

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR

ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA

ESCUELA PROFESIONAL DE PSICOLOGÍA



**MADUREZ ESCOLAR ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO AÑOS DE DOS
INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL, SEGÚN EL FACTOR TIPO
DE GESTIÓN EDUCATIVO (ESTATAL VS. PRIVADA), DE LA CIUDAD DE
TRUJILLO**

**TESIS PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL
DE LICENCIADA EN PSICOLOGÍA**

Área de Investigación: Procesos psicológicos de la enseñanza-aprendizaje

AUTORA:

Br. Luciana Edith Castillo Jiménez

ASESOR:

Dr. Edmundo Arévalo Luna

Trujillo-Perú

2016

**MADUREZ ESCOLAR ENTRE NIÑOS Y NIÑAS DE CINCO
AÑOS DE DOS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN INICIAL,
SEGÚN EL FACTOR TIPO DE GESTIÓN EDUCATIVO
(ESTATAL VS. PRIVADA), DE LA CIUDAD DE TRUJILLO**

PRESENTACIÓN

Señores miembros del jurado calificador

Cumpliendo con las disposiciones vigentes emanadas por el Reglamento de Grados y Títulos de la Universidad Privada Antenor, Facultad de Medicina, Escuela Profesional de Psicología, someto a vuestro criterio profesional la evaluación del presente trabajo de investigación titulado: “Madurez escolar entre niños y niñas de cinco años de dos instituciones de educación inicial, según el factor tipo de gestión educativo (estatal vs. Privada), de la ciudad de Trujillo”

Con la convicción de que se le otorgara el valor justo y mostrando apertura a sus observaciones, les agradezco por anticipado por las sugerencias y apreciaciones que se brinden en la investigación.

Trujillo, julio del 2016

Bachiller. Luciana Castillo Jiménez

Dedicatoria

Dedico y agradezco de manera especial a Dios por concederme la oportunidad de realizar este trabajo.

A mi padre pues él fue el principal cimiento para la construcción de mi vida personal, como profesional, sentó en mi las bases de responsabilidad y deseos de superación personal y profesional en el tengo el modelo en cual me quiero reflejar pues sus virtudes infinitas como padre y profesional me llevan a admirarlo cada día más.

Así mismo mi tesis la dedico a mi adorada hija y mi esposo por ser mi fuente de motivación e inspiración para poder superarme cada día más y así poder luchar para que la vida nos depare un futuro mejor.

A mi hermana, abuela, tía, y esposa de mi papa por ser un apoyo incondicional en mi vida con quienes sus palabras de aliento no me dejaban decaer para que siguiera adelante y siempre sea perseverante y cumpla mis ideales.

Gracias a todos.

AGRADECIMIENTOS

Quisiera agradecer especialmente a mi familia por la comprensión, paciencia y el ánimo recibidos durante el proceso de mi investigación. A todos ellos, muchas gracias.

Mi más sincero y profundo agradecimiento a mi familia que con su ayuda han colaborado en la realización del presente trabajo.

Mi mayor agradecimiento en especial al Dr. Edmundo Arévalo Luna, asesor de esta investigación, por la orientación, el seguimiento y la supervisión continúa de la misma, pero sobre todo por la motivación y el apoyo recibido a lo largo de este tiempo.

Le agradezco a la Directivos de los colegios , gracias a ellos por haber confiado mí y haberme otorgado el permiso para poder evaluar a los alumnos integrantes de dicha institución, así mismo le agradezco a los alumnos gracias a ellos se pudo alcanzar los datos necesarios para poder hacer posible esta investigación.

ÍNDICE DE CONTENIDO

	Pág.
Caratula.....	i
Contra carátula	ii
Presentación	iii
Dedicatoria.....	iv
Agradecimientos	v
Índice de contenido	vi
Índice de tablas y figuras	vii
Resumen	viii
Abstract.....	i

CAPÍTULO I

MARCO METODOLÓGICO

1.1. El Problema.....	2
1.1.1. Delimitación del problema	2
1.1.2. Formulación del problema.....	4
1.1.3. Justificación del estudio	4
1.1.4. Limitaciones	5
1.2. Objetivos.....	5
1.2.1. Objetivos generales.....	5
1.2.2. Objetivos específicos	5
1.3. Hipótesis	6
1.3.1. Hipótesis generales	6
1.3.2. Hipótesis específicas	6
1.4. Variables e Indicadores.....	7
1.5. Diseño de Ejecución	7
1.5.1. Tipo de investigación.....	7

1.5.2. Diseño de investigación	8
1.6. Población y Muestra	8
1.6.1. Población	8
1.6.2. Muestra.....	9
1.7. Técnicas e Instrumentos de recolección de datos.....	10
1.8. Procedimiento de recolección de datos.....	12
1.9. Análisis estadístico	13

CAPÍTULO II

MARCO REFERENCIAL - TEÓRICO

2.1. Antecedentes	15
2.2. Marco teórico	24
2.2.1. Abordaje de la madurez escolar.....	24
2.2.1.a Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura	25
2.2.2. La educación inicial en los niños.....	33
2.2.3. Características del niño preescolar	34
2.2.4. Neurociencia y aprendizaje escolar	35
2.2.5. Importancia de la prevención	39
2.3. Marco conceptual	45

CAPÍTULO III

RESULTADOS

3.1. Niveles de madurez escolar	47
3.2. Análisis diferencial.....	49

CAPÍTULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Análisis de resultados.....	56
-----------------------------	----

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

Conclusiones	61
Recomendaciones.....	62

CAPÍTULO VI

REFERENCIAS Y ANEXOS

7.1. Referencias.....	64
7.2. Anexos	

ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS

Pág.

Cuadro 1:	Tamaño de la muestra según género y edades.....	9
Tabla 1:	Niveles de madurez escolar, a través de la prueba de diagnóstico pre escolar en niños y niñas de cinco años	47
Tabla 2:	Niveles de madurez escolar, a través de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de 5 años de una institución de educación inicial PRIVADA.....	48
Tabla 3:	Diferencia de medias alcanzadas en la ESCALA TOTAL, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).....	49
Tabla 4:	Diferencia de medias alcanzadas en el área VERBAL, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).....	50
Tabla 5:	Diferencia de medias alcanzadas en el área NUMÉRICA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).....	51
Tabla 6:	Diferencia de medias alcanzadas en el área de MEMORIA AUDITIVA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).....	52
Tabla 7:	Diferencia de medias alcanzadas en el área de COORDINACIÓN VISOMOTORA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Estatal- Privada).....	55

RESUMEN

El presente es un estudio de análisis comparativo, cuyo propósito es establecer las diferencias en la madurez escolar entre dos poblaciones de niños y niñas diferenciados por el factor tipo de gestión educativa escolar (estatal y privado). Se trabajó con 124 niños y niñas, y para la toma de datos se utilizó el test de Diagnóstico preescolar con cualidades psicométricas estandarizadas. Los diferentes datos fueron sometidos al estadístico “t” de student a un nivel de confianza de 0.05%. Como hallazgos más significativos mencionamos que, tanto en niños y niñas de instituciones educativas estatales y privadas revelan niveles que se ubican en los rangos medios y altos en cada uno de los factores que evalúa la prueba; sin embargo al comparar estos resultados hallamos que los niños de los colegios estatales son diferentes en la escala total de la prueba así como en los factores de verbal, en la coordinación visomotora y aptitud perceptiva; siendo estos últimos quienes revelan mejores habilidades; sin embargo no se diferencia en los factores numéricos y de memoria auditiva.

Palabras claves: Madurez escolar/ niños de gestión estatales /niños de gestión privada

ABSTRACT

This is a comparative analysis, which aims to establish the differences in school maturity between two populations of children differentiated by the type of (state and private) school education management factor. We worked with 124 children, and data collection preschool Diagnostics test with standardized psychometric qualities used. Different data were subjected to statistical "t" student at a confidence level of 0.05% .As findings most significant mention that both children in state and private educational institutions reveal levels that are located in the mid-range and high in each test evaluates factors; however to compare these results we find that children in state schools are different in the full scale of the test as well as verbal factors in visual-motor coordination and perceptive ability; the latter being those who show better skills; however no difference in the number and auditory memory factors.

CAPITULO I

MARCO

METODOLÓGICO

1.1. EL PROBLEMA

1.1.1. Delimitación del problema

El concepto de madurez para el aprendizaje escolar se refiere a la posibilidad que un niño, al momento de su ingreso al sistema educacional formal, posea un nivel de desarrollo físico, psicológico y social que le permita enfrentar adecuadamente la situación escolar y sus exigencias asociadas, junto con la posibilidad de apropiarse de los valores tradicionales y de la cultura de su entorno (Condemarín, Cols.) (1986).

La madurez se construye, progresivamente, gracias a la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en la medida que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables.

No existe un estado de madurez general que garantice el éxito en el dominio de la situación escolar; si no que se haya condicionada por el nivel de desarrollo de las funciones básicas, susceptibles de ser perfeccionadas si se respeta el tiempo en que deben ser enseñadas, así como las formas de efectuar las actividades escolares. En efecto, La madurez que el niño necesita para leer, escribir y ejecutar tareas de cálculo y matemática, no es una instancia psicológica que aparece en una etapa de desarrollo determinada y se mantiene de manera estática, sino que más bien corresponde a una condición que se ha logrado producto de la madurez de todos los procesos biológicos, psicológicos y socioculturales, debido a una adecuada estimulación de los mismos.

Así pues, cuando estas condiciones no alcanzan un nivel adecuado conforme a lo esperado para la edad cronológica, es decir, cuando no hay aprestamiento para los diferentes aprendizajes escolares, se está frente a una situación de inmadurez escolar, esto es, la falta de afianzamiento de las funciones o habilidades básicas para el inicio del aprendizaje escolar, en relación a lo esperado para determinada edad cronológica y etapa del desarrollo. Esta falta de madurez escolar en los niños, es lo que genera gran

preocupación a los docentes y padres de familia; y esta problemática se hace cada vez más evidente en diferentes contextos. Si bien es cierto que, que los profesionales de la educación coinciden en la necesidad de evaluar a los niños que ingresan a la escolaridad primaria para prevenir posibles fracasos o dificultades en sus aprendizajes; la práctica cotidiana demuestra todo lo contrario, niños que ingresan y atraviesan la etapa sin poseer la madurez fisiológica o emocional precisa para la adquisición de los conocimientos básicos de lecto escritura y calculo.

En efecto, las dificultades del aprendizaje se han constituido en uno de los más álgidos y preocupantes problemas de muchos padres de familia y profesores, siendo éstos últimos los más interesados en afrontar estas dificultades, a través de un mejor conocimiento de la problemática infantil, lo cual repercute en el rendimiento escolar. Los niños que presentan estas dificultades muestran discrepancias entre sus verdaderos potenciales y el desempeño académico; por todo ello, se requiere de un abordaje oportuno, especialmente en las estrategias de intervención a nivel de prevención; siendo en este caso la evaluación y diagnóstico preventivo por parte de los psicólogos, psicopedagogos y docentes.

De otro lado los problemas de la educación infantil son variados y multicausales. Estas dificultades, se aprecian con mayor énfasis cuando los niños y niñas ingresan al mundo de la educación formal. Podemos señalar entre los más significativos, aquellos que se refieren a los de adaptación e integración, de desarrollo de capacidades y potencialidades cognitivas, de habilidades socioemocionales, entre otros; en suma, muchos de nuestros niños no desarrollan sus capacidades y habilidades de manera integrada.

Otro problema es, que pese a los nuevos cambios y alternativas pedagógicas, así como a los esfuerzos realizados por docentes y padres de familia; aún no se visualiza al niño de manera integrada, en su evolución física, psicológica y social; y sabemos que tanto las funciones cognitivas, así como las afectivas y volitivas, son esenciales para el aprendizaje y desarrollo; pese a ello, no todas las maestras utilizan estrategias metodológicas concordantes con la realidad; razón por la cual, muchos pequeños tienen

dificultades en los procesos que Piaget los denominó, de asimilación, acomodación y adaptación, Good y Brophy (1997).

Los niños y niñas materia de estudio , no se hayan exentos de estas dificultades ; toda vez que se trata de poblaciones diferenciadas por el factor tipo de gestión educativa , donde se estima que aquellos que provienen de instituciones privadas tendrían una mejor preparación en distintos aspectos ; porque nuestro sistema educativo estatal en la mayoría de los casos adolecen de condiciones de estructura , de mobiliarios , de materiales ; así también las docentes encargadas de esta labor podrían también ser condicionantes de que el sistema educativo de estos últimos sea desventajosa .

Otro aspecto que es de preocupación se refiere a la variable familiar puesto que las estructuras y los roles familiares en estos tiempos vienen cambiando de manera singular , y en muchos casos los niños y niñas no siempre tienen el apoyo y la dedicación de sus progenitores ; de allí que a través de este trabajo intentamos aproximarnos a un análisis mas pormenorizado de la madurez escolar y determinar si en efecto estas diferencias de gestión educativa condicionan o no las competencias que niños y niñas deben poseer para el ingreso de la educación básica regular .

1.1.2. Formulación del problema

¿Difieren significativamente en la madurez escolar los niños y niñas de 5 años, de dos instituciones de educación inicial, según el factor tipo de gestión educativa (estatal y privado) en la ciudad de Trujillo?

1.1.3. Justificación del estudio

Las razones que justifica este trabajo, puede plantearse desde diversas perspectivas; desde el plano teórico, brindará nuevos conocimiento con relación a la madurez escolar en los ámbitos educativos a investigar; desde el plano metodológico, por un lado brinda información de un instrumento altamente válido y confiable, y de otro lado permite a partir de los hallazgos proponer modelos de intervención preventiva y promocional para

enriquecer y desarrollar la madurez escolar en los niños, porque se entiende que es fundamental para su aprendizaje escolar.

Finalmente, es importante el estudio porque permitirá alcanzar hallazgos que pueden ser controversiales, y suscitar nuevos planteamientos, además, ser generadora de nuevas investigaciones, lo cual constituye la esencia de un trabajo de investigación.

1.1.4. Limitaciones

Todo trabajo de investigación entraña riesgos; sin embargo y pese a haberse contralado las diferentes variables; en este trabajo podría considerarse como limitaciones las siguientes:

Los resultados no pueden ni deben ser generalizados de modo alguno, toda vez que se trata de una muestra pequeña; a menos que los sujetos posean características similares a los del estudio. Otra limitación que podría considerarse es que los resultados de la investigación se sustentarán en la teoría de la madurez escolar, propuesta por Victoria De la Cruz, autora del instrumento.

1.2. OBJETIVOS

1.2.1. Objetivos generales

Analizar las diferencias en la madurez escolar de niños y niñas de cinco años de educación inicial, según factor tipo de gestión educativa (estatal y Privada) de la ciudad de Trujillo.

1.2.2. Objetivos específicos

- Identificar el nivel de madurez escolar, a través del Test de Diagnóstico pre escolar, en los niños de cinco años de una institución de educación inicial estatal, de la ciudad de Trujillo.
- Identificar el nivel de madurez escolar, a través del Test de Diagnóstico pre escolar, en los niños cinco años de una institución de educación inicial particular la ciudad de Trujillo.

- Establecer si existen o no diferencias significativas en las áreas que evalúa el test de diagnóstico pre escolar (Verbal, numérico, memoria, percepción visual, coordinación visomotora) entre niños y niñas de cinco años de educación inicial estatal, respecto a aquellos de educación inicial privada, de la ciudad de Trujillo.

1.3. HIPÓTESIS

1.3.1. Hipótesis generales

H_i: Existe diferencias significativas en la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de una Institución de educación inicial Educativa Estatal, respecto a aquellos que provienen de privados.

H₀: No existen diferencias significativas en la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de una Institución de educación inicial Educativa Estatal, respecto a aquellos que provienen de privados

1.3.2. Hipótesis específicas

H₁: Existen diferencias significativas en el área Verbal de la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de educación inicial de una institución estatal y respecto a una privada.

H₂: Existen diferencias significativas en el área Numérico de la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de educación inicial de una institución estatal y respecto a una privada.

H₃: Existen diferencias significativas en el área de Percepción visual de la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de educación inicial de una institución estatal y respecto a una privada.

H₄: Existen diferencias significativas en el área Memoria de la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de educación inicial de una institución estatal y respecto a una privada.

H₅: Existen diferencias significativas en el área coordinación viso motora de la madurez escolar evaluada a través de la Prueba de diagnóstico preescolar entre niños y niñas de cinco años de educación inicial de una institución estatal y respecto a una privada.

1.4. VARIABLES E INDICADORES

Variable 1: Madurez escolar: Que será evaluada a través del test de Diagnóstico pre escolar de Victoria de la Cruz, cuyos indicadores son:

- Verbal
- Numérico
- Memoria
- Percepción visual
- Coordinación viso motora

Variable 2: Tipo de gestión educativa; siendo éstos

- Institución de Educación Inicial Estatal
- Institución de educación inicial Privada

Variables de control:

Edad: todos de cinco años

Tipo de familia: Nuclear, monoparental y extensas

Número de Hermanos: entre dos a cuatro hermanos

1.5. DISEÑO DE EJECUCIÓN

1.5.1. Tipo de investigación

La presente investigación es de tipo Descriptiva- Comparativa, ya que busca describir fenómenos, situaciones, contextos y eventos; detallarlos como son y cómo se manifiestan. Buscan especificar las propiedades, las características y los perfiles de personas, procesos o cualquier otro fenómeno que se someta a un análisis. Esto quiere decir que únicamente pretenden medir o recoger información de manera independiente o conjunta sobre los conceptos las variables a las que se refieren. (Hernández, Fernández y Baptista, 2005).

1.5.2. Diseño de investigación

De acuerdo al tipo de investigación, el diseño es representado de la siguiente manera:

M 1= 01	01=02
M2 = 02	01≠02

Dónde:

M1: Población de niños y niñas de IE Estatal

M2: Población de niños/as de IE. Privado

01: Resultados de la madurez escolar en el grupo 1

02: Resultados de la madurez escolar en el grupo 2

1.6. POBLACIÓN Y MUESTRA

1.6.1. Población

La población de estudio, lo conforman 202 niños y niñas de 5 años de edad, de dos instituciones de educación inicial, de los cuales 75 pertenecen al grupo que asiste a una

institución Estatal, y 124 corresponden al grupo, que asiste a una institución de educación inicial Privada.

1.6.2. Muestra

El tamaño de la muestra es de 124 niños y niñas del total de la población. Para ello se procedió a depurar 18 niños y niñas cuyos padres de familia no aceptaron participar en el estudio, y en otros casos no asistieron a la fecha de evaluación, o no ofrecieron sus datos con precisión; quedando finalmente en el primer grupo de niños y niñas del centro de educación estatal 57 sujetos. En relación a aquellos que provienen de un centro de educación privada; igualmente se depuró a 57 sujetos, por las mismas razones, quedando la muestra constituida por 67 niños y niñas; cuyas características se expresan en el siguiente cuadro

CUADRO 1:

Distribución en la muestra de los sujetos de estudio según el género, y tipo de gestión educativa

Género	Centro estatal		Centro privado	
Masculino	19	33,3	25	37,3
	38	66,7	42	62,7
Femenino				
Total	57	100%	67	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Se lee el cuadro 1, que en el grupo de niños que provienen del jardín estatal, el mayor volumen lo constituyen las niñas en un 66,7%, y el 33,3% son niños; similares resultados se dan en el grupo de niños del centro privado, donde el 62,7%, son niñas y el 37% son varones.

1.7. TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Técnica: Psicométrica

Instrumento: Test de Diagnóstico Preescolar, cuya ficha técnica, se expone a continuación:

Ficha técnica:

Se trabajó con la prueba de Diagnostico Preescolar de la autora Ma. Victoria de la Cruz quien construyo en (Madrid –España). La prueba de Diagnostico Preescolar fue estudiada, adaptada y estandarizada para la ciudad de Lima – Peru Cesar Ruiz Alva C. (Perú –Lima) en el año 2001. Trabajo en una muestra de 1710 niños y niñas del colegio Champagnat de 5.0 a 5.11 años.

La aplicación puede ser individual o colectiva ,en un tiempo aproximado de 60 minutos en el ámbito de educación inicial , Así mismo se aplica a niños de cuatro años (último periodo) en número de 5 a 8 niños , y en niños de cinco años (último periodo) 10 a 15 niños .

El propósito de aplicar esta prueba es evaluar aspectos importantes para el aprendizaje escolar en las áreas de (Verbal, numérico, Memoria, Percepción Visual, Coordinación Viso motora). Las normas utilizadas son los Percentiles y Eneatipos (5 años) y Porcentajes de Logros (4 años).con una muestra de niños de cinco años.

