar y discriminar los diferentes tiempos atmosféricos
- Que el/la niño/a discrimine los diferentes tiempos atmosféricos.

Indicadores de evaluación:

- Atiende a las órdenes que se le propone.
- Comprende las órdenes que se le propone.
- Sigue las órdenes que se le dan.
- Reconoce un día de lluvia.
- Reconoce un día de viento.
- Reconoce un día nublado.
- Reconoce un día de granizo.
- Reconoce un día de sol.
- Sabe lo que quiere decir "parecido".

Tarea:

- El mediador o mediadora actuará como modelo de la acción que se está pidiendo al niño,, diciéndole: "Muy Bien", ahora vamos a buscar dibujos sobre diferentes tiempos atmosféricos; ¡vamos a ver!, aquí hay un día de lluvia, ahora vamos a buscar un día de granizo, un día de viento, de sol, y nublado.
- Después el mediador o mediadora pedirá al niño que le muestre el dibujo de un día de: lluvia, (lluvioso), de viento, de granizo, de sol, y nublado.
- Dar a cada niño una copia de los tiempos atmosféricos, si es así; pedirles que muestren los tiempos atmosféricos sistemáticamente mientras se les vaya pidiendo; también se puede hacer cuadros en la pared, si es así; pedirles que señalen el dibujo del tiempo atmosférico que se pida.
- Seguidamente el mediador o mediadora pedirá a los niños que señalen y muestren un día "parecido" al que hace "hoy".

Materiales:

- Dibujos de los diferentes tiempos atmosféricos para cada uno y/o dibujos generales para ser colocados en el curso.
- Hoja de registro de los diferentes tiempos atmosféricos (página 11)

Actividades de Generalización :

- Se le preguntará por el tiempo que hace y por todos los atributos del mismo (si siente calor o frío, si va muy o poco abrigado...), de forma habitual cuando el/la niño/a llegue al aula .

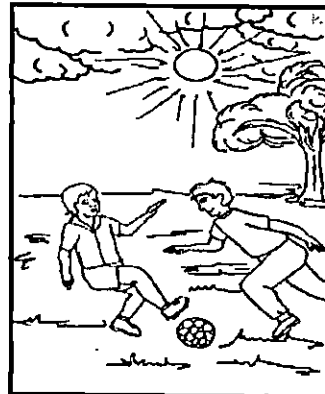
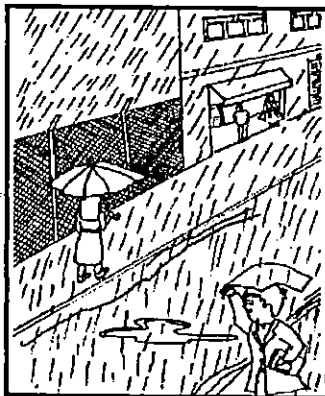
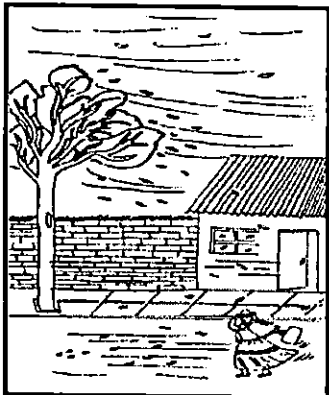
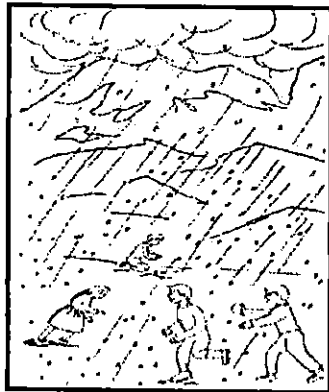
**HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE LOS DIFERENTES TIEMPOS
ATMOSFÉRICOS.**

Nombre y apellido del niño o niña :.....
 Nombre y apellido del mediador o mediador.....
 Fecha de exploración :.....

Instrucciones: Responder según el niño ejecute la orden: N = nunca , AV = a veces , S = siempre.

ORDENES	RESPUESTAS		
1. Señala el dibujo que presenta un día soleado	N	AV	S
2. Señala el dibujo que presenta un día de viento	N	AV	S
3. Señala el dibujo que presenta un día lluvioso	N	AV	S
4. Señala el dibujo que presenta un día de granizo	N	AV	S
5. Señala el dibujo que presenta un día nublado	N	AV	S
6. Señala un dibujo que presenta un día parecido al que hace frío.	N	AV	S
7. Señala el dibujo que presenta el tiempo que más te gusta.	N	AV	S

Dibujos:



UNIDAD 4 : HABILIDADES PREVIAS PARA REFORZAR: TEMPORALIDAD DE SECUENCIAS HISTORICAS E INTRODUCCION AL CONCEPTO DE "DIFERENTE" Y "IGUAL".

TEMPORALIDAD : SECUENCIAS TEMPORALES DE HISTORIAS.

Objetivo:

- Que los niños y niñas afiancen su conocimiento de temporalidad
- Que los niños y niñas aprendan y utilicen en la vida diaria los términos y conceptos que se utilizan en temporalidad.
- Que los niños y niñas aprendan a secuenciar historias de 2 , 4 o 5 cuadros.
- Que los niños y niñas relaten lo que ocurre en cada historia, previo relato del mediador o mediadora para guiarlos.

Indicadores de evaluación:

- Reconoce y utiliza los términos de temporalidad utilizados hasta los seis años:
 - o día , noche
 - o mañana, mediodía, tarde, noche
 - o hoy, ayer, mañana
 - o antes, después, al último
 - o primero, segundo, tercero
 - o días de la semana
 - o anteayer, pasado mañana.
 - o Secuencias:historias de 2,3,4,5 y 6 cuadros.

Tareas:

- El mediador o mediadora selecciona las historias en cuadros grandes o medianos y los va enseñando de acuerdo a las necesidades de los niños y de acuerdo a las inquietudes de los mismos, siguiendo un orden temporal.
- Posteriormente va construyendo junto con ellos historias que incluyan los tiempos temporales.

Materiales:

- Secuencias de historias cortas de 2 a 6 secuencias.
- Lápices de colores.

Actividades de generalización:

- Se utilizarán los conceptos temporales cotidianamente, a través de ejemplos fuera y dentro del aula .

CONCEPTO DE "IGUAL A "Y "DISTINTO DE"

Objetivo:

- Introducir en los niños el concepto de "igual a" y "distinto de" (no es igual).

Indicadores de evaluación:

- Conoce lo que significa "igual a" y "distinto de".

Tarea:

- El mediador o mediadora introducirá el término "igual a", mediante comparaciones de objetos materiales en la clase, luego hacer comparaciones en el propio cuerpo de los niños y niñas y por último se trabajará con láminas, enfatizando siempre los detalles del por qué determinadas cosas son iguales a otras.
- El mediador o mediadora introducirá el término "no es igual", con el cual se trabajará por un tiempo y posteriormente darle el concepto de : "no es igual " por lo tanto es "distinto de ", siguiendo los mismos pasos del punto anterior.

Materiales:

- Ver los dibujos del (anexo 4), (páginas 13,14).

Actividades de generalización :

- Practicar en cada oportunidad que se presente en el curso, recreo, juegos, etc: los términos "igual que" y "distinto de", enfatizando siempre las diferencias del por qué determinadas cosas son distintas o iguales a otras.
- Explicarles el significado de : bien, regular y mal, y que ellos vayan evaluando su trabajo, esto para irlos preparando para la autoevaluación.
- Trabajar normas, valores y reglas dentro del curso, desde el momento que ingresan al aula.

ANEXO 4:

"Igual a"

Dibujar en la pizarra un cuadro idéntico a la lámina y explicarles: "Niños y niñas , miren a este lado", (lado izquierdo) tenemos un dibujo: "De una hojita.(describirla a la hoja : tamaño, forma, color, etc), luego se les dirá: ahora por favor, busquen al lado derecho , la hojita que es igual a esta hojita(señalar el modelo).

Posteriormente preguntarles porqué les parece iguales ambas hojitas, si la respuesta es muy superficial el mediador o mediadora debe guiarla y enriquecerla.

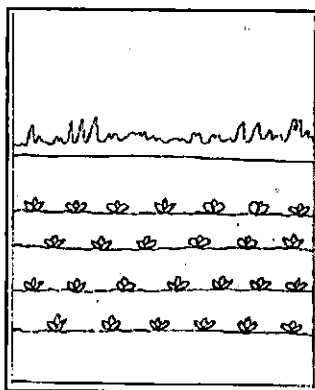
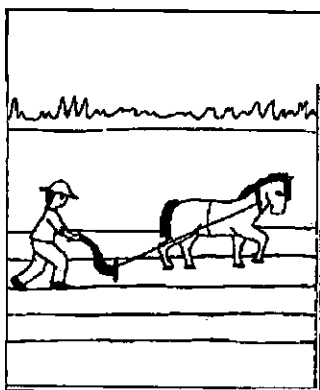
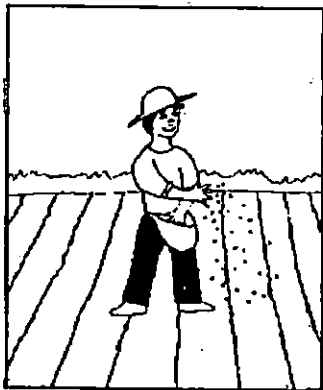
"Distinto de "

Dibujar en la pizarra un cuadro idéntico a la lámina y explicarles: "Niños y niñas miren a este lado, tenemos 4 filas, observen la primera fila: Hay cuatro pollitos de los cuales uno "no es igual" entonces es "distinto de los demás" ¿Cuál será?, ¿Por qué?.

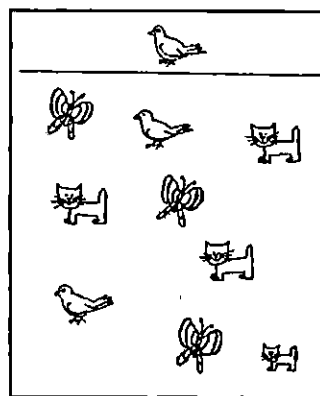
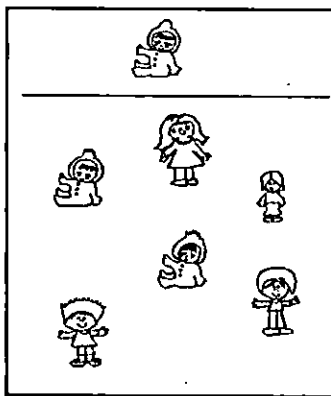
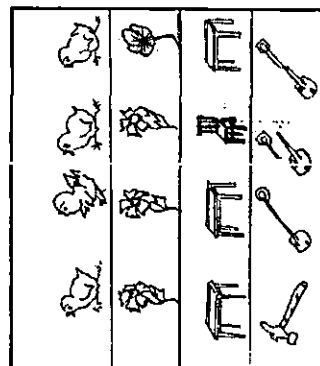
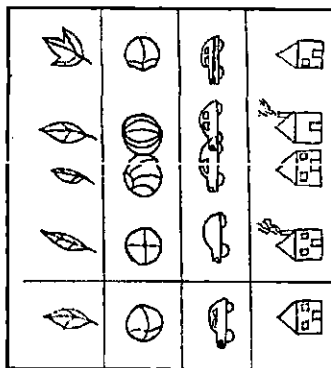
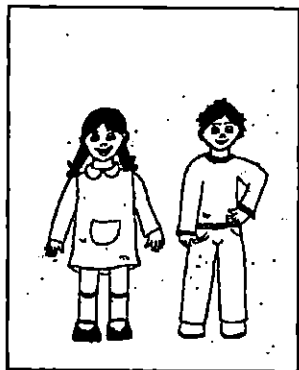
Si el niño tiene una respuesta muy vaga guiarlo, orientarlo y enseñarle a fijarse en más detalles.

Todas las láminas de este capítulo deben ser trabajadas por los niños y niñas y guiadas por el mediador o mediadora, posteriormente, los conceptos construidos serán practicados cotidianamente en el aula y fuera de ella.

Dibujos: (Historias secuenciales)



Dibujos: (Historias secuenciales)



UNIDAD 5: HABILIDADES PARA PENSAR EN VOZ ALTA (i).

Objetivos :

- Que los niños y niñas coloreen un dibujo dado.
- Que los niños/as verbalicen un plan adecuado para colorear diferentes figuras de frutas , con las siguientes preguntas:
"¿Cuál es mi problema?" o "¿Qué tengo que hacer?"
"¿Cuál es mi plan ?" o "¿Cómo puedo hacerlo?"
"¿Estoy llevando a cabo mi plan ?" o "¿cómo lo estoy haciendo?"
"¿cómo lo he hecho?".
- Contar una historia relacionada con el dibujo que pintaron; estos dibujos deben estar en cuadros grandes o dibujos hechos en la pizarra ; cualquiera de estas alternativas deben ir de forma secuencial y deben mostrar los conceptos de "antes", "después" y al "final".
- Los niños deben contar la historia con sus respectivas secuencias, todo esto por turnos.

Indicadores de evaluación:

- Atiende a las ordenes o peticiones que se le dan.
- Comprende la petición del mediador /ra
- Sigue las peticiones del mediador o mediadora
- El/la niño/a verbaliza los pasos que da, cuando ejecuta una tarea, para llevarla a cabo.
- El/la niño/a cuando ejecuta una tarea, aunque no verbaliza los pasos que dá, ejecuta la tarea de acuerdo a una planificación de la acción.
- Sigue los diferentes pasos que el/la profesora/a le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.
- Coge las pinturas de forma adecuada.
- Pinta sin salirse
- Cuenta una historia con principio, trama y final.
- Comprende los conceptos de "antes" , "después" y al "final".

Tarea:

- El/ mediador o mediadora pedirá al niño o niña que coloree un dibujo dado.
- El/la mediador/ra pedirá a los niños/as que coloreen el plátano
- El/la mediador/ra pedirá que vayan observando si están haciendo lo que dijeron y cómo lo están haciendo.
- El/la mediador/ra pedirá que se evalúe cómo ha coloreado el plátano. Para llevar a cabo estas actividades se seguirán las indicaciones dadas en el anexo 5 (página 16, las frutas)
- El mediador o mediadora contará una historia sobre el dibujo mostrado y luego se escogerá a algunos niños o niñas para que cuenten la historia del dibujo dado.
- En cada dibujo que se pinte se creará otra historia conjuntamente con todos los niños y niñas del curso.

Materiales:

- Un dibujo sin colorear (anexo 5) (página 16)
- Pinturas de diferentes colores
- Los dibujos de "PIPO" (anexo 5) (página 16)
- La historia del dibujo dado (anexo 5) (página 16)

Actividades de generalización:

- Se utilizarán las mismas estrategias cuando el niño o la niña tengan que colorear o hacer cualquier actividad manual que el mediador o mediadora le proponga.

ANEXO 5 :

El mediador o mediadora les dirá a los niños y a las niñas : "Vamos a aprender a pensar en voz alta con "Pipo"(se le enseñará al/a la niño/a las imágenes de Pipo, mientras se formulan las diferentes preguntas).

Hoy tenemos un problema nuevo . "¿Cuál es mi problema " , mi problema es pintar o colorear este dibujo. Ahora que sé cuál es mi problema, tengo que pensar un plan para llevarlo a cabo. "¿Cuál es mi plan?", bueno, mi plan será hacerlo despacito y sin salirme de las rayas. ¡Vaya!, me he salido un poco, pero no pasa nada, ¡lo volveré a intentar! ¡Muy bien! , ahora los estoy

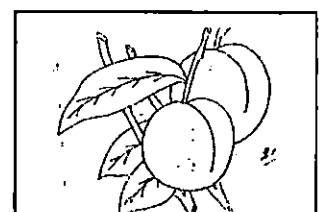
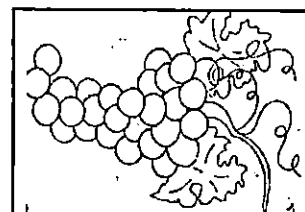
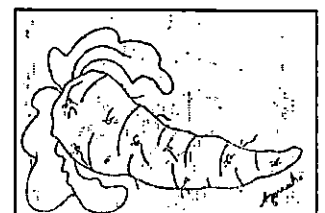
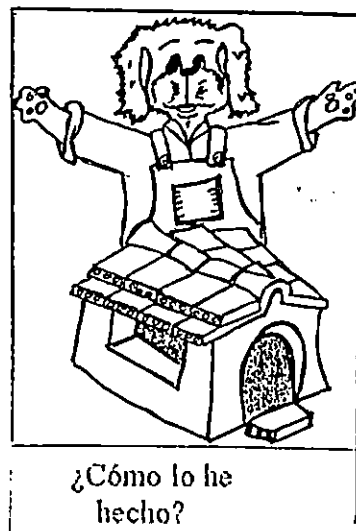
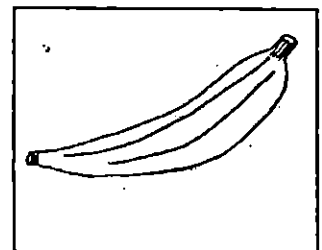
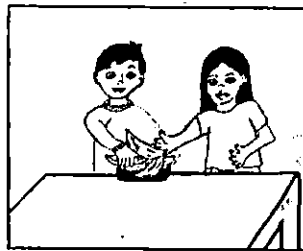
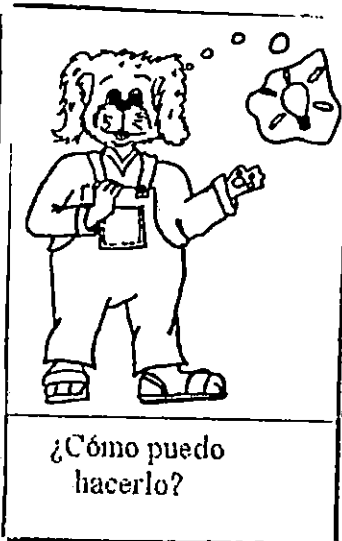
haciendo muy bien." ¿Estoy llevando a cabo mi plan?", si, lo estoy haciendo. ¡Ya lo terminé!" ¿Cómo lo he hecho?", bueno, yo creo que puedo intentar mejorarlo..."

