

Universidad Nacional José Faustino Sánchez Carrión

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**LA CORPOREIDAD EN EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE
LA I.E.I. N° 384 VALDIVIA – 2016.**

Tesis presentada por:

CASTILLEJO URBANO, Julissa Magaly

Asesor

Mg. KATERINE PAMELA OCROSPOMA VALDIVIA

Para optar el Título Profesional de:

LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE INICIAL Y

ARTE

HUACHO – PERÚ

2018

Universidad Nacional

José Faustino Sánchez Carrión

FACULTAD DE EDUCACIÓN

**LA CORPOREIDAD EN EL DESARROLLO
INTEGRAL DE LOS NIÑOS DE 5 AÑOS DE
LA I.E.I. N° 384 VALDIVIA – 2016.**

Tesis presentada por:

CASTILLEJO URBANO, Julissa Magaly

Asesor

Mg. KATERINE PAMELA OCROSPOMA VALDIVIA

Para optar el Título Profesional de:

**LICENCIADO EN EDUCACIÓN EN LA ESPECIALIDAD DE
INICIAL Y ARTE**

Los miembros del jurado han aprobado el estilo y contenido de la tesis sustentada
por:

CASTILLEJO URBANO, Julissa Magaly

Mg. KATERINE PAMELA OCROSPOMA VALDIVIA DE SOTO
ASESORA

Mg. ELISEO TORO DEXTRE
PRESIDENTE

Dra. JULIA MARINA BRAVO MONTOYA
SECRETARIO

Dra. GLADYS MARGOT GAVEDIA GARCIA
VOCAL

DEDICATORIA:

A Dios todopoderoso por bendecirme siempre.

A mis padres por su apoyo incondicional.

A mis maestras por sus consejos y enseñanzas.

Julissa Magaly

INDICE

Portada.....	i
Título.....	ii
Asesor y miembros del jurado.....	iii
Dedicatoria.....	iv
Indice.....	v
Índice de tablas.....	ix
Índice de figuras.....	x
Resumen.....	xi
Introducción.....	xii
Capítulo I: Planteamiento del problema	
1.1.Descripción de la realidad problemática.....	01
1.2.Formulación del problema.....	03
1.2.1. Problema General.....	03
1.2.2. Problemas Específicos.....	03
1.3.Objetivos de la investigación.....	04
1.3.1. Objetivo General.....	04
1.3.2. Objetivo Específicos.....	05
Capítulo II: Marco teórico	
2.1. Antecedentes de la investigación.....	05
2.2. Bases Teóricas.....	10
2.2.1. La Corporeidad.....	08
2.2.1.1. Aspectos generales de la corporeidad.....	11
2.2.1.1.1. Definición de corporeidad.....	11

2.2.1.1.2. La corporeidad el ser en el cuerpo.....	13
2.2.1.1.3. Pedagogía de la corporeidad.....	14
2.2.1.2. La motricidad.....	17
2.2.1.2.1. Definición de motricidad.....	17
2.2.1.2.2. Evolución de la motricidad.....	18
2.2.1.2.3. Tipos de motricidad.....	23
2.2.1.2.4. Áreas de evaluación del desarrollo psicomotor.....	25
2.2.1.3. La motricidad como expresión de la corporeidad.....	37
2.2.2. El desarrollo integral del niño	39
2.2.2.1. Desarrollo cognitivo.....	39
2.2.2.1.1. Importancia del desarrollo cognitivo.....	40
2.2.2.1.2. Etapas del desarrollo cognitivo.....	41
2.2.2.1.3. Procesos cognitivos.....	47
2.2.2.2. Desarrollo del lenguaje.....	54
2.2.2.2.1. Etapas del Desarrollo del Lenguaje.....	54
2.2.2.3. Desarrollo emocional y social.....	63
2.2.2.3.1. Importancia del desarrollo social y emocional...	66
2.3. Definiciones conceptuales.....	67
2.4. Formulación de la hipótesis.....	68
2.4.1. Hipótesis General.....	68
2.4.2. Hipótesis Específica.....	68
Capítulo III: Metodología	
3.1. Diseño Metodológico.....	69
3.1.1. Tipo.....	69
3.1.2. Enfoque.....	69

3.2. Población y Muestra.....	70
3.3. Operacionalización de Variables e indicadores.....	70
3.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....	72
3.4.1. Técnicas a emplear.....	72
3.4.2. Descripción de los instrumentos.....	72
3.5. Técnicas para el procesamiento de la información.....	73
Capítulo IV: Resultados	
4.1. Resultados	74
Capítulo V: Discusión, Conclusiones y Recomendaciones	
5.1. Discusión.....	90
5.2. Conclusiones.....	91
5.3. Recomendaciones.....	91
Capítulo VI: Fuentes de información	
6.1. Fuentes bibliográficas	92
6.2. Fuentes hemerográficas	93
6.3. Fuentes documentales.....	93
6.4. Fuentes electrónicas.....	94

LISTA DE TABLAS

Tabla		Página
1	Población.....	75
2	Operacionalización de variables.....	73
3	Variable 1.....	73
4	Variable 2.....	80
5	Corporeidad.....	83
6	Motricidad fina.....	84
7	Juego cognitivo.....	85
8	Lenguaje oral.....	86
9	Desarrollo cognitivo.....	87
10	Desarrollo social emocional.....	88
11	Tabla de correlaciones entre juego y desarrollo del lenguaje.....	89
12	Tabla de correlaciones chi-cuadrado entre corporeidad y desarrollo integral.	91
13	Tabla de correlaciones entre corporeidad y desarrollo del lenguaje.	93
14	Tabla de correlaciones corporeidad y desarrollo del lenguaje.	84

LISTA DE FIGURAS

Figura		Página
1	Gráfico de barras de la dimensión motricidad gruesa.....	75
2	Gráfico de barras de la dimensión motricidad fina.....	76
3	Gráfico de barras de la dimensión habilidades cognitivas.....	77
4	Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo del lenguaje.....	78
5	Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo cognitivo	79
6	Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo social emocional.	80
7	Correlaciones entre Corporeidad y desarrollo integral.....	82
8	Correlaciones entre Corporeidad y desarrollo del lenguaje.....	84
9	Correlaciones entre corporeidad y desarrollo cognitivo.....	86
10	Correlaciones entre Corporeidad y Desarrollo social emocional.....	89

RESUMEN

El presente trabajo trata de investigar la relación la corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años, se parte desde la perspectiva del niño como un ser activo, que desde que nace se interesa por su entorno y el nuevo paradigma como formador de la identidad humana. La corporeidad como la percepción del cuerpo, y el movimiento motriz dándole expresión al mismo, son elementos característicos y distintivos que por medio de la Psicomotricidad y el juego es la mejor herramienta para el aprendizaje, que es indispensable que el niño, y está demostrado que el juego y el movimiento es parte de la vida del niño.

Y que más cuando esto se realiza a través de los movimientos de su cuerpo que es la forma mediante el cual el niño construye aprendizaje. Nos pusimos como objetivo de determinar la relación de la corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 384 Valdivia – 2016.

Así mismo esta investigación de tipo descriptiva recogió datos precisos, que nos permitieron arribar a las conclusiones que expones al final. Esperamos que esta investigación no solo sea el inicio de seguir investigación sobre este tema que es muy relevante dado que no relación de la corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años

PALABRAS CLAVE: Cooperatividad, Psicomotricidad, Desarrollo Integral.

INTRODUCCIÓN

El presente trabajo de investigación titulado: “La corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 384 Valdivia – 2016.

. Se desarrolló con el objetivo de determinar la relación entre la corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 384 Valdivia

En el primer capítulo se trata sobre el planteamiento del problema a investigar, descripción de la realidad problemática, la formulación del problema, los problemas y objetivos planteados.

En el segundo capítulo las bases teóricas que sustentan la presente investigación, los antecedentes, el marco teórico, las definiciones conceptuales y la hipótesis de la investigación.

En el tercer capítulo la metodología de la investigación donde se tomó como muestra a los niños de cuatro años de la Institución Educativa Inicial N° 658 Fe y Alegría del distrito de Huacho, se aplicaron como instrumento la entrevista y el cuestionario.

En el cuarto capítulo los resultados de la investigación, en el quinto capítulo las conclusiones y recomendaciones; y finalmente en el sexto capítulo la bibliografía empleada en la presente investigación.

En tal sentido, lo ponemos a vuestra consideración, el presente trabajo, esperando sirva para reflexionar sobre la corporeidad el desarrollo integral de los niños de 5 años de la I.E.I. N° 384 Valdivia – 2016. que son temas bastantes amplios,

a su vez esta investigación será como punto de partida para investigaciones futuras sobre el mismo tema o afines.

CAPÍTULO I

Planteamiento del problema

1.1. Descripción de la Realidad Problemática

Los problemas que afectan el desarrollo integral de los niños de cinco años son diversos y variados. Sin embargo, algunos de ellos pueden ser solucionados adecuadamente por las mismas docentes.