En cuanto a la estructura de la prueba las áreas de evaluación son cinco, que definimos seguidamente:

a) Verbal, evalúa la capacidad de aprendizaje verbal, capacidad conceptual y bagaje de información con un puntaje máximo a 16.

b) Conceptos Cuantitativos, evalúa la destreza del niño en el manejo del concepto abstracto de número, así como los conceptos de cantidad, tamaño, orden, ubicación y dimensión con un puntaje máximo a 14.

c) Memoria Auditiva, evalúa la capacidad de atención – concentración así como consecuencia auditiva de palabras con un puntaje máximo a 07.

d) Coordinación, Evalúa la capacidad de planeamiento, anticipación y desarrollo de estrategias en la solución de problemas así como la habilidad de coordinación viso motriz con un puntaje máximo a 12

e) Aptitud Perceptiva, evalúa la habilidad de organización perceptual y estructuración espacial en el niño para identificar la posición de elementos en el espacio, de acuerdo con los rasgos comunes y distintivos, así como la capacidad para observar figuras ocultas en un fondo complejo con un puntaje máximo de 51.

En la confiabilidad de esta prueba se utilizó el método dos mitades, con una muestra de cinco años alcanzando un total de (r10.89) (r.20.91) encontrándose en un nivel aceptablemente bueno. En el área Verbal (0.82 / 0.84) en el área C. Cuantitativa. (0.89 / 0.89) Pos. Espacio (0.86 / 0.85) en el área Orientación Esp. (0.89 / 0.90) En el área Coord. Visomotora. (0.78 / 0.80) en el área Memoria auditiva. (0.75 / 0.79) en el área de Fig. Fondo (0.68 / 0.70) Const. Form. (0.70 / 0.71).

Así mismo la validez se utilizó el método de comparación entre resultado general de la prueba y la apreciación general de maestros de niños de cinco años al final del año escolar 2000. En el área Verbal (0.66 / 0.68) en el área Cuantitativo. (0.76 / 0.77) Memoria (0.55 / 0.60) y Aptitud Perc. (0.68 / 0.68) PRUEBA TOTAL (0.76 / 0.79).

La estandarización se llevó a cabo en las ciudades de Lima y Trujillo bajo la Dirección del Ps. César Ruiz Alva, y se elaboraron las normas interpretativas para dichas poblaciones.

En las normas de interpretación las puntuaciones ofrecidas en esta prueba de diagnóstico, informan sobre el nivel alcanzado por los niños en algunos aspectos importantes que influyen en el aprendizaje. Estas áreas son “aptitudes adquiridas” por lo que los puntajes bajos reflejan la necesidad de un entrenamiento, refuerzo o desarrollo en actividades convenientes de esos aspectos evaluados y no deben verse como deficiencias irre recuperables, tanto si se visualiza al alumno en particular o al grupo. Así mismo Se pueden seleccionar también ejercicios o tareas útiles para reforzar el desarrollo del niño según su perfil.

La prueba nos ayuda a conocer las características del niño para apoyar a los docentes de inicial en la “tarea de seguimiento a los niños, o en el diseño de programas para

reforzar áreas de bajo nivel”. Al mismo tiempo Al trabajar con percentiles: el nivel de ALTO DESEMPEÑO recae en Percentiles de 75 a más. El nivel de BAJO DESEMPEÑO recae en Percentiles de 25 a menos. Es NORMAL el nivel para puntajes con Percentiles de 26 a 74.

Al trabajar con Eneatipos: es de nivel ALTO, en 7 – 8 – 9. De NIVEL MEDIO en, 4 – 5 – 6 y los de BAJO NIVEL 1 – 2 – 3

1.8. PROCEDIMIENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

Los pasos que se han seguido para la toma de datos, implica un conjunto de acciones preliminares, de modo que éstos se han desarrollado en un proceso polietápico; las mismas que detallamos a continuación:

1. En primer lugar se realizó la búsqueda de información bibliográfica para consolidar el marco teórico y los antecedentes de la investigación.
2. Seguidamente se procedió a la revisión y preparación del instrumento para la toma de datos.
3. Se coordinó con las autoridades de las instituciones educativas para obtener los permisos pertinentes y el consentimiento informado de los padres de familia
4. Se llevó a cabo la aplicación del instrumento y clasificación según grupos de estudio.
5. Acto seguido se realizó la calificación y análisis de resultados a través del instrumento evaluado.
6. Se procedió con el análisis estadístico y la presentación de resultados en cuadros y tablas para generar a partir de ellos un mejor entendimiento.
7. Luego, se procedió a concretar la discusión e interpretación de los hallazgos así como las conclusiones y recomendaciones.
8. Finalmente se elaboró y revisó el informe final.

1.9. ANÁLISIS ESTADÍSTICO

Para el análisis de los datos, se utilizó diferentes fórmulas estadísticas con el fin de concretar los objetivos que se plantearon. Se emplearon los siguientes estadísticos:

1. **Promedio:** Esto nos ayudó a conocer la tendencia central de la investigación, es la ubicación del centro de un grupo de números en una distribución.
2. **Desviación Estándar:** esta fórmula nos ayudó a conocer la medida de la dispersión de los valores respecto a la media (valor promedio), dentro de los grupos de estudio, la fórmula es la siguiente:

$$\sqrt{\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{(n - 1)}}$$

3. **Varianza:** nos ayudó a determinar qué tan alejados o cercanos estábamos del promedio o de la media de los datos de investigación.

$$\frac{\sum (x - \bar{x})^2}{(n - 1)}$$

4. **“t” de student** nos ayudo a ver si los dos grupos diferian significativamente o no.
5. **Nivel de significación:** El nivel de significación fue del 0,05
6. **Grados de libertad:** En este caso los grados de libertad fueron 122.

CAPITULO II

MARCO REFERENCIAL TEÓRICO

2.1. Antecedentes

A nivel Internacional

Luís Felipe Gómez (2005). En la Universidad de Guadalajara de México, da cuenta a través de un informe, que los niños que ingresan al primer grado de una escuela pública de México, están bajos en todas las habilidades medidas, pese a haber asistido al nivel inicial. Es decir, el desarrollo de las competencias lectoras en los primeros grados de primaria, no alcanza mínimamente las requeridas para iniciar el aprendizaje. El mismo autor hace referencia que de acuerdo al informe elaborado por el Programme For International Student Assessment (Pisa), los niños y adolescentes de México, se ubican en los últimos puestos de los países seleccionados por dicha institución.

María Juárez y Alejandro Delgado (2007), en México – Yucatán, construyen un instrumento para medir competencias en niños y niñas pre escolares (versión 2.0, UPN, 2007) que técnicamente es una variante del tipo Likert que evalúa 17 indicadores de las competencias clasificadas en cinco categorías: 1. Construcción de la identidad personal; 2. Empleo del lenguaje oral y escrito; 3. Pensamiento lógico matemático y científico; 4. Interacción con el entorno social y 5. Interacción con el entorno natural. Los resultados parciales, indican que dicho instrumento posee cualidades psicométricas, cuya validez oscila entre 0,345, a 0,676; igualmente presenta una fiabilidad de Alpha de Crombach, de 0,874.

Challey Stephens y otros (2008), citado por Salirrosas y Vásquez (2013), Universidad Estatal de Kansas, Universidad de Nebraska en Kearney. Investigaron las diferencias de género en el lenguaje de los niños en edad pre escolar. Los resultados mostraron que las niñas utilizan el lenguaje con más frecuencia para aumentar su juego y para acompañar sus movimientos que los niños, mientras que los niños tenían expresiones un poco más sociales que las niñas.

A nivel nacional

Barrientos (1985), en la Universidad Ricardo Palma de Lima, realiza un estudio comparativo de la incidencia de la sobreprotección materna en la conducta emocional de niños de 5 a 7 años, halla como resultado que frente a la sobreprotección materna hacia su hijo, mayor será el nivel de ansiedad y dependencia en el niño, y menor será su capacidad de independencia y seguridad en sí mismo.

Yonamine Quintana L. (1993), en la Universidad Nacional Mayor de San Marcos, investigó el nivel de aprestamiento para el aprendizaje del cálculo en los niños de 5 años del C. E. I. estatales y particulares del distrito de la Molina –Lima. Utilizó el diseño casual comparativo, llegando a las siguientes conclusiones: Los niños de centros particulares presentan un mayor nivel en el aprestamiento para el aprendizaje del cálculo que los niños de centros estatales. No existe diferencia significativa entre el puntaje obtenido en ambos grupos de docentes tanto en los centros estatales como particulares.

Gamaniel Guevara y otros (1998) realizan un estudio sobre los objetivos no logrados en el desarrollo del lenguaje en niños menores de 5 años, en el centro de salud San Fernando de Lima. El propósito fue conocer los factores de riesgo en el desarrollo psicomotor y especialmente en el área de lenguaje. Utilizaron como métodos la historia de vida, el examen físico y evaluación del PDM y trabajaron con una muestra de 509 niños de 0 a 5 años. Llegando a las siguientes conclusiones: El 31,8 % no lograron el desarrollo de las áreas exploradas. Del total de niños evaluados el 23,2% mostraron afectación en el desarrollo del lenguaje. Este volumen de niños que no logró desarrollar su lenguaje, presentaron factores de desnutrición crónica, temperamento difícil o intermedio, riesgo biológico o social y sobre todo familias disfuncionales. Entre los factores limitantes del desarrollo infantil el más afectado es el lenguaje siendo un factor determinante la pobreza y la falta de Estimulación.

Katia Bedón y Giovana Quezada (2001) en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE) de la ciudad Lima, realizaron una investigación denominada: “Efectos de

un programa de estimulación de las Funciones Básicas para el aprendizaje de la lecto-escritura”, en niños de 4 y 5 años que cursan el Nivel Inicial en Colegios Estatales y Particulares de Lima Metropolitana. La muestra fue seleccionada por muestreo no probabilística intencional y estuvo conformada por un total de 50 alumnos de ambos sexos, cursando el nivel inicial (5 años), con edades que fluctúan entre los 4 años 7 meses y los 5 años 5 meses, de un nivel socioeconómico bajo. Los instrumentos utilizados fueron el Test de Boehm de Conceptos Básicos y la Evaluación de Habilidades Básicas para el aprendizaje (EHBA) de N. Eyzaguirre. El diseño de investigación fue cuasi-experimental, los principales hallazgos fueron: Los niños del grupo experimental mejoraron en sus niveles de utilización de las Funciones Básicas, encontrándose diferencias significativas con el grupo control. En la prueba de Habilidades Básicas del Aprendizaje (EHBA) se halló tanto en el grupo experimental de la Institución Educativa Estatal, como de la Institución Educativa Particular, un incremento en las puntuaciones totales siendo de 54.4 a 94.1 en el caso de la Institución Educativa Estatal y de 69.7 a 97.3 en la Institución Educativa Particular.

En la Prueba de Conceptos Básicos de Boehm, en el grupo experimental de la Institución Educativa Estatal, el nivel más alto de logro, se encuentra en los conceptos de tiempo con un 27.8% y en el nivel más bajo de logro se ubican los otros conceptos con un 16.1%; mientras que en el grupo experimental de la Institución Educativa Particular el nivel más alto de logro se encuentra en los conceptos de Tiempo con un 33.7% y en el nivel más bajo de logro se ubican los conceptos de espacio con un 17.1%.

Ester Chávez y María Minaya (2010) en la Universidad Peruana Unión, desarrollaron una investigación titulada el aprestamiento para la iniciación en lectoescritura en niños de 5 años de la institución educativa privada Santa Catalina de Juliaca. El trabajo se realizó con una muestra de 23 niños de 5 años del nivel inicial de la Institución Educativa mencionada anteriormente, tuvo como objetivo describir el aprestamiento para la iniciación en lectoescritura de acuerdo con las dimensiones del ambiente de estudio y asimilación del contenido. Los resultados alcanzados fueron los siguientes: Los niños del nivel inicial de la Institución Educativa Santa Catalina de Juliaca, en una proporción del nivel de logro previsto muestran un desarrollo de los objetivos planteados, del

aprestamiento para la iniciación en lectoescritura, teniendo como resultado más alto en el desarrollo de su discriminación visual lo que representa un 59%, esto quiere decir que: los contenidos del aprestamiento es considerable a los objetivos e hipótesis planteados. También los niños obtuvieron un resultado de 48% de carácter buena o en proceso de aprendizaje en cuanto a su esquema corporal o espacial de aprestamiento para la iniciación en lectoescritura, lo que podemos deducir que podemos encontrar de manera considerable para lo que se ha planteado. Así mismo, un 33% de la muestra están en inicio de la discriminación auditiva para la lectoescritura, lo que podemos decir que existe relación con los objetivos e hipótesis planteados.

A nivel regional y local.

Silvia Molina (1987), en el Instituto Superior Pedagógico Santo Tomás de Aquino, realizó una investigación sobre la desintegración familiar y la socialización concluyendo que: Las familias que no gozan de estabilidad, o que se encuentran desintegradas, cuentan con niños y niñas que presentan conductas desadaptadas, debido a la influencia que ha ejercido el medio ambiente en el cual se desarrollan y que ha contribuido a esta situación de perjuicios psicológicos y sociales. Del tipo de relaciones que se establezcan entre padre y otros miembros de la familia, depende para que el menor asuma una conducta no socializada. Pues, la falta de cariño. Comprensión y comunicación entre padres e hijos, motivan un comportamiento negativo. La situación de desadaptación social fomentada en el hogar repercute negativamente en el niño y niña, pues lo coloca en un nivel inferior al de otros niños socializados alterando lógicamente su proceso de formación inicial.

Liliana Kemper (1999), en el Instituto Superior Pedagógico Santo Tomás de Aquino, realizó una investigación sobre la influencia de la afectividad en el aprendizaje de los niños de 4 años del C.E N° 209 Santa Ana de la ciudad de Trujillo, halla como resultado que los niños que presentan dificultades afectivas no reciben estimulación adecuada en cuanto a seguridad, confianza, libertad, autonomía, iniciativa en toma de decisiones, responsabilidad, virtudes y valores por parte de sus padres, no van a desarrollar su afectividad en forma normal dificultando su aprendizaje. Los niños que reciben

estimulación por parte de sus padres desarrollan un nivel alto de afectividad que le facilita en su aprendizaje.

Vásquez, D. (2000) en la Universidad Cesar Vallejo, ejecutó el programa de actividades de aprendizaje significativo para el desarrollo del pensamiento lógico matemático en los niños de cinco años de edad del C.E.I. N° 253 de la ciudad de Trujillo. Trabajó con una muestra de 19 niños, utilizando la guía de entrevista y test. Llegando a las siguientes conclusiones: El programa de actividades de aprendizaje significativo estimula óptimamente el pensamiento lógico matemático de los niños de 5 años del C.E.I N° 253 de la ciudad de Trujillo. A través del programa de actividades de aprendizaje significativo se ha logrado desarrollar un máximo porcentaje las nociones de corto y largo, alto y bajo, lleno y vacío, más y menos, ancho y angosto en un 100% percepción visual en un 100%, reproducción de figuras y secuencias en un 100%, reconocimiento y reproducción de números en un 100%, cardinalidad en un 100%.

Gissela Delgado y Liz Uceda (2001) en la UCV, aplicaron un programa de actividades de aprendizaje significativo “Mis primeras letras” para iniciar el desarrollo de la lecto-escritura en niños de 5 años del C.E.P “Cristo Rey” del distrito de la Esperanza de la ciudad de Trujillo, trabajaron con 32 niños, utilizando el diseño experimental pre test, post test. Entre otras plantea las siguientes conclusiones: Mediante la evaluación inicial del nivel de aprestamiento para el aprendizaje de la lectoescritura de los niños, podemos afirmar categóricamente que la totalidad de niños se encuentran debidamente aprestados y aptos para inicial el desarrollo de la lectoescritura. Afirman también que el programa de actividades de aprendizaje “Mis primeras letras” ha promovido el inicio del desarrollo de la lectoescritura en los niños de 5 años del C.E.P “Cristo Rey” en alto grado, puesto que, las pruebas aplicadas muestran una diferencia a favor de las experiencias realizadas. De acuerdo a estos resultados, afirman que el programa de actividades de aprendizaje “Mis primeras letras” es efectivo para iniciar el desarrollo de la lectoescritura. Mediante la práctica de la misma, lograron que el niño esté listo para iniciarse en el aprendizaje de la lectoescritura, cuyo éxito dependerá de su madurez y de su nivel de aprestamiento. Finalmente, concluyen que para iniciar el desarrollo de la lecto-escritura se requiere la participación activa de los padres de familia en coordinación con la educadora.

Peggy Acevedo y otros (2002) en la UNT, aplicaron un programa de estrategias según el nuevo enfoque pedagógico para promover el aprendizaje de la lectoescritura de los niños de 5 años del C.E.I N° 1712 “Santa Rosa” de la Urb. Huerta Grande de la ciudad de Trujillo, para ello encuestaron a 25 niños, utilizando el diseño pre experimental, con un solo grupo pre test, post test. Entre otras, plantean las siguientes conclusiones: El programa de estrategias según el nuevo enfoque pedagógico, recupera totalmente a aquellos niños que inicialmente tuvieron un pronóstico de madurez inferior y moral, logrando al finalizar un programa de cambios significativos. El aprendizaje de la lectoescritura de los niños materia de estudio, ha sido altamente significativo, porque el pronóstico de aprendizaje arroja madurez superior, debido a que $T_c = 6.94$ es mayor que $T_t = 1.711$ al 0.05 como nivel de significación.

Evelyn Bustos y otros (2004) investigaron la Influencia de un programa basado en la creatividad para desarrollar el aprendizaje de la lectoescritura en los alumnos de primer grado de educación primaria del centro educativo “César A. Vallejo Mendoza” de la ciudad de Trujillo; estudiaron a 73 niños, utilizando el diseño cuasi-experimental con diseño de grupo experimental y grupo control pre test y pos test. Entre otras plantea las siguientes conclusiones: Los resultados de la encuesta a los docentes nos da a conocer que los alumnos en su mayoría presentan dificultades en la lectoescritura siendo las más notorias: desconocimientos de letras, omisión de letras y mala pronunciación. Que el método más apropiado para enseñar a los alumnos con dificultades es el “global mixto”. En su mayoría los alumnos del grupo control y experimental al iniciar el año escolar presentaron dificultades en reproducción de grafismos, escribir nombre de figuras observadas (casa, avión, mariposa, pollo. Elefante), reemplazar figuras por palabras y analizar textos. Los alumnos después de la aplicación del programa basado en la creatividad lograron un avance significativo en el aprendizaje de la lectura y escritura en los aspectos: reproducción de grafismos, reemplazar figuras por palabras, escribir el nombres de figuras observadas, formar oraciones en base a imágenes y analizar pequeños textos; estos se evidencia en los resultados obtenidos en el post test. Finalmente, al usar el docente estrategias creativas en el proceso de enseñanza aprendizaje, se logra despertar mayor interés y expectativa del alumno por aprender.

Olenka Vértiz Gracey (2004), en la UPAO, desarrolló un Programa de Discriminación Auditiva para favorecer la Expresión Verbal de los niños de 4 años de edad del C.E.I. “Antenor Orrego” de la ciudad de Trujillo, trabajaron con 14 niños de la sección Lila y 18 niños de la sección rosada; utilizando una guía de observación y planes de elección. Concluyendo que: En el entrenamiento de la discriminación auditiva, los niños tienen facilidad en asociar palabras, sonidos y señales musicales con respuestas motoras y voces onomatopéyicas; así mismo señalan que dicho programa de entrenamiento mejora significativamente la discriminación auditiva de los niños, en comparación con las acciones educativas globales que realizó la docente de aula.

Marianela Che León (2005), en la UPAO, investiga la influencia de un Programa de Juegos para el Desarrollo del Lenguaje en niños de 4 años de las instituciones educativas Iniciales: Medallita Milagrosa y Pestalozzi de la ciudad de Trujillo. El estudio se realizó con una muestra de 17 niños, usando como instrumento el test de comprensión del lenguaje, llegando a las siguientes conclusiones: La aplicación del programa experimental de juego, influye significativamente en el desarrollo del lenguaje comprensivo en los niños motivos de estudio. Así mismo, la planificación del programa de juegos, tiende a desarrollar el lenguaje comprensivo en los niños motivo de estudio, para ello debe tomarse en cuenta los procedimientos de motivación: orientación del aprendizaje y evaluación. De otro lado, la aplicación del programa, incrementa en un 85% los niveles de desarrollo del lenguaje comprensivo de los niños del grupo experimental, lo que pone manifiesto el efecto modificador que tiene el programa.; finalmente, se demostró que el programa experimental incrementa en un 85%, los niveles de desarrollo del lenguaje comprensivo, en tanto que el grupo de control solo alcanzó un 25% notándose una diferencia del 60% entre ambos.