Como ven el mediador o mediadora debe actuar de modelo que la acción del niño o de la niña antes que éste o ésta la ejecute por vez primera; y en las primeras unidades debe de expresar él o ella su pensamiento en voz alta, para que el niño o la niña lo imiten y paulatinamente lo vayan haciendo, primero de forma manifiesta y después, progresivamente, encubriendo sus verbalizaciones.

Cada una de las preguntas que han visto en el diálogo corresponde a cada uno de los dibujos de "Pipo", que se presentan a continuación:

Dibujos: (Los dibujos de Pipo que muestran los cuatro pasos significativos de la metacognición)

Dibujos: (Historia del plátano)



UNIDAD 6: HABILIDADES PARA PENSAR EN VOZ ALTA (II)

Objetivo:

- Que los niños/as verbalicen un plan adecuado para colorear el dibujo de un cuadrado, de un círculo y de un triángulo, respondiendo a las preguntas:
- "¿Cuál es mi problema?" o "¿Qué tengo que hacer?"
- "¿Cuál es mi plan ?" ó "¿Cómo puedo hacerlo?"
- "¿Estoy llevando acabo mi plan ?" o "¿cómo lo estoy haciendo?"
- "¿cómo lo he hecho?".

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a verbaliza los pasos que da para llevarla a cabo una tarea mientras la ejecuta .
- El/la niño/a aunque no verbaliza los pasos que dá, la efectua de acuerdo a una planificación de la acción.
- Sigue los diferentes pasos que el/la mediador/ra le va indicando para llegar a la ejecución de la acción.

Tarea:

- El/la mediador/ra pedirá a los niños/as que coloreen el redondo.
- El/la mediador/ra pedirá que vayan observando si estan haciendo lo que dijeron y cómo lo están haciendo.
- El/la mediador/ra pedirá que se evalúe cómo ha coloreado el redondo.
- El/la mediador/ra pedirá a los niños/as que coloreen el cuadrado.
- El/la mediador/ra pedirá a los niños/as que expliquen qué harán para colorear el cuadrado.
- El/la mediador/ra pedirá que vayan observando si están haciendo lo que dijeron y cómo lo están haciendo.
- El/la mediador/ra pedirá que se evalúe cómo han coloreado el cuadrado.
- El/la mediador/ra pedirá a los niños/as que coloreen el triángulo.
- El/la mediador/ra pedirá que expliquen qué harán para colorear el triángulo.
- El/la mediador/ra pedirá que vayan observando, haciendo lo que dijeron, y vayan autoevaluandose.
- El/la mediador/ra pedirá que se evalúe cómo han coloreado el triángulo.

Para trabajar todas estas tareas se seguirán las instrucciones del(anexo 5), (página 16).

Materiales:

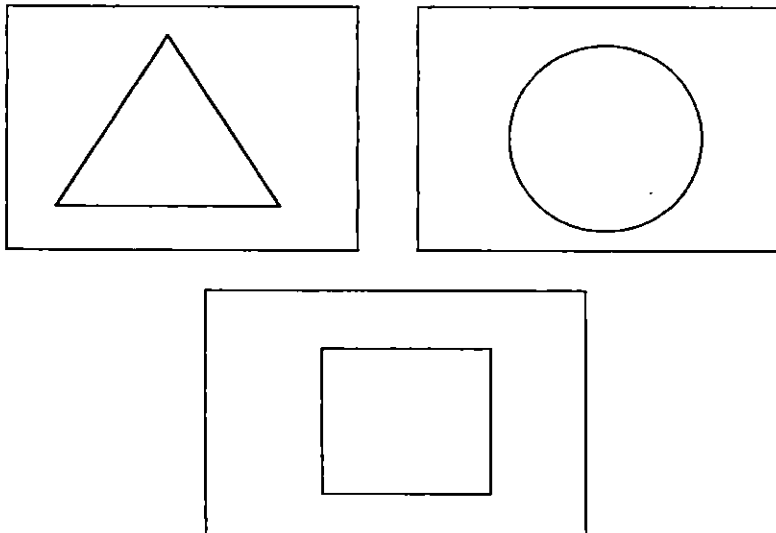
- Un dibujo que contenga un triangulo, ó un cuadrado ó un redondo, (anexo 6),(página 17)
- Pinturas de diferentes colores.
- Los dibujos de "PIPO" (anexo 5) (página 16)
- Instrucciones del anexo 5. (página 16)

Actividades de generalización:

- Se comenzarán a utilizar las estrategias empleadas en el anexo 5, en todas las actividades que se ejecuten en el aula.

ANEXO 6:

Dibujos:



UNIDAD 7: HABILIDADES PARA DESARROLLAR "PLANES ALTERNATIVOS"

Objetivos:

- Que los/las niños/as comiencen a identificar planes apropiados, para llevar a cabo tareas.
- Que los/las niños/as desarrollen, creen, imaginen diferentes soluciones a un problema o tarea determinada.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a ejecute rompecabezas de dos piezas.
- El/la niño/a ejecute rompecabezas de tres piezas.
- El/la niño/a ejecute rompecabezas de cuatro piezas.
- El/la niño/a ejecute rompecabezas de varias piezas.
- El/la niño/a emplea estrategias de ensayo – error, para llevar a cabo la tarea de hacer un rompecabezas.
- El/la niño/a planifica la ejecución en voz alta antes de realizarla.
- El/la niño/a planifica la ejecución en pensamiento encubierto, antes de realizarla.
- Tiene conocimiento de estrategias para resolver un rompecabezas.

Tarea:

- Que el/la niño/a ejecute un rompecabezas de varias piezas (de 2, 3, 4,5,.....)
- Se ejecute bajo las instrucciones del anexo 4.

Materiales:

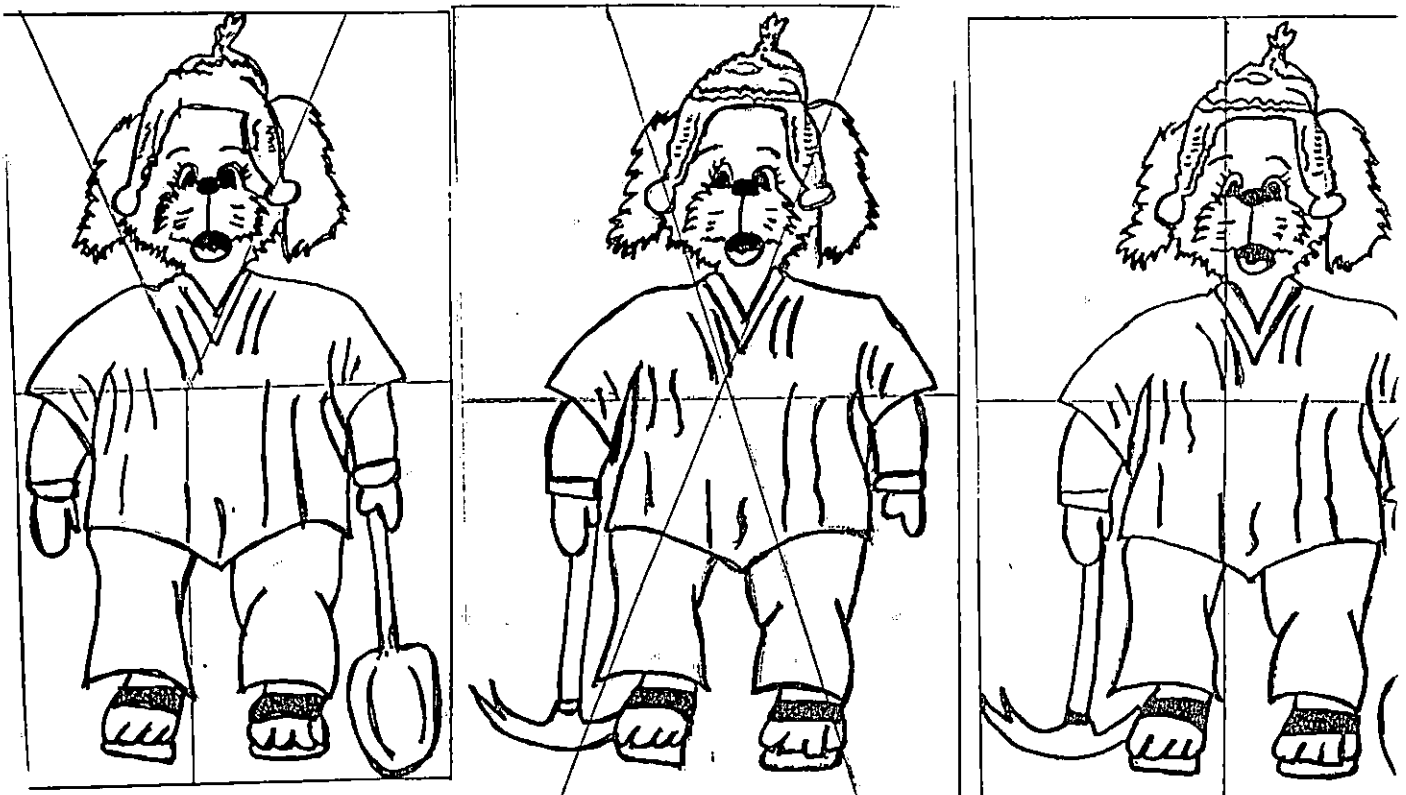
- Un rompecabezas de varias piezas (página 18)
- Las instrucciones del anexo 5 (página 16)
- Dibujos de "PIPO" (anexo 5) (página 16)

Actividades de generalización:

- Se emplearán las estrategias de trabajo vistas en el anexo 5, para problemas semejantes que puedan surgir en la dinámica del aula.

ANEXO 7:

Dibujos: Rompecabezas de Pipo



UNIDAD 8: HABILIDADES PARA EL ETIQUETADO VERBAL (I)

Objetivos:

- Que el /la niño/a utilice planes de descubrimiento de detalles específicos mientras resuelve la tarea de encontrar los dibujos que son idénticos.

Indicadores de evaluación:

- El /la niño/a conoce la diferencia entre el concepto "igual a" y "distinto que".
- El /la niño/a actúa mediante "estrategias de ensayo – error" para descubrir los idénticos en un dibujo dado.
- El /la niño/a utiliza estrategias de planificación de la ejecución en tareas de descubrir los idénticos a un dibujo dado.

Tarea:

- Descubrir las figuras que son idénticas dentro de un dibujo dado. Sígase las instrucciones del (anexo 8), (página 19)

Materiales:

- Dibujos de figuras idénticas o distintas, diferenciándose en elementos de dificultad progresiva (anexo 8), (página 18)
- Los dibujos de "PIPO" (anexo 8), (página 18)
- Las instrucciones del anexo 8, (página 18).

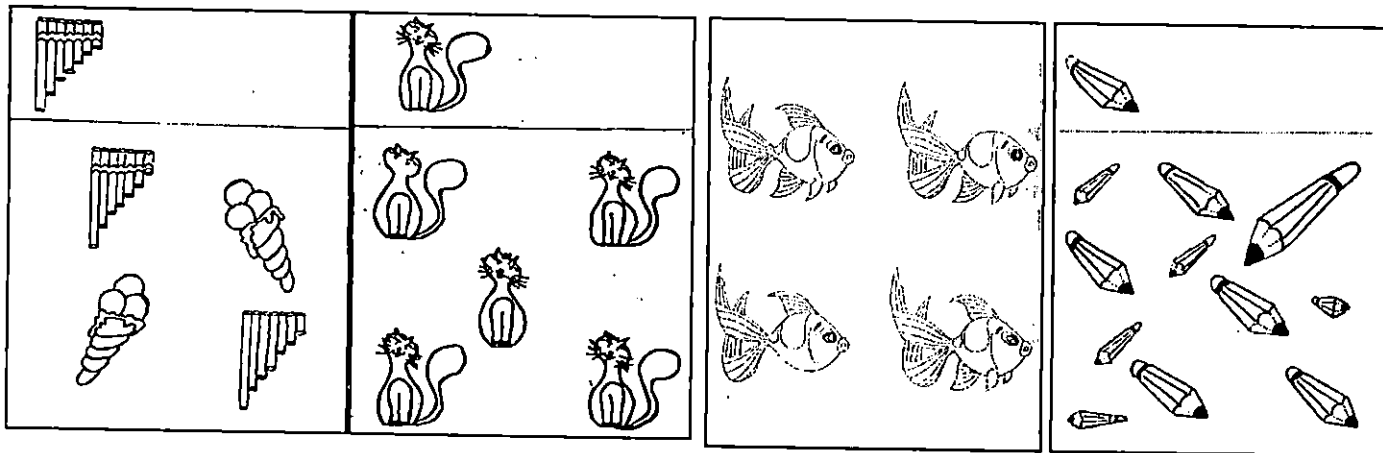
Actividades de generalización:

- Se utilizan las mismas estrategias en actividades en las que se le pida al niño/a que busque objetos iguales a uno dado.

ANEXO 8:

Se les dá a los niños y niñas la instrucción de : "Buscar los dibujos que sean iguales", mirando primero todo el dibujo (señalar el modelo), luego fijarse en todos los detalles del dibujo (describir las partes del modelo), luego ir comparando con cada uno de los dibujos de esta parte (señalar la parte media e inferior de la hoja), e ir escogiendo qué dibujo es igual al de arriba (señalar el modelo).

Dibujos. (Buscar idénticos)



UNIDAD 9: HABILIDAD PARA EL ETIQUETADO VERBAL (II)

Objetivo:

- Que el/la niño/a utilice planes de descubrimiento de detalles específicos, mientras resuelva la tarea de encontrar los dibujos que son distintos .

Indicadores de evaluación:

- El /la niño/a conoce la diferencia entre el concepto "igual a" y "distinto que".
- El /la niño/a actúa mediante estrategias de "ensayo - error" para descubrir los distintos en una lámina dado.
- El /la niño/a utiliza estrategias de planificación de la ejecución de tareas para descubrir los distintos a un dibujo dado.

Tarea:

- Descubrir las figuras que son "distintas " dentro de una lámina dada. Se seguirán las instrucciones del anexo 5 (página 16)

Materiales:

- Dibujos que tengan figuras idénticas o distintas, diferenciándose en elementos de dificultad progresiva (anexo 9),(página 20)
- Los dibujos de "PIPO" (anexo 5), (página 16)
- Las instrucciones del anexo 5, (página 16)

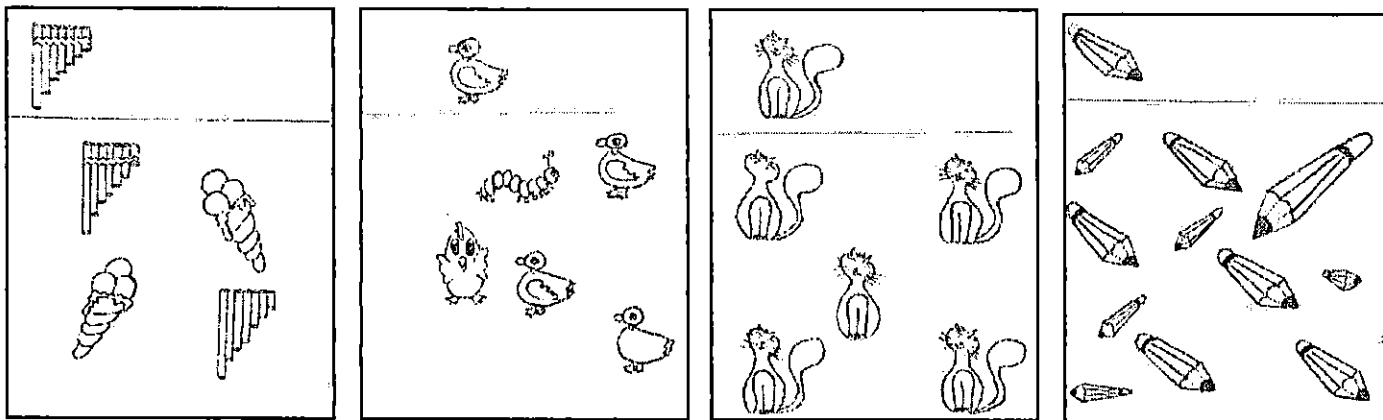
Actividades de Generalización:

- Se utilizarán las mismas estrategias de actividades, en las que se pida al niño o a la niña que busquen objetos distintos a uno dado.

ANEXO 9:

Se les dá a los niños y niñas la instrucción de : "Buscar los dibujos que sean distintos ", mirando primero el modelo , luego fijarse en todos los detalles del dibujo(describir las partes del modelo), luego ir comparando con cada uno de los dibujos de esta parte(señalar la parte media e inferior de la hoja), e ir escogiendo que dibujos son distintos del que está(señalar el modelo).

Dibujos:(Buscar el distinto)



UNIDAD 10: HABILIDADES DE DISCRIMINACIÓN FONÉTICA Y SEMÁNTICA

Objetivo:

- Que los niños o niñas aprendan a mantener la atención en tareas de escucha verbal y que comiencen a evaluar su propia ejecución, es decir, que respondan a la pregunta : "¿cómo lo he hecho?".

Indicadores de evaluación:

- El /la niño/a escucha a los otros cuando se dirigen a él/ella
- El /la niño/a escucha a los otros cuando le proponen una actividad.
- El /la niño/a escucha al/a mediador/ra cuando este/a hace una actividad.
- El /la niño/a después de ejecutar una actividad, se autoevalúa (es decir, dice si lo he hecho "bien", "mal" "regular").

Tareas:

- Se le pide al/a la niño/a que distingan "palabras claves" con sonidos "similares" (homófonas).
- Se le pide al/a la niño/a que distingan "palabras claves" con significados "similares" (sinónimas).
- En ambas tareas, cuando el/la niño/a oiga la "palabra clave" deberá dar un palmada.

Materiales:

- Lista de palabras que difieran entre sí fonéticamente (ver anexo 10) (página 22)
- Lista de palabras que difieran entre sí semánticamente (ver anexo 10) (página 22)
- Dibujos de "PIPO" (anexo 5), (página 16)
- Instrucciones del anexo 5, (página 16)

Actividades de generalización:

- Se puede jugar a discriminar palabras que sean fonética o Semánticamente distintas en función de las actividades que se programen en el aula.