Lo que sucede es que muchas docentes debido a las diversas situaciones falta de dinero, falta de tiempo, la falta de creatividad, capacitación y Actualización permanente para el correcto desempeño de nuevos conocimientos sobre corporalidad y una educación en constante cambio y aplicación parcial del nuevo currículo nacional se sienten desalentados frente a su labor de enseñanza y permanecen indiferentes ante la búsqueda conocimientos y estrategias que mejoren su desempeño como docentes para hacer más eficientes sus actividades de aprendizaje propuestos en las actividades diarias

Según (Calmels, 1997, pág. 35),quién, el cuerpo como síntesis del ser y del saber. Los primeros aprendizajes del niño están estrechamente vinculados con el cuerpo, al mismo tiempo que lo constituyen, como son las funciones de crianza acciones ligadas con el saber más que con el conocer.

De la misma manera para (Pradillo, 2007, pág. 67), En el esquema corporal entran aspectos como la actividad psicofuncional, la de relación y la actividad tónica, cognitiva y afectiva. Debido a esto el yo corporal en su relación con el esquema corporal, estructura la personalidad a través de la conducta y de la acción, en la que se reacciona ante un estímulo. La estructuración del esquema corporal se estructura

en la base de la formación de la personalidad, es un constructo complejo de manera holística dos aspectos: las dimensiones susceptibles de contener, los elementos y acciones en las que se distinguen diferentes áreas, en la conducta y en la experiencia, para la intervención solo tiene la acción como recurso.

Esquema de la estructura psicomotriz: el esquema corporal y el yo corporal el primero es el conocimiento de su cuerpo y las relaciones que se dan con el yo corporal en contacto con el medio ambiente o contexto donde se desarrolla, ya Para comprender la estructura del esquema corporal es importante conocer algunos de sus elementos: Esquema corporal, la noción de acción y la dimensión de la estructura psicomotriz: En el análisis de este concepto se desprenden dos ámbitos sustantivos, su carácter funcional que condiciona la capacidad de actuación del sujeto y su carácter cognitivo, supone un grado de información que posee el individuo sobre sí mismo.

En general es el conocimiento que tiene el individuo de su cuerpo, se puede entender desde una perspectiva perceptiva, otros inciden en una información emocional de su cuerpo, para Wallón el esquema es una noción que se adquiere del individuo sobre su medio. Como se menciona en otras concepciones que es un producto afectivo en la que tiene que ver la información del sentimiento, condicionado por las características de su desarrollo evolutivo, también es el resultado de condiciones precisas entre el individuo y el medio, en ello devela dos formas que entiende el esquema en la praxis metodológica como resultado y condición de la acción en la metodología de intervención. Es el resultado condición de la acción.

El esquema corporal se va organizando como consecuencia de la experiencia motriz su concreto estado de estructuración condiciona la conducta, el esquema

corporal ostentaría el nivel básico de la auto percepción y de la personalidad constituyendo un núcleo inicial.

De la misma manera el problema en el cual se centra el presente trabajo de investigación, no es ajeno a la realidad de la Institución Educativa Inicial N° 384, Valdivia del Distrito de Santa María, donde realizamos nuestras prácticas preprofesionales, y nos han permitido registrar observaciones en donde se evidencia que las docentes de las aulas de 5 años utiliza de forma inadecuada la corporeidad en el desarrollo integral de los niños.

1.2. Formulación del Problema

1.2.1. Problema General

¿Cuál es la importancia de la corporeidad en el desarrollo integral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°384 Valdivia, del distrito de Santa María?

1.2.2. Problemas Específicos

- Existe relación entre la corporeidad y el desarrollo lenguaje de los niños de 5 años de la I.E.I N° 384 Valdivia.
- Poco uso de la corporeidad en el desarrollo cognitivo de los niños de 5 años de la I.E.I N° 384 Valdivia.
- Existe relación entre la corporeidad y el desarrollo social-emocional de los niños de 5 años de la I.E.I N° 384 Valdivia.

1.3. Objetivos de la investigación

1.3.1. Objetivo General

Determinar la relación entre la corporeidad y el desarrollo integral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°384 Valdivia, del distrito de Santa María.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Identificar la relación entre la corporeidad y el desarrollo lenguaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María.
- Conocer el uso de la corporeidad y el desarrollo cognitivo de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María.
- Reconocer la relación entre la corporeidad y el desarrollo social-emocional de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María.

CAPÍTULO II

Marco Teórico

2.1. Antecedentes de la Investigación

De las bibliografías investigadas tenemos las siguientes referencias:

En el año 2018, la tesis titulada “La autoestima y el aprendizaje en el área de personal social de los niños de 5 años de la Institución Educativa N° 525 Reyna del Carmen - Villa María del Triunfo”; de Choquichanca Lavado, Rosa Eufemia. El presente estudio buscó determinar la relación que existe entre la autoestima y el aprendizaje en el área de personal social de los niños de 5 años de la Institución Educativa N° 525 Reyna del Carmen - Villa María del Triunfo. Esta investigación es de enfoque cuantitativo, el tipo de investigación es básica o sustantiva, de diseño no experimental descriptivo correlacional de corte transversal, con una muestra no probabilística, es decir, estuvo constituida por 123 los niños de 5 años de la Institución Educativa N° 525 Reyna del Carmen - Villa María del Triunfo. A ellos se les aplicó dos instrumentos, un cuestionario para medir la autoestima y otro cuestionario para medir el aprendizaje en el área de personal social. Los datos obtenidos nos permitieron recoger la información y medir las variables para efectuar las correlaciones y comparaciones correspondientes. Entre los principales resultados descriptivos se obtuvo que el 60,2% (74) tienen un nivel alto en su autoestima y el 28,5% (35) tienen un nivel medio en su autoestima y un 11,3% (14) un nivel bajo en su autoestima. Su principal conclusión fue hallar que: Existe una relación

significativa entre la autoestima y el aprendizaje en el área de personal social de los niños de 5 años de la Institución Educativa N° 525 Reyna del Carmen - Villa María del Triunfo ($p < 0,05$, Rho de Spearman = 0,806; siendo correlación positiva alta).

En el año 2017 la tesis titulada “La música y el desarrollo integral del niño” de Romero Abanto, Evelyn Melina; de la Universidad Peruana Cayetano Heredia, Lima – Perú, cuyo objetivo de recopilar y analizar información sobre el efecto de la música en el desarrollo integral del niño. Material y métodos: se realizó una revisión sistemática de estudios científicos como artículos y libros. Se realizó una revisión sistemática de estudios científicos como artículos y libros. Esta revisión se realizó consultando las páginas de Google Scholar y las bases de datos MedLine. No se tuvo restricción de fecha ni tipo de estudio. Primero se revisó los abstracts teniéndose en cuenta todos los artículos que tuvieran las palabras: música y desarrollo integral del niño; y en caso de relación directa con el tema se revisó los artículos completos. Se revisaron 9 artículos científicos y capítulos de 10 libros relacionados a la música y el desarrollo del niño. Se aplicó como criterio de inclusión que la información se refiera a la influencia de la música en sus distintas formas en el desarrollo cognitivo, del lenguaje, psicomotor, social y emocional de los niños. El principal criterio de exclusión fue que los artículos y libros no incluyeran información sobre el tema. Las conclusiones a las que arribaron fueron:

- La experiencia sensorial que ofrece la música es vital para el desarrollo cognitivo, del lenguaje, social y emocional del niño; pero para aprovechar las bondades de la música en cualquiera de sus formas: cantar, tocar algún instrumento o simplemente escucharla, es necesario la interacción del niño con el entorno ya sean los adultos, otros niños o la naturaleza.

- La mejor forma de estimular a un niño es mediante el juego, por ello es importante que la música sea brindada al niño de forma sistematizada, debe tratarse como un juego de sonidos y expresiones corporales, a través de los movimientos, la sensibilización motriz, visual, auditiva, y el contacto con las fuentes musicales. Como profesionales de enfermería encargados de la atención integral de los niños es necesario conocer el valor y los efectos de la música en los primeros años de vida, ver en ella una herramienta para la estimulación de los niños, así como orientar a los padres en el uso de la música ya que ellos son los pilares para el desarrollo de los niños.
- Por otro lado, es necesario documentar nuestras experiencias en estimulación temprana a fin de dar conocer estrategias orientadas al desarrollo integral del niño.

En el año 2013 la tesis titulada “La corporeidad y la expresión en el contexto escolar” de Reyes Suesca, Louise de la Universidad Santo Tomás de Colombia, cuyo Compendio de las expresiones simbólicas que se dan en las prácticas corporales propias del contexto escolar en un grupo de estudiantes de Grado 10-02 de la I.E.D Floridablanca. Es una investigación cualitativa. La investigación es de tipo cualitativa con un enfoque interpretativista- hermenéutico, se sitúa en la perspectiva epistemológica constructivista y una base teórica hermenéutica. El método seleccionado es la etnometodología, como estrategias metodológicas están la observación y la narrativa iconográfica, los instrumentos de recolección son las notas de campo y la fotografía. Las conclusiones a las que arribaron fueron:

- Las prácticas corporales institucionales y no formales observadas son, además de actividades que forman parte de la organización escolar, el pretexto para el

disfrute del cuerpo, del espacio, de compartir con sus pares frente a un objetivo común, pues en medio de requerimientos específicos los estudiantes tienen la opción de crear movimientos, acordar ideas y llevarlas a cabo expresando a través de su corporeidad, elementos culturales propios del contexto escolar y de su vivencia como ser que vive su cuerpo, no sólo que vive en el cuerpo. Lo anterior deja ver que cuando nos referimos a prácticas corporales en la institución educativa no se pueden determinar y clasificar las significaciones y resultados aunque haya una planeación previa, debido precisamente a que es el cuerpo educando el que se transforma progresivamente con sus actos.