Deysi Paredes Contreras y Mitzy Rivas. (2006), En la UPAO, demostró la validez del Programa de Actividades Musicales para desarrollar la Discriminación Auditiva en niños de 3 años del Centro Educación Inicial de la Universidad Privada Antenor Orrego, de Trujillo”, arribando a las siguientes conclusiones: Las actividades del programa son significativas para desarrollar la discriminación auditiva en los niños materia

de estudio. Así mismo, las actividades musicales desarrolladas han logrado en los niños una mejor discriminación auditiva, porque tienen facilidad para identificar voces de personas, animales, instrumentos musicales y elementos del ambiente; Las actividades musicales ayudaron a los niños a desarrollar sus sensibilidades afectivas, a saber escuchar, así como también ser más comunicativos y expresivos.

Patricia Pastor, Mónica Ríos y Liliana Rosales (2006), en la UPAO, realizaron un estudio Comparativo del Grado de Madurez para el Aprendizaje de la Lecto – escritura en niños de 5 años de distintos niveles socioeconómicos del CEGNE Gustavo Eiffel y El C.E.I. N° 253 La Noria De La Ciudad De Trujillo, concluyeron que la madurez para el aprendizaje de la lecto – escritura en los niños sujetos de estudio del CEGNE, Gustavo Eiffel, predomina en una 80%, un nivel de madurez superior; seguido del 20%, que se ubican en el rango medio. En el grupo del CEI. 253 La Noria alcanzan el 51% niveles de madurez promedio, seguido de 37,1%, en el nivel superior y el 11.4 % manifiestan un nivel inferior.

María Pastor Caveró (2006), para optar el Grado de Maestra en Educación con mención en Docencia y Gestión Educativa en la Universidad Privada César Vallejo de Trujillo, llevó a cabo una investigación denominada: “Perfil de Madurez Escolar de los niños y niñas al ingresar al Primer Grado de Educación Primaria en la I.E Santa María de Cervelló, Nuevo Chimbote”. La población-muestra fue seleccionada de forma dirigida-intencional, la misma que estuvo conformada por 76 niños del primer grado de educación primaria de nivel socioeconómico medio alto. El instrumento utilizado fue el “Test de E.B.H.A (Evaluación de habilidades básicas para el ingreso a Primer Grado); la prueba mide las habilidades básicas de los niños en edad preescolar y su ingreso a la educación formal. Evalúa 9 habilidades básicas: esquema corporal, lenguaje, discriminación auditiva, discriminación visual, pre-cálculo, razonamiento, coordinación viso motriz, pre-escritura y orientación y espacio. El diseño de investigación fue básica-descriptiva pura, los resultados hallados fueron: El grupo de niños evaluados se ubica en los rangos: inferior (3.22%), bajo (5.41%), promedio (11.6%), alto (21.6%) y superior (58.2%). Tal como se aprecia los escolares muestran una clara tendencia a la categoría alto y superior; los mismos que hacen un total de 79.8%. Del mismo modo, la investigación fue trabajada área por área obteniendo datos que corroboraron la hipótesis planteada y mostraron individualidad diferenciada en el desarrollo de la madurez de cada estudiante.

Mayra Plasencia y Rosa Rodríguez (2010), en la Universidad Cesar Vallejo, investigaron el nivel de pensamiento lógico matemático en los niños y niñas de 5 años de las instituciones educativas iniciales estatales del sector Santa Verónica del Distrito La Esperanza, trabajaron con una población de 139 niños y niñas. Utilizaron el diseño descriptivo comparativo. Llegando a las siguientes conclusiones: El nivel del pensamiento lógico matemático en niños y niñas de 5 años de las I.E.I. del sector Santa Verónica, Jesús Nazareno y Divina Misericordia, del distrito La Esperanza es bueno.

Edmundo Arévalo (2011), en la Universidad Privada Antenor Orrego, adaptó y estandarizó la Batería de Competencias para Iniciar el Primer Grado (BCIPG). Trabajó con una población de 655 niños de distintas instituciones educativas privadas y estatales de la ciudad de Trujillo. El instrumento evalúa 7 competencias básicas para iniciar el 1er grado. A decir: competencias socioemocionales con 19 elementos, competencias lógico matemáticas con 24 elementos, competencias visuales con 20 elementos, competencias auditivas con 20 elementos, competencias psicomotoras con 18 elementos, competencias lingüísticas con 22 elementos y lateralidad con 10 elementos.

Para demostrar las cualidades psicométricas del instrumento, utilizó diversos métodos para la validez y la confiabilidad. La confiabilidad se determinó a través de alpha de crombach, alcanzando coeficientes que oscilan entre 0.59 a 0.86 tanto para los niveles de inicial 5 años, como para el primer grado. También aplicó el método de mitades, cuyos coeficientes alcanzados en cada una de las competencias van de 0.58 a 0.89. En relación a la validez aplicó el método de contenido a través de la opinión de expertos (3 psicólogos y 2 docentes de cada nivel escolar) alcanzando como resultados, altos porcentajes de coincidencia en las 7 competencias que evalúa la BCIPG. También utilizó el método de constructo del análisis ítem test alcanzando coeficientes por encima del 0.39 en cada uno de los ítems de las competencias a evaluar. Finalmente utiliza el método de validez concurrente comparando la BCIPG con la Prueba de funciones básicas (PFB). Estableciendo que existe alta correlación entre la coordinación visomotora del PFB con las competencias visuales, psicomotoras y lateralidad; del mismo modo, la discriminación auditiva de la PFB se correlaciona significativamente con las competencias auditivas y lingüísticas de la BCIPG; y la dimensión de lenguaje de la PFB se correlaciona

significativamente ($r=0.66$) con las competencias lingüísticas de la BCIPG. También elaboró las normas interpretativas tanto para niños y niñas de 5 años como para los de 6 años y un baremo de la escala total según el nivel educativo. De este modo, queda demostrado, las cualidades psicométricas de la BCIPG para la población de Trujillo.

Salirrosas y Vasquez (2013), investigaron el comportamiento social de las niñas de 3 a 5 años de edad de la institución educativa inicial Santa Ana de la ciudad de Trujillo. Trabajaron con 231 niños varones y mujeres utilizando como instrumento la escala de observación de la conducta social de Bruks; hallaron como resultados significativos que tanto niños y niñas no manifiestan indicadores muy significativos; sin embargo se encuentran en riesgo conductas como sentimientos de culpa, dependencia, atención pobre, déficit de adaptación social, conducta agresiva y desajuste emotivo.

En el análisis diferencial entre niños y niñas, no existen diferencias en los indicadores de la escala; afirmando que las conductas sociales son independientes de la condición género y más bien atribuyen a otros factores, como es los estilos de crianza, las condiciones del entorno, la formación educativa de los padres entre otros.

2.2. Marco teórico

2.2.1. Abordaje de la madurez escolar:

La madurez para el aprendizaje; ocurre cuando el niño al momento de ingresar al sistema escolar posee un nivel de desarrollo físico, psíquico y social, que le permita enfrentar adecuadamente las exigencias que la educación le plantea. (Condemarin, 1986)

La madurez se construye, progresivamente, gracias a la interacción de factores internos y externos. Su dinamismo interior le asegura al niño una madurez anatómica y fisiológica en las medidas que le sean proporcionadas las condiciones nutricionales, afectivas y de estimulación indispensables. Finalmente la idea más clara de madurez escolar viene a ser, cuando el niño, se encuentra preparado para el aprendizaje de la lectura y escritura, y se adapta al medio escolar en las evidencias más formales. (E. Arévalo, 1991)

Así mismo, la adecuada estimulación posibilita el desarrollo de las funciones básicas, en concordancia con la edad y los patrones de desarrollo; es decir cuando las estructuras internas mentales están preparadas para recibirla. En efecto, la forma que adopte esta estimulación debe ser concordante entre las estructuras internas y las tareas a desarrollar; de modo que, la forma cómo se manifieste dependerá del potencial genético así como de las circunstancias ambientales.

2.2.1. A. Factores que influyen en el aprendizaje de la lectura y escritura

De acuerdo a Sánchez y Flores (1995), los factores que influyen en el niño, en su preparación para llegar a la lectura y a la escritura son:

A. Factores orgánicos o fisiológicos:

La Edad: la edad promedio considerada como aquella en la que el niño ya ha alcanzado cierta madurez y desarrollo en general es de 5 a 7 años. En nuestro medio se ha generalizado y normado la iniciación del aprendizaje de la lectura, escritura y matemática a la edad de 6 años. (Ingreso al primer grado de Primaria). Sin embargo, este hecho puede estar subestimando la importancia de algunos factores como el ambiente sociocultural, la motivación, interés y necesidad del mismo niño por aprender a, leer y escribir.

Considerando la relación entre edad cronológica y madurez no se debe asumir una actitud pasiva que haga pensar que la madurez llega con el paso del tiempo; lo que importa son los acontecimientos que pueden modificar la conducta cognitiva o afectiva, acelerando o retardando los procesos del niño.

Sexo: Las diferencias de sexo aparecen marcadas en relación al crecimiento y maduración para el aprendizaje de la lectura y escritura. Algunos autores afirman que las niñas maduran más rápido que los niños y que éstas aprenden a leer más rápido.

Se afirma que las niñas alcanzan la pubertad más o menos un año y medio antes que los varones. Respecto al lenguaje, de igual manera las niñas hablan antes que los niños y luego adquieren un vocabulario más amplio. Siendo más eficientes en la escritura y luego

en la ortografía. Todo esto se comprueba a través de las diferentes experiencias que se han tenido con los niños.

El Sistema Sensorial: Es el que proporciona al cerebro los estímulos básicos con que se construye las experiencias. Este sistema sensorial es necesario porque el cerebro no puede relacionarse directamente con el medio. El único “Idioma” que entiende el cerebro es el lenguaje electroquímico del sistema nervioso. No “comprende” las ondas luminosas o sonoras, ni ninguna otra forma de la energía constituye el lenguaje del ambiente. El contacto con el mundo de la experiencia es posible porque algunas células nerviosas se han convertido en receptores sensoriales especializados que responden a determinados tipos de energía física. Todos los sentidos tienen la capacidad de transformar o nacer la traducción de las diversas formas de energía (sonido, luz, temperatura) en el lenguaje codificado de los impulsos nervioso.

La maduración nerviosa permite pasar gradualmente de una actividad indiferenciada a una actividad consistente y diferenciada, con respuesta a los estímulos que le brinda el medio ambiente. A través de los órganos de los sentidos se recibe información sin procesar luego por un acto de asociación y relación con experiencias previas. Se convierten percepciones que van posibilitando la estructuración o desarrollo de los conceptos, o de los conocimientos en general. Por lo tanto, los defectos táctiles, vestibulares, visuales o auditivos pueden alterar la percepción de las palabras escritas o habladas.

B. Factores intelectuales:

Entre los factores cognoscitivos más relacionados con el aprestamiento para la lectura figuran: la inteligencia general y las habilidades mentales específicas como la atención y la memoria.

Inteligencia: La inteligencia general, pese a que constituye un promedio de muchos aspectos del desarrollo mental, se relaciona significativamente con la mayoría de los otros factores. Entre ellos la herencia y el ambiente. Al respecto no se ha llegado a conclusiones definitivas pero hay consenso en consideración que ambos son factores de gran influencia.

La inteligencia del niño es uno de los principales factores que influyen en el ritmo o velocidad con que puede aprender a leer. Mientras más maduro es un niño, aprenderá más fácilmente y retendrá o recuperará lo aprendido con más facilidad que los niños con menos edad mental.

Habilidades mentales específicas: La atención y la memoria constituyen un prerequisite para el aprendizaje de la lecto-escritura, debido a que sólo se aprende lo que no ha sido objeto de atención y se ha memorizado. Asimismo al razonar, al asociar o al interpretar, el niño está ejercitando su intelecto. El pensamiento se desarrolla con los aprendizajes que se asimilan o se internalizan por las vivencias o experiencia personales de cada uno. Por ejemplo, en una experiencia con agua; los niños reconocerán la importancia que tiene el agua para el aseo personal cuando se lavan las manos y también como alimento cuando preparan una limonada para tomarla durante el refrigerio.

Para unos niños lo más interesante es que ha permitido reconocer la importancia del agua es el hecho de tomar algo determinado; para otros les ha resultado interesante y agradable lavarse las manos.

C. Factores psicológicos o afectivos:

El afecto familiar: La familia como agente socializante y generador de relaciones afectivas influye significativamente en la vida del niño. Algunos niños que no han experimentado el amor o afecto por parte de sus padres o familiares. Es decir, carentes de afecto, pueden no aprender a hablar en el tiempo deseado. También, por una situación dolorosa o traumática, pueden retroceder en su desarrollo.

Madurez emocional: la socialización y la sociabilización del niño favorecen su adaptación tanto emocional como social. La socialización se entiende como el proceso por el cual un conjunto de personas conforman un grupo social determinado y la sociabilización es la capacidad que tiene la persona para integrarse adecuadamente a un grupo social aceptando las normas y reglas establecidas en dicho grupo. Los niños que han llegado a confiar en sí mismo con más facilidad asumen ciertas responsabilidades entre las que se pueden señalar las de atender y perseverar en las situaciones de aprendizaje.

D. Factores sociales:

De la calidad de estímulos del ambiente dependerá la aceleración o el retraso del aprendizaje de la lecto-escritura en el niño. Evidentemente un niño que se encuentra inmerso en un medio que es rico en experiencias y relaciones adecuadas con los adultos, evolucionará en forma muy diferente a aquel que se halla en un medio con serias limitaciones y privaciones. En el primer caso, el desarrollo social y otra serán fluidos y sin problemas, lo que servirá de base para el aprendizaje de la lectura y escritura.

Asimismo, si el medio que rodea al niño valora la lectura, propiciará que éste desarrolle una actitud positiva hacia ella, a diferencia del niño cuyo medio no le da ni importancia ni el valor necesario.

E. Habilidades y destrezas para la lecto-escritura:

La preparación del niño a la lecto-escritura requiere de una adecuada estructuración de habilidades y destrezas relacionadas con: El desarrollo del Lenguaje, el desarrollo socio-emocional, el desarrollo de la sensopercepción, la estructura del esquema corporal, nociones espacio-temporales y coordinación Motriz.

e.1. El Desarrollo del Lenguaje: Como es obvio la estimulación a la lectoescritura el desarrollo del lenguaje es fundamental. Revisemos ahora las funciones del lenguaje:

Función Emotiva: El niño desde que nace establece una relación con su medio. A partir de los gritos que emiten acompañados de las acciones que realiza, poco a poco llega a una disociación entre la palabra y la acción llegando así a la representación. El grito, el llanto la palabra viene a ser el componente vocal de la emocional. Jean Piaget explica que esta función constituye simplemente una expresión de los sentimientos y no tiene a veces una intención de comunicación. El niño no siempre espera respuestas, sólo expresa lo que siente y piensa, es una forma de presentar sus emociones y sentimientos.

Al lenguaje el debemos fundamentalmente el desarrollo cognitivo general, el niño construye su pensamiento y a la vez el lenguaje, va redescubriendo el lenguaje lo que le va permitiendo comunicarse con los demás.

Función Lúdica: El lenguaje favorece en el niño la manipulación o uso libre de los elementos lingüísticos que va adquiriendo a través de experiencias. Esto le ayuda a enriquecer su fantasía, imaginación y evaluación. Hecho que resulta recreativo para él en la etapa preescolar. Al principio se recrea con sus balbuceos, luego con la ecolalia y más tarde en la edad preescolar con juegos de palabras comunes entre niños de lo “Dame la mano, somos hermanos” o inventan palabras que le resultan graciosas que le usan en su juego u otras actividades cotidianas.

e.2. Desarrollo Socio-Emocional: Uno de los objetivos del estudiante a la lecto-escritura en lo referente al aspecto socio afectivo, es posibilitar la adaptación familiarización del niño con el C.E., esto a través de las actividades motivadoras integradas del niño al grupo de compañeros. La participación activa del niño en estas actividades tiende a la formación de una conducta social coherente tanto con los intereses personales (el niño) así como con los grupales.

Podemos asegurar que de esta adaptación depende el futuro del niño ya que como alumno forma parte en un grupo social determinando (su clase, su programa) y más tarde de un grupo diferente en el cual su participación es importante y necesaria (colegio, club, asociación, comité, etc.)

Soporte del Pensamiento: El pensamiento y la inteligencia están íntimamente relacionados con el lenguaje. El lenguaje es eminentemente abstracto, la relación que hay entre la palabra y lo que ella representa es convencional, un acuerdo del grupo social que lo utiliza. El desarrollo de la capacidad de abstracción favorece la evolución de los procesos del pensamiento conceptual en el niño, y además le ayuda a la comprensión que va adquiriendo de sí mismo y de su medio ambiente va aprendiendo a pensar lógicamente y la acepta cómo piensan los demás fortaleciendo de esta manera las relaciones con las personas de contexto socio-cultural donde se desenvuelve. Debemos tener en cuenta que la

incapacidad para pensar en forma abstracta afecta la función del lenguaje del niño y más aún su personalidad como ser social.

e.3. Desarrollo de la percepción: El aprendizaje perceptual se produce en razón de que los niños de más edad perciben el conjunto de estímulos en forma diferente que los más pequeños porque cuentan con una estructura cognitiva más perfeccionada. El desarrollo de la capacidad perceptual depende del progresivo perfeccionamiento cognitivo que se deriva de la experiencia acumulada respecto a una amplia gama de estímulos. Si esa experiencia es demasiado restringida, no se producirá el perfeccionamiento cognitivo ni el aprendizaje perceptual.

Percepción visual: El término percepción visual significa la capacidad de diferenciar e interpretar mediante la asociación o la relación con experiencias previas, los estímulos visuales que están afectando al sentido de la vista. Percibir visualmente no comprende sólo la capacidad de ver bien. Aunque el requisito previo es poseer una capacidad periférica intacta, sino que es un proceso mental que se desarrolla desde el ingreso sensorial al estímulo visual.

Percepción Figura-fondo: El encéfalo humano está organizado de tal manera que pueda elegir a partir de la totalidad de estímulos que recibe, aquello que se contribuye en el centro de su atención. Estos estímulos seleccionados: auditivo, táctiles o visuales constituyen la figura de nuestro campo perceptual, en tanto la multitud de otros estímulos conforman un fondo percibido sólo de manera imprecisa, un objeto sólo puede ser percibido de modo preciso en relación con el fondo.

La percepción figura-fondo es importante porque exige el reconocer con mayor claridad los objetos a los que le dedicamos nuestra atención. Los ejercicios para la percepción figura fondo educan la capacidad de aislamiento y reconocimiento de objetos, figuras. Los niños aprenden a concentrarse en estímulos importantes, a verlos como figura y a categorizarlos respecto al fondo. Logrando así la capacidad de diferenciar los detalles importantes de los que no lo son, seleccionándolos, estructurándolos cuidadosamente en el

marco de la percepción visual. Se consigue así simultáneamente las condiciones básicas fundamentales para la atención y la concentración.

Percepción Auditiva. El niño está sumergido en un mundo sonoro rico y diferenciado y las actividades que realiza en esta etapa del aprestamiento están relacionadas con el desarrollo de destrezas de escuchar, de discriminar auditivamente entre sonidos y ruidos de la naturaleza o hechos por el hombre, variaciones de memoria auditiva y todo esto va constituyendo la base para el desarrollo auditivo-verbal necesario para el aprendizaje de la lectura.

Al niño se le debe proporcionar múltiples oportunidades para que entre en contacto con el lenguaje escrito y oral. Brindándole la ayuda para que construya significados y dé sentido y lógica a su aprendizaje. Así como informaciones organizadas presentándole sugerencias en algunos casos para que él como responsables de su aprendizaje se sienta satisfecho por los logros obtenidos, ya sea en forma individual o grupal, y que los niños pueden coordinar acciones para “aprender” o “hacer” algo “interesante”

e.4. La estructuración del Esquema corporal: El esquema corporal viene a ser la representación mental del propio cuerpo. Es una configuración intuitiva que se estructura a lo largo de todo el desarrollo, a partir de las relaciones entre el sujeto y el medio ambiente.

Lateralidad: La lateralidad es el predominio funcional de un lado del cuerpo, determinado por la supremacía de un hemisferio cerebral sobre el otro, en relación a determinadas funciones. Para establecer el concepto de lateralidad es necesario referirse a lo que se ha llamado dominancia cerebral sobre el otro, produciendo una lateralidad dominantes, tal como lo sugiera el término-uno de los lados del cuerpo desarrolla mayor fuerza y destreza resultando más efectivo para la acción.