ANEXO 10

Instrucciones a realizar en las tareas:

El mediador la mediadora al principio les mostrará el dibujo de una de las palabras de la lista para el ejercicio.

Después les dirá a los niños y a las niñas: "den una palmada cuando oigan la palabra cuchara", "a ver, ¿cuál es nuestro problema hoy?" : "dar una palmada cuando oigan la palabra cuchara", "cual será nuestro plan", "escuchar y cuando oigas la palabra clave cuchara daré una palmada", "¿están siguiendo su plan?", "cómo lo han hecho".

Después le dirá a los niños y niñas que : "den una palmada cuando oigan la palabra abrigo", "A ver, ¿cuál es nuestro problema ahora?" : "Dar una palmada cuando oigas la palabra clave abrigo", "¿cuál sera nuestro plan?", "escuchar y cuando oigas la palabra clave abrigo daré un palmada," ¿están siguiendo su plan?, "¿Cómo lo han hecho?".

Después les dirá a los niños y niñas que: "Den una palmada cuando oigan la palabra caminar". "a ver, ¿cuál es nuestro problema hoy?" : "dar una palmada cuando oigas la palabra caminar", "¿cuál será nuestro plan?", "Escuchar y cuando oigas la palabra clave caminar daré una palmada", "¿Estan siguiendo su plan?, ¿cómo lo han hecho?".

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACIÓN AUDITIVA

Nombres y apellidos de niño o de la niña :

Nombres y apellidos del mediador o mediadora:

Fecha de exploración :

Instrucciones: El niño tendrá que dar una palabra cada vez que escuche la palabra **cuchara**. Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este caso **cuchara**, en "aplaude" y sino lo hace en "no aplaude". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "aplaude" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización registrará en la columna de verbalizaciones".

PALABRAS	APLAUDEN	NO PLAUDEN	VERBALIZACIONES
cuchillo			
cuna			
vaso			
cuchara			
tenedor			
luna			
gusano			
cuchara			
cuna			
vaso			
cucharón			
luna			
cuchillo			
cuchara			
cuna			
cuchara			
suma:			

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACIÓN AUDITIVA

Nombres y apellidos de niño o de la niña:.....
Nombres y apellidos del mediador o mediadora:.....
Fecha de exploración :

Instrucciones: El niño tendrá que dar una palabra cada vez que escuche la palabra **abrigo**. Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este "caso **abrigo**, en "aplaude" y si no lo hace en "no aplaude". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "aplaude" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier verbalización registrará en la columna de verbalizaciones".

PALABRAS	APLAUDEN	NO PLAUDEN	VERBALIZACIONES
zapato			
abrazo			
abrigo			
pantalones			
gas			
vestido			
abrigo			
abrazo			
abrigo			
cortar			
gas			
abrigo			
pantalones			
vestido			
abrazo			
cortar			
suma:			

HOJA DE REGISTRO DE ASOCIACIÓN AUDITIVA

Nombres y apellidos de niño o de la niña :

Nombres y apellidos del mediador o mediadora:

Fecha de exploración :

Instrucciones: El niño tendrá que dar una palabra cada vez que escuche la palabra **caminar**. Si lo hace se pondrá una cruz en la casilla correspondiente a la palabra que queremos registrar, en este "caso **caminar**, en "aplaude" y si no lo hace en "no aplaude". Si diera palmadas en otras palabras también se pondrá una cruz en el "aplaude" de la palabra correspondiente. Si hace cualquier otra verbalización se registrará en la columna de "verbalizaciones".

PALABRAS	APLAUDEN	NO PLAUDEN	VERBALIZACIONES
correr			
saltar			
caminar			
hablar			
cantar			
caminar			
hablar			
poner			
cantar			
comer			
caminar			
correr			
cantar			
saltar			
correr			
caminar			
suma:			

**UNIDAD 11: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES
CONOCIENDO LOS DIFERENTES SENTIMIENTOS (I).**

Objetivo:

- Que los niños y niñas puedan aprender a identificar los sentimientos de otras personas mirando y escuchando.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/ña reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
- El/la niño/ña reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
- El/la niño/ña reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de enojo
- El/la niño/ña reconoce/expresa manifestaciones externas del sentimiento de sorpresa.

Tarea:

- Que el/la niño/a identifique diferentes emociones (alegría, enfado, tristeza, sorpresa). Trabjará la identificación de cuatro emociones: felicidad, tristeza, enfado y sorpresa. Se les mostrará dibujos de "PIPO" en diferentes estados emocionales y se señalaran aquellas claves que deben de tenerse en cuenta, es decir, los criterios para determinar si esta triste, feliz, enojado y sorprendido
- El/la mediador/ra actuará como modelo de la definición de cada uno de los estado emocionales y por qué se dá cada uno de ellos.

Materiales:

- Una hoja con la representación de un estado de ánimo: de alegría, de enojo, de tristeza, de sorpresa (anexo11).(página 25,26)
- Una hoja de registro (anexo 11) (página 25,26)
- Dibujos de "PIPO" (anexo 5).(página 16)
- Instrucciones del (anexo 5), (página 16)

Actividades de generalización:

- Conforme vayan identificando las distintas manifestaciones externas de las sentimientos (signos faciales, del cuerpo en general . . .), se les puede hacer juegos para que asocien las manifestaciones externas del sentimiento con diversas situaciones habituales; después se les enseñara a reforzar los sentimientos positivos e inhibir los negativos; por último se les puede pedir que dibujen la expresión de la boca en un rostro que tenga otros indicadores, con el fin de completar la expresión, guiarlos mediante dibujos en la pizarra para completar las expresiones de las caritas que se les dará en una hoja de trabajo.

ANEXO 11

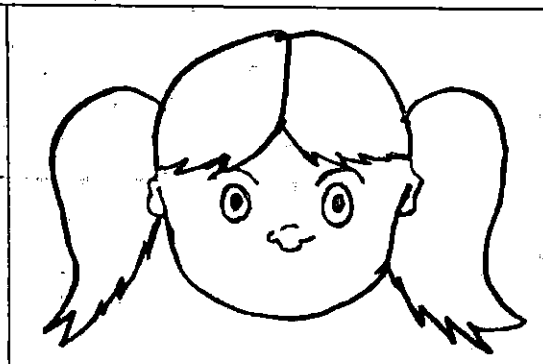
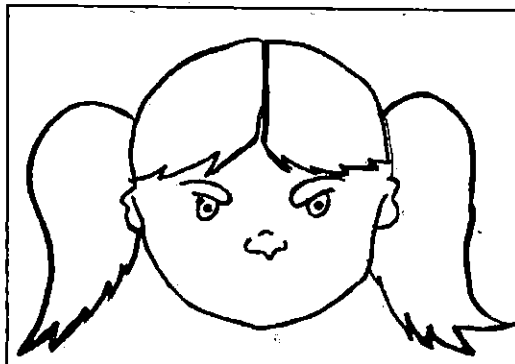
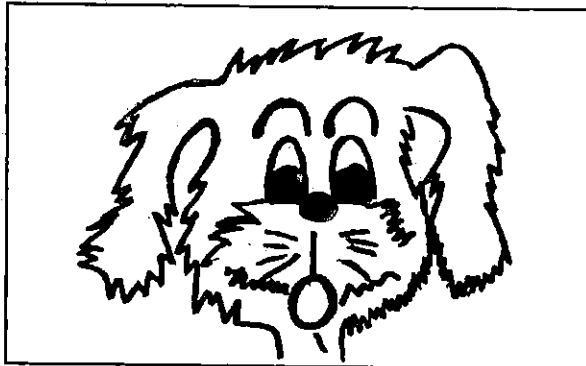
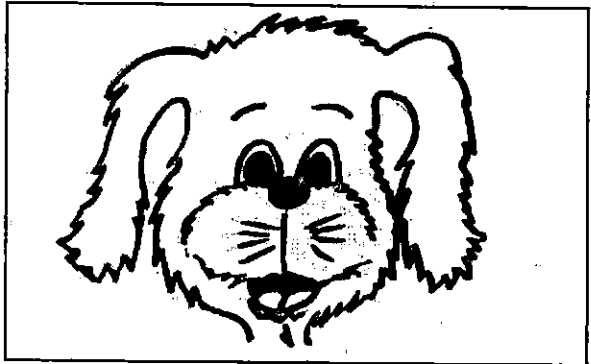
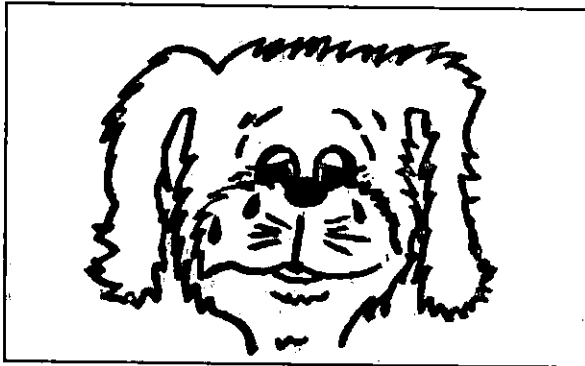
HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE RECONOCIMIENTO DE EMOCIONES

Nombres y apellidos de niño o de la niña :

Nombres y apellidos del mediador o mediadora:.....

EMOCIONES	RESPUESTAS		
	N	AV	S
1. El niño reconoce la expresión de alegría	N	AV	S
2. El niño reconoce la expresión de tristeza	N	AV	S
3. El niño reconoce la expresión de enfado	N	AV	S
4. El niño reconoce la expresión de sorpresa	N	AV	S

Dibujos.(Pipo y los diferentes estados de ánimo)



UNIDAD 12: HABILIDAD PARA CATEGORIZAR

Objetivo:

- Que los niños y niñas puedan aprender a identificar las causas y los efectos de las acciones.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a pregunta "el por qué de las acciones cotidianas".
- El/la niño/a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de alegría.
- El/la niño/a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de tristeza.
- El/la niño/a reconoce manifestaciones externas del sentimiento de enfado.
- El/la niño/a responde cuando se le pregunta el "por qué" de acciones cotidianas.

Tarea:

- Que el/la niño/a dé diferentes razones de por qué: un/a niño/a está contento/a, un/a niño/a está triste, un/a niño/a está enfadado/a ó sorprendido, primero en función de una seriación que se le ha presentado, segundo en función de una sola imagen y en tercer lugar deberá sugerir diferentes soluciones a las situaciones presentadas.

1.º Se le presenta al niño o a la niña una seriación de imágenes que representan a un niño que estaba jugando con su carrito, de pronto se le resbala por las gradas y el carrito se rompe. Se le preguntará qué siente el niño y por qué: "¡Vamos a ver!", dirá el/la mediador/ a, ¿cuál es nuestro problema hoy?" Una vez que el/la niño/a haya contestado, si ha acertado se le dirá "¡muy bien!, el niño está triste", y si no ha contestado positivamente se le dará la respuesta correcta razonada. "Ahora tenemos que trazar un plan para saber por qué el niño está triste, ¿cómo vamos a hacerlo?". Primero observaremos el dibujo, es decir, lo miraremos despacio: el niño está jugando con su carrito, etc., y de repente se cae por las gradas y se rompe "¿Estamos siguiendo nuestro plan?, si, porque ya sabemos por qué el niño está triste porque se ha roto su carrito". "¿Cómo lo hemos hecho?, ¡muy bien!"

2.º Se le presentará la seriación en la que el niño está alegre, se hará el mismo proceso que en 1.º.

3.º Se le presentará una seriación en la que la niña está enfadada, siguiendo el mismo proceso que en 1.º.

4.º Se presenta la seriación en la que el niño está sorprendido, siguiendo el mismo proceso que en el 1.º.

- Seguidamente, se hará lo mismo que lo visto en 1.º, pero en dibujos sin seriaciones, es decir, utilizando imágenes de niños/as cuando están tristes, alegres o enfadados/as. En el anexo 12 (página 28), encontraremos los dibujos.

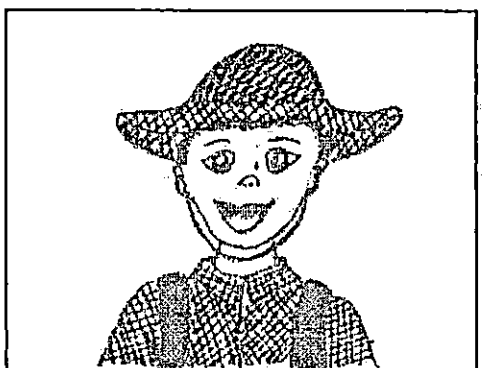
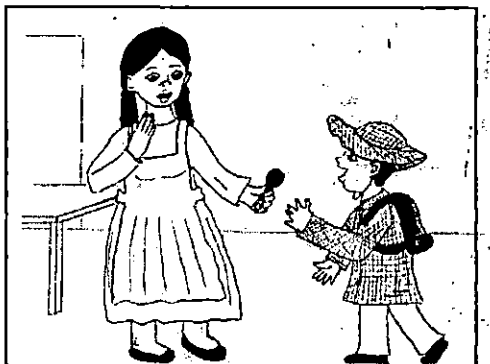
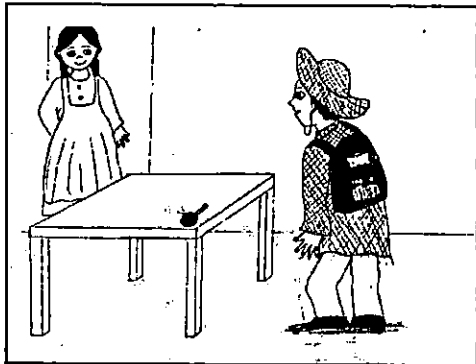
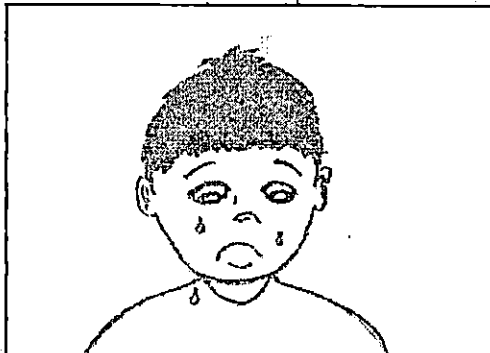
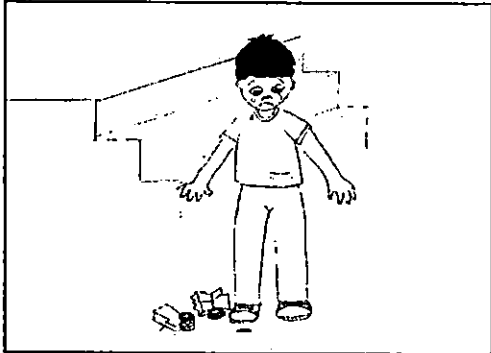
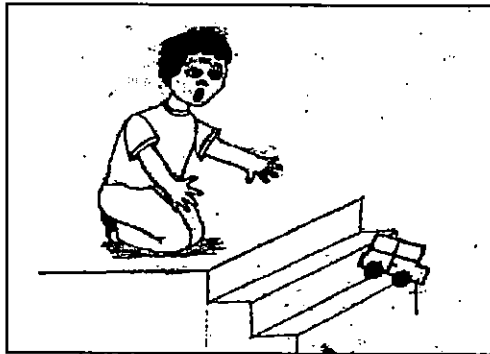
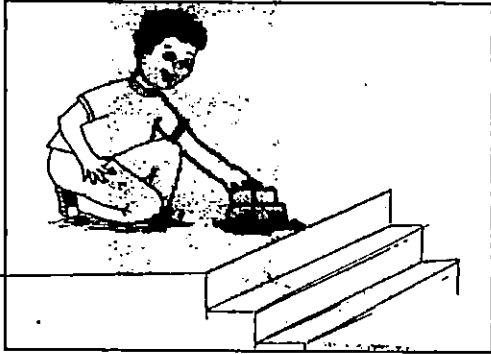
Materiales:

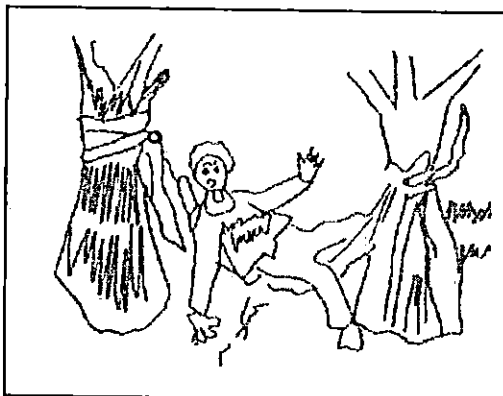
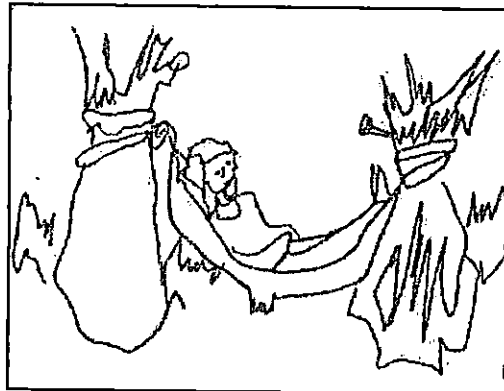
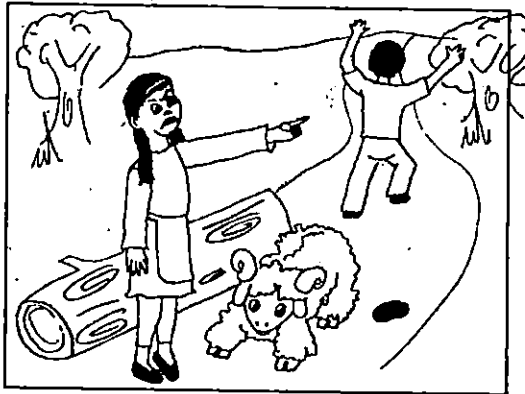
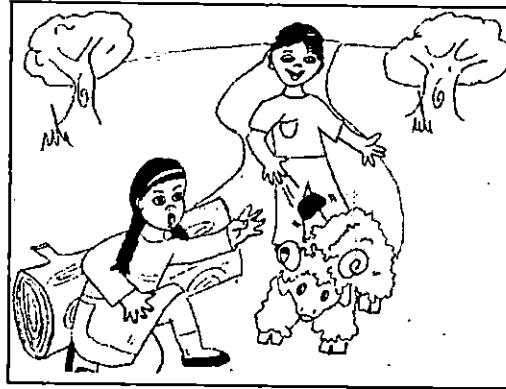
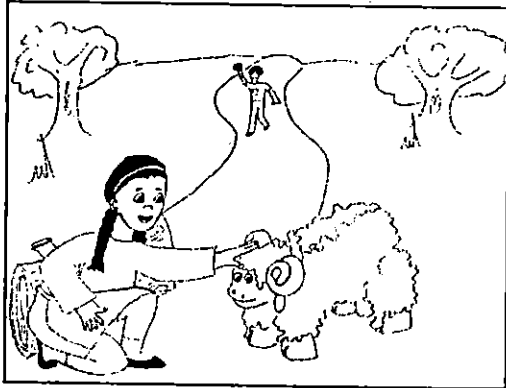
- Dibujos de seriación en la que un niño se encuentra triste.
- Dibujos de seriación en la que un niño se encuentra alegre.
- Dibujos de seriación en la que una niña se encuentra enfadada.
- Dibujo de seriación en la que un niño se encuentra sorprendido
- Un dibujo en el que un niño se encuentre alegre
- Un dibujo en el que un niño se encuentra triste.
- Un dibujo en el que una niña se encuentre enfadada.
- Un dibujo en el que un niño se siente sorprendido
- Una hoja de registro.
- Dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)
- Hojas de registro.