- Es notable la búsqueda de informalidad y esparcimiento en medio de los parámetros que contiene cada actividad institucional en las que los estudiantes expresan su corporalidad de manera espontánea: si la dinámica escolar diaria implica seis horas de clase y media hora de descanso, la tendencia es a recrear su ser corporal con juegos, contactos o movimientos vistos como desorden. La antigua idea de mantenerse firmes no se refleja en las actuales generaciones que son más dadas a estar en movimiento, a la espontaneidad, y a relacionar el pensamiento con la acción de manera inmediata.
- En medio de la programación institucional y de la que hay al interior de cada asignatura, los estudiantes aprovechan los espacios formales para apropiarse de ciertos momentos y poder expresarse con propiedad y espontaneidad, no sólo en sus movimientos, sino también en formas de llevar el uniforme y al dar a sus celebraciones significados afectivos y artísticos modificando los espacios, las rutinas, agregando formas culturales que se manifiestan en afiches, regalos, palabras, comidas, con lenguajes verbales y no verbales propios de su edad y contexto que reconocen como parte del acto de compartir.

- Respecto a la proxemia, las relaciones con el espacio van más allá de la distancia próxima ya que hay otros tipos de relación que se establecen a través de la corporeidad, centrados en la utilización del espacio en los que el contacto físico toma intencionalidades específicas como, por ejemplo, la creación de movimientos o de figuras formadas con varias personas y posiciones para proyectar un mensaje corporal. La interacción facilita la integración mediada por la cercanía, la libertad y expresión de movimientos orientados para transmitir como en el caso de la presente investigación, una danza o un mito; la acción proxémica fomenta la acción comunicativa y esa comunicación da sentido a la proxemia.
- Desde el punto de vista de la gestualidad, los movimientos adquieren significados según su finalidad; manifiestan tanto el sentido gestual como el lingüístico del lenguaje, lo cual deja ver que al recrear algún aspecto específico de la cultura, el educando vivencia su corporalidad y se apropia de nuevas formas de interpretar diversos aprendizajes; la apropiación de saberes, la concertación de simbolismos, su interacción con los pares dan sentido al conocimiento propio y de su contexto, además amplía la visión de mundo a través de las posibilidades de incorporar ritmo, color, movimiento, emoción como parte de asumirse como ser único que es además un ser educando.

En el año 2012 la tesis titulada “La coordinación y motricidad asociada a la madurez mental en niños de 4 a 8 años”, de Robles Mori, Herbert de la Universidad Femenina del Sagrado Corazón, Lima – Perú, cuyo objetivo es determinar la relación entre la coordinación y la motricidad con la postura corporal. El siguiente trabajo se enmarca dentro de los estudios descriptivo correlacionales, la muestra estuvo

conformada por toda la población, en un total de 90 niños de ambos sexos, cuyas edades fluctúan entre los 4 y 8 años. Los participantes del estudio fueron evaluados en las áreas de coordinación, motricidad y madurez mental durante el año 2010, procedente del Centro de la Inteligencia y el Aprendizaje, Para la evaluación de la Coordinación y la Motricidad se utilizó el Tepsi, hasta los 5 años y para los de 5 a 8 años, se utilizó la Escala de Psicomotricidad de Picq y Vayer; para la evaluación de la Madurez mental se utilizó el California preprimario, las conclusiones a las que arribaron fueron:

- La coordinación y la motricidad, juntas, están relacionadas con la postura corporal.
- La coordinación está relacionada con la postura corporal.
- La postura corporal está relacionada con la memoria, las relaciones espaciales, el razonamiento lógico y los conceptos verbales.
- La motricidad está relacionada con las relaciones espaciales.
- La memoria está relacionada con el razonamiento lógico y el razonamiento numérico.

2.2. Bases Teóricas

2.2.1. La corporeidad

La corporeidad se puede definir como la característica que tiene un organismo al tener un cuerpo o alguna consistencia. Es el estado o la calidad de ser corpóreo o tener una existencia corporal.

Cuando se habla de corporeidad se refiere a una combinación de varios estados que forman una sola entidad. Estos estados son psíquicos, físicos, intelectuales,

motores, afectivos, sociales y espirituales. Como seres humanos, la corporeidad siempre está presente, aunque la parte mental no lo esté.

2.2.1.1. Aspectos generales de la corporeidad

2.2.1.1.1. Definición de corporeidad

El concepto de corporeidad nos hace volver sobre la triada cuerpo-sujeto-cultura o sobre lo que Morín (2001) denomina la relación bio-antropo-cultural. Esta relación no es otra cosa que el reconocimiento de la condición humana. En términos de Savater (1996), no es suficiente nacer para la humanidad, nos hacemos humanos con los demás y en tanto estos procesos de mediación cultural nos ubican dentro de la condición humana. La corporeidad es un concepto que se inscribe dentro de la condición humana, en la medida que reconoce el determinismo biológico de orden filogenético, pero lo trasciende y relaciona con los procesos de interacción social y de mediación cultural de orden ontogenético.

2.2.1.1.2. La corporeidad el ser en el cuerpo

Los grupos sociales construyen concepciones del cuerpo y las transforman a lo largo del tiempo. Sus rasgos toman sentido y adquieren significado según la época, el grupo social y el contexto. Por lo tanto, el cuerpo es una realidad orgánica y cultural. El cuerpo materializa a la persona, la hace presente y

determina su existencia (Le Breton, 2010). Esta premisa lleva a repensar el cuerpo en la constitución humana. En la experiencia corporal desarrollamos pensamientos, sentimientos e imaginamos mundos posibles. Reconocer su complejidad es recuperar el significado de la existencia humana (Morin, 1998). El concepto de corporeidad propuesto por Merleau-Ponty (1908-1961), “alude a la experiencia corporal que involucra dimensiones emocionales, sociales y simbólicas. La corporeidad es para él fruto de la experiencia propia y se construye a través de la apertura sensible del cuerpo al mundo y a los otros.” (González & González, 2010). El ser se ubica en un lugar, en un tiempo y en un grupo. A partir de él se interactúa en una cultural establecida por lo social.

La corporeidad alude e implica la “... idea múltiple, plural, compleja y diversa de una unidad: uno mismo” aceptando su trascendencia en la existencia humana (Grasso, 2008:8). La existencia humana pone en juego al ser biológico, la cultura y el mundo (Cavalli-Sforza, 2007). Una y otra dimensión alimenta, define e influye en una relación bio-antropo-psico-cultural (Morin, 1998). La corporeidad es un hecho social total de la experiencia corporal, el ser cuerpo es del orden de la complejidad y trasciende las fronteras disciplinares (Morin, 2008). Grasso señala que la corporeidad reconoce un hecho indudable que “somos cuerpo” (2008:5), en sus palabras señala: La corporeidad es la integración permanente de múltiples factores que constituyen una única entidad. Factores psíquico, físico,

espiritual, motriz, afectivo, social e intelectual constituyentes de la entidad original, única, sorprendente y exclusiva que es el ser humano: Soy yo y todo aquello en lo que me corporizo, todo lo que me identifica. Somos cuerpo y nos constituimos a partir de él y con los otros, en la interacción y la relación con el mundo. Esta experiencia conforma al ser humano y responde a una serie de exigencias y sentidos. El cuerpo es medio y lugar de pensamientos, sensaciones y emociones. Lo que pensamos, hacemos, sentimos e imaginamos se construye a partir de él. La corporeidad replantea las implicaciones individuales y sociales con el mundo. Esta inmersión se inicia después del nacimiento, cuando el ser se separa del cuerpo materno y emerge en el mundo. En ese instante, se inicia su proceso. La relación de aceptación o rechazo de la madre se percibe por el cuerpo -percepción cenestésica- (Fuenmayor, 2005). El cuerpo encara a otro cuerpo y enfrenta las representaciones e imaginarios sociales de los padres. Este encuentro corpóreo sienta las bases del ser y da inicio a la corporeidad. Los infantes se apropian de ideas, sentidos, significados e imágenes sobre sí mismos sobre su cuerpo, por la relación con otros y el contexto. El cuerpo los posiciona y los relaciona para aprender sobre el cuerpo a partir del propio cuerpo. Los niños con discapacidad motora se constituyen de acuerdo a su especificidad que define sus desplazamientos y para algunos también influye en su cognición y lenguaje – neuromotora. Hace falta indagar sobre la trascendencia del cuerpo en la vida de

los niños con discapacidad, porque no podemos separar el cuerpo de su pensamiento, la comunicación, los sentimientos y los sueños. Guzmán señala que “... aún nos falta volver a articular al ser, con todo y su cuerpo, y dar cuenta de cómo éste experimenta la vida, incluidos los sentimientos, las sensaciones, el conocimiento y todo lo que el hombre es, en su totalidad”

2.2.1.1.3. Pedagogía de la corporeidad

Es una propuesta educativa orientada a desarrollar el potencial humano a partir del aprendizaje consciente de sí mismo, despertando la capacidad del sujeto de participar activamente en los continuos procesos de interacción entre su funcionamiento biológico, el entorno y sus intenciones.