Se ha considerado que la dominancia del hemisferio cerebral izquierdo produce la lateralidad derecha, la predominancia del hemisferio cerebral derecho produce lateralidad izquierda a lo que se denomina zurdo. No siempre se da una lateralidad dominante en los niños en todo el cuerpo. Si no que podemos encontrar niños que, siendo diestros con la mano, son zurdos con el ojo, o con el pie, o viceversa. Así esta característica se le conoce como lateralidad cruzada.

El tiempo y el espacio influyen en la forma de unir las letras entre sí, su adecuada relación respecto a los márgenes tanto verticales como horizontales y a los espacios regulares entre palabra y palabra.

e.5. Nociones espacio-temporales: De acuerdo con Piaget, la noción de espacio no es innata, poco a poco el niño la va elaborando a medida que va creciendo. Primero establece lo que se llama espacio fisiológico, mediante los movimientos de la cabeza, de los miembros y otras partes del cuerpo. Después las percepciones visuales, auditivas, táctiles y Kinestésicas o de movimiento, establecen una coordinación espacial entre el niño y los objetos que se encuentran a su alrededor. Agrega más tarde el reconocimiento de los objetos y sus formas, a aunque es el manipuleo de todo lo que está a su alcance lo que le permite.

e.6. Coordinación motriz. En este proceso de estimulación a la lectoescritura es importante considerar el desarrollo y coordinación motriz del niño, haciendo una diferenciación de las leyes céfalo-caudal y próximo-distal. La primera se refiere al hecho de que la motricidad de la región de la cabeza y tronco precede a la de las extremidades. La segunda ley, implica que los movimientos de los grandes grupos musculares de localización más cercanos al tronco, se diferencian antes que los de las partes externas. Así, la diferenciación de los movimientos globales del brazo es previa a la del codo y esta, a su vez, precede la del puño que a su vez es previa a los movimientos niños de los dedos. Se han determinado dos técnicas destinadas al desarrollo de la eficiencia motriz al nivel de la motricidad fina en función a la madurez de la lecto escritura. Estas son:

Las técnicas no-gráficas: entre los cuales podemos señalar, trozar papel, el plegado simple de una hoja en diferentes direcciones, trenzar tiras de papel, hacer flechas de papel, armar y desarmar rompecabezas, manejar bloques pequeños, ensartar, hacer pasado, enroscar y desenroscar, y otros.

Las técnicas gráficas, que conlleva una actividad más compleja por parte de los niños, por ejemplo, dibujar o pintar dentro de ciertos límites. Estas técnicas gráficas sirven para desarrollar la motricidad fina necesaria para el aprendizaje de la escritura y se subdivide en: pictográficas y escriptográficas.

Acerca de las técnicas **pictográficas** se propone una serie de ejercicios que están centrados en la seguridad y fluidez del movimiento buscando la perfección del trazo. En relación con las técnicas **escriptográficas**, éstas tienen por objeto mejorar las posiciones del sujeto realizar algunos movimientos gestos gráficos (en el aire, sobre la arena, sobre una masa, sobre el agua), sin pretender llegar a la escritura.

2.2.2. La educación inicial en los niños

El desarrollo integral en los niños es de responsabilidad no solo de la familia, sino también del sistema educativo; en efecto, los responsables del diseño de programas educativos, tienden a ignorar esta integralidad cuando se toman decisiones curriculares, aunque estos constituyen la guía principal para que las y los maestros puedan planificar acciones psicoeducativas de calidad (Myers, 1995).

Al respecto, Rodríguez (2001) considera la edad preescolar como un tiempo especialmente sensible a la influencia educativa para la formación y el desarrollo de procesos psíquicos. Esta etapa es corta, de allí la importancia de que la estimulación sea enriquecedora y sistemática.

Por el contrario, un estudio citado por UNESCO (2007: 128) señala que: “...los niños preescolares que participan más en actividades programadas o que enfatizan en actividades como lectura, escritura y cálculo tienen más posibilidades de que sus resultados cognitivos sean más bajos a la edad de siete años”.

También Blair (2003) se refiere a los contenidos de los programas: “...un enfoque prematuro en la adquisición de conocimiento en el preescolar sin atención a las competencias cognitivas y socio-emocionales mediante las que se adquiere el conocimiento podría resultar en problemas de aprendizaje y el fracaso temprano escolar para algunos niños”.

De acuerdo con la experiencia de Goldbeck (2002), en la elaboración de programas de intervención con niñas y niños pequeños, cuando los planes de educación

preescolar son de buena calidad, promueven mejor la preparación y colaboran en asegurar el fundamento social y emocional sobre el cual esta población puede construir habilidades cognitivas que favorecen la adquisición de conocimiento.

Investigaciones de los modelos de instrucción apropiados en el nivel preescolar, también han estudiado variables como el estrés infantil aumentado por las técnicas que enfatizan en los aprendizajes cognitivos y lo preacadémico, y que minimizan los espacios de actividades más libres para el intercambio entre pares.

Niles y otros (2006), sugieren la importancia de la investigación de los programas infantiles del Instituto de Medicina en Estados Unidos. Estos estudios han encontrado que entre 10% y 13% de la niñez norteamericana en edad preescolar, padecen trastornos emocionales o de conducta. En Perú no hay estadística al respecto, pero otros indicadores dejan entrever que el problema existe significativamente.

2.2.3. Características del niño preescolar:

El sistema educativo, según el Ministerio de Educación (1998); "el niño al egresar de este nivel inicial o pre escolar debe ser: independiente, activo, participativo, creativo, seguro de sí mismo, sociable, colaborador y con los conocimientos, habilidades y destrezas necesarias para su ingreso al primer grado de educación básica

Según el MINEDU (1998), con relación a las características del niño según las áreas de desarrollo, plantea las siguientes, como las más importantes para el aprendizaje de la lectura y escritura:

- **Aspecto Psicomotor.**

Se refiere a las conductas del movimiento armónico del cuerpo, alcanzando los siguientes aspectos: psicomotricidad, esquema corporal, coordinación motora gruesa, coordinación motora fina y equilibrio.

- **Aspecto Socio-emocional:**

Se refiere a los procesos de diferenciación de la autoestima, autonomía, relación consigo mismo y con los demás niños expresando sus sentimientos. Para que éste desarrollo surja adecuadamente es necesario que el niño se sienta querido y confiado.

- **Aspecto Cognoscitivo:**

Se refiere al conocimiento del niño a nuevas experiencias, conllevando esto a los estados de equilibrio de adaptación progresivos, siendo más estables y logrando la habilidad para construir, clasificar, observar, seriar, numerar, conocer el espacio y el tiempo.

- **Aspecto Lenguaje:**

El lenguaje se convierte para el niño en un instrumento que le va a permitir a través de su pensamiento, comunicarse por medio de la conversación, expresando sus ideas y logrando la adquisición adecuada y las destrezas básicas para el desarrollo el aprendizaje de la lectura y la escritura.

Para el diseño del programa de extensión del preescolar a primer grado se debe considerar las características generales que conforman el desarrollo integral del individuo y específicamente en edades comprendidas entre los seis (6) y siete (7) años, destacando que se enfatiza en dicho periodo ya que son las edades estipuladas para ingresar a primer grado de educación básica.

Además en la edad preescolar se puede observar el crecimiento, lo cual no sucedía en etapas anteriores (desde el nacimiento hasta los cinco años), donde los cambios físicos, emocionales, psicológicos y el lenguaje eran más definidos y notorios ya que el cambio es más continuo y progresivo. En consecuencia, se está frente a una etapa esencial en la que los niños y las niñas, a grandes rasgos, presentan las siguientes características respecto a su desarrollo personal y a sus comportamientos.

2.2.4. Neurociencia y aprendizaje escolar

Desde la perspectiva de la neurociencia, la neuropsicología y la psicología cognitiva, el aprendizaje cambia la estructura física del cerebro, es decir, que se fortalece con el ejercicio mental. Aún más, estudia organiza y reorganiza la mente, en suma, el ejercicio mental cambia nuestro modo de percibir y comprender la realidad. En efecto, los

genes, el desarrollo particular de cada uno y la experiencia adquirida modifican nuestra capacidad neuronal. (Jensen, 2002)

La neurociencia hace hincapié en la necesidad de que los maestros conozcan cómo funciona nuestro cerebro para que sus clases sean más efectivas y que el alumno aproveche al máximo sus capacidades. El cerebro humano, está diseñado para aprender; en forma constante y silenciosa, se van labrando nuevos circuitos por acción de la experiencia, desde antes de nacer y a lo largo de todo el ciclo vital; es decir, el cerebro humano se apropia de la experiencia, la elabora, la archiva y, al conocerla, la modifica.

El cerebro humano, posee dos características que lo diferencian del resto de los cerebros en la escala zoológica: una maduración lenta y laboriosa, que se lleva a cabo durante las dos primeras décadas, especialmente en los primeros 5 ò 6 años de la vida; y una amplia y ávida apertura a la experiencia, lo cual se va modificando durante estos primeros años; a esta característica se denomina “plasticidad cerebral”, término que alude a una gran versatilidad de la estructura y funcionalidad cerebral.

Jensen (2002) aporta toda una lista muy esquemática pero clara de descubrimientos recientes en Neurociencia que se pueden aplicar en clase y de temas que tienen importantes implicaciones para el aprendizaje, la memoria, las escuelas y el desarrollo del cuerpo docente directivo de los establecimientos escolares:

- El cerebro que crece: el cerebro humano puede hacer crecer nuevas células.
- El cerebro social: las interacciones y el estado social impactan los niveles de hormonas.
- El cerebro hormonal: las hormonas pueden y de hecho impactan el conocimiento.
- El cerebro que se mueve: el movimiento influye en el aprendizaje.
- El cerebro plástico: dado un mejor enriquecimiento del cerebro para realambrarse, éste cambia.
- El cerebro espacial: cómo trabajan el espacio, el aprendizaje relacional y la recordación espacial.

- El cerebro atencional: cómo el córtex prefrontal dirige realmente la atención y déficits atencionales.
- El cerebro emocional: cómo las amenazas y las hormonas afectan la memoria, las células y genes.
- El cerebro adaptativo: cómo la aflicción, el cortisol y los estados alostáticos impactan en el aprendizaje.
- El cerebro paciente: el rol del tiempo en el proceso de aprendizaje.
- El cerebro computacional: el rol de la retroalimentación en la formación de las redes neurales.
- El cerebro artificioso: cómo las artes y la música afectan al cerebro y la conducta.
- El cerebro conectado: cómo nuestro cerebro es cuerpo y el cuerpo es cerebro; cómo trozos de información cerebral circulan a través de nuestro cuerpo.
- El cerebro en desarrollo: cómo optimizar el valor de los tres primeros años sabiendo qué hacer y cuándo hacerlo.
- El cerebro hambriento: el rol de la nutrición en el aprendizaje y la memoria; cuáles son los mejores alimentos, ¿qué comer?
- El cerebro memorable: cómo nuestras memorias son codificadas y recuperadas.
- El cerebro químico: qué hacen determinados químicos y cómo activar los correctos.

Este mismo autor también aporta y enfatiza en los principios de la neurociencia aplicados al aprendizaje; en esa perspectiva, sintetizamos algunas de los principios de la neurociencia aplicables al aprendizaje:

Principio 1: El cerebro es un complejo sistema adaptativo: Tal vez una de las características más poderosas del cerebro es su capacidad para funcionar en muchos niveles y de muchas maneras simultáneamente. Pensamientos, emociones, imaginación, predisposiciones y fisiología operan concurrente e interactivamente en la medida en que todo el sistema interactúa e intercambia información con su entorno.

Principio 2: El cerebro es social: Durante los primeros 5 años de vida fuera del vientre materno, nuestros cerebros están en un estado lo más flexible, impresionable y

receptivo como nunca lo estarán. Comenzamos a ser configurados a medida que nuestros receptivos cerebros interactúan con nuestro temprano entorno y relaciones interpersonales. Está ahora claro que a lo largo de nuestra vida, nuestros cerebros cambian en respuesta a su compromiso con los demás, de tal modo que los individuos pueden ser siempre vistos como partes integrales de sistemas sociales más grandes.

Principio 3: La búsqueda de significado es innata: En general, la búsqueda de significado se refiere a tener un sentido de nuestras experiencias. Esta búsqueda está orientada a la supervivencia y es básica para el cerebro humano.

Principio 4: Las emociones son críticas para la elaboración de pautas: Lo que aprendemos es influido y organizado por las emociones y los conjuntos mentales que implican expectativas, inclinaciones y prejuicios personales, autoestima, y la necesidad de interacción social. Las emociones y los pensamientos se moldean unos a otros y no pueden separarse. Las emociones dan color al significado. Por lo tanto, un clima emocional apropiado es indispensable para una sana educación.

Principio 5: Cada cerebro simultáneamente percibe y crea partes y todos: Si bien la distinción entre "cerebro izquierdo y cerebro derecho" es real, no expresa todo lo que es el cerebro. En una persona sana, ambos hemisferios interactúan en cada actividad. La doctrina del "cerebro dual" es útil más bien, porque nos recuerda que el cerebro reduce la información en partes y percibe la totalidad al mismo tiempo.

Principio 6: El aprendizaje es un proceso de desarrollo: El desarrollo ocurre de muchas maneras. En parte, el cerebro es "plástico", lo que significa que mucho de su alambrado pesado es moldeado por la experiencia de la persona. En parte, hay predeterminadas secuencias de desarrollo en el niño, incluyendo las ventanas de oportunidad para asentar la estructura básica necesaria para un posterior aprendizaje.

Principio 7: Cada cerebro está organizado de manera única: Todos tenemos el mismo conjunto de sistemas y, sin embargo, todos somos diferentes. Algunas de estas diferencias son una consecuencia de nuestra herencia genética. Otras son consecuencia de nuestras experiencias diferentes y entornos diferentes. Las diferencias se expresan en términos de estilos de aprendizaje, diferentes talentos e inteligencias.

2.2.5. Importancia de la prevención y estimulación temprana en la madurez escolar

Algunas deficiencias en el desarrollo pueden ser ignoradas, no con mala intención sino por la simple razón de que no se consideran situaciones de importancia o alerta. O bien, porque los padres y educadores deciden “darle tiempo al niño” argumentando que en el jardín de niños madurará. Sin embargo, al paso del tiempo a estos niños sus compañeros “los van dejando atrás” y las diferencias en la conducta, lenguaje y aprendizaje dan muestras obvias de que su desarrollo no va al ritmo de los niños de su edad.

La preocupación de los padres de familia se concentra por lo general, al momento de dejar el pequeño su jardín, y elegir la escuela a la que asistirá su hijo, los sistemas académicos actuales se presentan como un gran reto para estos niños, algunos serán rechazados pues sus pruebas psicológicas o de madurez, porque indican que no está listo para “dar ese paso”, otros que con “suerte” hayan logrado inscribirse en la escuela o colegio posiblemente tendrán problemas académicos en un futuro.

Por eso, la importancia de que desde el jardín de niños cuente con un buen programa que colabore con las áreas de desarrollo infantil y personal capacitado para evaluarlo, como quién dice “prevención es parte de la solución”. La decisión de dejar que repita el año escolar el niño que va “pasando raspando” no es fácil. Sin embargo, habrá casos en que “dejar que repita el año” sea la mejor alternativa. Los maestros, especialistas y directores de la escuela junto con los padres de familia son los indicados para decidir lo más conveniente para el niño.

Otro aspecto importante a considerar, es la estimulación temprana, como medio para desarrollar integralmente la madurez escolar; al respecto, Uriarte (2007), afirma, que una pregunta que con frecuencia se hacen los padres, cuando se acercan al mundo de la estimulación temprana es que si se deben estimular al niño desde etapas más tempranas; sin conocer ellos que éstas deben ser gradual, y acorde a las características de cada niño; al respecto, los profesionales de la medicina y la educación afirman que la sobre estimulación es perniciosa, y consecuentemente la causa de ciertos problemas de desarrollo; es en definitiva uno de los grandes mitos que giran en torno a la estimulación temprana y se

deben esencialmente al desconocimiento del término estimulación temprana, de cómo ésta se lleva a cabo y en qué consiste realmente, y los objetivos que se buscan en la aplicación.

Por estimulación temprana se entienden todas las actividades y juegos que se realiza con los niños menores de seis años y que favorecen el desarrollo en el momento más adecuado para el mismo; estas actividades se realizan de manera atractiva y lúdica, son variadas, cortas y rápidas, y se repiten un número mínimo de veces. Los objetivos son varios, la creación de circuitos y conexiones neuronales nuevas, y mantener ya las existentes para que no se pierdan por el desuso; con ello se persigue alcanzar el máximo desarrollo en el potencial innato del niño, en este desarrollo, se pretende que el niño crezca seguro de sí mismo y confiando en las capacidades, que experimente con su cuerpo y aprenda a través del mismo, que mantenga la curiosidad por todo lo que le rodea, que inicie el interés por un amplio abanico de temas, y que tenga el primer contacto con cosas y experiencias que normalmente no le ofrece el entorno inmediato.

Si estimular significa dar al niño estímulos, esto es algo que hacen los padres o maestros a diario y han hecho constantemente como: abrazarlos, bañarlos, contarles cuentos, llevarlos al parque; en este sentido también los estimulan cuando los llevan a un centro comercial atestado de gente, evidentemente, estos últimos ejemplos nada tienen que ver con la estimulación temprana. La estimulación temprana se parece mucho a la que ofrecen los padres de forma natural a los hijos cuando disfrutan con ellos, sólo que es una estimulación estructurada con el fin de ser lo más adecuada posible, para que tenga los efectos buscados, para que se adapte al momento evolutivo del niño y le regale experiencias nuevas y diferentes a las que vive en el hogar. La estimulación temprana, debe ser siempre algo que se disfruta, cualquier actividad que agobie al niño, que lo canse, que lo ponga nervioso o irritable no es estimulación temprana podría calificarse como excitación, obligación, estrés o incluso tortura, pero no estimulación temprana. Si ésta no se realiza de manera adecuada el niño se aburrirá, con lo cual no le prestará atención, quizá se agobie y llore, protestará o simplemente se pondrá a hacer otra cosa, entonces no habría estimulación pues no tendría ningún efecto sobre el niño.

La actitud como padres o educadores puede afectar negativamente al niño, si se le obsesiona con que realice algo para lo cual no está preparado. Se debe tener en cuenta que

se habla de estimulación temprana porque se lleva a cabo a edades tempranas, y que ya se abandonó el término precoz porque se tiene una idea errónea de crear genios, de niños que cumplieren las etapas del desarrollo antes de tiempo; por el contrario, la estimulación temprana exige el conocimiento de la evolución del niño según cada etapa de su desarrollo. Cuando se aplica la estimulación a un niño con problemas o retrasos en su desarrollo, ésta debería dejar de denominarse estimulación temprana, la cual está más enfocada al desarrollo del potencial en el niño sin problemas; cuando estos existen, el niño precisará de una estimulación mucho más intensiva y continuada, diseñada exclusivamente para su caso particular por un especialista, con un enfoque terapéutico. No se debe confundir ambos términos, estimulación temprana de niños sanos y los programas de reorganización neurofuncional en niños con dificultades, en estos casos, al contemplarse la estimulación como una terapia, la aplicación de la misma implica una obligación en la realización de ejercicios que pueden resultar difíciles para el niño o los padres, y una insistencia en el intento de lograr determinados objetivos en el desarrollo de los pequeños, pero esto no es así en la estimulación temprana, muchas veces se oye decir de un niño: es muy nervioso, no necesita más estimulación, estos niños crean en los padres y educadores miedo a la sobre estimulación.

Pero de nuevo se están confundiendo los términos estimulación y excitación, precisamente a este tipo de niños les sería muy beneficioso un programa de estimulación diseñado para lograr que se tranquilicen y dejaran de ser tan excitables, en la estimulación temprana, no se le obliga al niño a hacer ninguna actividad para la cual no esté preparado o capacitado, ni siquiera para la cual no esté dispuesto, si cualquiera de las actividades que se realizan habitualmente excitan a un niño poniéndole nervioso, debería replantearse la realización de dicha actividad y la adaptación de un programa de estimulación individualizado, y lo enfoca a solucionar los problemas de nerviosismo en el niño.

Una de las ventajas que proporciona la estimulación temprana es la mencionada plasticidad neuronal, es en los primeros dieciocho meses de vida cuando el niño se desarrolla y aprende rápidamente a nivel cerebral, producto de esta plasticidad neuronal, reconoce y se adapta más fácilmente a determinadas conductas ya sean normales o no; de esto se deduce que es en esta etapa donde se tiene que proveer al niño patrones normales de

movimiento con el objetivo de que el cerebro, aun inmaduro, los capte con mayor facilidad y de esta forma también evita que se formen patrones motrices anormales que en el futuro solo entorpecen y demoran el desenvolvimiento.