Actividades de generalización:

- Se buscarán todas las oportunidades posibles que se den en las actividades del aula para discriminar las diferentes expresiones de tristeza, enfado, alegría y sorpresa a través de dibujos y de expresiones reales.

Dibujos: (Historias de niños y niñas que tienen diferentes emociones: alegría, tristeza, sorpresa, enfado)





UNIDAD 13: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR CAUSAS

Objetivos:

- Que el/la niño/a dé al menos un "por que" a preguntas relacionadas con una serie de acciones dadas.
- Que el/la niño/a aprenda a inhibir respuestas que piense, antes de responder.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en la vida cotidiana.
- El/la niño/a pregunta el por qué de acontecimientos más especiales.
- El/la niño/a pregunta el por qué de acontecimientos que ocurren en los cuentos.
- El/la niño/a sigue instrucciones de no hacer una actividad que el/la mediador /a le propone.

Tarea:

1º Se le presentarán una serie de historias y se le preguntará por qué ocurren los acontecimientos de las mismas.

Para llevar a cabo esta actividad se utilizará como estrategia el role-playing(ponerse en el lugar del otro): El/la mediador/a hará de "Pipo", apoyándose en una marioneta de o en dibujo, diciendo: "Yo soy "Pipo " y voy a jugar al juego de "¿por qué?". "Estoy cansado porque ayer estuve hasta muy tarde viendo la televisión". Ahora yo diré algo y ustedes me tendrán que preguntar "¿por qué?". Mediador/ra: "Hoy no he desayunado". Los niños y niñas deberán de preguntar: "¿por qué?".

El/la mediador/a seguirá diciendo actividades que sean cotidianas y el/la niño/a deberá de preguntar el porqué de las mismas.Después de un tiempo se cambiará de juego. Mediador/a: "Ahora yo te diré una serie de actividades y tú me tendrás que responder el por qué de las mismas"

- Me gusta ir al colegio porque...
- Me gusta pintar porque...
- Me gusta la lluvia porque...
- Se irán pensando en actividades que sean significativas para el/la niño/a.

2º Jugar al juego de "Simón dice..."

Ahora se les dice a los niños: " Vamos a jugar al juego Simón dice, que consiste en que cuando oigas "Simón dice...", tú deberás de repetir lo que dice y hacer lo que pide, y cuando no escuches "Simón dice" no deberás ni repetir, ni hacer lo que oigas.

Ejemplo: "Simón dice, ¡aplaude!", entonces tú tienes que aplaudir.
"¡Aplaudé!", tú no tienes que aplaudir.

Al final de cada actuación el/la niño/a deberá de auto evaluar su acción: "¿Cómo lo he hecho?, ¿por qué?". Se utilizarán las hojas de instrucciones para realizarlo y las hojas de registro, que se adjuntan en el anexo 13,(página 31, 32, 33)

Materiales:

- Dibujos de "Pipo" (anexo 5),(página 16)
- Cuentos.
- Instrucciones para el juego de "Simón dice" (anexo 13), (página 16)

Actividades de generalización:

- Se pueden utilizar para explicar acontecimientos habituales, por ejemplo: "Me he mojado porque llueve", "estoy llorando porque me he caído", "estoy enojado o enfadado porque un/a niño/a me ha pegado, etc.
- Utilizar las instrucciones del juego "Simón dice que..." como estrategia para que el/la niño/a lleve a cabo actividades del aula.

ANEXO 13

JUEGO DE SIMON DICE:

Items prácticos:

1. Simón dice, "¡aplaude!".
2. ¡Aplauda!
3. ¡Toca tus pies!
4. Simón dice, "párate"
5. ¡Siéntate!
6. Simón dice, "cierra tus ojos"
7. Simón dice, "dí hola"
8. ¡Toca tu oreja!
9. ¡Abre la puerta!
10. Simón dice, "cruza los brazos"

1a:

1. Simón dice, "toca tu nariz!"
2. ¡Mueve tu mano!
3. ¡Brazos arriba!
4. Simón dice, "muestra tu lengua"
5. Simón dice, "tocate tus ojos"
6. ¡Toca el suelo!
7. ¡Toca tu codo!
8. Simón dice, "¡pon tus manos en la cabeza!"
9. ¡Paso atrás!
10. Simón dice, "¡toca tu barriga!"

2b:

1. Simón dice, "¡brazos arriba!".
2. ¡Mueve tu mano!
3. Simón dice, "¡toca tu rodilla !"
4. Simón dice, "párate"
5. ¡Pisa fuerte!
6. ¡Toca tu codo!
7. Simón dice, "¡toca tu nariz!"
8. ¡Paso atrás!
9. Simón dice, "¡toca el suelo!".
10. ¡Pon tus manos en tu cabeza!

HOJA DE REGISTRO DE SIMÓN DICE....

Nombre y apellidos del niño/de la niña:.....

Nombre y apellidos del mediador o mediadora:.....

Fecha de exploración:.....

Instrucciones: Lea las acciones de la lista y registre con un "X" donde el niño o niña no haga lo que "Simón dice" y cuando el niño comience a iniciar una acción cuando "Simón no lo dice". Si el niño verbaliza algo en voz alta se registrará en el apartado "Verbalizaciones".

	Simón dice	Simón no lo dice	Verbalizaciones
1			
2			
3			
4			
5			
6			
7			
8			
9			
10			

Juego difícil de "Simón dice":

Items prácticos:

1. Simón dice, ¡haz lo mismo! (tira de la oreja).
2. ¡Haz lo mismo! (golpea con el pie)
3. ¡Haz algo diferente! (aplaudir)
4. Simón dice, ¡haz algo distinto!(párense y salten)
5. ¡Haz algo distinto! (manos en la cabeza)
6. Simón dice,¡haz lo mismo! (manos en las caderas)
7. Simón dice, ¡haz algo distinto! (balancéate).
8. ¡Haz lo mismo! (cruza los brazos)
9. ¡Haz algo distinto! (paso atrás)
10. Simón dice, ¡haz lo mismo!(toca la cabeza).

1a:

1. Simón dice, ¡haz lo mismo! (brazos arriba)
2. ¡ Haz algo diferente! (toca el suelo)
3. ¡Haz lo mismo! (manos en las caderas)
4. Simón dice, ¡haz algo distinto! (paso atrás)
5. Simón dice, ¡haz algo distinto! (cabeza levantada)
6. ¡ Haz lo mismo! (gira)
7. ¡Haz algo distinto! (salta)
8. Simón dice ¡haz lo mismo! (balancéate)
9. ¡ Haz lo mismo! (tócate la rodilla)
10. Simón dice, ¡haz algo diferente! (tocate los hombros)

2b:

1. Simón dice, ¡haz lo mismo! (párate y da un salto)
2. ¡Haz algo diferente! (balancéate).
3. Simón dice, ¡haz algo diferente, (tocar la punta de la nariz).
4. Simón dice, ¡haz lo mismo! (brazos arriba)
5. ¡haz lo mismo! (manos en la cabeza)
6. ¡Haz algo diferente! (tocate la rodilla)
7. Simón dice, ¡haz algo diferente! (manos en las caderas)
8. ¡Haz algo diferente! (tirate de la oreja)
9. Simón dice, ¡haz lo mismo! (tocate la nariz)
10. ¡ Haz lo mismo! (salta).

UNIDAD 14: HABILIDADES PARA PENSAR EN VOZ ALTA (III)

Objetivos:

- Que el/la niño/a exprese en voz alta su idea sobre cómo y por qué se siente el personaje de una historia.
- Que el/la niño/a planifique y ejecute un plan para resolver la tarea del laberinto.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a explica cómo se siente el personaje de un cuento.
- El/la niño/a explica por qué se siente así el personaje de un cuento
- El/la niño/a planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación con manifiesta verbal
- El/la niño/a planifica y resuelve laberintos utilizando estrategias de mediación con encubiertas verbales.

Tareas:

- Se le contará una historia en que los personajes expresen distintas emociones, y se le preguntará por qué se sienten así.
- Se le presentará la tarea de resolver laberintos en grados diferentes de dificultad.

Materiales:

- Historia o cuento (anexo 14), (página 34,35)
- Laberintos (anexo 14), (página 34, 35)
- Dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)

Actividades de generalización:

- Se utilizarán las preguntas sobre la expresión de emociones de diferentes situaciones tanto reales como imaginarias.
- Se utilizará la técnica de resolución del problema de los laberintos en actividades habituales del aula.

ANEXO 14:

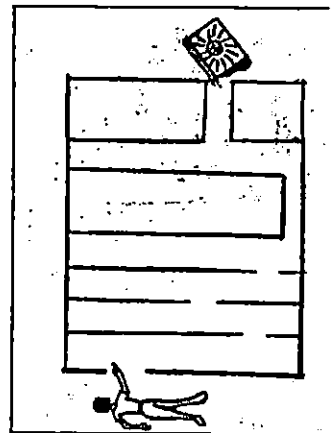
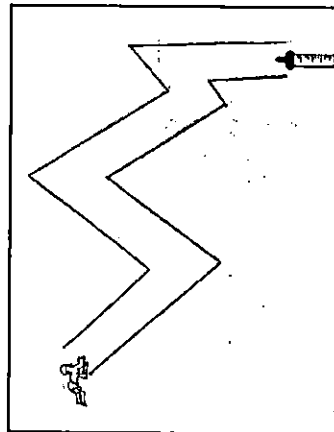
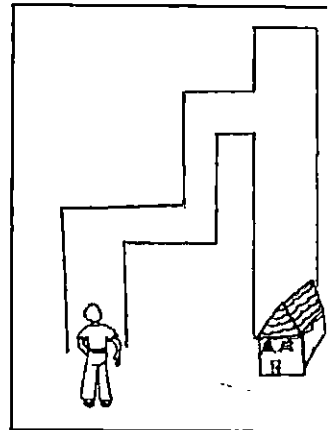
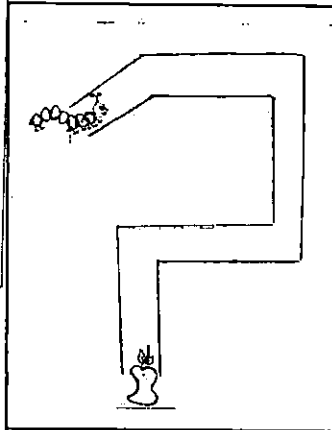
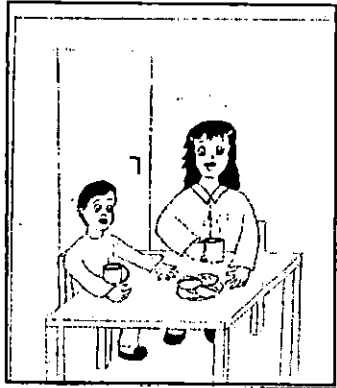
Historia y cuento:

En la tarde Ana y su hermanito aconstumbraban a tomar té. Ana puso el agua a hervir en la caldera sobre la cocina y luego se acercó a la mesa. Vió sorprendida que su plato de pan estaba vacío, no tenía pan, entonces Ana fué a la tienda a comprar pan, luego sirvió el agua en dos tazas y puso el pan sobre la mesa. Llamó a su hermanito, ambos se sentaron en la mesa y tomaron su té muy felices.

Preguntas a la historia:

- 1.¿Cómo se siente Ana cuando vió que no tenía pan?
- 2.¿Por qué Ana está sorprendida?
- 3.¿Qué hace Ana para conseguir su pan?
- 4.¿Qué hace después de que compró pan?
- 5.¿Cómo se siente Ana y su hermanito cuando comienzan a tomar té?
- 6.¿Por qué se sienten felices?

Dibujos:(Historia y laberintos)



UNIDAD 15 :HABILIDADES PARA RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES (II)

Objetivos:

- Que el/la niño/a sugiera dos o más soluciones a un problema dado, sin evaluarlas
- Que el/la niño/a utilice las tarjetas de categorización de soluciones sociales, referidas a los problemas que se le puedan presentar.

Indicadores de evaluación:

- Cuando surge un problema propio, el/la niño/a intenta darle soluciones.
- Cuando surge un problema de otro niño, el/la niño/a intenta darle soluciones

Tarea:

- Presentarle las tarjetas y decirle que cuando surge un problema de cualquier tipo , ellos deben pensar cómo solucionarlo , guiándose en las tarjetas de categorización , antes de dar una solución precipitada.
- Se contará a los niños y niñas una historia en la que los protagonistas tendrán una serie de problemas y ellos deberán intentar darles solución, empleando en cada caso las tarjetas de categorización.

Materiales:

- Un cuento en el que los protagonistas tengan una serie de problemas (anexo 15), (página37, 38)
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales (anexo 15),(página 38)
- Dibujos de "pipo" (anexo 5), (página 16)

Actividades de generalización:

- Cuando se presente un conflicto entre los niños y niñas, el/la mediador /a ayudará a categorizarlo en función de las tarjetas de categorización social, ayudándoles a analizar cuál es la más adecuada en función de las circunstancias.
- Después de enseñarles cada tarjeta de categorización , hacerles conversar y dibujar sobre aquel que entendieron, realizar esta actividad diariamente.

ANEXO 15

Historia n. 1:

El/la mediador/a contará la siguiente historia apoyándose en los dibujos: "Susana está ayudando a su mamá a lavar ropa, al ir a secar su chompa, ésta se le resbala y se cae en el suelo de tierra, ensuciándose la manga. La mamá de Susana no le riñe y entre ambas deciden volver a lavar la manga. Al final, Susana está muy contenta porque ésta vez tuvo más cuidado al ir a secar su chompa.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de Susana?
2. ¿Qué hace para resolver su problema?
3. ¿Cómo lo hace?
 - El la mediador /a modelará la acción del/de la niño/a, para orientar su respuesta en caso de que sea necesario.
 - El profesor/a ayudara al/a la niño/a a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

Historia n. 2:

El/la mediador /a contará la siguiente historia apoyándose en los dibujos: "El gatito de Carlitos se ha subido a un árbol, pero como es pequeño no sabe bajar. Entonces Carlitos va por una escalera para poder subir al arbol y coger a su gatito. Al final, los dos se van andando contentos".

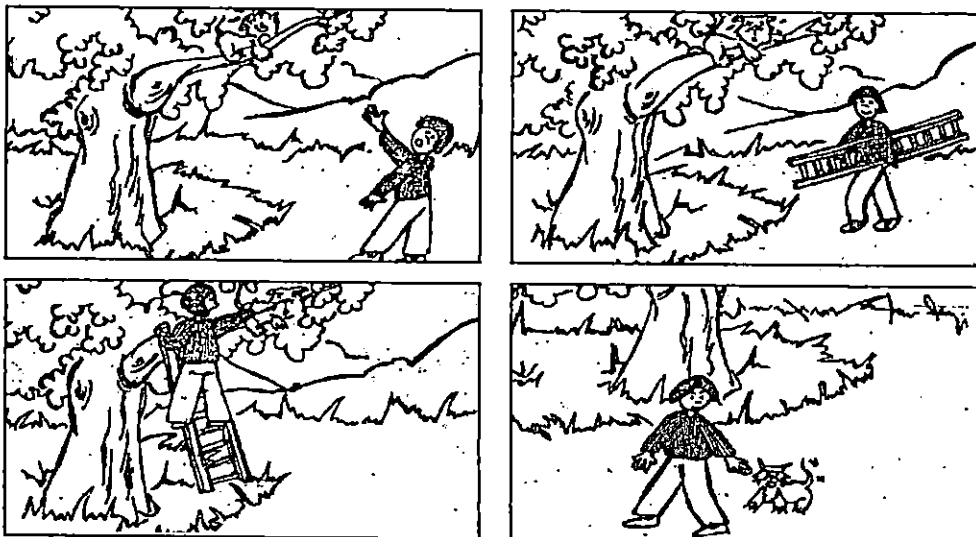
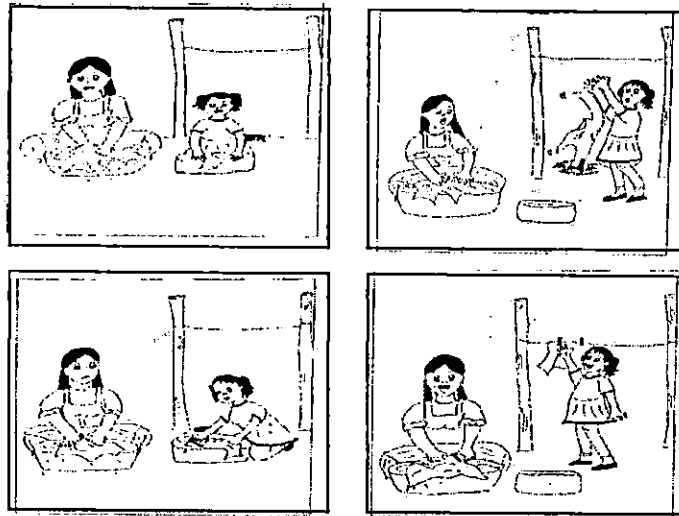
Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de Carlitos?
2. ¿Qué hace para resolver su problema?
3. ¿Cómo lo hace?