En esta pedagogía se parte de la asunción de que el ser humano aprende a moverse. El desempeño y coordinación de todos los patrones de movimiento no es innato, más bien se desarrolla durante varios años con el proceso de maduración y en relación con las situaciones físicas, emocionales y culturales en que se encuentra el sujeto.

De igual forma, como se había mencionado anteriormente, el movimiento y la manera de moverse, dependerá de la imagen corporal que se ha configurado de sí mismo. En consecuencia, si se desea cambiar la forma de actuar, habrá que cambiar tal imagen a partir de un cambio dinámico en el proceso mismo de las acciones. El aprendizaje que esta pedagogía propone se basa

en el movimiento intencional, orientado a expandir el rango de consciencia sensorio-motriz con el fin de afinar la capacidad de relación del individuo consigo mismo y con el resto del mundo, llevándolo a despertar su potencial.

La didáctica entonces, no se orienta a enseñar un movimiento particular, sino que lleva a la persona a hacer las distinciones anestésicas necesarias para desempeñar un movimiento consciente y a ponerle sentido a la experiencia de moverse, articulando la intención a la acción. Es decir, el aprendizaje es selectivo y usa el movimiento para centrar la atención en lo que le interesa a la persona reconocer y encontrar, proveniente del entorno o del interior de su soma, como una forma de retroalimentación intrínseca. Lo primero que se busca metodológicamente, es que la persona experimente que es posible sentir diferente y con mayor afinación, permitiéndole tener una experiencia nueva de moverse, de estar "incorporado" (en el cuerpo), que rompe el círculo del hábito y lo lleva a "darse cuenta", de dónde la información sensorial de la que está siendo consciente, puede proceder. Las sensaciones son distinciones que hacen posible la acción. Aprendiendo a hacer distinciones más refinadas, se es más capaz de especificar una meta y estar en mayor capacidad de alcanzarla. Para esto, es necesario desarrollar la habilidad para dirigir la atención, sin lo cual el proceso de aprendizaje sería imposible. En este sentido, el método del profesor consiste en describir de forma verbal lo que el alumno

debe notar, a qué debe atender, sin incluir ninguna demostración. El profesor de esta manera está refinando la meta en términos dinámicos, dirigiendo la atención del estudiante al cómo se está moviendo, en lugar de a dónde debe llegar. Aquí el propósito no es lo importante, sino la forma de lograrlo y ésta puede ser mejorada.

Los principios pedagógicos sugeridos son:

- Principio de la experiencia personal: la consciencia de sí y la relación con el mundo surge en las coordinaciones consensuales en la dinámica del vivir, donde se debe privilegiar la percepción de la experiencia de quien se mueve, es decir, desde adentro.
- Principio de atención al proceso: participación activa en el aprendizaje lo que implica conocer las estrategias y los recursos para la acción.
- Principio de fluencia: captar las distinciones que hacen posible una acción, ser capaz de especificar la intención y estar en capacidad de lograrlo.
- Principio de libertad: despertar el potencial para autorregular los propios procesos. Actuar por elección y no por hábito.
- Principio de la creatividad: experimentar respuestas adaptativas y actuar desde diferentes opciones para alcanzar el propósito.
- Principio de la transferencia: de los fundamentos básicos del movimiento a la complejidad del ser.

- Principio de sарcalidad: Disfrutar lo que se hace, sensación de comodidad y placer.
- Principio de espiral: partir de la experiencia previa, de la historia filogenética y ontogenética del movimiento hacia una motricidad compleja para reconstruir la intencionalidad de la acción.

2.2.1.2. La motricidad

2.2.1.2.1. Definición de motricidad

El término motricidad se emplea para referirse a los movimientos complejos y coordinados que realiza una persona y que implican al sistema locomotor, siendo coordinados por la corteza cerebral y estructuras secundarias que lo modulan. En algunas publicaciones recibe el nombre de "motilidad", de ahí que a veces se utilicen indistintamente términos como "motricidad gruesa" o "motilidad gruesa" y "motricidad fina" o "motilidad fina".

El término "motricidad" tiene otras implicaciones que van más allá de la mera vinculación con la acción o el movimiento, al relacionarlo con otras dimensiones de la persona. Actualmente, se ha avanzado mucho en los aspectos epistemológicos del estudio de la motricidad, tomando distancia con respecto a la "educación física clásica".

La motricidad involucra todos los procesos y las funciones del organismo y el control mental o psíquico que cada movimiento

trae consigo. Por lo tanto, la motricidad estaría representando algo que no se ve, la parte interna del movimiento, todo lo que tiene que ver con los procesos internos de energía, contracciones y relajaciones musculares, etc. Esta frase de Vítor Da Fonseca resume claramente lo que es la motricidad:

“...Cuanto más compleja es la motricidad, más complejo es el mecanismo que la planifica, regula, elabora y ejecuta. La motricidad conduce a esquemas de acción sensoriales que a su vez son transformados en patrones de comportamiento cada vez más versátiles y disponibles. La motricidad retrata, en términos de acción, los productos y los procesos funcionales creadores de nuevas acciones sobre acciones anteriores. Por la motricidad utilizadora, exploratoria, inventiva y constructiva, el Hombre y el niño, humanizando, esto es, socializando el movimiento, adquirirán el conocimiento.” (Vítor Da Fonseca, 1989).

Capacidad de mover una parte corporal o su totalidad, siendo éste un conjunto de actos voluntarios e involuntarios coordinados y sincronizados por las diferentes unidades motoras.

2.2.1.2.2. Evolución de la motricidad

El desarrollo motor, se refiere a los cambios producidos con el tiempo en la conducta motora que reflejan la interacción del organismo humano con el medio. Éste forma parte del proceso total del desarrollo humano. Tiene una gran influencia en el

desarrollo general del niño (a) sobre todo en el período inicial de su vida.

Durante “la edad de bebé” (primer año y medio de vida, aproximadamente), los movimientos, en su origen, son masivos, globales e incoordinados y, pueden ser activados o inhibidos por las diferentes estimulaciones externas. La adquisición de la coordinación y de la combinación de los diferentes movimientos se realizará, progresivamente, durante su primer año de vida:

- Boca-ojos, cabeza-cuello-hombros.
- Tronco-brazos-manos.
- Extremidades-lengua-dedos-piernas-pies.

Hacia los 4 meses todo lo que la mano coge es llevado a la boca y chupado por ser el lugar a través del cual el niño (a) “siente”. Además, como se ha señalado anteriormente, la boca y los ojos son los primeros órganos que adquieren coordinación. Hacia los 5 meses todo lo visto se coge, y todo lo que se coge es mirado.

Hacia los 12 meses, cuando el niño (a) puede mantenerse en pie sin ayuda, aunque su equilibrio no sea perfecto, se produce una ampliación del campo visual y el niño (a) busca objetos, se mueve y empieza a ser propiamente activo.

Al principio, los movimientos son reflejos, incoordinados e inconscientes pero poco a poco el niño (a), a través de las experiencias, sobre todo por imitación, tiende a hacer suyas

dichas experiencias y tener conciencia y coordinación de sus actos.

Entre 1 y 3 años de edad, la adquisición de la marcha asegura al niño (a) una movilidad que le libera del parasitismo motor inicial y le confiere un principio de independencia. Con esa movilidad amplia, cada vez más, su campo de experiencias y se caracteriza por una continua exploración del mundo que le rodea y que está empezando a conocer realmente.

Más o menos a los 18 meses el niño comienza a corretear: los pasos se alargan y la separación de los pies se reduce; pero las vueltas son aún muy torpes. A esta edad ya empieza a subir una escalera, aunque sostenido, y a encaramarse a “cualquier” objeto. A los 20 meses adquiere regularidad en los pasos y estabilidad en la marcha. La actitud emprendedora del niño (a) le hace marcarse retos personales: “Ya que sé andar...” En esta edad el reto que se marca es la carrera.

A los 2 años el niño (a) camina con total soltura, incluso en las escaleras.

De los 2 a los 3 años progresa el automatismo de la marcha. Debido a la actitud emprendedora del niño (a) y tiende a intentar proezas superiores a sus posibilidades: transporte de objetos pesados o voluminosos, gran evolución en el “dominio” de la escalera y el correr.

Entre los 3 y los 4 años tanto la marcha como la carrera están perfectamente controladas. Entonces aparecen la marcha de

puntillas y el salto, que señalan los progresos del equilibrio. Durante todo este periodo también son destacables los progresos de la prensión y de la manipulación. Los movimientos se afinan, se diferencian, se coordinan y se lateralizan. El niño (a) está constantemente en movimiento: inventa, descubre, imita, repite, mejora sus gestos. De ahí surgen infinidad de juegos motores de muy diversa índole: salta, corre, abre y cierra cosas, lleva, tira, empuja, lanza, juega a la pelota.

La actividad motriz de los niños (as) de 3 a 6 años se caracteriza por la libertad, la soltura y la espontaneidad. La movilidad pierde ese carácter brusco e incoordinado y gana extraordinaria armonía. El niño (a) observa los movimientos de los demás y es capaz de imitarlos, sin análisis previo, con una total desenvoltura:

- A los 3 años el niño (a) sabe correr, girar, montar en triciclo, echar el balón.
- A los 4 años salta a la pata coja, trepa, se puede vestir y desnudarse solo, atarse los zapatos, abotonarse por delante.