Como segunda razón se menciona la importancia que tienen las experiencias sensorio motrices para el desarrollo cognitivo en general, los niños con capacidades físicas limitadas presentan trastornos perceptuales que dificultan en gran medida, el normal desarrollo de los procesos cognitivos interfiriendo además en el proceso educativo, todo esto puede evitar si en este periodo se proporciona al niño la debida información perceptual que le permita captar los estímulos y utilizarlos funcionalmente en correspondencia de las necesidades. Otro motivo fundamental que suma importancia a la estimulación temprana, es la presencia en el recién nacido con daño cerebral, de reflejos anormales de movimiento que dificultan en gran medida las reacciones posturales normales tales como la posición de la cabeza, así como la alineación de la cabeza con el tronco y del tronco con las extremidades; estas posturas anormales de movimiento provocan tonos musculares también anormales que varían del hipertono al hipotono; con frecuencia estas posturas no son muy intensas en el niño pequeño por consiguiente es en esta etapa donde se pueden obtener cambios de tono y posturas para facilitar el movimiento y desarrollo del niño lo más cercano a la norma posible.

Son cuatro los factores que pueden alterar el desarrollo normal de un niño cuando aún el sistema nervioso está inmaduro: a) Lesión directa sobre el sistema nervioso: cuando se lesiona una o varias partes del mismo, resulta como consecuencia la alteración o la falta de su función, debido a que las neuronas son las únicas células que no se reproducen, la muerte de las mismas, provoca consecuencias irreversibles, dentro de estas lesiones, las más frecuentes, parálisis cerebral infantil y mielomeningocele. b) Afección de otra parte del cuerpo que provoca secundariamente alteraciones en el funcionamiento del sistema nervioso: riesgo biológico, enfermedades, operaciones que padezcan aquellos niños que no tengan una buena estructura física o psíquica, darán como resultado trastornos psicológicos y bloqueos en el desarrollo físico. c) Alteraciones genéticas: En la fecundación, el óvulo y el espermatozoide, se unen para formar la primera célula del nuevo individuo, los diversos trastornos que ocurran en la unión de los cromosomas o los defectos que se encuentren en

los genes, generan patologías que alteran el normal crecimiento y desarrollo del bebé, entre muchas otras, la enfermedad más común es el síndrome de Down; d) Riesgo ambiental: Diversos factores influyen directa o indirectamente en el desarrollo físico y psíquico del niño, estos factores pueden ser carácter económico o cultural, un niño que padezca la alteración de alguno de estos factores, corre el riesgo de no llegar a explotar al máximo sus posibilidades a pesar de ser capaz de alcanzarlas. Existen alteraciones que pueden ser: prenatales: Aquellas que se producen entre la concepción y el nacimiento del bebé, ejemplo, alteraciones genéticas, enfermedades que padezca la madre o el feto. Perinatales: Anormalidades que ocurren en el momento del parto, ejemplo, aspiración de meconio por parte del bebé, parto demorado o utilización de instrumentos provocando la anoxia. Postnatales: Lo que le sucede al niño a partir del momento del nacimiento, ejemplo, accidentes, enfermedades infecciosas, falta de estimulación, abandono.

2.2.8. Aprendizaje y escolaridad en los niños

Según Gagné y Gearheart (2004), refieren que durante la adquisición de conductas del desarrollo dependen de influencias ambientales, que definen un proceso que habilita al niño para saber y hacer cosas que no sabía hacer antes, pero los autores dan más clara la idea de la definición y dan a conocer que es un cambio en la disposición o capacidad humana, que puede ser evolutivo y no es nato durante el proceso del crecimiento. Este proceso se da durante un estímulo y una respuesta, pero no siempre es así; para que se dé una respuesta al estímulo dado, se deberá conocer primeramente la fase que conlleva a la adquisición del aprendizaje, y ellas son: a) Atención, que consiste en la pre disposición para captar el estímulo; b) Percepción, es el procesamiento de la información captada, c) Adquisición, capacidad de exhibir una respuesta siempre que se capta el estímulo; d) Retención, memorización de la respuesta.

Para Grignon citado por Gisbert (2004), afirma que es necesario que el niño esté motivado, tenga la capacidad de poner atención al estímulo que le llega, la madurez necesaria para dar una respuesta apropiada, por maduración se entiende por el desarrollo biológico y ambiental. Toda conducta que presente el niño es una expresión del sistema nervioso, porque está regulado con el proceso de maduración que alcanza poco a poco para que se adecue y este sea mayor, el organismo del niño va en crecimiento constante; existen

dos leyes de maduración y es la plasticidad, que es la capacidad de adaptación de las células nerviosas para desempeñar distintas funciones durante las primeras fases del desarrollo y la otra es la especialización que se incrementan sucesivamente durante el desarrollo.

Las causas que originan los problemas de aprendizaje son múltiples, unos pueden deberse a factores hereditarios o lesiones cerebrales, otros a nivel de percepción, motor entre otros, pero en si no existe una causa única por la cual se manifieste este problema.

Según Hidalgo y Méndez (2004), en la clasificación indican como punto de referencia, el momento en que el individuo se ve afectado y consideran los siguientes factores: a) Factores pre-natales, este da lugar a que se originen los problemas de aprendizaje en la etapa de gestación, debido a problemas diversos como: edad de la madre, alimentación, estado de salud física y emocional, entre otros; b) factores peri-natales, anoxia, falta de oxígeno durante el nacimiento, o lesión cerebral causada en el momento de la expulsión del feto; c) factores postnatales, enfermedades que causan fiebres altas.

Según Giordano (2004), refiere en la clasificación tres grupos, predisponentes, coadyuvantes y determinantes. Causas predisponentes: son las que dan lugar para que se manifieste la dislexia escolar, debidas a factores neurológicos lesiones cerebrales o lesiones en el sistema nervioso; lingüísticos desorden en el área de lenguaje, congénitos donde la herencia juega un papel importante, psicógeno donde los problemas emocionales tendrían una gran influencia. Causas coadyuvantes: también estas pueden dar lugar a que se dé el problema de dislexia, y se debe al bilingüismo, donde se hablan dos idiomas o ya sea que estén en aprendizaje de dos idiomas, no siempre se dará este problema en personas que hablen dos idiomas, también se da en personas monolingües. Causas determinantes: se refiere cuando ya se tiene el problema de aprendizaje, las causas pueden ser hereditarias, neurológicas o por inmadurez cerebral, por esas razones es causada la dislexia que es el problema más común del aprendizaje.

La característica principal de un niño con problemas de aprendizaje es cuando el niño no logra concordar con la edad cronológica de la mental según pruebas psicométricas, habilidades en la expresión oral, comprensión, expresión escrita, habilidades para la lectura,

comprensión de la misma, calculo o razonamiento matemático, y sabe que no hay ningún daño evidente, simplemente no rinde en las tareas escolares.

Según Tannhauser (2004), un niño con problemas de aprendizaje tendrá deficiencias en las áreas funcionales como: en la recepción de la información del medio ambiente, procesamiento de la información, e interpretación lenta, que no le permitirá al alumno dar una respuesta esperada. Una de las características que pueden causar los problemas de aprendizaje son los siguientes: a) Dificultad para seguir y aprender los movimientos a través de la visión, dificultad en el área motriz, y transcripción; b) Dificultad para aprender significados en la presentación grafica tanto dibujos y letras; c) Niños que tienen buena habilidad visual, pero deficiencia en la percepción de los sonidos de la palabra hablada; d) Dificultad en la comprensión de recepción de la palabra, hablan muy bien, pero no entienden instrucciones; e) Alteraciones del lenguaje, como escasez de vocabulario; f) Alteraciones de la conducta, como problemas emocionales, inmadurez emocional; g) Dificultades a nivel del pensamiento, como poca creatividad para realizar actividades; h) Problemas en atención, concentración y memoria, atención dispersa, más en niños hiperactivos; i) Problemas percepto-motores, como dificultad en orientación tiempo y espacio, y movimientos motores finos y gruesos; j) posición inadecuada al leer y escribir.

2.3. Marco conceptual

Madurez Escolar

Es la posibilidad que el niño tiene en el momento de ingresar a la escuela que cuente con condiciones apropiadas en el nivel de desarrollo físico, psíquico y social que le permita enfrentar adecuadamente las exigencias del sistema educativo. Tener competencias desarrolladas para aprender a leer, escribir y razonar.

CAPÍTULO III

RESULTADOS

A continuación se exponen los hallazgos alcanzados en el estudio, sobre la base de los objetivos e hipótesis. En un primer momento se presentan los niveles de madurez escolar, alcanzados por los grupos de niños y niñas y que fueron evaluados a través de la Prueba de Diagnóstico pre Escolar; para seguidamente proponer los resultados de las diferencias de medias en cada una de las áreas de la prueba.

3.1. Niveles de madurez escolar

Tabla 1:

Niveles de madurez escolar, a través de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de 5 años de una institución de educación inicial ESTATAL de la ciudad de Trujillo.

Áreas del diagnóstico	Niveles Alto		Medio		Bajo		Total
	F	%	F	%	F	%	%
Verbal	31	54.4	17	29.8	9	15.7	100
Numérico	25	43.8	16	28.1	16	28.1	100
Memoria auditiva	23	40.3	18	31.6	16	28.1	100
Coord. Visomotra	33	57.9	13	22.8	11	19.3	100
Aptitud Perceptiva	7	12.3	20	35.1	30	52.6	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

La tabla 1 indica que los niveles de madurez alcanzados en el grupo de niños y niñas que provienen de una institución estatal, señala que en el factor verbal hay una predominancia en el nivel alto en un 54,4%, seguido del rango medio en un 29,8%. En el factor Numérico los hallazgos son similares porque predominan en un 43,8% en el nivel alto seguido de los rangos medio y bajo en un 28,1% respectivamente. En el factor memoria auditiva y coordinación viso motora hallamos igualmente la supremacía en el de nivel alto seguido de los niveles medio y bajo respectivamente. Finalmente, la tabla 1 arroja

datos que indican que el 52,6% predomina en el nivel bajo de aptitud perceptiva, seguido del 35, 1% en el nivel medio y solo el 12, 3% revelan niveles altos en este factor.

Tabla 2:

Niveles de madurez escolar, a través de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de 5 años de una institución de educación inicial PRIVADA, de la ciudad de Trujillo.

Áreas del diagnóstico	Niveles						
	Alto		Medio		Bajo		Total
	F	%	F	%	F	%	
Verbal	45	67,2	16	23,8	6	9	100
Numérico	34	50,8	23	34,3	10	14,9	100
Memoria auditiva	27	40,3	28	41,8	12	17,9	100
Coord. Visomotra	56	83,6	8	11,9	3	4,5	100
Aptitud Perceptiva	31	46,3	23	34,3	13	19,4	100

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

En la tabla 2 se aprecia que los niveles de madurez escolar de los niños y niñas de la institución de educación inicial privada, en general , en cada una de las áreas evaluadas evidencian niveles altos; así, en el factor verbal el 67,2% , en Numérico el 50,8%, en memoria auditiva predomina un 41,8%, en el nivel medio , el 83,6% en coordinación viso motora , y el 46, 3% en aptitud perceptiva; seguidamente , se hallan los niveles medios con porcentajes que oscilan entre el 11,9% al 34,3%; finalmente hallamos que estos factor es numéricos se ubican en el rango bajo tal como lo demuestra la tabla Numero 2.

3.2. Análisis diferencial

El segundo objetivo del trabajo ha sido determinar las diferencias significativas en la madurez escolar entre los grupos de niños y niñas de cinco años, según el tipo de gestión educativa (Estatad y privado).

Luego de analizar los datos a través del estadístico “t” de student, se hallaron los resultados que se exponen a continuación:

Tabla 3:

Diferencia de medias alcanzadas en la ESCALA TOTAL, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estadad).

Estadísticos	Gestión Estadad	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	55,5614	72,3432
Dif. medias		16,7818
Vr	303,1791	208,6227
“t”		2,4167
& = 0.05		1,66
Decisión	Si hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Los resultados de la tabla 3 indican que en la escala general de la prueba de Diagnostico preescolar que evalúa la madurez escolar de niños y niñas de 5 años , al diferenciarlos según el factor tipo de gestión educativa a través del estadístico “t” de student , se halla un valor de 2,4167 que es mayor al valor teórico de la tabla al 0,05% de confianza , lo que indicaría , que en efecto difieren ambos grupos en la variable de estudio , lo cual nos permite aceptar la hipótesis formulada.

Tabla 4:

Diferencia de medias alcanzadas en el área VERBAL, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).

Estadísticos	Gestión Estatal	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	11,5789	12,5820
Dif. medias		1,0032
Vr	10,6766	10,3681
“t”		1,7345
$\alpha = 0.05$		1,66
Decisión	Si hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

La tabla 4 indica que al analizar la diferencia de medias en el área verbal de la prueba de diagnóstico preescolar entre niños de educación inicial de cinco años según el tipo de gestión educativa, se halla un valor “t” de 1,7345 al 0,05% de confianza, que permite aseverar que si existe diferencias significativas en este factor lo cual permite aceptar nuestra hipótesis planteada.

Tabla 5.

Diferencia de medias alcanzadas en el área NUMÉRICA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).

Estadísticos	Gestión Estatal	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	10,4385	10,6865
Dif. medias		0,2469
Vr	8,8220	8,0669
“t”		0,0834
$\alpha = 0.05$		1,66
Decisión	No hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

En la tabla 5 se lee que no existe diferencias significativas en el área Numérica a través de la prueba de Diagnóstico preescolar, toda vez que se alcanza un valor “t” de 0,0834 que es menor al valor teórico de 1,66 con una significancia del 0,05% de confianza, lo que indica que dicho factor es independiente del tipo de gestión educativa del que proviene niños y niñas, razón por la cual se rechaza la hipótesis formulada.

Tabla 6.

Diferencia de medias alcanzadas en el área de MEMORIA AUDITIVA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).

Estadísticos	Gestión Estatal	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	4,6140	4,5970
Dif. medias	0,0170	
Vr	3,3126	2,8805
“t”	0,1122	
& = 0.05	1,66	
Decisión	No hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Al someter los diferentes datos alcanzados por los grupos de niños y niñas según el factor tipo de gestión educativa, a través del estadístico “t” de student se halla un valor de 0,1122 al 0,05% de confianza de este modo podemos aseverar que el factor de memoria auditiva no es influido en su desarrollo por el tipo de gestión educativa del cual proviene los niños, por tanto rechazamos la hipótesis formulada.

Tabla 7.

Diferencia de medias alcanzadas en el área de COORDINACIÓN VISOMOTORA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Estatad- Privada).

Estadísticos	Gestión Estatal	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	8,4912	12,0746
Dif. medias		3,5833
Vr	10,9686	120,0094
“t”		3,2693
& = 0.05		1,66
Decisión	Si hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

En la tabla 7 se aprecia que en el área de coordinación viso motora evaluada a través de la prueba de diagnóstico preescolar los niños y niñas de educación inicial de una institución estatal difieren con aquellos que provienen de otra institución de educación inicial privada , toda vez que al ser sometido los resultados de ambos grupos al estadístico “t “ de student alcanzan un valor de 3,2693, que es mayor al valor teórico al 0,05% de confianza razón por la cual aceptamos la hipótesis formulada.

Tabla 8.

Diferencia de medias alcanzadas en el área de APTITUD PERCEPTIVA, de la prueba de Diagnóstico Pre escolar, en niños y niñas de educación inicial 5 años, según el factor tipo de gestión educativa (Privada-Estatal).

Estadísticos	Gestión Estatal	Gestión Privada
N	57	67
Promedio	20,1578	33,6716
Dif. medias	13,5137	
Vr	100,1353	88,8905
“t”	4,3148	
& = 0.05	1,66	
Decisión	Si hay diferencias significativas	

Fuente: Datos alcanzados en el estudio

Finalmente en la tabla 8 se visualiza que existen diferencias significativas, en la aptitud perceptiva de la madurez escolar entre los grupos contrastados hallándose un valor “t” de student de 4,3148 al 0,005% de confianza lo que nos permite aceptar la hipótesis planteada.

CAPITULO IV

ANÁLISIS DE RESULTADOS

El tema de la madurez para el aprendizaje escolar, es sin lugar a duda un aspecto muy importante que ha concitado la atención y preocupación de diversos investigadores, de docentes y padres de familia , y desde nuestra perspectiva consideramos pertinente desarrollar este trabajo dada nuestra experiencia de las practicas pre profesionales así como como futura psicóloga, y madre de familia , lo cual ha permitido servirnos de crisol para desarrollar el trabajo, porque creemos que en las etapas anteriores a la edad escolar es preciso poner atención a nivel de prevención , y estimulación temprana para evitar los futuros problemas de aprendizaje de los niños y niñas .

En efecto, los problemas que enfrenta la educación infantil son multivariados y multicaúsales; y los más significativos están relacionado a la falta de madurez social, emocional, cognitiva y de habilidades psicomotoras que muchos niños poseen antes de ingresar a la educación básica regular.

Así pues , en este trabajo se intenta responder a la pregunta ¿ si el factor tipo de gestión educativa (estatal y privada) influye en la madurez escolar de los pequeños?; porque en nuestro sistema educativo, tal y como nos encontramos respecto a otros países , es evidente que los centros escolares estatales revelan muchas deficiencias ; entre ellas hallamos , problemas de infraestructura, de medios y materiales; y además , de ello generalmente los niños que estudian en estos centros provienen de estratos sociales más vulnerables. De otro lado ,se presume que aquellos niños que ingresan a centros de educación particular, tienen mejores opciones de desarrollar no solo sus facultades y habilidades básicas , sino también provienen de ámbitos socio familiares con mayor disposición y condiciones que pueden favorecer un mayor desarrollo.

En un primer momento de nuestro estudio hallamos que los niveles de madurez escolar de los niños que provienen de un jardín estatal ; tal como lo indica la tabla 1 en general, detentan niveles altos y medios con mayor predominancia en las áreas del diagnóstico preescolar; a excepción de la aptitud perceptiva donde predomina en un 52,6% en el rango bajo ;así, se caracterizan por presentar una buena capacidad verbal , conceptual y bagaje de información , son niños que muestran una adecuado manejo de conceptos

numéricos , de cantidad , tamaño, orden y ubicación; así mismo se caracterizan por poseer un adecuado nivel de atención – concentración y memoria auditiva; la coordinación viso motora igualmente revelan una adecuada madurez; sin embargo en la aptitud perceptiva , decaen ostensiblemente ; caracterizándose por presentar inmadurez en la organización perceptual y la estructuración espacial. Estos hallazgos nos sugieren que pese al entorno un tanto desfavorable en cuanto a la infraestructura, medios y materiales así como las condiciones adversas, estos niños logran desarrollar sus habilidades como producto de un proceso normal gracias al principio de la plasticidad cerebral que nos indica la neurociencia., donde se conoce que el niño es capaz de aprender mejor y desaprender, toda vez que estén expuestos a diversos estímulos, lo que permite configurar mejorar las interconexiones neuronales . Jensen (2002).

De otro lado, los niños que provienen de la institución educativa privada, igualmente revelan niveles de madurez escolar lo suficientemente bueno tanto en los factores verbales , numéricos, de memoria auditiva, coordinación viso motora y aptitud perceptiva .Estos hallazgos pueden interpretarse en el sentido que son distintos factores que influyen en el aprendizaje y desarrollo de los niños independientemente del factor tipo de gestión educativa; por ejemplo los factores intelectuales, psicológicos, afectuosos y sociales; podrían estar vinculados a este resultado que son halagadores tal como lo señala Sánchez y Flores (1995). En Ingaruca (2000). Del mismo modo estos hallazgos son coincidentes con el trabajo de Quintana (1993) aun cuando investigo la variable aprendizaje del cálculo concluye que los niños de los centros privados presentan un mayor nivel de aprestamiento que aquellos niños de centros estatales.

En cuanto al análisis diferencial de la madurez escolar entre los niños y niñas que provienen de una institución estatal respecto a los de una institución particular, en la escala total del diagnóstico preescolar a través de la prueba de Diagnostico preescolar , hallamos diferencias significativas entre ambos grupos. Si tomamos en consideración que en general , niños y niñas de los dos grupos revelan niveles altos y medios en estos factores , sin embargo , llama la atención que al ponderar los resultados a través del estadístico “t” de student ,se hallan diferencias significativas ; lo que constituye un aspecto importante para

asegurar que pese a ello el factores tipo de gestión educativa si influye en estas habilidades ; quedando demostrado que los niños de gestión privada logran mejores resultados (media 72,34) respecto a los niños de gestión educativa estatal . En tal sentido podemos interpretarlo en la perspectiva de que el factor social, cultural, así como el factor tipo de gestión podría estar influyendo en estos resultados, hallazgos, que también son similares a los de Pastor, Ríos y Rosales (2006) , quienes también demostraron estas diferencias, en tal sentido podemos afirmar que el factor social , la calidad del ambiente y las condiciones favorables , influyen en el desarrollo de las habilidades para la lectura y escritura.