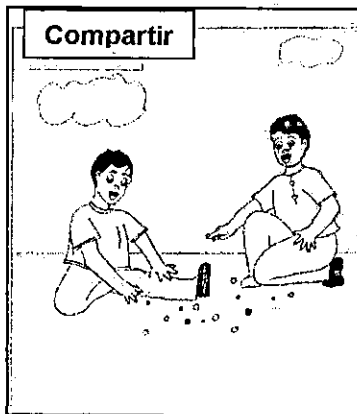
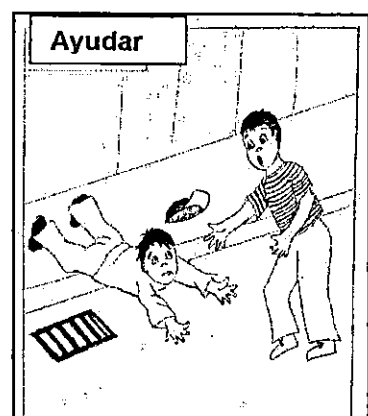
- El/la profesor/a modelará la acción del/de la niño/a, para orientar su respuesta en caso de que sea necesario.

- El/la profesor/a ayudará a los niños y niñas a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales. Estas tarjetas sirven para definir o clasificar un comportamiento. Se pueden utilizar en todas aquellas situaciones en las que el mediador lo considere adecuado. Así los niños y niñas aprenderán a definir sus comportamientos y los de sus compañeros.

Dibujo.



Fichas sociales de categorización



UNIDAD 16: HABILIDAD PARA IDENTIFICAR FRASES CON SENTIDO.

Objetivo:

- Que el/la niño/a discrimine si las frases que se le dicen tienen sentido.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a comprende el significado de las órdenes que se le dan.
- El/la niño/a asocia acciones propias de los animales, de los objetos y de las personas.

Tarea:

- Se le dirá al/la niño/a una serie de frases sobre acciones cotidianas de personas y/o animales, y se le pedirá que discrimine si son correctas o no.

Materiales:

- Listado de frases que impliquen acciones diferentes de personas y/o animales, una serán correctas y otras no (anexo 16),(página 40)
- Dibujos de "pipo" (anexo 5),(página 16)

Actividades de generalización:

- Se le puede presentar a los niños y niñas diferentes frases, que expresen distintos significados (unos serán correctos y otros incorrectos) y se les invitará a que discriminen cuáles son correctos y cuáles incorrectos, y por qué lo son.
- También los propios niños y niñas pueden decir diferentes frases. El/la mediador/a y el resto de los compañeros(as) discriminarán si son o no correctas dando el por qué de ese criterio.

ANEXO 16:

HOJA DE REGISTRO DE SEGUIMIENTO DE
"PARA QUÉ SIRVEN LAS COSAS"

Nombre y apellidos del niño/de la niña:.....

Nombre y apellidos del mediador o mediadora:

Fecha de exploración:

Instrucciones: Si el niño responde que "es verdad" se pondrá una "X" en la casilla de "Verdadero" y si responde que "no es verdad" se pondrá una "X" en la casilla de "falso".

PREGUNTAS	VERDADERO	FALSO
1. La silla sirve para sentarse.		
2. La silla sirve para leer		
3. La pelota suena.		
4. La pelota lee.		
5. La pelota sirve para jugar futbol.		
6. Las polleras sirven para ponerse		
7. Los vestidos andan.		
8. Las manzanas sirven para comer.		
9. Las manzanas nadan.		
10. Las botellas se abren.		
11. Las botellas andan.		
12. Los pájaros vuelan.		
13. Los pájaros pintan.		

UNIDAD 17: HABILIDAD PARA RESOLVER PROBLEMAS INTERPERSONALES (III)

Objetivo:

- Que el/la niño/a aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo, nos debemos preguntar qué consecuencias puede traer esa acción.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a prevé las consecuencias de sus acciones.

Tareas:

- El /la niño/a juega al juego de "Qué pasaría después"

Materiales:

- Dibujos de "Pipo" (anexo 5),(página 16)
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales (anexo 15), (página 38)
- Guión del juego de "Qué pasaría después" (anexo 17),(página 41)

Actividades de generalización:

- Se jugará con los niños y niñas al juego de "Qué pasaría después". Actividad que pudiera predecir las consecuencias de una acción.

ANEXO 17

Juego de "qué pasaría después":

Primero los /las niños/as deben de predecir dos tipos de situaciones:

a) Experiencias anteriores vividas por el/la niño/a:

El/la mediador /a debe ayudar al niño/a a recordar acontecimientos que han pasado antes y que han tenido una consecuencia evidente para ellos (por ejemplo:"recuerdas cuando...?" ó «¿ te acuerdas qué paso después de que ...?»). Se anotan las respuestas que den los niños y niñas.

b) Situaciones que requieren generalización de experiencias directas:

Se hace lo mismo que en a), pero con situaciones ficticias («¿qué puede pasar si te subes a un árbol y te resbalas?», «¿qué puede pasar si te comes un helado muy frío?»). Y de esta manera ir imaginando y creando mas situaciones ficticias y reales.

UNIDAD 18: HABILIDAD PARA GENERAR CONSECUENCIAS (1)

Objetivos:

- Que el/la niño/a aprenda que una acción tiene siempre una consecuencia y que antes de hacer algo, tenemos que preguntarnos qué consecuencias nos puede traer esa acción.
- Resolver un laberinto de vocales o números
- Pensar un plan para enseñar a hacer el laberinto a otro niño/a.

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a reconoce los vocales.
- El/la niño/a reconoce la consecuencia numérica del «1» hasta el «10».
- Cuando un/a compañero/a no sabe hacer una tarea, el/la niño/a le ayuda a hacerla.

Tareas:

- El/la niño/a juega al juego de «Qué pasaría después».
- El/la niño/a ayuda a otro a realizar una tarea.

Materiales:

- Dibujos de «Qué pasaría después» (anexo 18), (página 42, 43)
- Alfabeto numérico (anexo 18), (página 42, 43)
- Dibujos de «Pipo» (anexo 5), (página 16)
- Dibujos alfabético-numéricos (página 42,43).

Actividades de generalización:

- Los/las niños/as pueden enseñar a otros niños/as a solucionar los problemas que acaban de ver, se les puede decir: «¿Cómo enseñarías a este niño/a a jugar a «Qué pasaría después»; y a resolver el laberinto?»

ANEXO 18:

Juego del “Qué pasaría después con Pipo”:

El/la mediador /a dirá a los niños y a las niñas: «Pipo» ha escrito en unos papeles unas frases, yo voy a leer, ustedes tienen que adivinar “qué pasaría después” de lo que «Pipo» dice (detrás de las tarjetas está la respuesta con las frases). Primero se dejará que los niños y las niñas digan unas cuantas respuestas, y seguidamente se les leerá las que «Pipo» dice. Si coincide, se les dirá: «¡Muy bien es igual a lo que «Pipo» tenía escrito!»; si no coincide, pero es coherente la respuesta, se les dirá: «Muy bien, no es igual a lo que «Pipo» dice, pero lo tuyo también vale!» y si no es coherente la respuesta que dan, entonces se les dirá la respuesta correcta y el por qué de la misma.

Para jugar a este juego se puede utilizar también la imagen de «Pipo», como el domino o el cacho. Se echa un dado y el/la niño/a que más puntos tenga en el dado mueve la ficha hacia el color que sea igual a su ficha y saca una ovejita o un pollito de la caja de “Pipo”. Leerá y si acierta puede seguir echando el dado.

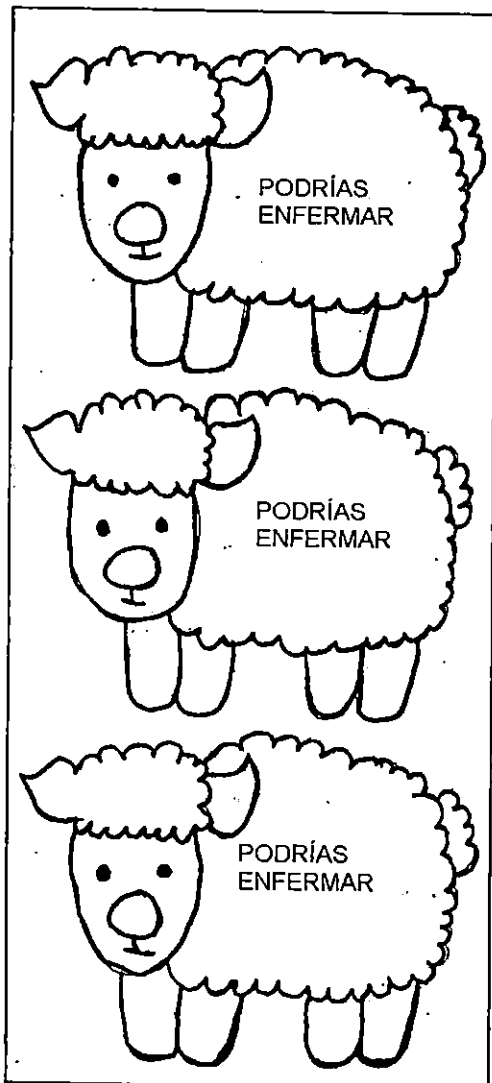
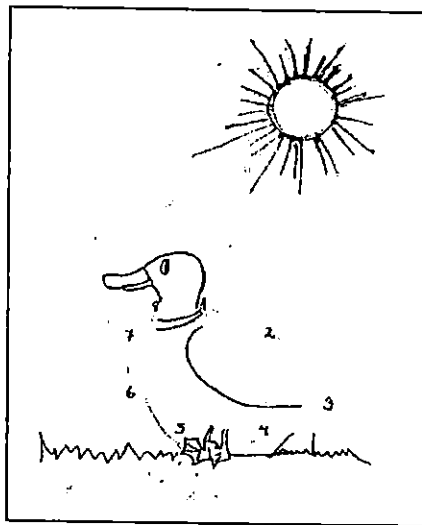
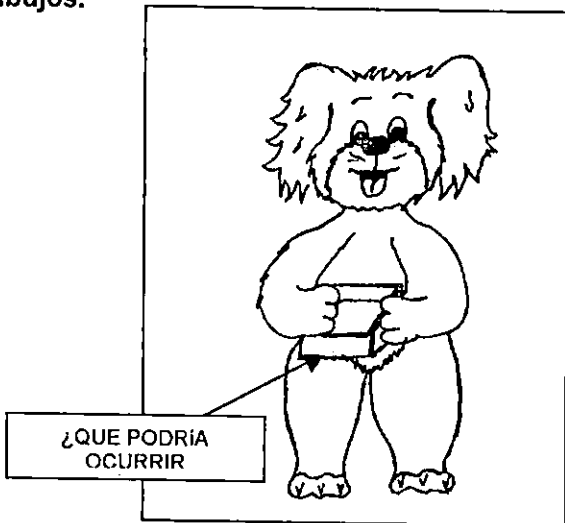
Laberintos:

Este juego sólo se llevará a efecto en el caso de que los niños conozcan alguna letra del alfabeto y algunos números.

El/la profesor/a explicará al niño/a que la tarea consiste en unir todas las letras y los números correctamente, para que así salga un dibujo. La secuencia que tienen que seguir es recordar el orden alfabético de las letras y unir las entre sí. Lo mismo se puede hacer, siguiendo el orden de los números. El tercer caso implica un nivel mayor de dificultad, ya que primero se unirá

la primera letra del alfabeto con el primer número de la serie numérica, después la segunda letra con el segundo número y así sucesivamente hasta contemplar el dibujo. En un principio el/la mediador/a deberá modelar y guiar la acción de los niños y niñas.

Dibujos.



UNIDAD 19: HABILIDAD PARA GENERAR CONSECUENCIAS (II)

Objetivos:

- Que el/la niño/a presente múltiples consecuencias de soluciones a un mismo problema.
- Que el/la niño/a evalúe cada una de las consecuencias que se derivan de las soluciones que ha dado a un problema con el criterio de "funciona" o "no funciona".

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a dá más de una solución a los problemas que se le presentan.
- El/la niño/a evalúa cada una de las soluciones que dá a un problema con el criterio de "funciona" y "no funciona".

Tarea:

- Se le presenta un problema interpersonal y se le pide que dé soluciones al mismo y a su vez que evalúe cada una de ellas; y luego que elija la que le parezca mejor en función de la evaluación.

Materiales:

- Una historia de problemas interpersonales (anexo 19), (página 44, 45)
- Dibujos de «Pipo» (anexo 5), (página 16)
- Tarjetas de categorización de soluciones sociales (anexo 15), (página 38)

Actividades de generalización:

- Se plantearán las mismas preguntas referentes a soluciones y consecuencias de dichas soluciones, cada vez que se dé un conflicto.

ANEXO 19

Historias de problemas interpersonales

Historia n. 1:

El/la profesor/a apoyará su relato en las imágenes de secuencias y contará al/a la niño/a: "Un niña encontró una paloma herida en la calle y se sintió muy triste entonces la alzó y la llevó a su casa , junto con su mamá la curaron y después de un tiempo ambas soltaron a la palomita para que retornara a su vuelo porque ya estaba curada.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de la niña?
2. ¿Qué hace para resolver su problema?
3. ¿Qué pasó después de un tiempo que la curaron?

El/la mediador/a modelará la acción del /de la niño/a, para orientar su respuesta en caso de que sea necesario.

El/la mediador/a ayudará al/a la niño/a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

También se les puede preguntar a los/as niños/as que digan qué es lo que ellos hubieran hecho para resolver este problema.

Historia n. 2:

El/la mediador/a apoyará su relato en las imágenes de secuencias y contará al/a la niño/a: Era un día de trabajo comunal, todos las familias se reunieron para construir el nuevo aula de la escuela, tres padres comenzaron a trabajar y un niño los veía y aprendía de ellos, cuando el niño bajó a ayudar a los padres que traían la madera, vió un accidente: una madera había caído del camión, lastimando la pierna de uno de los padres y éste no podía levantarse. El niño fué corriendo al grupo mas grande de padres y les comunicó el desastre pidiéndoles que lo ayudaran a levantar la madera de la pierna del señor, todos corrieron detrás del niño y dos padres ayudaron a levantar la madera. Este se sintió mas aliviado y les agradeció.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema del padre herido?
2. ¿Qué hace el niño para resolver el problema de éste padre?
3. ¿Cómo lo hace? ¿Por qué?

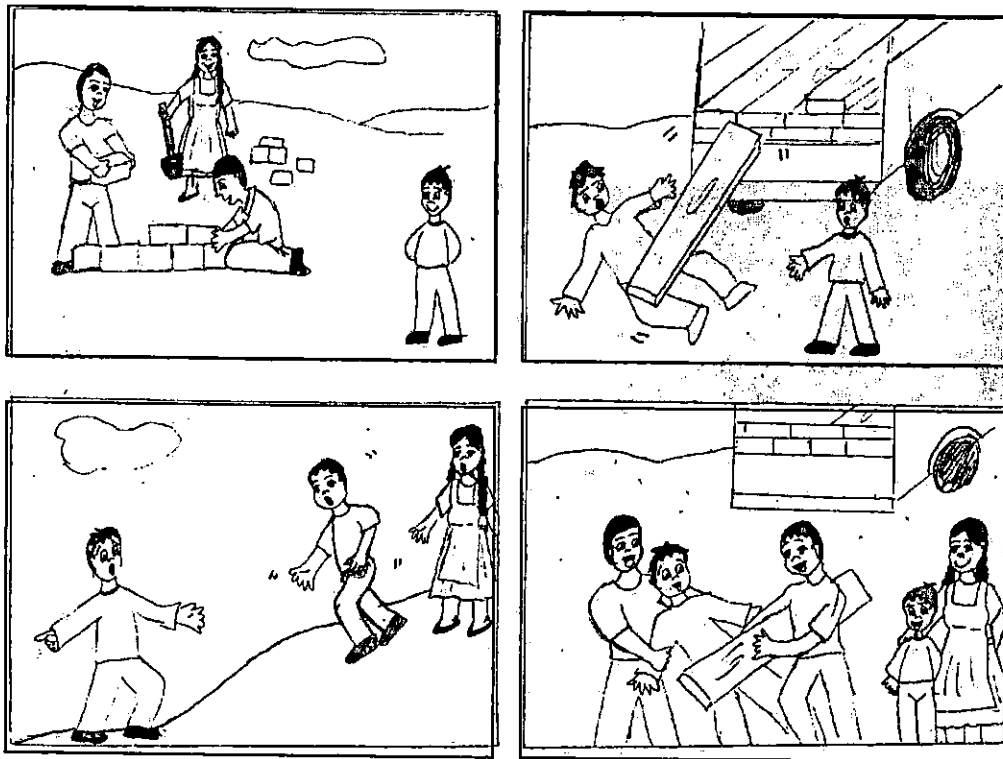
El/la mediador/a modelará la acción del/de la niño/a, para orientar su respuestas en caso de que sea necesario.