Los avances “manuales” también son destacables: uso de tijeras, mayor habilidad en el dibujo.

- A los 5 años gana aún más en soltura: patina, escala, salta desde alturas, salta a la cuerda.
- Entre los 5 y los 6 años se puede decir que el niño (a) puede hacer físicamente lo que quiere, siempre dentro de sus fuerzas y posibilidades.

- Hacia los 6 años la espontaneidad, de la que ha hecho gala el niño (a) hasta esta edad, se desvanece. Ahora pretende demostrar sus habilidades, medirse, hacerse valer, en resumen, afirmarse. Se podría decir que en este punto el proceso de adquisición o formación de las habilidades motrices básicas tocaría a su fin pues como se ha dicho estas habilidades básicas ponen las bases a los movimientos más complejos y complementados (habilidades deportivas).

Entre 6 y 9 años, motóricamente hablando, el niño (a) se caracteriza por una actividad desbordante, una intensa expansión motriz, un movimiento continuo; siempre más fino, más diferenciado, más orientado y controlado que en las etapas precedentes. En esta etapa la fuerza y la coordinación crecen de un modo regular. Después, el desarrollo proseguirá en el sentido de la precisión y de la resistencia. Los juegos de equipo y las competiciones organizadas son las prácticas más comunes entre los niños a partir de esta etapa.

Como se ha visto, este proceso continuo de desarrollo de las habilidades motoras se produce en diversos grados a lo largo de los meses y años, y puede explicarse por el aumento de capacidad que acompaña al crecimiento y al desarrollo así como por ese proceso natural, no dirigido, que se produce por imitación, ensayo y error y libertad de movimiento. Ese progreso es más o menos independiente a la actitud, facilitadora o de impedimento. De

todas formas una actitud facilitadora, según demuestran gran cantidad de pruebas, proporciona la oportunidad de aprender habilidades motoras antes de lo habitual con respecto a su edad. Así pues, es muy importante el apoyo a este proceso natural, de no hacerse se corre el riesgo de perder la oportunidad de progresos de orden superior por falta de un desarrollo óptimo de habilidades motrices básicas.

La manipulación y control de las circunstancias que influyen en el desarrollo motor y en la adquisición de las habilidades motoras se denomina “intervención”. Su objetivo principal es evitar el retraso de las habilidades motoras intentando ajustar el progreso al momento justo en el que el niño (a) es capaz de mejorar, basándose en su desarrollo (que aunque se “marquen” unas etapas o estadios dentro del desarrollo del niño varían según cada niño en concreto). El problema principal de la intervención y el enriquecimiento consiste en determinar qué estímulos, en qué proporción y qué momento sería el propicio para ofrecerlos con el objetivo de un desarrollo motor óptimo.

2.2.1.2.3. Tipos de motricidad

La motricidad se entiende por la capacidad que poseen los seres humanos en generar un movimiento, por si solos. Es importante resaltar que debe existir una adecuada coordinación y sincronización entre todas las estructuras que se intervienen en el movimiento como lo son (El sistema nervioso, los órganos de los

sentidos, sistema musculo esquelético). Y se clasifica en motricidad fina y gruesa.

a. Motricidad fina

La motricidad fina hace referencia a movimientos voluntarios mucho más precisos, que implican pequeños grupos de músculos (y que requieren una mayor coordinación.)

Las habilidades motrices finas incluyen aquellas necesarias para la coordinación acertada entre manos y ojos, pies y ojos, la habilidad de usar los ojos para seguir y concentrarse en objetos, la precisión en manipular las manos y los dedos para tomar objetos, la habilidad cerebral para asimilar la información sensorial proveniente del tacto y la habilidad de determinar un objeto utilizando el tacto y no la vista.

Algunas actividades para ayudar a los preescolares a desarrollar sus habilidades motrices finas incluyen modelar plastilina, cortar con tijeras, pintar, dibujar formas, enhebrar cuentas o macarrones, hacer proyectos de manualidades, atarse los cordones, ajustar alfileres de gancho y botones, amasar plastilina, construir con bloques y usar títeres de dedos.

b. Motricidad gruesa

La motricidad gruesa tiende en sí a realizar movimientos drásticos e inestructurales, es decir, que se realiza con

movimientos mediocres en sentido más primitivo del neurodesarrollo se involucran grupos musculares más grandes que implican mayor aplicación de fuerza, mayor velocidad y distancia de movimiento.

Las habilidades motrices gruesas incluyen aquellas necesarias para perfeccionar la postura y controlar los movimientos corporales; balancearse sobre objetos, como un trapecio, o sobre una pierna; la conciencia de cada lado (derecho e izquierdo) del cuerpo; la habilidad de controlar los movimientos de los grupos musculares mayores y la conciencia de dónde está el cuerpo en relación con otros objetos y personas.

Algunas actividades para el desarrollo de las habilidades motrices gruesas de los preescolares incluyen patear y lanzar pelotas, andar en triciclo o en una bicicleta pequeña con ruedas de entrenamiento, jugar al “Simon dice”, imitar los movimientos de varios animales, usar trapecios, hacer movimientos de tipo gimnástico y jugar a la mancha.

2.2.1.2.4. Áreas de evaluación del desarrollo psicomotor

Colmenares, Cuveros y García (2010), la evaluación del desarrollo psicomotor permite conceptualizar los comportamientos observados en el desarrollo según una clasificación amplia que va desde los movimientos reflejos mecánicos y automáticos hasta los movimientos coordinados

complejos. El desarrollo psicomotor, o la progresiva adquisición de habilidades en el niño, es la manifestación externa de la maduración del sistema nervioso central.

Los instrumentos frecuentes utilizados en la evaluación de las adquisiciones psicomotrices son los test generales de lenguaje, test específicos del lenguaje, registro fonológico inducido, test de lectoescritura y la prueba de comprensión lectora.

La evaluación del desarrollo psicomotor se debe considerar la evaluación de las capacidades para realizar una serie de movimientos corporales y acciones, así como la representación mental y consiente de los mismos. En este desarrollo hay unos componentes madurativos, relacionados con el calendario de maduración cerebral, y unos componentes relacionales que tienen que ver con el hecho de que a través de su movimiento y sus acciones el sujeto entra en contacto con personas y objetos con los que se relaciona de manera constructiva.

Flores y Soler (2010), la psicomotricidad es la disciplina que estudia al cuerpo en movimiento interactuando con el psiquismo. Este cuerpo, producto del atravesamiento del organismo del recién nacido por el campo del lenguaje es sede de sensaciones, efecto, historial y expresiones.

El niño pequeño se expresa por gestos y toda la comunicación con los demás es a través del movimiento. Esta comunicación esencialmente motora dura toda la primera infancia y evoluciona de una manifestación descontrolada y difusa de todo el cuerpo a

unos niveles de autocontrol cada vez mayores. En tal sentido es importante que el docente, realice una evaluación psicomotriz a los niños y niñas periódicamente, para evaluar el desarrollo psicomotor de los mismos. La evaluación del desarrollo psicomotor tiene por finalidad conocer el perfil del desarrollo, que nos permitirá realizar un análisis comparativo, y en relación a ello tomar medidas según sea el caso.

La evaluación a los niños se puede dar en lo mental para apreciar la capacidad de respuesta al estímulo, evaluación psicomotora para el control del cuerpo, coordinación y destrezas psicomotoras y la evaluación social que permite un seguimiento a las actitudes, intereses, emociones y la actividad que desarrolla.

a. Coordinación:

Díaz (Citado por Zabala 2013) “Es la posibilidad que el niño tiene de realizar una gran variedad de movimientos en los que intervienen distintas partes del cuerpo de una manera organizada y que nos permite realizar con precisión diversas acciones”. Robles (2008), la coordinación de movimientos es la cualidad que ordena, sincroniza y armoniza todas las fuerzas internas de la persona y las pone de acuerdo con las fuerzas externas para lograr una solución oportuna a un problema motriz determinado en forma precisa y equilibrada. La coordinación consiste en la utilización de forma conjunta de distintos grupos musculares para la ejecución de una tarea compleja. La coordinación dinámica

general juega un papel importante en la mejora de los mandos nerviosos y en la precisión de las percepciones (Maganto, C., Cruz, S., 2008)

La coordinación es el factor primario de la localización espacial y de las respuestas direccionales precisas. Las percepciones de los sentidos juegan un papel importante en el desarrollo, las percepciones de todos nuestros sentidos son la base de la coordinación.