El factor verbal en el niño, según la prueba de diagnóstico preescolar , se asocia a la riqueza y experiencia verbal, a la capacidad conceptual así como al bagaje de información y vocabulario, al analizar este factor entre los grupos contrastados hallamos igualmente diferencias significativas siendo los niños y niñas de gestión educativa privada quienes logran mejor performance verbal tal como se demuestran la tabla 4. De acuerdo a nuestra experiencia observamos que podría influir en este resultado no solo el factor tipo de gestión educativa , sino también las condiciones socio familiares donde los padres juegan un papel importante en este desarrollo, y posiblemente favorezcan el desarrollo de esta riqueza verbal que es importante para el aprendizaje de la lecto escritura tal como lo afirman Alegría y otros (2005).

En cuanto el factor numérico en el diagnóstico preescolar, no se encuentran diferencias significativas entre los grupos contrastados; posiblemente porque este factor más se asocia a la experiencia de los niños de tener mayor contacto con el mundo de los objetos así como al desarrollo de los conceptos básicos que su día a día van logrando tal como lo afirma María Victoria de la cruz.(1997)

Igualmente, en el factor memoria auditiva no se hallan diferencias entre los niños y niñas de las dos instituciones en comparación. La memoria auditiva es un factor que se asocia con la capacidad de atención – concentración así como la consecuencia auditiva de palabras; y probablemente, se asocie su desarrollo a factores ambientales, sociales ,familiares y orgánicos o fisiológicos ,tal como lo afirman Sánchez y Flores (1995) en

Ingaruca(2000) en tal sentido, este desarrollo es independiente de tipo de gestión educativa del cual provienen.

La coordinación viso motora, es sin lugar a duda una función muy importante, para el aprendizaje de la escritura ,y en la etapa preescolar se evalúa la capacidad de planeamiento , anticipación y desarrollo de estrategias para resolver problemas ; y hallamos en la tabla número 7 ,. que si se diferencian los niños y niñas de los colegio privados vs estatales ; evidenciándose que los niños del colegio privado manifiestan una mayor coordinación viso motora . Estos resultados son compatibles con el trabajo de Yonamine Quintana, quien también halló que los niños de centros particulares presentan mayores niveles de aprestamiento que los niños de centros estatales.

Finalmente al analizar la aptitud perceptiva entre ambos grupos ,hallamos diferencias significativas siendo los niños del centro particular quienes revelan una mayor organización perceptual y estructuración espacial para identificar la posición de elementos en el espacio de acuerdo con rasgos comunes y distintivos; probablemente estas habilidades se asocien a las condiciones sociales y afectuosas a las que están expuestos estos niños; tal como lo afirma Sánchez y Flores (1995). En Ingaruca (2000)

CAPITULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

4.1. Conclusiones

1. El nivel de madurez escolar en los niños del centro estatal, que fueron evaluados a través de la prueba de diagnóstico preescolar, se ubican con mayor predominio entre los rangos altos y medios en cada uno de los indicadores.
2. En cuanto al grupo de niños y niñas de gestión privada, igualmente se hallan entre los rangos altos y medios, lo que indicaría que en general existe un adecuado nivel de madurez escolar.
3. Al analizar las diferencias en la escala total de la prueba de diagnóstico preescolar entre los niños y niñas de gestión estatal y privada existen diferencias significativas entre ambos grupos, hallándose un valor “t” de 2,4167, al 0,05% de confianza.
4. Igualmente el factor verbal diferencia a los grupos contrastados, alcanzándose un valor “t” de 1,7345, siendo los niños y niñas de gestión educativa privada quienes tienen mayor repertorio verbal.
5. No se hallan diferencias significativas en los factores numérico (“t”= 0,0834) y memoria auditiva (“t”= 0,112).
6. Se diferencian los niños de gestión educativa estatal respecto a los de gestión educativa privada en la coordinación viso motora (“t”= 3,2693), siendo las segundas quienes revelan mayor habilidad en este factor alcanzando un puntaje de 50,8 %.
7. Finalmente, ambos grupos son diferentes en la aptitud perceptiva (“t”= 4,3148) siendo los niños y niñas de gestión educativa privada, quienes manifiestan mejor esta capacidad.

4.2. Recomendaciones

1. Es importante socializar estos hallazgos en las instituciones materia de estudio a fin de promover la capacitación a los docentes en aspectos de la madurez escolar
2. Las maestras de educación inicial tanto estatal y particular deben seguir focalizando su atención y esfuerzos en ayudar a los niños/as a través de diversos recursos didácticos para realizar actividades que faciliten el coloreo, el trazo de dibujos.
3. Fomentar el trabajo en equipo, la solidaridad y el desarrollo del lenguaje, en las diferentes actividades de aprendizaje, propuestos por los docentes, teniendo la certeza de que dichos esfuerzos ayudaran a tener mayor éxito.
4. Que los profesores planifiquen ejercicios en los que el niño/a pueda desarrollar su imaginación y el sentido creativo.
5. Es recomendable realizar talleres de trabajo al aire libre para desarrollar las aptitudes preceptivas en los niños a través del juego.
6. Es pertinente brindar orientación psicológica y asesoría a los padres de familia y docentes para fortalecer las habilidades socioemocionales y cognitivas de los niños materia de estudio
7. Fomentar el trabajo de trabajo en equipo del psicólogo establecido y la profesora para realizar programa de entrenamiento para la mejora de atención y concentración en los niños a través de captar la discriminación de sonidos , repetición de secuencias auditivas y memoria auditiva de rimas.
8. Utilizar técnicas gráficas (dibujar, pintar dentro de ciertos límites)y no graficas(trozar papel , pelgar, armar y desarmar rompecabezas) que permitan mejorar el área de coordinación viso motora.
9. Se recomienda seguir realizando otras investigaciones, comparando con otros grupos, o correlacionando con otras variables, y en el mejor de los casos desarrolla do investigaciones experimentales; toda vez que este trabajo, no es concluyente.

CAPITULO VI

REFERENCIAS Y

ANEXOS

7.1. Referencias

- Alegría, j., carrillo, m., y sánchez, e. (2005). La enseñanza de la lectura. Investigación y Ciencia, 340, 6–15.
- Arévalo Edmundo (2001).Bateria de competencias para iniciar primer grado (BCIPG). Universidad privada Antenor Orrego. Escuela profesional de psicología y educación.
- Arévalo, edmundo (1991) Prueba de Ingreso al primer Grado: Bateria de evaluación de la madurez para el aprendizaje escolar. Impreso: Lima-Perú
- Arévalo, Edmundo (2010) Módulo del curso de Neurociencia y aprendizaje. Facultad de Educación y Humanidades. Universidad Privada Antenor Orrego- Trujillo, Perú
- Álvarez, a. Orellano, e. (1979) Desarrollo de las funciones básicas para el aprendizaje de la lecto-escritura, según la teoría de Piaget. Segunda parte. Revista Latinoamericana de Psicología año/ vol. 11, número 002. Fundación universitaria Konrad Lorenz. Bogotá Colombia. Pp. 249.259
- Bedón, k. Y quezada, g. (2001) Efectos de un programa de estimulación para el aprendizaje del cálculo, en niños de 5 años de los CEI, Estatales y Privados del Distrito de la Molina, Lima. Tesis para optar el Título de Licenciadas en Psicología en la Universidad Femenina del Sagrado Corazón (UNIFE)
- Block, jack, (2006) La inteligencia emocional. Extraído en noviembre del 2011. De: http://es.wikipedia.org/wiki/Inteligencia_emocional
- Bransford, j.d., a.l. brown y r.r. cocking (2000). How People Learn: Brain, Mind, Experience, and School. Washington, D.C.: National Academy Press. Extraído en diciembre del 2011, de: <http://www.angelfire.com/ok2/metu/brainbased.html>
- Bravo-valdivieso, l, villalón, m., y orellana, e. (2006). Predictibilidad del rendimiento en la lectura: una investigación de seguimiento entre primer y tercer año. Revista

- Latinoamericana de Psicología, 38, 1–20. Alonso, J. (1996) Comprensión lectora, Rev. Infancia y aprendizaje N° 29 Pág. 79-94
- Bringas, f.; curiel, c; secunza, e. (2008) Cuadernos de educación de Cantabria. España: Consejería de educación de Cantabria. Extraído en noviembre del 2011, de: http://www.educantabria.es/docs/info_institucional/publicaciones/2008/Cuadernos_Educacion_3.pdf
- Caine, R.N. y G. Caine (1998). How to think about brain. A set of guiding principles for moving cautiously when applying brain research to the classroom., recuperado en octubre del 2011, de:
- Castorina, j. A & baquero, r. J. (2005). Dialéctica y Psicología del Desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vygotsky. Buenos Aires/ Madrid: Amorrortu.
- Condemarín, m. Y milicic, n. (1998) Madurez Escolar; Santiago de Chile: Andrés bello
- Cuetos, f. (1993) Psicología de la lectura. Madrid: Escuela Español
- Condemarin, Mabel. (2001). Enciclopedia Interactiva madurez escolar. México asociación de investigación estudios sociales, S.A .
- Cutz , Elizabeth (2012). Nivel de madurez escolar en niños preescolares. Tesis realizada en la escuela urbana Celia Dalila de Leon de la cabecera departamental Totonicapan . Universidad Rafael Landivar . Tesis para obtener el título de psicóloga .
- Cruz Maria Victoria (1997). Prueba de Diagnostico preescolar: Manual de España : Ta ediciones.
- Eslava,M y Megia , c (2008) . Dificultades en el proceso lecto escritor. Mexico , : trillas , S.a
- Gardner, Howard. (1994) Estructuras de la Mente. México: Fondo de Cultura Económica.
- Good y Brohny (1997). Psicología educativa contemporánea. México. Mc Graw Hill. (5ta edición)

González, m (1984) Dificultades en el aprendizaje de la lectura. Madrid: DELMEC.
Extraído en octubre del 2010 de:
http://portal.iteso.mx/portal/page/portal/Sinectica/Gestion_del_conocimiento/Investigaciones/DIAGNOSTICO%20COMPETENCIAS%20FINAL.pdf

Goleman, d. (2003). Emotional intelligence. New York: Bantam Books

Gómez, l. (2008) El desarrollo de la competencia lectora en los primeros grados de primaria. Revista Latino americana de estudios educativos. Vol. XXXVIII, Núm. 3-4, 2008. Pp. 95-126

Guerrero, k. (2006) Adaptación del cuestionario de madurez neuropsicológica infantil. CUMANIN, en una población urbana de Lima. Revista electrónica del Instituto de Psicología y Desarrollo, Vol. 3. Pp. 1-14

Hernández, r.; fernández, c.; y baptista, p. (2010). Metodología de la investigación. México: Mc Graw Hill. (6ta edición)

Hurlock, elizabeth (1994). Psicología de la adolescencia. Buenos Aires: Paidós

Jaqueline Gamarra y Maria Cornejo (2010), Estudio correlacional entre la discriminación auditiva y madurez para la lectura en niños y niñas de cuatro años de la Institución educativa 253 Isabel onorio de la zarte

Jensen, e. (2000a). Brain-Based Learning: A Reality Check. Educational Leadership. 57. 7: 76-80. Recuperado de:
<http://www.coe.sdsu.edu/eet/articles/brainbased/start.htm>

Ingaruca, d. (2000) Estimulación para la lecto escritura. Universidad Peruana Unión. Especialidad de educación primaria. Tesis para optar el título de licenciada en educación.

Juárez-hernández, m. C. (2007). Qué y cómo evaluar las competencias de los preescolares. En: Guadalupe Teresinha Bertussi (2006). Anuario educativo mexicano visión retrospectiva 2005. México: Porrúa-UPN (en prensa).

Kaufman, Ana (1991) Alfabetización de los niños, construcción e intercambio. Argentina: Aique grupo editor. Revisado en diciembre del 2011 de:
<http://www.oei.es/fomentolectura/DocumentoBasico.pdf>

Myklebus, B (2005), Cociente intelectual en preescolares. Mexico .Mc Grau- Hill , interamericana , Sa., extraído el 18 junio del 2016 de:
www.google.com.pe/?ion=1&espv=2#q=test+de+Johnson+Myklebust

Naly , G (2005). Enciclopedia Interactiva. Madurez escolar. Mexico , Asociaciones de investigación estudios sociales . SA., extraído el 14 de junio del 2016 de:
[https://www.google.com.pe/#q=Nataly+,+G+\(2005\).+Enciclopedia+Interactiva.+Madurez+escolar.+Mexico+,+Asociaciones](https://www.google.com.pe/#q=Nataly+,+G+(2005).+Enciclopedia+Interactiva.+Madurez+escolar.+Mexico+,+Asociaciones)

Papalia, e.; wendkos, s.; felman, r.(2005). Psicología del desarrollo. México: Mc Graw Hill. (Novena edición).

Quintana, y. (1993) Niveles de Madurez para la lectoescritura en niños pre escolares de las I.E Niño Jesús 252 y San Martín de Porras-Palermo”. Tesis para optar el título de Licenciada en Psicología en la Universidad Privada César Vallejo de Trujillo.

Ruano, a. (2006), Madurez Escolar un factor indispensable para prevenir el alto índice de repitencia escolar en niños que ingresan en la escuela primaria en Lo de Bran Zona 6 de Mixco. Estudio para el Centro de Investigación de la Escuela de Ciencias Psicológicas de la Universidad de San Carlos de Guatemala, denominada. Extraído en diciembre del 2011, de:
<http://bibmed.ucla.edu.ve/DB/bmucla/edocs/textocompleto/TW4.DV4S837M.pdf>

Ruesga, m. (2003) Niveles de razonamiento lógico-matemático, en niños de educación infantil de la ciudad de Burgos. España. Extraído en octubre el 2011, de:
<http://www.upch.edu.pe/fapsi/rph/NUMERO/Guerrero.pdf>

- Ruiz, c. (2003) Estandarización del test ADL-MAE, Revista de Psicología de la UCV. Trujillo.
- Prescott, H . (2006), Enciclopedia interactiva . Madurez Escolar . Mexico , asociación de investigación y estudios sociales .
- Remplein (2005). Madurez escolar. México, asociación de investigación y estudios sociales, SA.
- Ruiz Alva cesar (2001). Adaptación y estandarización de la prueba de diagnóstico preescolar .Lima Perú colegio champagnat.
- Salirrosas, Ruby y Vásquez Sofía (2013) en la Universidad Privada Antenor Orrego facultad de educación. Analisis diferencial en la conducta social entre niños y niñas de 3 a 5 años de la I.E.E de la educación inicial. Tesis para obtener el título de Licenciadas en Educación Inicial.
- Santorck, John (2006) Psicología del desarrollo: Ciclo vital. España: Mc Grawl Hill. (decimal edición)
- Sánchez, m. Y flores, l. (1995) Los procesos de lectura-escritura. Costa Rica: EUNA.
Extraído en octubre del 2010 de:
<http://redalyc.uaemex.mx/pdf/270/27012440005.pdf>
- Sylwester, r. (1998). The brain revolution. School Administrator Web Edition.
http://www.aasa.org/publications/sa/1998_01/sylwester.htm
- Thomson, m. (1986) Dislexia, su naturaleza, evaluación y tratamiento, Alianza, Madrid

Urzúa, a.; ramos m.; alday c. Y alquinta, a. (2009) Propiedades psicométricas del cuestionario de madurez neuropsicológica infantil. Escuela de Psicología. Universidad Católica del Norte. Chile. Extraído en enero del 2012.
<http://revistas.ucm.es/edu/11300531/articulos/DIDA9797110067A.PDF>

Vallés, a. (1988) Cómo detectar y corregir la dificultad de aprendizaje, Promolibro, Madrid
Wolfe, p. (2001). Brain Research and Education: Fad or Foundation? August 2001.
<http://www.brainconnection.com/content/1601>

7.2. Anexos

Consentimiento informado
Cuadernillo del instrumento
Otros.

UNIVERSIDAD PRIVADA ANTENOR ORREGO

FACULTAD DE MEDICINA
ESCUELA DE PSICOLOGIA
Curso Psicología Educacional I
Prof. Ps. César Ruiz Alva



PRUEBA DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR
Autor: Ma. Victoria de la Cruz
Adaptación. Ps. César Ruiz Alva

Trujillo – Perú

2009

I. FICHA TÉCNICA:

Nombre de la prueba	: Prueba de Diagnóstico Preescolar
Autor	: Ma. Victoria de la Cruz.
Procedencia	: TEA EDICIONES S.A. – Madrid, España.
Adaptación y Normalización	: Estudio por César Ruiz Alva C. Champagnat, Lima 2003.
Administración	: Individual o colectiva
Tiempo de aplicación	: Aproximadamente 60 minutos.
Ámbito de aplicación	: Educación Inicial Niños de 4 años (último período) en número de 5 a 8 niños. Niños de 5 años (Primer período) en número de 10 a 15 niños.
Propósito	: Evaluación de algunos aspectos importantes para el aprendizaje escolar, Verbal, Numérico, Memoria, Percepción Visual y Coordinación Visomotora.
Tipificación en Lima	: Muestras de escolares de 5 años.
Normas utilizadas	: Percentiles y Eneatipos (5 años). Porcentajes de Logros (4 años).

II. AREAS DE LA PRUEBA:

Se presenta en dos cuadernillos que se puede aplicar conjuntamente o por separado:

CUADERNILLO A	CUADERNILLO B
1. Verbal	1. Posición en el espacio.
2. Conceptos Cuantitativos	2. Orientación espacial.
3. Memoria Auditiva	3. Coordinación Visomotora.
4. Percepción Visual: constancia de Forma	4. Percepción visual: Figura – Fondo

III. MATERIALES:

- Cuadernillos A y B.
- 1 lápiz (Nº 2) / (con repuestos a la mano).
- 1 lápiz de color rojo (con repuestos a la mano).

IV. APLICACIÓN / INSTRUCCIONES ESPECÍFICAS:

“Antes de empezar los niños aprenderán lo que significa MARCAR (x) / Hacer ejemplos previos.

CUADERNILLO A:

(1) VERBAL:

Una vez repartidos los cuadernillos diga “*Les he entregado unos cuadernillos con dibujos y vamos a hacer algunas cosas muy bonitas con ellos. Escuchen con atención para que puedan hacer bien este juego*”.

“*Yo diré el nombre de un dibujo y luego ustedes buscarán ese dibujo en su cuadernillo y lo marcarán tal como aprendimos hace un momento*” (se marca la X sobre una figura, por ejemplo FLOR, en la pizarra).

“*Vamos a comenzar en la primera hoja. Es esta (mostrar) que tiene dibujada arriba una casa. Pongan su dedo en la casa*” (Comprobar).

“*Fíjense en la primera fila de dibujos, ésta (mostrar) la que tiene delante una estrella. Pongan su dedo encima de la estrella (comprobar. Miren los dibujos que hay en esa fila:*

Árbol, una casa, un niño, una silla. Ahora marquen con su lápiz una X encima del dibujo de la casa (repetir)”. Se da tiempo para que lo hagan y luego se comprueba.

Luego se proseguirá la aplicación normalmente, pidiendo siempre que pongan su dedo en el dibujo que indica la fila (estrella, cuadrado, flecha, etc.) Se repite cada tarea a marcar.