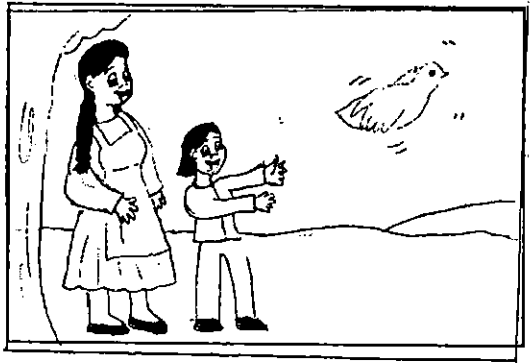
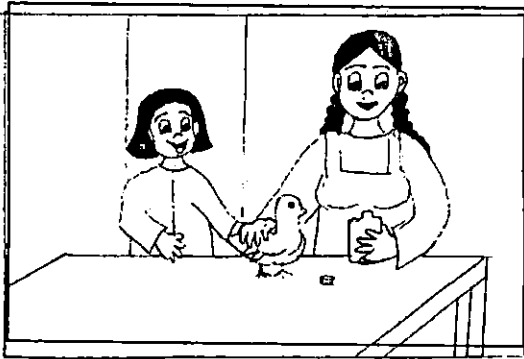
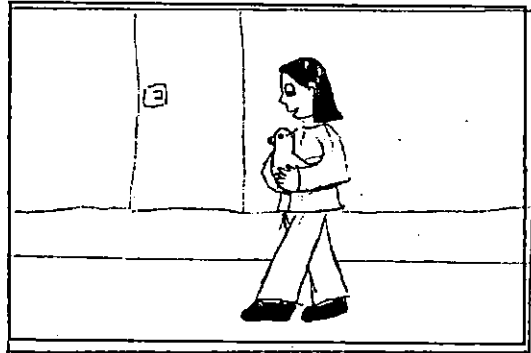
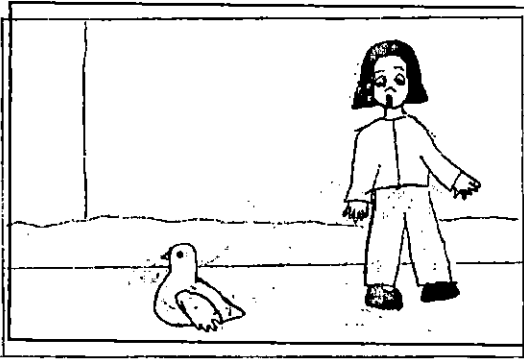
El/la mediador/a ayudará al/a la niño/a a categorizar las soluciones utilizando las tarjetas de categorización de soluciones sociales.

También se les puede preguntar a los/as niños/as que digan qué es lo que ellos hubieran hecho para resolver este problema.

De esta forma se ayudará a que el/la niño/a se familiarice con conceptos de «antes-durante-después».

Dibujos.





UNIDAD 20: HABILIDAD DE INHIBICIÓN AUDITIVA (II)

Objetivo:

- Que el/la niño/a inhiba la respuesta de aplaudir cuando oiga la palabra clave

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a comprende la orden de no hacer una acción que el/la profesor/a le indica.

Tarea:

- Se le dice una serie de palabras y después se hace una pausa; entonces si el/la niño/a ha oído la «palabra clave», deberá dar una palmada después de la pausa.
- Para introducir el ejercicio se les explicará en la pizarra de manera más fácil para que entiendan lo que se espera de ellos.

Explicación: Niños y niñas , ahora jugaremos un juego muy divertido , miren a la pizarra , ahora yo nombraré 4 palabras , y si yo digo "pelota" entre estas palabras, ustedes aplaudirán cuando yo termine de nombrar las cuatro palabras. Si yo nombro cuatro palabras y no nombro "pelota" ustedes no aplaudirán al final.

Materiales:

- Lista de palabras (ver anexo 20), (página 48)
- Dibujos de «Pipo» (anexo 4), (página 16)
- Hojas de registro (anexo 20).(página 48)

Actividades de generalización:

- Facilitar a los niños y niñas el que puedan entretenerse en juegos de inhibición auditiva, buscando que ellos los inventen.

UNIDAD 20: HABILIDAD DE INHIBICIÓN AUDITIVA (II)

Objetivo:

- Que el/la niño/a inhiba la respuesta de aplaudir cuando oiga la palabra clave

Indicadores de evaluación:

- El/la niño/a comprende la orden de no hacer una acción que el/la profesor/a le indica.

Tarea:

- Se le dice una serie de palabras y después se hace una pausa; entonces si el/la niño/a ha oído la «palabra clave», deberá dar una palmada después de la pausa.
- Para introducir el ejercicio se les explicará en la pizarra de manera más fácil para que entiendan lo que se espera de ellos.

Explicación: Niños y niñas , ahora jugaremos un juego muy divertido , miren a la pizarra , ahora yo nombraré 4 palabras , y si yo digo "pelota" entre estas palabras, ustedes aplaudirán cuando yo termine de nombrar las cuatro palabras. Si yo nombro cuatro palabras y no nombro "pelota" ustedes no aplaudirán al final.

Materiales:

- Lista de palabras (ver anexo 20), (página 48)
- Dibujos de «Pipo» (anexo 4), (página 16)
- Hojas de registro (anexo 20).(página 48)

Actividades de generalización:

- Facilitar a los niños y niñas el que puedan entretenerse en juegos de inhibición auditiva, buscando que ellos los inventen.

ANEXO 20

HOJA DE REGISTRO DE INHIBICION AUDITIVA

Nombre y Apellidos del niño/de la niña:.....

Nombre y apellidos del mediador o mediadora:.....

Fecha de exploración:.....

Instrucciones: Anotar una cruz(+) en AP si el niño o la niña aplaude de forma adecuada, un guión (-) en NAP si lo hace de forma inadecuada y poner una (x) en AO si aplaude antes de oír las cuatro palabras. También se deberá de anotar en la columna VERBAL cualquier palabra que el niño o la niña verbalice.

CONJUNTO 1	AP	NAP	AO	VERBAL
ratón venir PELOTA preguntar				
sombrero golpe planta martillo				
mano palo comer juego				
crema PELOTA correr conducir				
tambor andar río PELOTA				
vestido casa pausa libro				
clavo PELOTA gato saltar				
PELOTA lluvia copa ojo				
CONJUNTO 2	AP	NAP	AO	VERBAL
angel punta ROJO tomar				
ir AZUL hormiga nadar				
silla policía correr gato				
flor pan tomate comer				
VERDE hacer juego lana				
sopa dulce niño NEGRO				
muñeca vestido chancho sobre				
llamar pollera AMARILLO perro				
Totales:				

UNIDAD 21: HABILIDAD PARA GENERAR CONSECUENCIAS (III)

Objetivos:

- Que el/la niño/a piense en dos consecuencias de cada una de las dos soluciones de un problema.

Indicadores de evaluación:

- Que el/la niño/a dé más de una solución a un problema
- Que el/la niño/a tenga en cuenta las posibles soluciones de un problema.
- Que el/la niño/a valore la solución a un problema en función de las consecuencias de las posibles soluciones.

Tarea:

- Presentar una situación problema y pedir al/a la niño/a que intente dar dos soluciones al mismo y después que prediga las consecuencias de dichas soluciones (el conflicto se presenta entre un niño y un adulto)

Materiales:

- Una situación problema (página 49)
- Dibujos de «Pipo» (anexo 5), (página 16)
- Hojas de respuestas (anexo 21), (página 49)

Actividades de generalización:

- Las mismas estrategias vistas se utilizarán en todas aquellas situaciones de conflictos interpersonales que se puedan presentar.

ANEXO 21

Situación problema:

El/la mediador/a contará a los/niños/as el problema que tienen unos niños; «Hoy es un día de verano, hace mucho calor y papá y mamá han llevado al campo a sus hijos. Los niños mayores quieren que mamá juegue con ellos, pero su mamá está atendiendo a su hermano pequeño, ¿qué pueden hacer para que mamá juegue con ellos?» .

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema?
2. ¿Cómo pueden solucionarlo?
3. ¿Qué consecuencias tiene esa solución?

Se modelarán las respuestas y las valoraciones de las mismas que hagan los niños y niñas.

Dibujo.



UNIDAD 22: HABILIDAD PARA EVALUAR (I)

Objetivo:

- Que el/la niño/a agrupe correctamente un conjunto de dibujos y considere consideraciones unos como seguros y otros como inseguros.

Indicadores de evaluación:

- Que el/la niño/a clasifique una serie de dibujos bajo el criterio de seguridad.

Tarea:

- Se les mostrarán a los /las niños/as diferentes dibujos seleccionados y se les preguntará sobre las posibles consecuencias de las acciones dibujadas, es decir, si éstas son una buena idea o no, y qué acciones alternativas podrían tomarse. Se les explicará que aquellas alternativas consideradas como buenas son seguras y las otras no. Seguidamente deberán clasificar unos dibujos bajo este nuevo criterio.

Materiales:

- Dibujos que representan diferentes situaciones (anexo 22), (página 51)
- Dibujos de seguridad-no seguridad (anexo 22),(página 51,52)

Actividades de generalización:

- Se puede aplicar el concepto de «seguro-inseguro» («buena idea-mala idea») a todas aquellas situaciones que ocurran en la actividad habitual del aula, o si se utilizan láminas de cuentos o materiales semejantes...

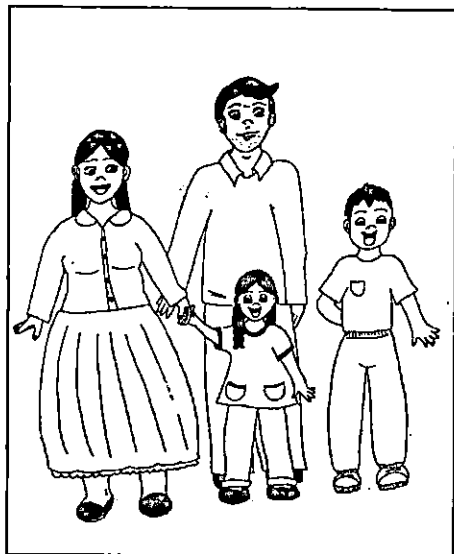
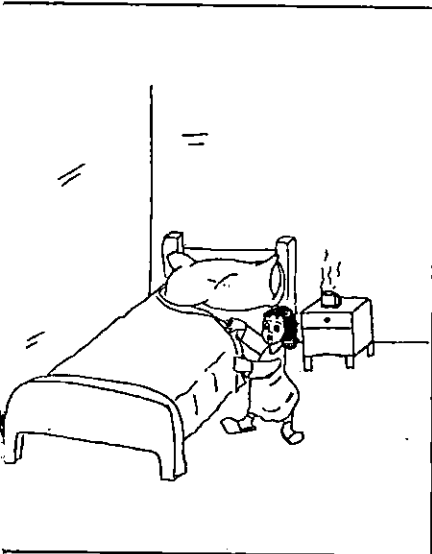
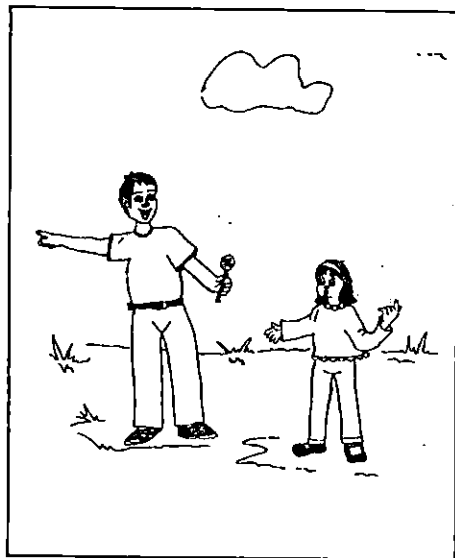
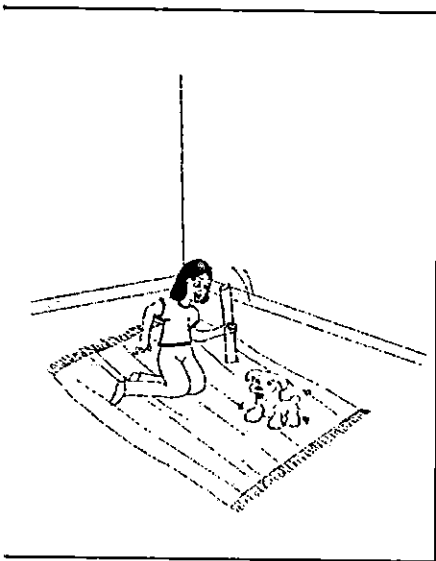
ANEXO 22:

A continuación se adjuntan dibujos de:

1. De una niña intentando pegar a un perro, porque ensució la alfombra.
2. Una niña que no sabe si aceptar la proposición de un extraño, éste le ofrece que vaya a su casa para que le muestre unos lindos juguetes que le invitará un chupete. La niña no sabe si confiar en él o no.
3. Una mamá que la lleva a su hija a su puesto de frutas para que la ayude a vender en vez de dejarla en su casa solita.
4. Una niña que está muy enferma, decide acostarse y tomar un té con limón caliente, para recuperarse en vez de ir a jugar al patio en un ambiente frío con sus amiguitos.

El mediador o mediadora preguntará a los niños y niñas por las consecuencias de las acciones, también barajará diferentes soluciones o decisiones de cada uno de los personajes de las historias y evaluará con las tarjetas de seguro e inseguro.

Dibujos: (Láminas para trabajar los conceptos de "seguro" e "inseguro")



Inseguro

Seguro

UNIDAD 23: HABILIDAD PARA PENSAR INDUCTIVAMENTE.

Objetivo:

- Que el/la niño/a reflexione y piense inductivamente sobre una serie de acertijos que se le presentan.

Indicadores de evaluación:

- El niño resuelve de forma reflexiva problemas que se le presenta.

Tarea:

- Se le presenta una serie de acertijos verbalizados por «Pipo». Previamente el mediador o mediadora hace de modelo para resolver uno o dos de ellos y seguidamente el/la niño/a debe resolver los restantes.

Materiales:

- Una lista de acertijos (anexo 23), (página 53, 54)
- Hoja de registro de los acertijos (anexo 23), (página 54)
- Los dibujos de «Pipo» (anexo 5), (página 16)

ANEXO 23:

ACERTIJOS DE PIPO

Nórmias para el mediador:

Copiar los diferentes niveles de dificultad de los acertijos en papeles de diversas formas y colores y caritas de Pipo, cortar y doblar cada acertijo y colocarlos todos en la bolsa de papel que lleva escrito: "Adivinanzas de PIPO".

Fáciles:

1. Qué es transparente y sirve para llevar el pan de la tienda a la casa?
2. ¿Qué es redondo, hecho de goma ó de tela y que rebota?
3. ¿Qué es redondo , flota en el aire y puede explotar si lo pinchamos?
4. ¿Qué es amarillo , crece en los árboles de los Yungas y es alimento de los monos?
5. ¿Cual es el animal que pica, vuela y zumba? (Hacer mímicas)
6. ¿Qué tiene dós ruedas, un asiento y se puede montar en él?
7. ¿Qué es lo que tiene plumas, pico y canta: ki-ki-ri-ki?
8. ¿Qué es peludo, tiene orejas largas y brínca?
9. ¿Qué es grande, tiene cuatro ruedas y suena: RRRRRRRR....?
10. ¿Qué es largo , con cerdas y se pone dentífrico encima?
11. ¿Qué animal es largo, delgado y saca y mete su lengua rapidamente?
12. ¿Qué se pone en un jarro tiene color blanco y se toma en el desayuno?
13. ¿Qué está hecho de lana y se pone en la cabeza cuando hace mucho frío?
14. ¿Qué es verde y cubre los parques, patio?

Fáciles intermedios:

15. ¿Qué es amargo, de color amarillo y es pequeño?
16. ¿Qué animal es mediano, tiene lana blanca, y dice: BE-BE-BE?
17. ¿Qué es aquello que viaja por el agua, tiene una vela y es empujado por el viento?
18. ¿Qué llevas en los pies y los mantiene calientes y secos?
19. ¿Qué tiene un palo largo, pajas en la parte inferior y mamá barre con este instrumento?
20. ¿Qué es cuadrado, de madera y sirve para que le sientes en la clase?
21. ¿Qué prenda de vestir te ayuda a no pasar frío en invierno?

22. ¿Qué es cuadrado o rectangular, tiene hojas blancas y sirve para escribir?

HOJA DE RESPUESTAS A LOS ACERTIJS DE PIPO

Nombre y apellidos del niño/de la niña:

Nombre y apellidos del/de la mediador/ra:

Fecha de exploración:

Instrucciones: Anotar al lado de las respuestas verdaderas, la respuesta dada por el niño o la niña, ya que a veces, aunque ésta no coincida con la respuesta dada por «Pipo», puede ser lógicamente correcta.

RESPUESTAS SUPUESTAS	RESPUESTAS DEL NIÑO
Fáciles	
1. Bolsa de Nylon	
2. Pelota	
3. Globo	
4. Plátano	
5. Abeja	
6. Bicicleta	
7. Gallo	
8. Conejo	
9. Auto	
10. Cepillo de dientes	
11. Víbora	
12. Leche	
13. Gorro	
14. Pasto	
Fáciles intermedios	
15. Limón	
16. Oveja	
17. Bote	
18. Medias	
19. Escoba	
20. Silla	
21. Abrigo	
22. Cuaderno	

UNIDAD 24: HABILIDAD PARA EVALUAR (II)

Objetivo:

- Que el/la niño/a evalúe una situación bajo dos criterios, el de seguridad (es una buena idea) y el de justicia (es justo).

Indicadores de evaluación:

- Que el/la niño/a utilice conjuntamente los criterios de justicia como criterios de evaluación de las soluciones dadas a los problemas.
- El niño también utiliza las cadenas de seguridad.

Tarea:

- Se le presentan al/a niño/a una serie de dibujos de situaciones y se señalará una en que la justicia de una acción es cuestionada. Se le preguntará al/a la niño/a si la acción es una buena idea y si es justa, o si alguna otra sería más justa que la presentada. Después se le pedirá que clasifique una serie de acciones en función del criterio de justicia.
- El símbolo de justicia permanecerá a la vista en el aula, junto con el de seguridad y ambos se aplicarán para clasificar las situaciones.

Materiales:

- Dibujos representando diferentes situaciones (anexo 24), (página 57)
- Iconos que representen al criterio de «justo» (anexo 24), (página 57)

Actividades de generalización:

- Se intentará que los/las niños/as evalúen bajo los criterios de seguridad y de justicia aquellas actividades o situaciones conflictivas que se presentan en la dinámica habitual del aula.