La coordinación está formada por la capacidad del equilibrio, ritmo, capacidad de orientación espacio-temporal, capacidad de reacción motora, capacidad de diferenciación kinestésica, capacidad de adaptación y transformación, y capacidad de combinación de acoplamiento de los movimientos. Existe una capacidad temprana de formar esquemas mentales, producto de la experiencia con el medio, de esa manera se forma patrones a la coordinación y de regulación propioceptiva-vestibular. Los movimientos dependen de los estímulos que provienen de los centros vestibulares centrales. A medida que el individuo se va desarrollando aparecen movimientos más precisos y más localizados. La coordinación más precisa se establece a los seis años, es razonable encontrar en ese periodo algunos movimientos agregados, que son aislados y llamados sincinesias. El movimiento sincinésico, en edad avanzada implica una alteración en el desarrollo psicomotor, debe ser combatida a través de la ejercitación psicomotriz. Lorenzo (citado por Robles 2008) afirma

que la coordinación motriz es el conjunto de capacidades que organizan y regulan de forma precisa todos los procesos parciales de un acto motor en función de un objetivo motor preestablecido. Pérez, Guell y Hernandez (2011), el niño es un sujeto sometido a profundas transformaciones morfo-funcionales, y psico-motoras, esta es la fase más delicada y es el periodo donde se van a producir grandes transformaciones en el plano motor, los especialistas afirman que el setenta por ciento lo que el sujeto va a lograr en término motor se aprende en esta etapa de vida. El niño desde su primera etapa de va desarrollando de manera acelerada habilidades motrices basadas en correr, saltar, trepar, reptar y lanzar; y en ejecución de estas habilidades van a estar presentes las capacidades motrices que se comportan como potencialidad del organismo del niño para el desempeño de dichas capacidades. En la base de todo movimiento se tiene la coordinación motriz como fenómeno controlador y regulador de las acciones, sin una buena coordinación motriz no es posible alcanzar una plena y satisfactoria educación del movimiento. Esto se logra a través de la educación física.

b. **Motricidad** En el desarrollo motor pueden establecerse dos grandes categorías: Motricidad gruesa (locomoción y desarrollo postural), y motricidad fina (presión). Robles (2008), la motricidad como en todas las especies y en el hombre según Portelland (citado por Robles 2008) afirma que la motricidad está

regido por dos leyes: Céfalocaudal donde el desarrollo se produce arriba (cabeza) hacia abajo y la ley próximo-distal el desarrollo se produce del centro a la periferia.

El desarrollo del control del cuerpo guarda relación con el desarrollo de las áreas motoras cerebrales, particularmente de los lóbulos frontales que tienen la función de controlar los movimientos. Esta zona cerebral se desarrolla durante los primeros años de la infancia. Existen cuatro áreas principales de desarrollo motor: La cabeza, tronco, los brazosmanos, y las piernas-pies. El niño logra la capacidad de volver el cuerpo de un lado a otro en el segundo mes, voltearse de la posición decúbito lateral a la posición decúbito supino, y en el cuarto mes puede pasar de decúbito supino a lateral, revelando una maduración que permite mayor control del tronco. Cuando el niño se voltea vuelve primero la cabeza y en último término las piernas siguiendo una secuencia céfalocaudal y próximo-distal. Alrededor de los cuatro meses puede sentarse, lo que revela que ha logrado un control del tronco; a los seis meses sostiene el cuerpo derecho y se mantiene sentado, reflejo mayor dominio motor. A los nueve meses puede desplazarse gateando; y los diez meses se puede mantener en pie y camina en promedio al año.

La secuencia del desarrollo motor es inestable, pero existen diferencias individuales en la velocidad que el niño logra diferentes habilidades, guardándose una relación en el proceso si el niño es precoz se predice que caminará tempranamente y

viceversa.

La coordinación y la motricidad están relacionadas de manera que los controles primarios de los movimientos dinámicos generales se hacen a través de la coordinación. Paez (2011), la motricidad es definida por Jiménez (citado por Paez 2011) afirma que la motricidad es el conjunto de funciones nerviosas y musculares que permiten la movilidad y coordinación de los miembros, el movimiento y la locomoción. Los movimientos se efectúan gracias a la contracción y relajación de diversos grupos de músculos. Para ello entran en funcionamiento los receptores sensoriales situados en la piel y los receptores propioceptivos de los músculos y los tendones. Estos receptores informan a los centros nerviosos de la buena marcha del movimiento o de modificarlos. La motricidad se clasifica en: Motricidad gruesa o global se refiere al control de los movimientos musculares generales del cuerpo, estos llevan al niño desde la dependencia absoluta a desplazarse solos (control de cabeza, sentarse, girar sobre sí mismo, gatear, mantenerse de pie, caminar y saltar). El control motor grueso es un hito en el desarrollo de un bebé, el cual puede refinar los movimientos descontrolados, aleatorios o involuntarios a medida que su sistema neurológico madura.

Berruelo (citado por Paez 2011); afirma que la motricidad fina se refiere al control fino, es el proceso de refinamiento del control de la motricidad gruesa; la motricidad fina es una destreza que resulta de la maduración del sistema neurológico. El control de

las destrezas motoras finas en el niño es un proceso de desarrollo y se toma como un acontecimiento importante para evaluar su edad de desarrollo. Las destrezas de la motricidad fina se desarrollan a través del cuerpo, de la experiencia y del conocimiento y requieren de una inteligencia normal, fuerza muscular, coordinación y sensibilidad normal.

c. **Lenguaje:** Zabala (2013), el lenguaje es la capacidad que el ser humano posee para utilizar uno o varios códigos, el lenguaje indispensable para socializar, para trabajar y para aprender, es el principal medio de comunicación, por medio de este se expresan sentimientos y emociones. Cervantes (2011), los primeros sonidos emitidos por el niño no pueden calificarse como lingüísticos, muchos de ellos pueden ser considerados como pre lingüísticos porque se produce en una etapa anterior a sus primeros intentos lingüísticos. Se considera tres fases sucesivas: El periodo del grito es el primer sonido que emite el niño. No tiene función ni intención comunicativa. Desde el momento del nacimiento grita o chillaba por simple reflejo ante el comienzo de la respiración aérea que sustituye los intercambios del oxígeno anteriores en el medio uterino. Durante varias semanas el grito constituye su única manifestación sonora no lingüística. Francescato (citado por Cervantes 2011) afirma que la producción de sonidos es casual, pero pronto se convierte en un juego por parte del niño, así consigue experimentación y fortalecimiento de los elementos

fisiológicos que luego intervendrán en la articulación del lenguaje. Aunque el grito no tiene valor lingüístico, tanto el grito como el llanto se convierten para él en instrumento de apelación más que de comunicación, de todas formas, el grito del niño no puede considerarse como lenguaje, ya que no están constituidos por elementos discretos. El periodo de gorgojeo o balbuceo aparece a veces desde el primer mes de edad del niño y constituye a la organización progresiva, y cada vez más fina de los mecanismos de producción de sonidos. Son sonidos vocálicos con tendencia a mayor articulación. Stark (citado por Cervantes 2011) afirma que existen cinco etapas en la producción pre lingüística: Primera etapa de cero a ocho semanas en el cual el niño emite gritos, reflejos y sonidos vegetativos; segunda etapa de ocho a veinte semanas el niño emite gorgojeos, arrullos y sonrisa; tercera etapa de dieciséis a treinta semanas el niño emite juegos vocálicos, cuarta etapa de veinticinco a treinta semanas emite balbuceo reduplicativo y quinta etapa de treinta seis a setenta y seis semanas emite balbuceos no reduplicativos y jerga expresiva. El periodo del primer lenguaje abarca dos aspectos: La comprensión pasiva como la sonrisa, palmeo, provocan un reflejo condicionado y la expresión activa donde el niño a los doce meses conoce de cinco a diez palabras, a los dos años doscientas palabras, a los dos años y medio conoce cuatrocientas palabras, a los tres años mil palabras y a los seis años de doscientas a trescientas palabras. Devia (2012); el niño usa el lenguaje para obtener lo que desea,

para regular su conducta y la de otros, para relacionarse y darse a conocer. Progresivamente van ampliando su manejo. En un principio lo usan para conocer e indagar lo que son las cosas para así poderle contar a alguien de su entorno. Simultáneamente desarrolla la imaginación para inventar otros muchos dándoles significados y expresándolos mediante el lenguaje, Todo este proceso se desarrolla durante los primeros años de vida de manera natural. Los niños, perciben intuitivamente que el lenguaje es funcional y que pueden usarlo para darse a conocer (función personal), para obtener lo que desean (función instrumental), intercambiar con otros, solicitar y afirmar (función relacional), contar a otros lo que sabe (función informativa), averiguar sobre cosas (función investigativa), creación del mundo imaginario a través de su propia fantasía (función literaria o poética del lenguaje) y para regular su propia conducta o comportamiento (función regulativa). El desarrollo del lenguaje comienza desde el momento del nacimiento. Las etapas o niveles del lenguaje son: Nivel pre lingüístico que comprende desde el nacimiento hasta los doce meses donde el llanto es el principal medio de comunicación del bebé. En esta etapa existen tres actividades que colaboran en un avance adecuado del lenguaje (masticación, succión y deglución); a los tres meses (produce sonidos guturales como ggg), de los cinco a seis meses (produce vocales independientes), a los nueve meses una sílaba y realiza juegos vocálicos y a los doce meses (estructuración de primeras palabras bisilábicas). El

nivel lingüístico se presenta desde los doce meses hasta los cinco años de edad. Crece la comprensión del vocabulario (semántica) al igual que la expresión de palabras, en el nivel fonológico adquiere fonemas cada vez más complejos, finalizando con los vibrantes /r/. En el nivel sintáctico (estructura de frases), se inicia con palabras aisladas formando frases sencillas de tres a cuatro años y de tres a cuatro años produce oraciones que le permiten formar relatos. El nivel verbal puro, entre cinco y doce años el niño puede simbolizar los significados de las palabras y construir abstracciones para su edad.