“*Atentos pongan su dedo en el dibujo de.... Marquen*

EL GALLO

LA PAREJA

DONDE SE LLEVA EL ZAPATO

LO QUE TIENE LUZ

LA JOYA

EL ALIMENTO

LO QUE ESTA ENROLLADO

Luego diga: "Ahora empiecen otra vez en la parte de arriba de la hoja". Marquen el dibujo de:

EL GATO

EL QUE TIENE PESTAÑA

LA ZANAHORIA

LO QUE SE USA PARA EXTENDER LA PINTURA

EL QUE TIENE PELDAÑOS

LA PRENDA DE VESTIR

EL VEGETAL

LO QUE ESTA INCLINADO

"Bien, hemos terminado este juego, dejen los lápices sobre la mesa" (de lo contrario se continúa la prueba diciendo: "Damos vuelta la hoja... Así" (demostrar)

(2) CONCEPTOS CUANTITATIVOS:

Todos vamos a hacer algunas cosas en esta hoja que tiene dibujada arriba la manzana. Pongan su dedo sobre la manzana (comprobar). Fíjense en la primera fila, acá arriba (señalar), tiene delante una estrella. Pongan su dedo encima de la estrella. Para que yo sepa que la han encontrado (comprobar). En esta fila hay unos cuadros que tienen unos puntos dentro, mírelos bien y marquen con una X EL CUADRADO QUE TIENE MÁS PUNTOS DENTRO (repetir). Luego se comprueba, después continuamos la prueba y se dice: Pongan su dedo en...y marquen:

LA LÍNEA MÁS LARGA

LA ÚLTIMA FLOR

EL CUADRO QUE TIENE CIRCULOS Y CUADRADOS IGUALES

EL CÍRCULO MÁS GRANDE

LA CASA QUE ESTA EN EL CENTRO DE LA FILA

EL CUADRO QUE TIENE MÁS DE CINCO PUNTOS

Luego diga, "Ahora empiecen otra vez en la parte de arriba de la hoja y marquen:

EL CUADRO QUE TIENE MENOS PUNTOS

LA PRIMERA ESTRELLA

EL RAMO QUE TIENE MÁS DE TRES FLORES

EL QUE TIENE MENOS CUADRADOS QUE CÍRCULOS

LA FLECHA MÁS ANCHA

LA LETRA DE TAMAÑO MEDIANO

EL CUADRO QUE TIENE MENOS DE CUATRO PUNTOS

Ahora dejen los lápices, hemos terminado este ejercicio... vamos a descansar un poquito. No pasen las hojas. Dejen todo como está... Después de una pausa se reanuda la aplicación de la prueba siguiente.

(3) MEMORIA AUDITIVA:

Se dice a los niños que no toquen los cuadernillos (estaba con la hoja desarrollada de la prueba anterior).

Luego diga: *“Ahora todos van a mirar el techo y a escucharme con mucha atención porque les voy a decir el nombre de algunas cosas que tienen que recordar para marcarlas después. No toquen los cuadernillos hasta que yo les diga. Primero les diré el nombre de algunas cosas y cuando yo haya terminado daremos la vuelta a la página y marcarán los dibujos de las cosas que yo haya dicho”.* (verificar que todos tengan al frente la página del test anterior, estar atento para que nadie volteé antes la página). Diga: *“¡Atención!, cuando yo les indique van a marcar los dibujos de:*

LA CASA / LA MANZANA / EL RELOJ / LA TIJERA / EL PEZ / LA TAZA / EL GLOBO.

(Cuide no presentar muy rápido dichas palabras. Use un uniforme tono de voz).

“Ahora volteen y en la hoja donde hay una carita feliz, busquen y marquen las figuras que yo dije antes”. Se da tiempo para que lo hagan y luego se pasa a la prueba siguiente.

(4) PERCEPCIÓN VISUAL – CONSTANCIA DE FORMA:

Se pide a los niños que volteen la hoja del cuadernillo y que localicen el dibujo del reloj que hay en la esquina superior izquierda. Luego se dice: *“Vamos a hacer otras cosas con estos dibujos. Miren acá hay dibujadas muchas flores. Un poco más arriba hay una sola flor. Fíjense bien en ella y luego marquen todas las flores que son iguales a la que esta sola arriba. (Repita la indicación).*

Se da tiempo para que lo hagan y luego continúe diciendo: *“Ahora vamos a hacer lo mismo con estos dibujos de aquí abajo. Fíjense muy bien en este cisne que esta solo, y luego pongan una X sobre todos los que son iguales a él... Cuando hayan terminado se recogen los cuadernillos.*

CUADERNILLO B:

(1) POSICIÓN EN EL ESPACIO:

Inicie diciendo *“Vamos a hacer otras cosas con estos dibujos. Empezaremos con la hoja que tiene acá arriba una casa (señalar). Pongan todos su dedo encima de la casa (comprobar). Ahora fíjense en esta fila de dibujos de las tazas. La primera taza está separada de las demás por una raya ¿lo ven? Bien, ustedes tienen que fijarse bien en esta taza y buscar en la fila TODAS LAS TAZAS QUE SEAN IGUALES A LA PRIMERA...Marquen con una X todas las flores iguales a la que está sola”.*

Se da tiempo para que lo hagan y luego diga: *“Vamos a hacer lo mismo con las otras figuras. Marquen en las otras filas de dibujos todas las que sean IGUALES a... (da la orden y se comprueba).*

Se da tiempo para el trabajo y luego se pasa a la prueba siguiente.

(2) ORIENTACIÓN ESPACIAL:

Materiales:

- Cuadernillo
- Lápiz rojo y
- Lápiz Nº 2

Se pide a los niños que vuelvan la página y doblen el cuadernillo de modo que vean la manzana arriba. Diga: *"Pongan su dedo en la manzana. Miren el primer dibujo es un cuadrado que tiene unas partes pintadas y otras están en blanco (señalar). Al lado hay otro cuadrado que está sin pintar (señalar), pero ustedes tienen que pintarlo de color rojo en las mismas partes, que esté igual al primero. (SE HACE DEMOSTRACIÓN EN LA PIZARRA / O EN HOJA de un cuadrado que rellena el evaluador).*

Se da la indicación para que empiecen. No hay que decirle cuáles son las partes que debe rellenar. Esa será tarea del niño. Finalizando el primer dibujo pida que hagan lo mismo con el segundo. Luego se le retira el color rojo y se le entrega el lápiz Nº 2.

Luego de una pausa diga: *"Ahora miren estos dibujos que están hechos sobre unos puntos. Al lado de cada uno de ellos hay un espacio con puntos pero sin dibujos. Ustedes tienen que copiar cada dibujo en este espacio, de manera que quede exactamente igual, que ocupe los mismos puntos y esté colocado de la misma forma".* "Comiencen ahora con el primero (verificar el trabajo, ayuden a quienes no hayan entendido la tarea). Luego pida que realicen la copia de los demás dibujos usando el espacio libre. Al finalizar la tarea se hace un pequeño descanso.

(3) COORDINACIÓN VISOMOTORA:

Inicie diciendo *"Volteen la hoja y busquen la carita feliz arriba de la hoja, pongan su dedo sobre ella (verificar)".* Luego prosiga *"Acá (señalar) hay un niño y acá (señalar) hay una casa. Ustedes tienen que dibujar una raya desde el niño hasta la casa y tienen que hacerlo sin levantar el lápiz del papel y sin tocar ni resaltar las rayas que hay dibujadas. Hacerlo así (se demuestra en la pizarra o en una hoja). Dar la orden de inicio del primer dibujo (verificar que los niños hayan entendido el trabajo). Luego diga: "Abajo hay más niños y más casas, ustedes van a dibujar una raya para hacer que el niño llegue a su casa. No deben salirse del camino, no tocar las paredes del camino y no levantar el lápiz".*

Dar tiempo para este trabajo y luego presentar la prueba siguiente.

(4) PERCEPCIÓN VISUAL: FIGURA – FONDO:

Material:

- Cuadernillo
- Lápiz de color rojo

Decir *"Vamos a trabajar en la hoja que tiene arriba un reloj. Pongan su dedo sobre el reloj (verificar)".* *"Miren en esta hoja hay unos dibujos. Fíjense en este de arriba (señalar), es una botella y tiene vasos. Ustedes con éste lápiz de color ROJO tienen que repasar SOLAMENTE los dibujos de la botella y los vasos. Empiecen".(verificar).* Darle tiempo para

el trabajo y continúe diciendo “Ahora fíjense en estos otros dibujos acá abajo (señalar). Hay unas figuras como estas que voy a dibujar en la pizarra / o la hoja (se dibuja UN TRIÁNGULO, UN RECTÁNGULO Y UN CÍRCULO). Tienen que repasar con sus lápices tojos todas las figuras como éstas encuentren en sus hojas (se verifica el trabajo pero no se ayuda señalando en la hoja cuáles son los dibujos).

Se da tiempo y a medida que van concluyendo se va recogiendo la prueba y el lápiz.

Fin del examen.

V. CALIFICACIÓN:

Cuadernillo A	Prueba (1) Verbal Prueba (2) Cuantitativo	1 punto: (R correcta) 0 punto: (R incorrecta)
	Prueba (3) Memoria Auditiva	P.D.= A – E (es 0 si E es mayor que A)
	Prueba (4)	P.D.= A – E (Sume flores y cisnes y reste el total de errores para el P.D.)
Cuadernillo B	Prueba (1) Pos. en el espacio	2 puntos: por cada ítem contestado correctamente (TODAS LAS FIGURAS MISMA POSICIÓN a la primera). 1 punto: si marcó sólo 1 figura 0 puntos: si marcó incorrectas o correctas e incorrectas o no se marcó.
	Prueba (2) Orient. Espacial	2 puntos por cada dibujo bien copiado. 1 punto por cada reproducción correcta pero incompleta (al menos 50% bien realizado) desplazada o de tamaño distinto al modelo. 0 puntos a niveles inferiores a estas realizaciones.
	Prueba (3) Coord. Visom.	2 puntos por cada realización correcta y completa (línea trazada sin levantar el lápiz del papel más de una vez). 1 punto a realizaciones parcialmente incorrectas (trazados por curvas que lleguen a tocar sin sobrepasar las líneas guías y en un máximo de dos levantamientos de lápiz). 0 puntos si se traspasa la línea, si levanta el lápiz 3 veces o más, o no terminó el trazado.
	Prueba (4) Figura Fondo	1 punto por cada figura repasada correctamente. Y se descontará un punto por cada figura repasada indebidamente (P = A – E) Si repasa sistemáticamente las líneas que constituyen el fondo del dibujo, la puntuación será 0.

Puntajes Directos:

ÁREA	INTEGRACIÓN DE PRUEBAS	PUNTAJE MÁXIMO
Verbal	A1: Verbal	16
Conceptos Cuantitativos	A2: Conceptos Cuantitativos	14
Memoria Auditiva	A3: Memoria Auditiva	07
Coordinación Visomotora	B3: Coordinación Visomotriz	12
Aptitud Perceptiva	A4 + B1 + B2 + B4	51
PRUEBA TOTAL	CUADERNILLO A + CUADERNILLO B	100

VI. CONFIABILIDAD:

Estudio TEA España (r1) Estudio Champagnat, Lima 2001 C. Ruiz (r2).

Métodos DOS MITADES. Muestras niños de 5 años: Prueba Total: (r10.89) (r20.91). Aceptablemente buena.

Verbal (0.82 / 0.84) C. Cuantitat. (0.89 / 0.89) Pos. Espacio (0.86 / 0.85) Orient. Esp. (0.89 / 0.90) Coord. Visomot. (0.78 / 0.80) Memoria audit.. (0.75 / 0.79) Fig. Fond (0.68 / 0.70) Const. Form. (0.70 / 0.71).

VII. VALIDEZ:

Estudio TEA España (r1) Estudio Champagnat, Lima 2001, C. Ruiz (r2)

Método de comparación entre resultado general de la prueba y la apreciación general de maestros de niños de 5 años al final del año escolar 2000.

Verbal (0.66 / 0.68) Cuantitat. (0.76 / 0.77) Memoria (0.55 / 0.60) Aptitud Perc. (0.68 / 0.68) PRUEBA TOTAL (0.76 / 0.79).

DESCRIPCIÓN DE ÁREAS DE EVALUACIÓN DEL TEST DE DIAGNÓSTICO PRE – ESCOLAR

VERBAL	→	Evalúa la capacidad de aprendizaje verbal, capacidad conceptual y bagaje de información.
CONCEPTOS CUANTITATIVOS	→	Evalúa la destreza del niño en el manejo del concepto abstracto de número, así como los conceptos de cantidad, tamaño, orden, ubicación y dimensión.
MEMORIA AUDITIVA	→	Evalúa la capacidad de atención – concentración, así como secuencia auditiva de palabras.
COORDINACIÓN VISOMOTRIZ	→	Evalúa la capacidad de planeamiento, anticipación y desarrollo de estrategias en la solución de problemas, así como la habilidad de coordinación visomotriz.
APTITUD PERCEPTIVA	→	Evalúa la habilidad de organización perceptual y estructuración espacial en el niño para identificar la posición de elementos en el espacio, de acuerdo con sus rasgos comunes y distintivos, así como la capacidad para observar figuras ocultas en un fondo complejo.

VIII. BAREMO PRELIMINAR:

Se llevó a cabo en Lima y Trujillo bajo la Dirección del Ps. César Ruiz Alva la estandarización del material para usos en nuestro medio.

Ofrecemos abajo el Baremo definitivo y útil como material referencial, construido sobre una muestra de 1,710 niños y niñas de 5 años, 0 meses a 5 años, 11 meses, de Nivel Socioeconómico Alto, Medio y Bajo. La tabla elaborada sirve como patrón referencial recomendándose que se elaboren Baremos para cada población.

(Ver tabla).

IX. NORMAS DE INTERPRETACIÓN:

- Las puntuaciones ofrecidas en esta prueba de diagnóstico informan sobre el nivel alcanzado por los niños en algunos aspectos importantes que influyen en el aprendizaje. Estas áreas son “aptitudes adquiridas” por lo que los puntajes bajos reflejan la necesidad de un entrenamiento, refuerzo o desarrollo en actividades convenientes de esos aspectos evaluados y no deben verse como deficiencias irreversibles, tanto si se visualiza al alumno en particular o al grupo.
- Se pueden seleccionar también ejercicios o tareas útiles para reforzar el desarrollo del niño según su perfil.
- La prueba nos ayuda a conocer las características del niño para apoyar a los docentes de inicial en la “tarea de seguimiento a los niños, o en el diseño de programas para reforzar áreas de bajo nivel”.
- Al trabajar con percentiles: el nivel de ALTO DESEMPEÑO recae en Percentiles de 75 a más. El nivel de BAJO DESEMPEÑO recae en Percentiles de 25 a menos. Es NORMAL el nivel para puntajes con Percentiles de 26 a 74.
- Al trabajar con Eneatipos: es de nivel ALTO, en 7 – 8 – 9. De NIVEL MEDIO en, 4 – 5 – 6 y los de BAJO NIVEL 1 – 2 – 3.
- Se ha elaborado un cuadro de resultados considerando los % de logro para niños de 4 años de modo que se pueda analizar usando este tipo de Norma, sus logros en relación a un Estándar absoluto de perfección dado el puntaje máximo posible a alcanzar en esta prueba.

BAREMO PRUEBA DE DIAGNÓSTICO PREESCOLAR
(Standardización César Ruiz Alva, C. Champagnat. Lima – Perú, 2003)

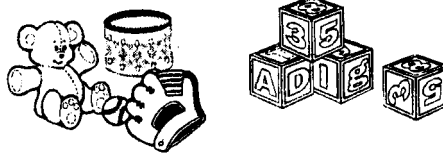
Muestra de 1,710 niños de 5.0 a 5.11

PERCENTIL	VERBAL	CONC. CUANTITAT.	M. AUD.	COORD. VISOM.	APT. PERCEP.	TOTAL	ENEATIPO	NIVEL
99	16	-	7	12	50 – 51	92 – 100	9	ALTO
97	-	14	-	11	48 – 49	89 – 91	9	
96	15	-	-	-	47	88	8	
95	-	-	-	10	45 – 46	84 – 87	8	
90	14	13	6	-	44	81 – 83	8	
89	-	-	-	-	43	80	7	
85	-	-	-	9	42	79	7	
80	13	-	-	-	41	77 – 78	7	
77	-	-	-	-	40	75 – 76	7	
75	-	12	-	-	38 – 39	73 – 74	7	
70	-	-	5	8	37	71 – 72	6	MEDIO
65	12	-	-	-	36	70	6	
60	-	11	-	-	34 – 35	68 – 69	6	
55	-	-	-	-	33	63 – 67	5	
50	11	10	4	7	32	61 – 62	5	
45	-	-	-	-	30 – 31	59 – 60	5	
40	10	9	-	-	28 – 29	57 – 58	4	
35	-	-	-	-	25 – 27	52 – 56	4	
30	9	-	-	6	22 – 24	49 – 51	4	
25	8	8	3	-	19 – 21	47 – 48	3	BAJO
22	-	-	-	-	18	45 – 46	3	
20	7	7	-	5	16 – 17	44	3	
15	-	6	-	-	14 – 15	42 – 43	2	
11	6	-	2	-	13	39 – 41	2	
10	5	5	-	4	11 – 12	38	2	
8	-	4	-	-	8 – 10	35 – 37	2	
5	4	3	1	3	6 – 7	30 – 34	1	
4	3	2	-	2	4 – 5	25 – 29	1	
1	1	1	-	1	1 – 3	1 – 24	1	

- Standardización definitiva con muestras 2000, 2001, 2002 CEP Champagnat y CEI de Trujillo
- Investigación: “Standardización Lima – Trujillo de la Prueba de Diagnóstico Preescolar” César Ruiz Alva, UCV, Trujillo Perú, 2003, I Congreso Regional de Psicología – Trujillo.



PRUEBA DE DIAGNOSTICO PREESCOLAR



Nombre y Apellidos :

Edad : Fecha de Nacimiento : Fecha :

Motivo de examen :

Examinador :

RESULTADOS

PRUEBAS "A"			PRUEBAS "B"		
		Pje			Pje
1	Verbal		1	Posición en el Espacio	
2	Concep. Cuantitativos		2	Orientac. Espacial	
3	Mmoria Auditiva		3	Coordinac. Vasomotora	
4	Constancia de Formas		4	Figura - Fondo	

	Verbal	Conceptos Cuantitativos	Memoria Auditiva	Coodinación Visomotora	Aptitud Perceptiva	TOTAL
Puntaje Ideal	16	14	7	12	51	100
Puntaje del niño(a)						
% de logro						

PERCENTIL						
ENEATIPO						
NIVEL						

OBSERVACIONES:

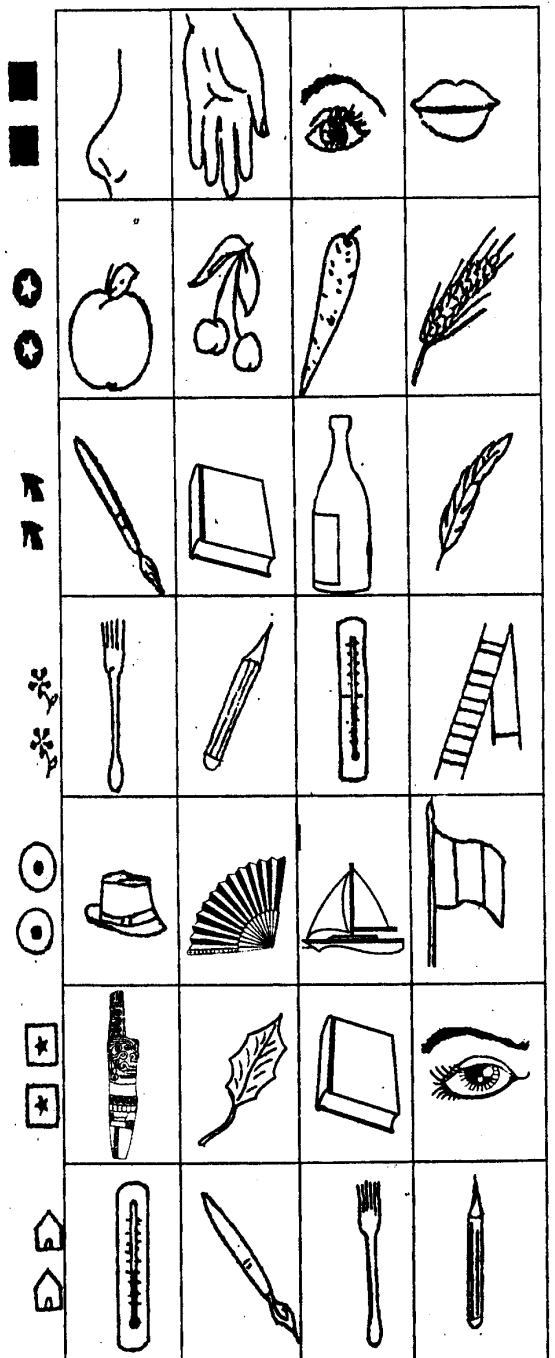
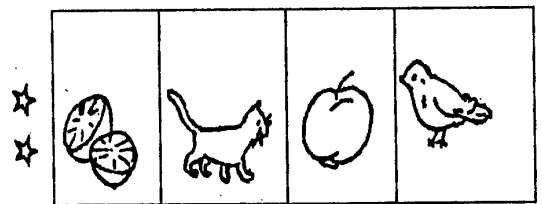
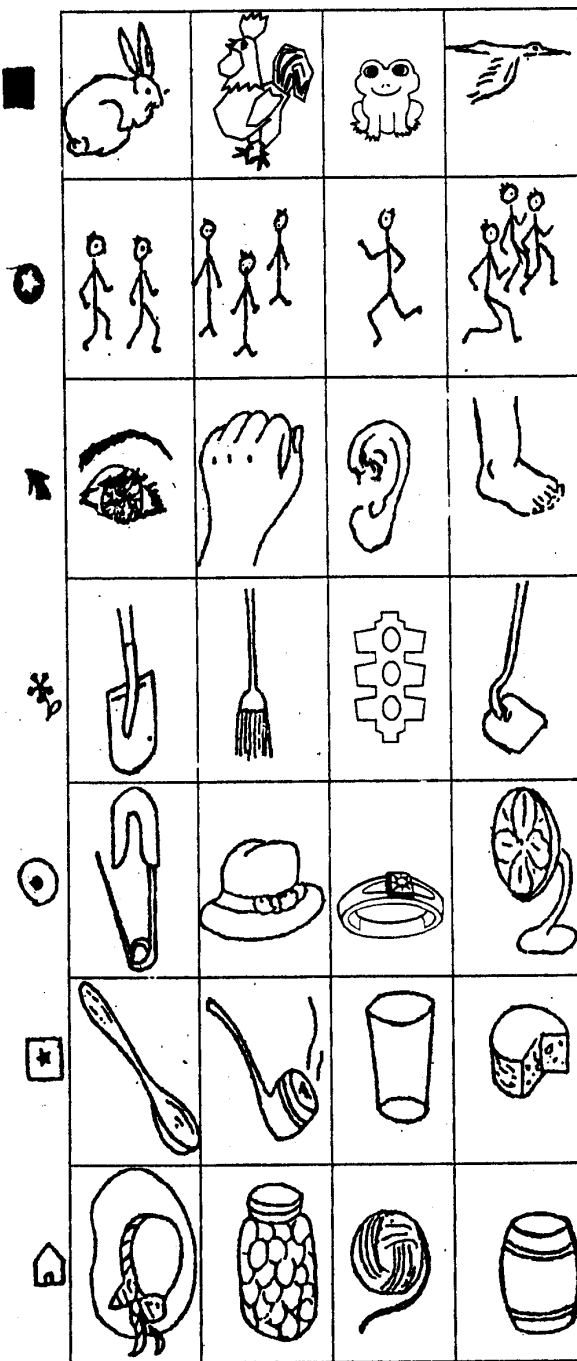
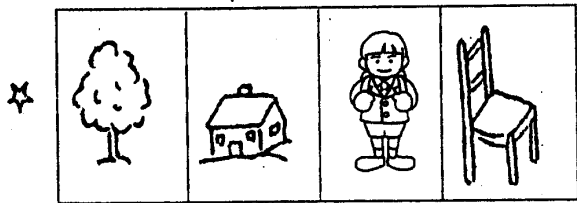
.....