ANEXO 24

Historias para los dibujos de situaciones:

Historia 1:

"Teresa quería jugar con la muñeca de Ana , así que cogió la muñeca de Ana sin pedírsela. Cuando Ana volvió por su muñeca se encontró con que ya no estaba, y que Teresa se marchaba con ella."

Preguntas:

1. ¿Es justo que Teresa coja la muñeca de Ana sin pedírsela?
2. ¿Qué harían ustedes si un niño o niña coge un juguete suyo?, ¿es justo?, ¿por que?
¿Es una buena idea?

Historia 2:

"El papá está dándole un regalo a su hija porque ha cumplido con todas sus tareas y obligaciones durante todo el año"

Preguntas:

1. ¿Es justo que el papá le obsequie un regalo, ¿por qué?, ¿Es una buena idea?

Historia 3:

"Rigoberto se puso a darle la comida a sus pollitos , gallinas y gallo ,para facilitarle el trabajo a su mamá que estaba muy ocupada cocinando y limpiando la casa."

Preguntas:

1. ¿Es justo que Rigoberto ayude a su mamá ?, ¿por qué?
¿Es una buena idea?

Historia 4:

"Carlos y Raquel están dibujando. Carlos tiene muchos colores. pero no tiene el color rojo, que le hace falta y decide pedirselo a Raquel, por favor, él siempre le presta a Raquel todo lo que le hace falta."

Preguntas:

1. ¿Es justo que Raquel le preste su color ?, ¿por qué?
¿Es una buena idea?

Historia 5:

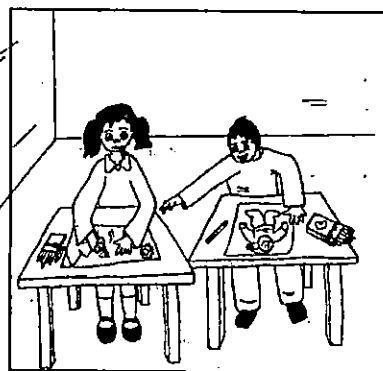
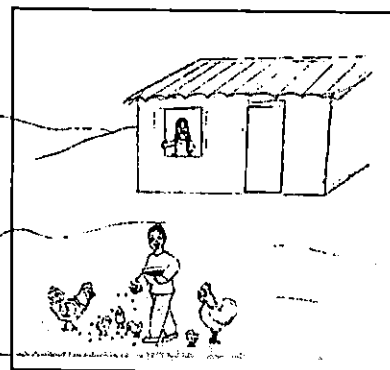
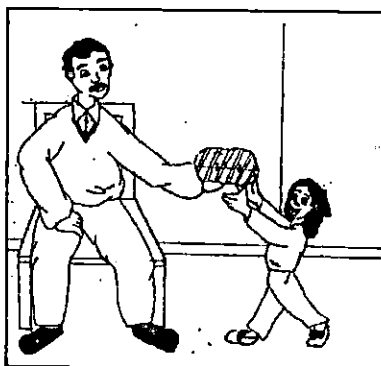
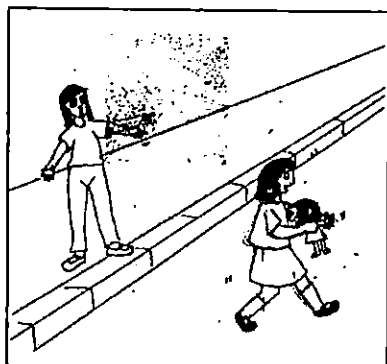
"Enrique lleva mucho tiempo columpiándose y María le pide, por favor, que le deje columpiarse un rato, pero Enrique le dice que le dará el columpio y que va a estar toda la tarde columpiándose."

Preguntas:

1. ¿Es justo que Enrique no le preste el columpio?, ¿por qué?
¿Es una buena idea?

Cada una de las historias serán contadas utilizando las tarjetas de justo e injusto para evaluar a cada una de las historias.

Dibujos: (Láminas para trabajar los conceptos de justo e injusto)



Justo

Injusto

UNIDAD 25: HABILIDAD PARA EVALUAR (III)

Objetivos:

- Que el/la niño/a prediga los sentimientos probables en los personajes que aparecen en las tarjetas de situaciones que se le presenten.
- Que el/la niño/a juzgue las situaciones que fomentan sentimientos agradables, como buenas ideas.

Indicadores de evaluación:

- Que el/la niño/a identifique los sentimientos que se desprenden de una determinada situación.
- Que el/la niño/a identifique situaciones que generan sentimientos agradables, como buenas ideas.

Tarea:

- Se le enseña al/la niño/a las caras de "Pipo" expresando diferentes sentimientos. Después el/la mediador/a les dirá que "Pipo" y ellos igualmente, pueden tener diferentes caras en función de cómo se sientan. Se les pide que en un montón pongan todas las caras de los sentimientos que les gustaría tener, y en otro montón todas las caras de aquellos que no les gustaría tener.
- Por eso van a jugar ahora a adivinar cómo se sentirá "Pipo" en diferentes situaciones que el/la mediador/a les va leer. Cuando el/la niño/a haya elegido una u otra cara de "Pipo", se le dará la vuelta a la tarjeta de los sentimientos y verá si coincide con lo que "Pipo" pensaba.

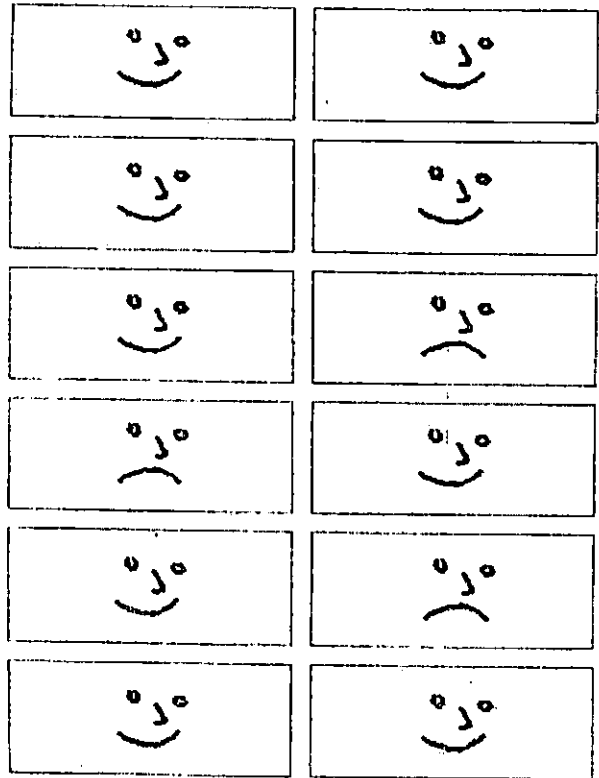
Materiales:

- Tarjetas de situaciones (anexo 25), (página 58)
- Dibujos de "pipo" (anexo 5), (página 16)
- Dibujos de diferentes emociones de "Pipo" (anexo 25), (página 59)
- Signos de buenos y malos sentimientos (anexo 25), (página 59)

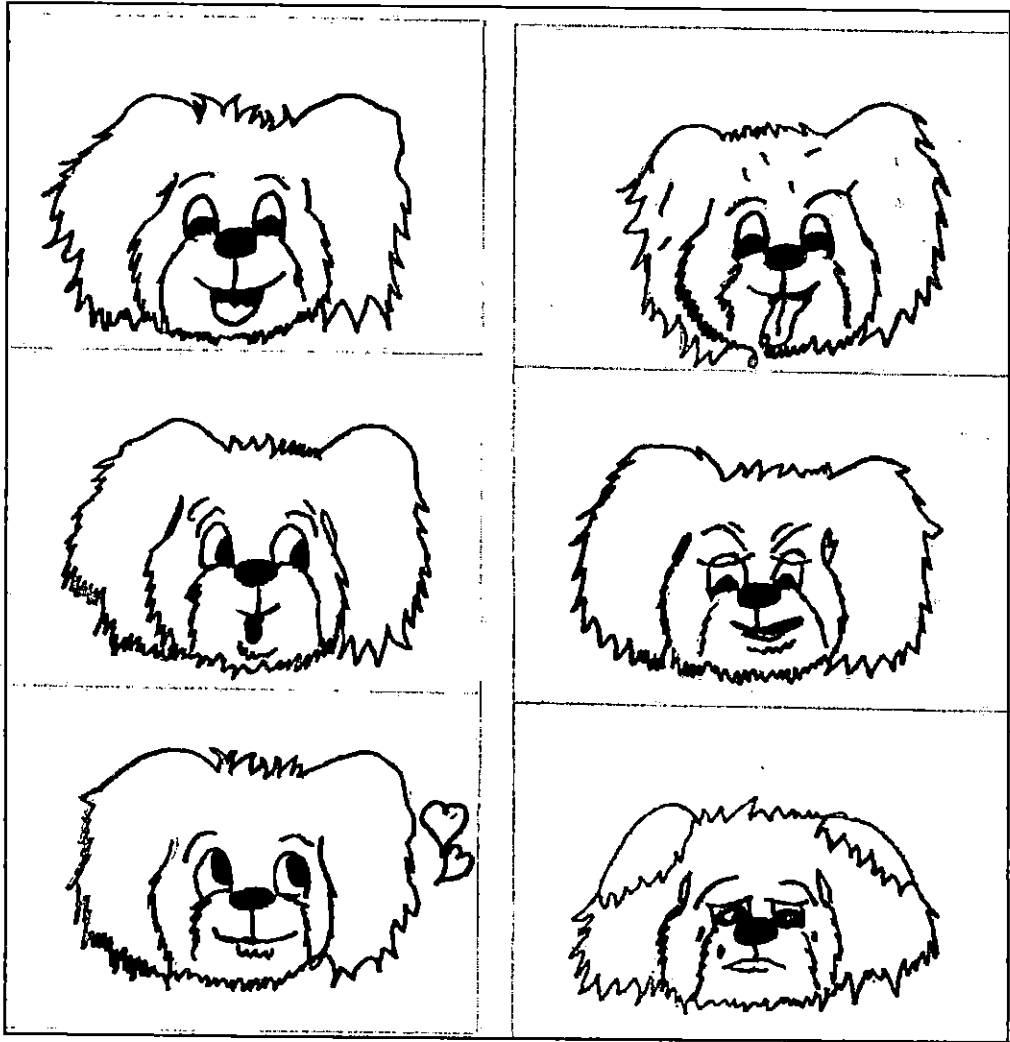
Actividades de generalización:

- Se utilizarán todas las situaciones que se pueden dar en el aula y que generan buenos y malos sentimientos; se ayudará a que los/las niñas/as los analicen y los clasifiquen con las tarjetas de buenos y malos sentimientos.

Esperar a que una persona termine de hablar en vez de interrumpir.	Ayudar a un compañero a hacer algo.
Ayudar a mamá cuando lo necesite.	Ayudar a papá cuando lo necesite.
Gritar en clase para llamar la atención.	Dar las gracias cuando nos dan algo.
Regalar algo a mamá.	Pelearme con mi hermano.
Insultar a los demás.	Tratar bien a los demás.
Compartir con mis compañeros.	Compartir con mis hermanos(as).



Dibujos: (Láminas para trabajar los conceptos de buenos y malos sentimientos)



BUENOS SENTIMIENTOS



MALOS SENTIMIENTOS

UNIDAD 26: HABILIDAD PARA EVALUAR (IV)

Objetivos:

- Que el/la niño/a utilice la funcionalidad como criterio de evaluar una serie de soluciones a problemas.
- Que el/la niño/a utilice los cuatro criterios vistos hasta el momento como criterios de evaluación (seguridad, justicia, sentimientos y funcionalidad).

Indicadores de evaluación:

- Que el/la niño/a utilice la funcionalidad como criterio de evaluación de las soluciones a los problemas.
- Que el/la niño/a utilice la seguridad, la justicia, el sentimiento y la funcionalidad, como criterios de evaluación de las soluciones a los problemas.

Tarea:

- Se le pedirá al/a la niño/a que intente recordar los anteriores criterios de evaluación para decidir si la solución dada a un problema se puede considerar como buena o no y que los relacione con los signos correspondiente (seguridad, justicia, sentimientos y funcionalidad)
- Se le irán dando dibujos que representan distintos problemas y deberá de ir juzgándolos en función de los criterios vistos y siguiendo los dibujos de "Pipo".

Materiales:

- Los dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)
- Dibujos que representan situaciones problema (anexo 26)
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimientos (anexo: 22, 24, 25) y funcionalidad (anexo 26), (páginas de la 51 a la 62)

Actividades de generalización:

- Se utilizarán todas las situaciones que se pueden dar en el aula y que generen sentimientos positivos o negativos. se ayudará a los/las niños a que las analicen y que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad- no seguridad, justicia-no justicia, sentimientos positivos-sentimientos negativos, funciona - no funciona".

ANEXO 26

Historia 1:

Carlitos va a ir a una fiesta de disfraces y quiere disfrazarse, él necesita tres plumas, pero una de ellas está rota, así que va a pedir ayuda a su mamá para que pueda ayudarlo a repararla. Ella le ayuda a arreglar la pluma. Al final, está muy contento por que tiene una bonita pluma.

Preguntas:

1. ¿Cuál es problema de Carlitos?
2. ¿Qué hace para resolverlo?
3. ¿Cómo lo ha hecho?
4. La solución ¿funciona?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es seguro?

Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea pedir ayuda a mamá o podemos hacerlo solos.

Historia 2:

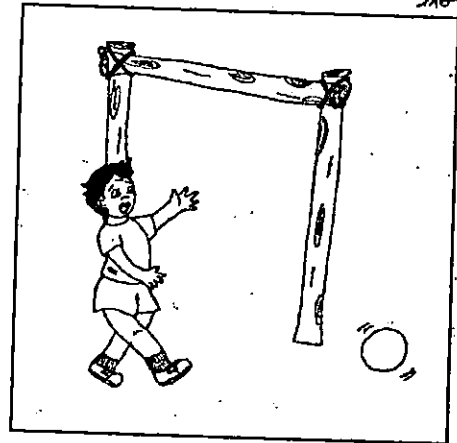
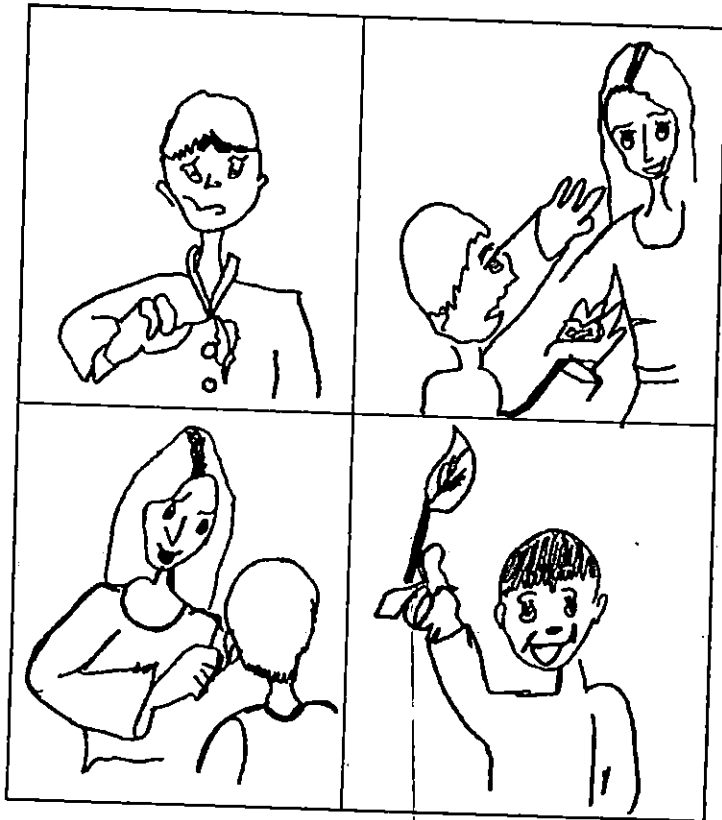
Don Juan tiene una caja llena de bonitas manzanas y las deja en la mesa mientras se marcha a buscar a un amigo. entonces llega Andrés y se lleva una y luego llega Laura y se lleva otra. Cuando Don Juan vuelve casi no le queda ninguna manzana.

Preguntas:

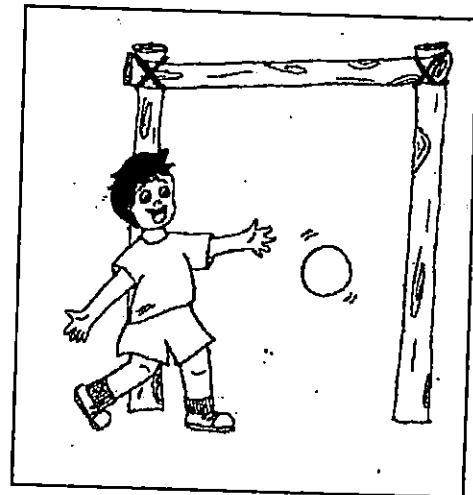
1. ¿Cuál es el problema de Don Juan?
2. Lo que han hecho Andrés y Laura ¿es una buena idea?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es seguro?

Para concluir, una vez que el niño haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea tomar lo ajeno, sin pedirlo a su dueño.