Piaget (citado por Devia 2012) afirma que la etapa de evolución del desarrollo de los procesos lógicos y el razonamiento en el niño, aplicado al uso del lenguaje se distinguen dos tipos de lenguaje: Lenguaje egocéntrico centrado en sí mismo, las palabras van acompañadas con acciones y movimientos categorizándose en: Repetición (ecolalia) repetición de sílabas y palabras, por el placer de emitirlas de cero a doce meses; monólogo es la expresión del pensamiento en voz alta, sin dirigirlas a un interlocutor (de doce a dieciocho meses); monólogo dual colectivo precede el lenguaje socializado (de dieciocho a veinticuatro meses). El lenguaje socializado es el dominio de la información y comunicación hacia el exterior, intercambia el mensaje con otras personas: Información adaptativa (intercambio del pensamiento con otros), crítica (observación sobre acciones), órdenes repeticiones y amenazas (actúa sobre otros) y preguntas-

repuestas (requiere información). Por lo que respecta al aspecto comunicacional, el niño inicia este proceso de comunicación con los padres y especialmente con la madre, puesto que ella lo protege contra estímulos excesivos al tiempo que lo ayuda a tratar con los estímulos de su interior (hambre) (Solis, 2000). La comunicación que establece el niño con la madre, en un primer momento, la realiza a través del llanto, el cual es polivalente ya que algunas veces denota hambre o sueño y en otros casos impaciencia. Poco a poco las modulaciones aparecen y se desarrollan las emisiones de miedo, enojo y amor. Hernández (citado por Solis) define el área del lenguaje como: "sistema de comunicación del niño que incluye los sonidos utilizados, los gestos y los símbolos gráficos que son interpretados y comprendidos, gracias a la existencia de reglas específicas para cada lengua. La capacidad intelectual, los estímulos ambientales y la maduración progresiva, combinada con la disposición del niño para imitar, favorece la vocalización articulada y la pronunciación correcta de cada palabra".

El área del lenguaje está integrada por tres componentes: Lenguaje receptivo: este es el proceso sensorial a través del cual, un estímulo es captado específicamente por el canal auditivo (escuchar el estímulo). Lenguaje perceptivo: acción interpretativa por medio de la cual, la persona entiende, categoriza y asocia lo que es percibido. Es ente proceso se utilizan los canales visuales auditivos y táctiles. Lenguaje expresivo: acción motriz de emitir

sonidos y mensajes significativos.

2.2.1.3. La motricidad como expresión de la corporeidad

La corporeidad y la motricidad son indisolubles, no existen una sin la otra, son elementos con definiciones propias, pero en la realidad práctica, activa del hombre, el cuerpo no puede concebirse sin vida, sin movimiento.

Cada persona, cada ser humano, va construyendo su corporeidad a través de los años, siendo influenciado por su entorno y su circunstancia. Paraphrasing Parlebas socio motricidad: el mundo, yo, mi circunstancia, mi introspección y mi vinculación con ello.

Nosotros, nuestro cuerpo, pasa desde la dependencia necesaria en nuestra forma más primitiva en los primeros años de vida hasta llegar a auto formarse en ser totalmente independiente.

La educación física nos atraviesa desde que nacemos, en cada momento de la vida cotidiana, de manera informal, haciéndonos desenvolver de manera eficientes bajo distintas circunstancias. José María Cagigal en 1979 ya nos hablaba de la cultura física, cultura corporal, como habito de una sociedad, como pilar de la libertad y progreso del desarrollo del ser humano.

La corporeidad la podemos asociar a la motricidad, ya que el ser humano experimenta con su cuerpo de manera práctica, con vida, actuante.

La motricidad está presente en lo cotidiano del hombre, cargada sus acciones de sentimiento y finalidad, interactuando y expandiéndose en el tiempo, en busca de la trascendencia de sus actos con el medio social y natural.

La motricidad da sentido a la corporeidad y viceversa. Siempre ha servido como método para que las distintas sociedades moldeen el cuerpo humano, está presente en los currículos escolares, las ideologías imperantes y reinantes de cada momento histórico, reduciendo al hombre a disciplina o descubrimiento, en busca de un control social absoluto.

Por lo tanto, hablar de motricidad ya indicaría una comprensión del movimiento humano. Siguiendo a Gómez, esto supone el desenvolvimiento de las estructuras componentes del sistema nervioso central; mantiene la regulación, la ejecución y la integración del comportamiento; traduce la apropiación de la cultura y de la experiencia humana como intencionalidad operante en el proyecto del hombre social.

Por lo tanto, podríamos afirmar que el desarrollo de lo motor, de la motricidad, no es solo el desarrollo de las capacidades coordinativas, el desarrollo técnico, físico, psico-cognitivo, o las nociones de espacio-tiempo; si no el desarrollo motor implica un fuerte compromiso cultural, histórico, político y social.

En definitiva cuando hablamos de la motricidad como expresión de la corporeidad del ser, como proyecto humano de acción, se expresa no solo las posibilidades biológicas que nos permite el movimiento, si no también las intencionalidades, las utopías, las fantasías, los ideales, los mitos, las visiones, las alegrías y las tristezas, la necesidad de la relación e igualdad social, la comunicación con el mundo natural: el agua, la tierra, el aire, las plantas y los animales; a la construcción del estar en el mundo, en el tiempo y espacio, en definitiva en el universo que cada persona le corresponde vivir.

2.2.2. El desarrollo integral del niño

El niño y la niña Según Tucker (1997), el niño(a) es una persona sin experiencia que tiene características propias de su edad, va adaptándose a su ambiente o medio paulatina y progresivamente desde que es lactante hasta la preadolescencia, desarrollando su lenguaje, inteligencia, comportamiento y actitudes ante la sociedad. En su desarrollo integral están implicados la familia, la comunidad y programas institucionales.

2.2.2.1. Desarrollo cognitivo

El desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento los cuales son dados por ajustes y acomodaciones que ocurren cuando los niños aprenden habilidades particulares como percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad.

El desarrollo cognitivo consiste en aprender mediante observación y la imitación, es el producto del esfuerzo del niño y niña por comprender y actuar en su mundo. Es el que permite el uso de las capacidades sensoriales, atencionales, espacio-temporales, motoras, lenguaje oral, desarrollo simbólicos y conceptuales, es decir todos aquellos procesos cognitivos básicos necesarios para procesar significativamente la información facilitando así el avance del pensamiento.

El desarrollo cognitivo del niño tiene que ver con las diferentes etapas, en el transcurso de las cuales, se desarrolla su inteligencia. El desarrollo cognitivo infantil tiene relaciones íntimas con el desarrollo emocional o afectivo, así como con el desarrollo social y el biológico. Todos estos

aspectos se encuentran implicados en el desarrollo de la inteligencia en los niños.

Tiene que existir una base biológica sana para que las potencialidades se desplieguen así como un ambiente favorecedor y estimulante. Además el desarrollo cognitivo está sujeto a las eventualidades que puedan suceder a lo largo del crecimiento como por ejemplo enfermedades o traumatismos que afecten la estructura biológica. Una de las teorías que explican mejor las etapas del desarrollo de la inteligencia en el niño es la de Jean Piaget. Básicamente, esta teoría explica que la inteligencia se va desarrollando primero, desde los reflejos y las percepciones. Es decir, desde lo que es la etapa sensorio motriz, donde el niño va experimentando acciones y desarrollando conductas, en base a la experiencia de los sentidos y su destreza motriz. Luego comienza a desarrollarse un nivel más abstracto de pensamiento, donde se va complejizando la inteligencia. Los mecanismos de la asimilación y la acomodación van logrando que el niño incorpore la experiencia y la conceptualice o interiorice.

2.2.2.1.1. Importancia del desarrollo cognitivo

Hernández le da importancia a la teoría del desarrollo de Piaget y expone, que está vinculada con el desarrollo cognitivo de los niños; y gracias a esta teoría, el ser humano pudo comprender los esquemas de aprendizaje a los que se somete un hombre desde su infancia, hasta que se muera, la cual es útil en la actualidad dentro de la docencia. También hoy se conocen las fases por las que pasa el individuo desde el punto de vista cognitivo durante todas las

etapas de la vida, las cuales tienen un orden fijo en todos los individuos, independientemente del país o etnia a la que pertenezcan, aunque pueden variar ligeramente de uno a otro niño. Estas variaciones se encuentran precisamente en la parte más Darwinista, y es que Piaget, asegura que el hombre nace con ciertas herencias biológicas que afectarían directamente a la inteligencia. Así para Piaget, se tienen dos inteligencias, una de origen biológico y otra de origen lógico. La parte lógica es la que permite adaptarse al medio. Además de dar una visión de la línea cronológica del aprendizaje cognitivo de los humanos, esta teoría ayuda a los docentes, profesionales de la educación y psicología a detectar problemas cognitivos en la infancia, lo que le permite establecer ejercicios que puedan ayudar al desarrollo de los individuos. Es importante saber que cada etapa como la sensorio-motora, pre-operacional, de las operaciones concretas y de las operaciones formales, está caracterizada por un proceso de asimilación y adaptación. Se entiende como asimilación la transformación del entorno, para adecuarlo a los esquemas cognitivos que el niño ya posee; y la adaptación no es otra cosa que cambiar dichos esquemas cognitivos anteriores, para poder desenvolverse según las requeridas en su medio.