.....

.....

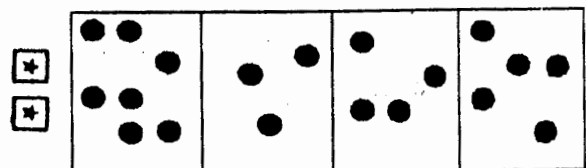
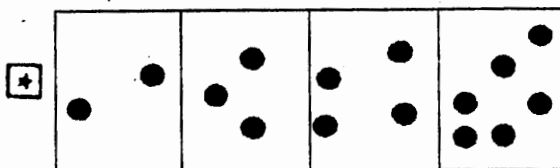
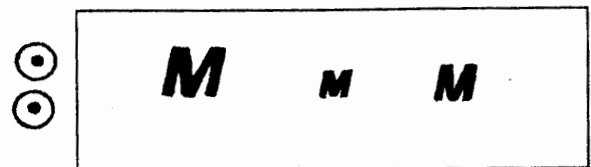
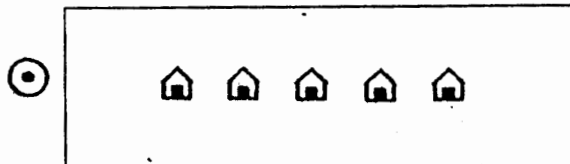
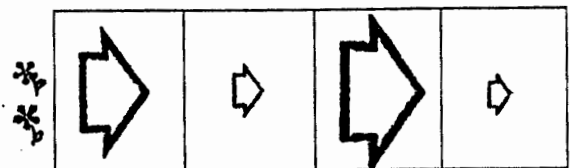
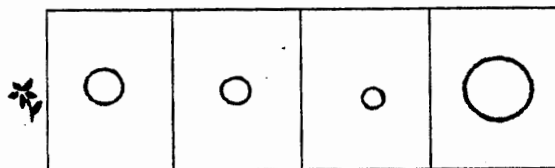
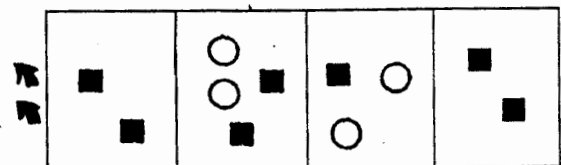
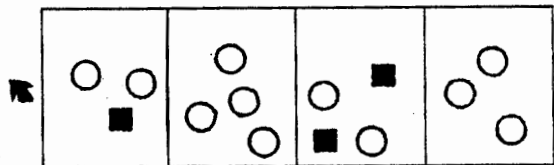
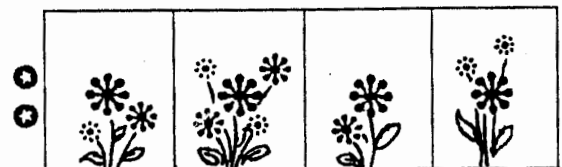
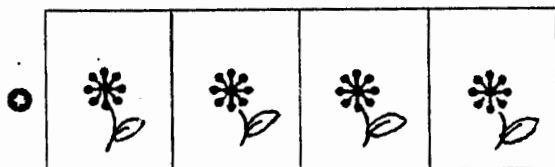
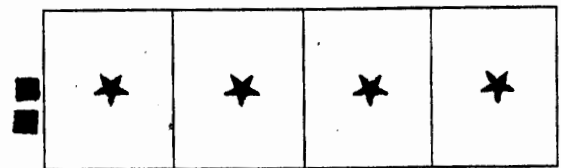
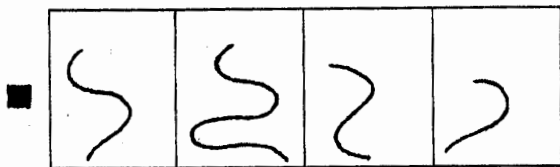
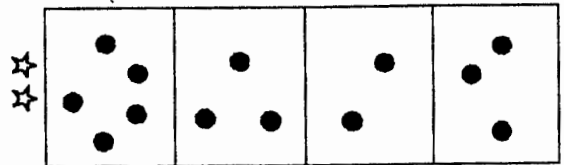
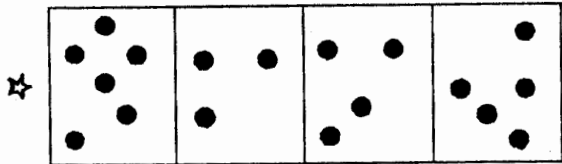


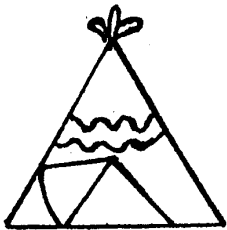
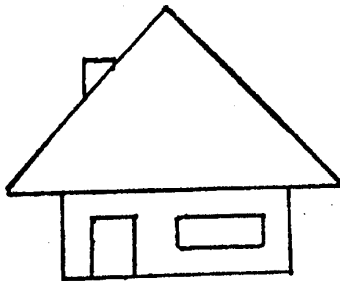
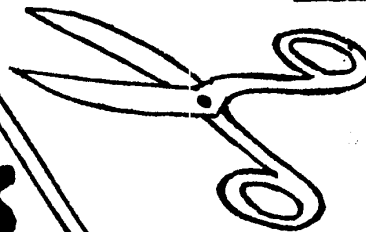
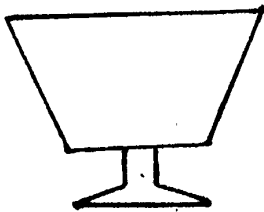
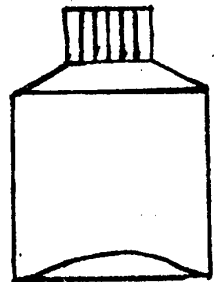
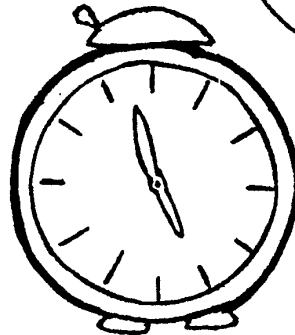
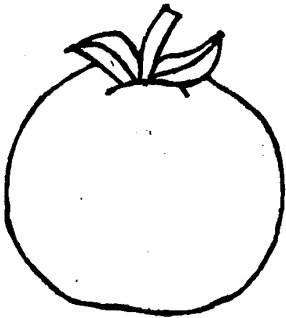
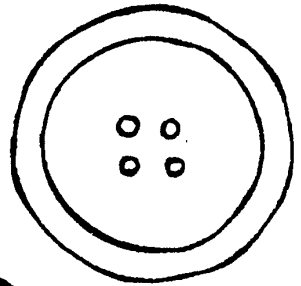
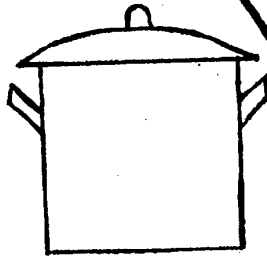
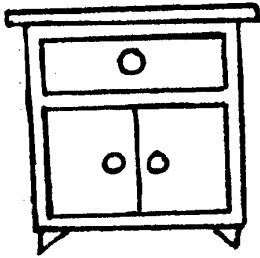
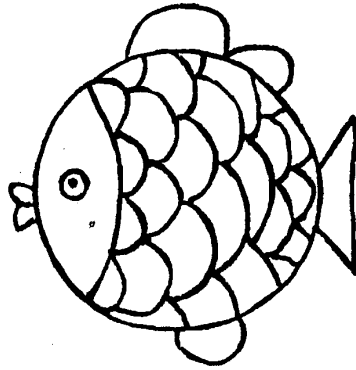
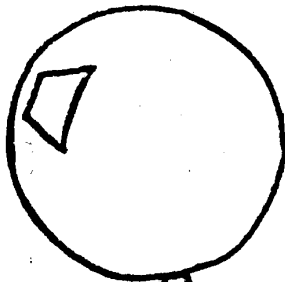
1

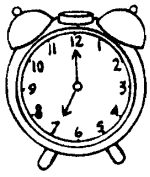




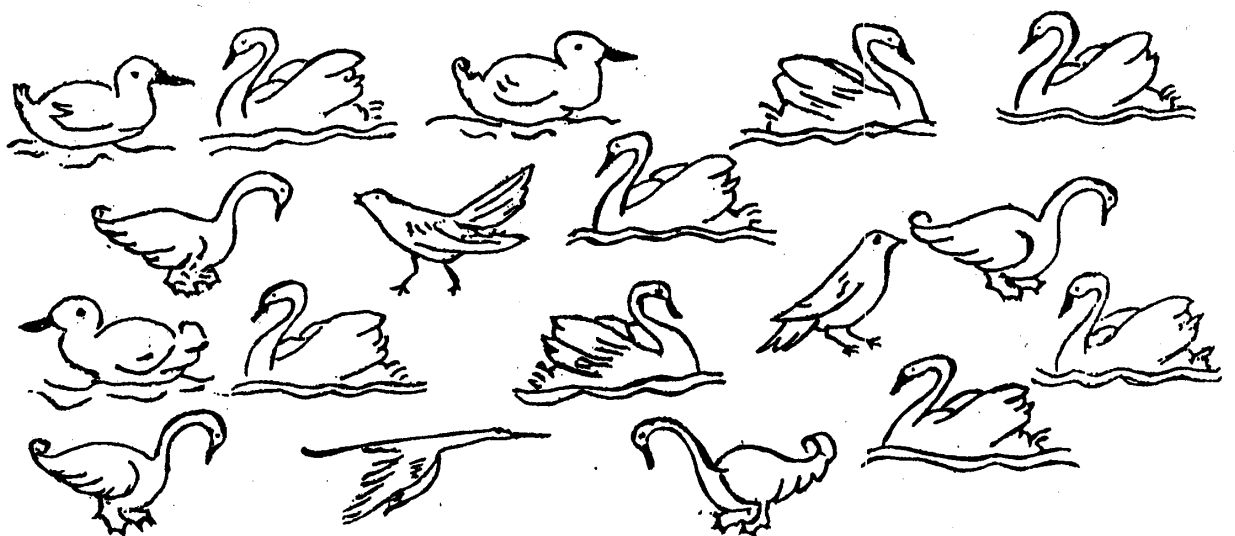
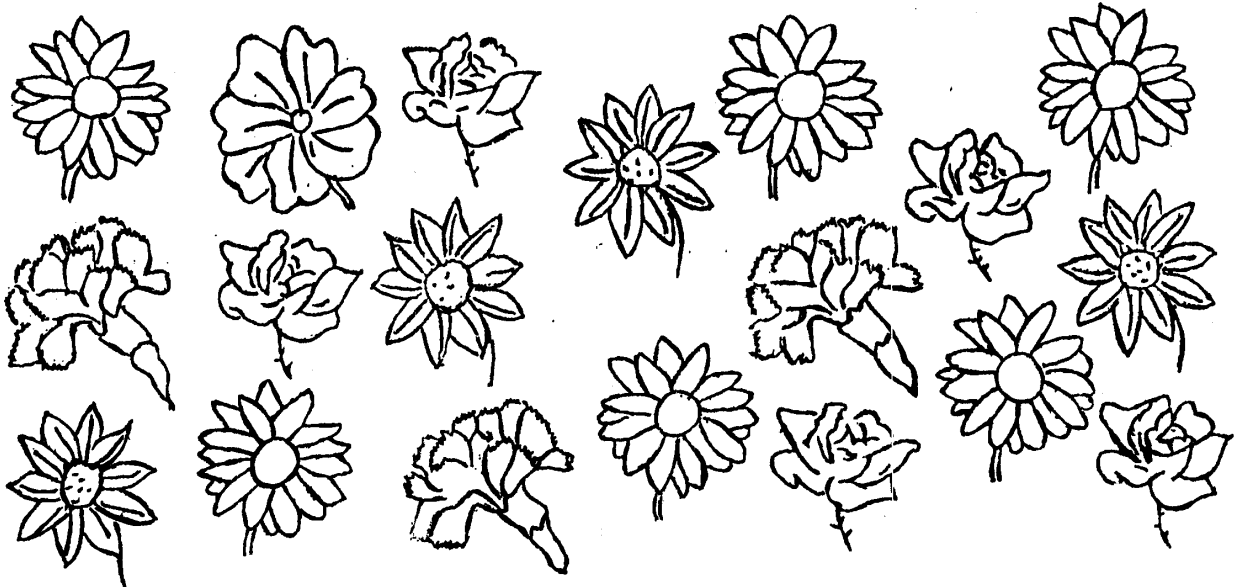
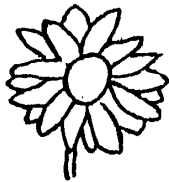
2





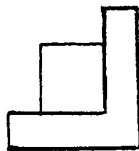
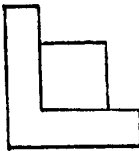
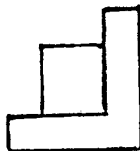
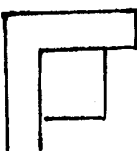
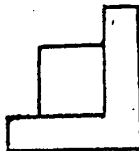
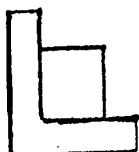


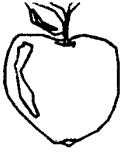
4



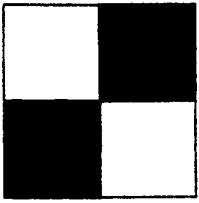
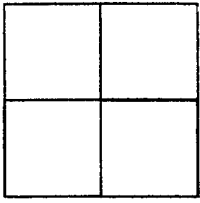
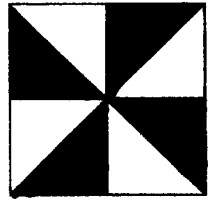
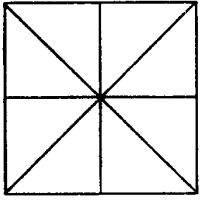
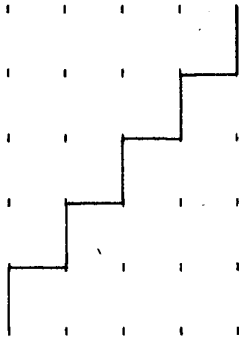
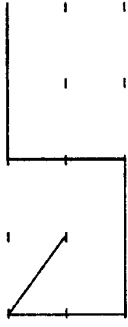
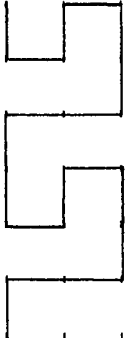
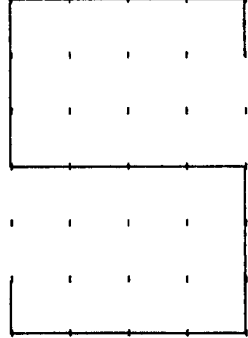
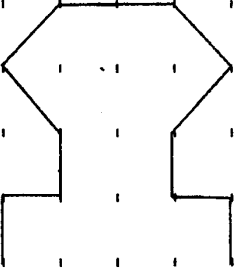
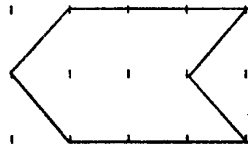


1

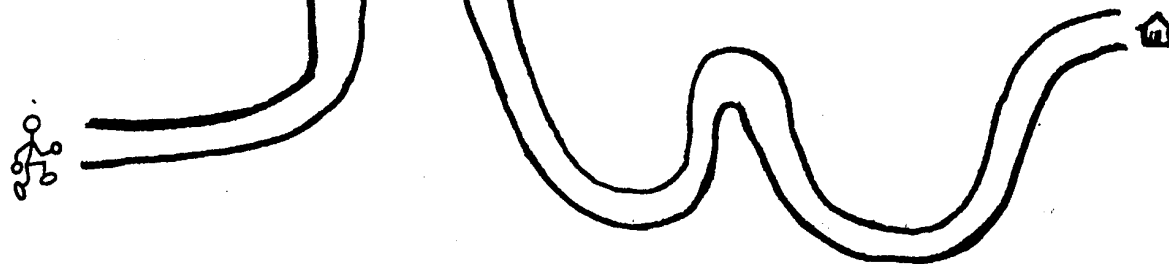
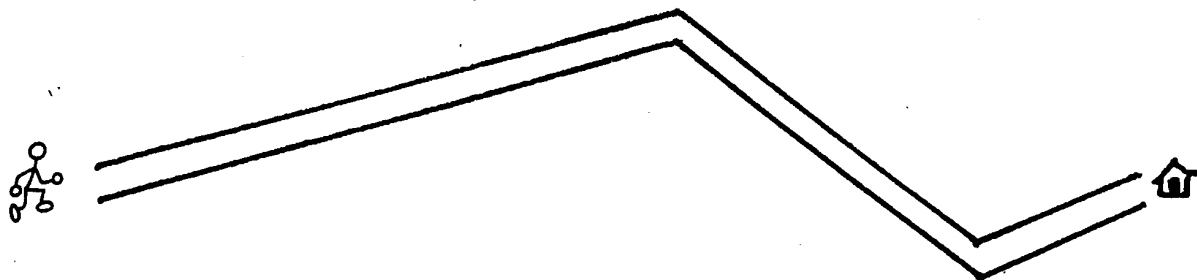
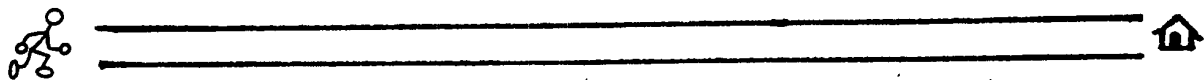
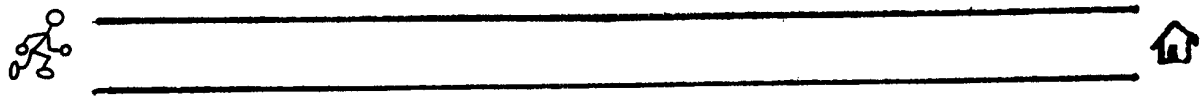


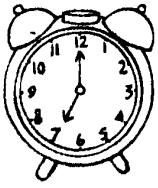
2



3





4