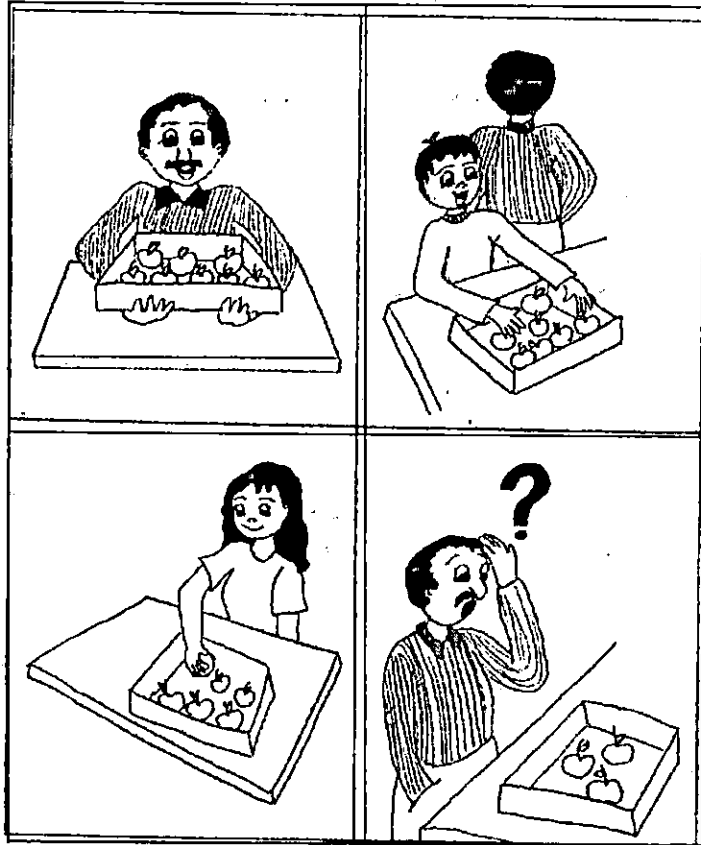
Dibujos: Láminas para trabajar los conceptos de "funciona", "no funciona".



NO FUNCIONA



FUNCIONA



UNIDAD 27: HABILIDAD PARA EVALUAR (V)

Objetivo:

- Que el / la niño/a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre iguales

Indicadores de evaluación:

- Que el/ la niño/a plantee soluciones a conflictos entre un niño o niña y otro niño o niña.
tarea:
- Se le plantea al / a la niño / a un conflicto en el que su hermana jugaba solo y el niño no le pidió a su hermana jugar, sino se lo destruyó su juego. Se le pide que evalúe esta conducta, desde todos los criterios vistos.

Materiales:

- Los dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)
- Dibujos que representen situaciones problemáticas (anexo 27), (página 63, 64)
- Signo de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y funcionalidad (anexo :22,24,25 y 26).

Actividades de generalización:

- Se utilizan todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los niños a que las analicen y a que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad - no seguridad", "justicia - no justicia", "sentimientos positivos - sentimientos negativos", "funciona - no funciona".

ANEXO 27

Historia:

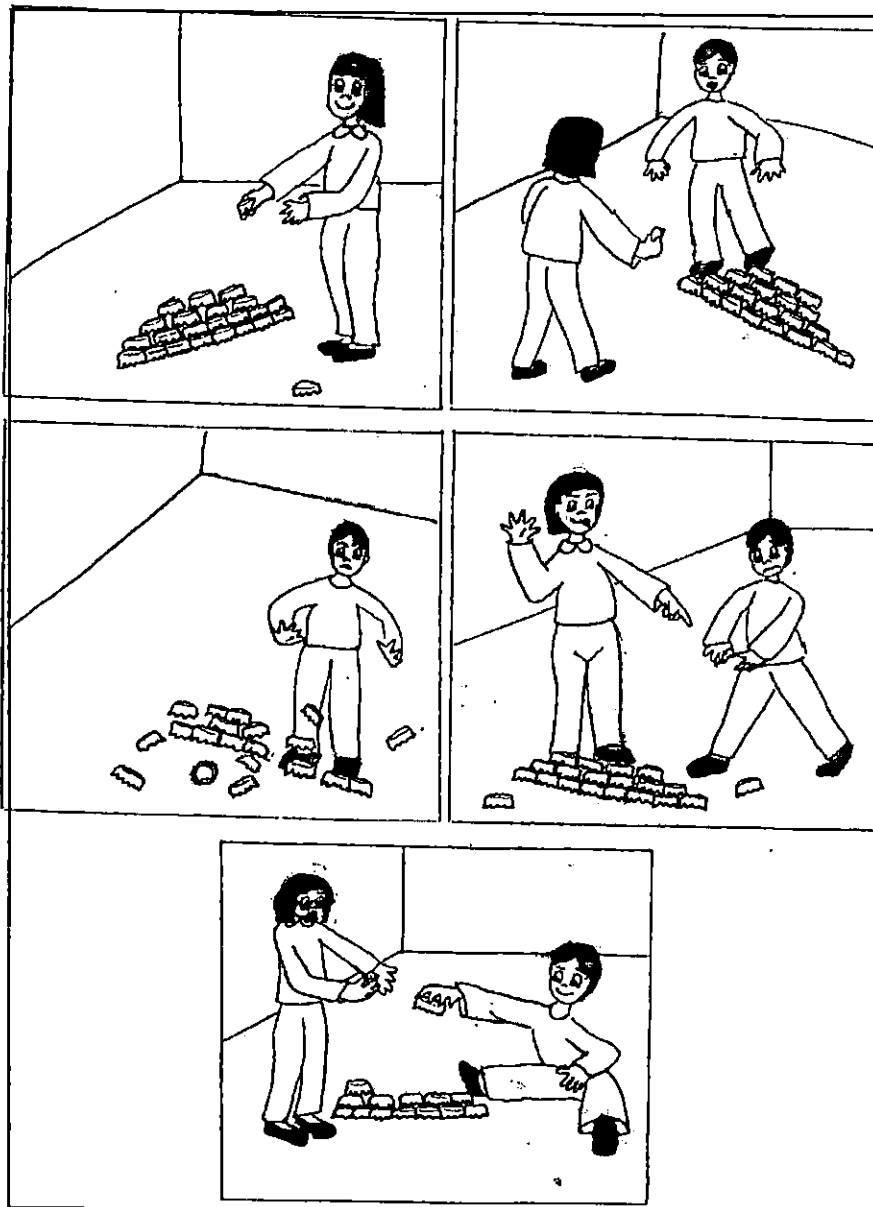
Sara está jugando a hacer una torre muy grande con tapacoronas . Su hermano Ramón mira cómo lo hace y sin decirle nada tira su torre, . Sara se enfada mucho con él y le dice que lo que hizo está muy mal y ella está triste , Ramón se siente mal e intenta hacer otra torre; pero ésta vez deja que Ramón le ayude.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de Sara? y ¿el de Ramón?
2. ¿Qué hace Sara para resolverlo?, y ¿Ramón?
3. ¿Cómo lo ha hecho Ramón?, y ¿Sara?
4. La solución, ¿funciona?, ¿es justa?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es segura?

Para concluir, una vez que el / la niño / a haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea pedir por favor a los demás que nos dejen jugar con ellos.

Dibujos: Láminas para trabajar los conceptos de seguridad, buenos y malos sentimientos, justicia y funcionalidad.



UNIDAD 28: HABILIDAD PARA EVALUAR (VI)

Objetivo:

- Que el / la niño / a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre un niño y un adulto.

Indicadores de evaluación:

- Que el / la niño / a se plantee soluciones que se puedan dar entre un / a niño / a y un adulto.

Tarea:

- Se le plantea a un niño / a un conflicto en el que interviene un niño y su madre.
- Se le pide que analice la situación desde los cuatro criterios vistos.

Materiales:

- Los dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)
- Dibujos que representen situaciones problema (anexo 28), (página 65, 66)
- Signos de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y efectividad (anexo 22,24,25 y 26)

Actividades de generalización:

- Se utilizarán todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los / las niños / as a que las analicen, que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad - no seguridad", "justicia - no justicia", "sentimientos positivos - sentimientos negativos", "funciona - no funciona".

ANEXO 28

Historia:

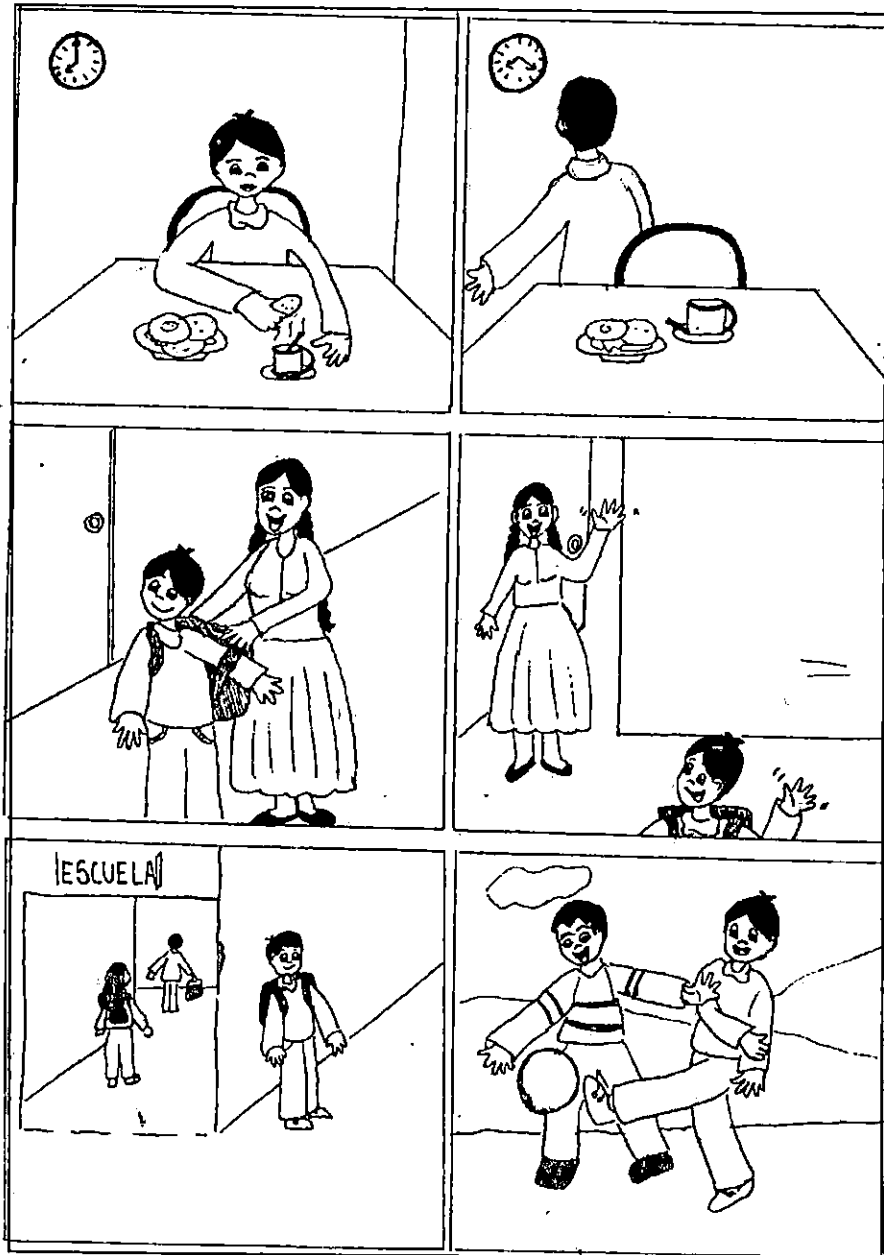
Jorge ha tomado el desayuno que le ha preparado su mamá , pero en vez de ir al colegio como ella cree, se ha ido a jugar con sus amigos.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de Jorge?
2. ¿Qué consecuencias puede tener lo que Jorge hace?
3. Lo que hace Jorge, ¿funciona?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es seguro?

Para concluir, una vez que el / la niño / a haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea no decir la verdad.

Dibujos: Láminas para trabajar los criterios de seguridad, justicia, sentimientos, funcionalidad.



UNIDAD 29: HABILIDAD PARA EVALUAR (VII)

Objetivo:

- Que el / la niño / a se plantee la resolución de un problema en el que el conflicto aparece entre unos adultos y un niño.

Indicadores de evaluación:

- Que el / la niño / a se plantee soluciones a conflictos que se pueden dar entre un/a niño/a y unos adultos.

Tarea:

- Se le plantea al/a la niño/a un conflicto: Unos papás habían prometido comprar un boleto a los Yungas a su hija si esta se portaba bien, pero luego no lo han cumplido.
- Se les pide a los/las niño/as que evalúen estas actuaciones desde los cuatro puntos de vista dados.

Materiales:

- Los dibujos de "Pipo" (anexo 5), (página 16)
- Dibujos que representen situaciones problema (anexo 29), (página 67, 68)
- Signo de los criterios de seguridad, justicia, sentimiento y funcionalidad (anexos

22,24,25,26)

Actividades de generalización:

- Se utilizarán todas las situaciones que se puedan dar en el aula. Se ayudará a los niños a que las analicen y que las clasifiquen con las tarjetas de "seguridad - no seguridad", "justicia - no justicia", "sentimientos positivos - sentimientos negativos", "funciona- no funciona".

ANEXO 29

Historia:

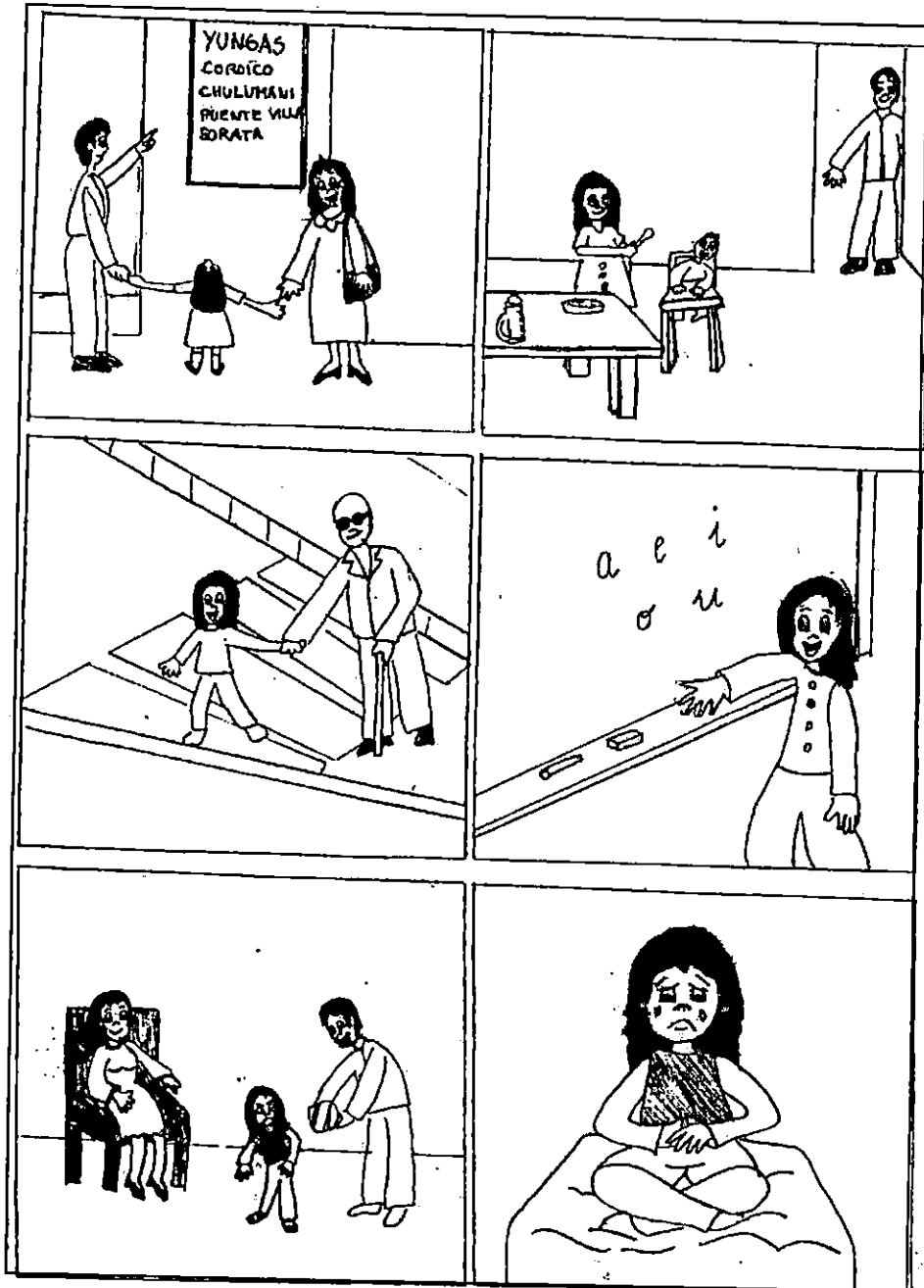
Los papás de Ana le han prometido viajar a los Yungas, si se portaba bien. Pero al final no se le cumplieron la promesa. Ana está triste.

Preguntas:

1. ¿Cuál es el problema de Ana?
2. ¿Qué puede hacer para resolverlo?
3. Lo que hacen los papás de Ana. ¿funciona?, ¿es justo?, ¿implica buenos sentimientos?, ¿es seguro?

Para concluir, una vez que el/la niño/a haya respondido a las preguntas, se le planteará el problema de si es una buena idea prometer cosas y luego no cumplirlas.

Dibujos: Láminas para trabajar los criterios de seguridad, justicia, sentimientos y funcionalidad.



1.3.2. Justificación Práctica.

El Trabajo de investigación, es pertinente porque es la sociedad la que constantemente se queja de los actos de las autoridades de Gobierno. No teniendo la misma, mecanismos efectivos, que puedan ir contra diversos actos que perjudican de gran manera al bien común de la sociedad.

Es de relevancia, el tema de investigación porque cada día que pasa la ciudadanía va perdiendo la confianza, en sus representantes elegidos, lo cual conlleva que en las elecciones sean estas Municipales o de Gobierno, no quieran hacer valer su derecho democrático.

Por lo tanto será la ciudadanía la que se beneficiará con el mecanismo jurídico de la Revocatoria del Mandato, con el que se dará por terminado el mandato de autoridades de Gobierno que incumplan con sus funciones o cometan actos de corrupción. Obteniendo así un derecho político que tiene como base la soberanía delegada pero nunca enajenada.

Es decir que este derecho no deberá ser entendido en ningún momento como un elemento que inestabilice la Democracia, sino al contrario logre perfeccionarla e incluso mejorar la relación sociedad – Estado.

1.3.3. Justificación Metodológica.

La metodología utilizada fue la Cualitativa – Descriptiva, estudio que busca, según el autor Witker (1997), especificar las propiedades importantes de personas, grupos o comunidades o cualquier otro fenómeno que sea sometido a análisis. Sirviendo este tipo