2.2.2.1.2. Etapas del desarrollo cognitivo

Las teorías cognitivas se centran en el estudio de la estructura y desarrollo de los procesos del pensamiento, especialmente cómo

afecta esto a la comprensión de la persona sobre su entorno. De todas las teorías cognitivas una de las más populares es la que se extrae de la obra de Jean Piaget.

Piaget suponía que los niños a cada edad tienen capacidad para resolver determinadas cuestiones y problemas. Comenzó estudiando los errores de los niños. Piaget se dio cuenta de que los niños con la misma edad cometían los mismos errores y él por lo tanto establece una secuencia evolutiva en el proceso cognitivo. Las estructuras cognitivas cambian en el tiempo, configurando etapas del desarrollo. Para que aquellas estructuras configuren una etapa, deben guardar un orden temporal invariable, sin importar demasiado la edad en que cada una de ellas se presenta, pero sí que se integren naturalmente en las posteriores.

Estas etapas se desarrollan en un orden fijo en todos los niños, y en todos los países. No obstante, la edad puede variar ligeramente de un niño a otro. Las etapas son las siguientes:

a) Primer periodo, 0 a 2 años:

En este periodo el niño utiliza sus sentidos y capacidades motoras para conocer los objetos y el mundo (ve que es lo que puede hacer con las cosas). Aprende a lo que se llama la permanencia del objeto.

Esta etapa tiene lugar entre el nacimiento y los dos años de edad, conforme los niños comienzan a entender la información que perciben sus sentidos y su capacidad de interactuar con el mundo.

Durante esta etapa, los niños aprenden a manipular objetos, aunque no pueden entender la permanencia de estos objetos si no están dentro del alcance de sus sentidos. Es decir, una vez que un objeto desaparece de la vista del niño o niña, no puede entender que todavía existe ese objeto (o persona). Por este motivo les resulta tan atrayente y sorprendente el juego al que muchos adultos juegan con sus hijos, consistente en esconder su cara tras un objeto, como un cojín, y luego volver a “aparecer”. Es un juego que contribuye, además, a que aprendan la permanencia del objeto, que es uno de los mayores logros de esta etapa: la capacidad de entender que estos objetos continúan existiendo aunque no pueda verlos. Esto incluye la capacidad para entender que cuando la madre sale de la habitación, regresará, lo cual aumenta su sensación de seguridad. Esta capacidad suelen adquirirla hacia el final de esta etapa y representa la habilidad para mantener una imagen mental del objeto (o persona) sin percibirlo.

b) Segundo periodo, desde 2 a 7 años:

Este periodo consta de dos fases: la fase pre operacional (o llamada también de representación) y la fase instintiva

La fase pre operacional abarca de los dos a los cuatro primeros años del niño. En esta fase, el niño mantiene una postura egocéntrica, que le incapacita para adoptar el mismo punto de vista de los demás. Observamos que los niños son capaces de utilizar el pensamiento simbólico, que incluye la capacidad de

hablar. Los humanos utilizamos signos para conocer el mundo y los niños ya los manejan en este periodo. Sin embargo, este pensamiento simbólico es todavía un pensamiento egocéntrico, el niño entiende el mundo desde su perspectiva.

Comienza cuando se ha comprendido la permanencia de objeto, y se extiende desde los dos hasta los siete años. Durante esta etapa, los niños aprenden cómo interactuar con su ambiente de una manera más compleja mediante el uso de palabras y de imágenes mentales. Esta etapa está marcada por el egocentrismo, o la creencia de que todas las personas ven el mundo de la misma manera que él o ella. También creen que los objetos inanimados tienen las mismas percepciones que ellos, y pueden ver, sentir, escuchar, etc.

También en esta fase, la manera de categorizar los objetos se efectúa globalmente, basándose en una exagerada generalización de los caracteres más sobresalientes.

Otro factor importante en esta etapa es la Conservación, que es la capacidad para entender que la cantidad no cambia cuando la forma cambia. Es decir, si el agua contenida en un vaso corto y ancho se vierte en un vaso alto y fino, los niños en esta etapa creerán que el vaso más alto contiene más agua debido solamente a su altura. Esto es debido a la incapacidad de los niños de entender la reversibilidad y debido a que se centran en sólo un aspecto del estímulo, por ejemplo la altura, sin tener en cuenta otros aspectos como la anchura.

La fase instintiva se prolonga hasta los siete años, y se caracteriza porque el niño es capaz de pensar las cosas a través del establecimiento de clases y relaciones, y del uso de números, pero todo ello de forma intuitiva, sin tener conciencia del procedimiento empleado.

En este periodo, el niño desarrolla primero la capacidad de conservación de la sustancia, luego desarrolla la capacidad de la conservación de la masa, y posteriormente la del peso y la del volumen.

Piaget señala que el paso del periodo sensomotriz a este segundo periodo se produce fundamentalmente a través de la imitación, que de forma individualizada el niño asume, y que produce la llamada imagen mental, en la que tiene un gran papel el lenguaje.

c) Tercer periodo, desde los 7 a los 11 años: Periodo de las operaciones concretas

En este periodo el niño puede aplicar la lógica, aplica principios. El niño ya no conoce intuitivamente sino racionalmente. El niño hace uso de algunas comparaciones lógicas, como por ejemplo: la reversibilidad y la seriación. Sin embargo, no maneja todavía abstracciones. Su pensamiento está anclado en la acción concreta que realiza. Es el periodo escolar.

Esta etapa está marcada por una disminución gradual del pensamiento egocéntrico y por la capacidad creciente de centrarse en más de un aspecto de un estímulo. Pueden entender el concepto de agrupar, sabiendo que un perro pequeño y un perro

grande siguen siendo ambos perros, o que los diversos tipos de monedas y los billetes forman parte del concepto más amplio de dinero.

Sólo pueden aplicar esta nueva comprensión a los objetos concretos (aquellos que han experimentado con sus sentidos). Es decir, los objetos imaginados o los que no han visto, oído, o tocado, continúan siendo algo místico para estos niños, y el pensamiento abstracto tiene todavía que desarrollarse.

d) Cuarto periodo, de los 12 años en adelante: periodo de las operaciones formales

Hablamos del adolescente y del adulto. Es la etapa del pensamiento abstracto, no solo piensa de la realidad, sino cómo puede hacer las cosas, ya puede hipotetizar.

En este periodo los niños comienzan a dominar las relaciones de proporcionalidad y conservación. A su vez, sistematizan las operaciones concretas del anterior periodo, y desarrollan las llamadas operaciones formales, las cuales no sólo se refieren a objetos reales como la anterior, sino también a todos los objetivos posibles. Con estas operaciones y con el dominio del lenguaje que poseen en esta edad, son capaces de acceder al pensamiento abstracto, abriéndoseles las posibilidades perfectivas y críticas que facilitan la razón. Pueden aplicar la reversibilidad y la conservación a las situaciones tanto reales como imaginadas. También desarrollan una mayor comprensión del mundo y de la idea de causa y efecto.

Esta etapa se caracteriza por la capacidad para formular hipótesis y ponerlas a prueba para encontrar la solución a un problema. Otra característica del individuo en esta etapa es su capacidad para razonar en contra de los hechos. Es decir, si le dan una afirmación y le piden que la utilice como la base de una discusión, es capaz de realizar la tarea. Por ejemplo, pueden razonar sobre la siguiente pregunta: ¿Qué pasaría si el cielo fuese rojo?”.

En la adolescencia pueden desarrollar sus propias teorías sobre el mundo.

Esta etapa es alcanzada por la mayoría de los niños, aunque hay algunos que no logran alcanzarla. No obstante, esta incapacidad de alcanzarla se ha asociado a una inteligencia más baja.

A modo de resumen, para Piaget todo el proceso de desarrollo de la inteligencia está un proceso de estimulación entre los dos aspectos de la adaptación, que son: la asimilación y la acomodación.

2.2.2.1.3. Procesos cognitivos

Los procesos cognitivos, por lo tanto, son los procedimientos que lleva a cabo el ser humano para incorporar conocimientos. En dichos procesos intervienen facultades muy diversas, como la inteligencia, la atención, la memoria y el lenguaje. Esto hace que los procesos cognitivos puedan analizarse desde diferentes

disciplinas y ciencias. Existen amplios debates en torno a los procesos cognitivos.

a. Percepción

Existen muchas definiciones de percepción sin que haya una que sea aceptada unánimemente por todos los psicólogos. Para nosotras será adecuado definirla como el proceso de extracción activa de información de los estímulos, y elaboración y organización de representaciones para la dotación de significado. A diferencia del resto de las funciones cognitivas, presenta la característica distintiva de tener su origen en la interacción física que se da entre el medio y el organismo a través de los sentidos (vista, oído, olfato, gusto y tacto) con lo que viene a ser el punto de encuentro entre lo físico y lo mental. Percibir es más que ver, oír, oler, saborear o tocar, la percepción puede ser considerada como el origen y la base de todo nuestro conocimiento del mundo, del que se alimentan las demás funciones cognitivas y del que llegan a depender, en buena parte, las emociones, sentimientos y afectos que promueven la conducta.

La percepción permite que los organismos se adapten a sus entornos para sobrevivir y reproducirse detectando estructuras y sucesos del ambiente. Para que exista percepción se requiere que el animal sea sensible a alguna forma de energía que le proporcione esa información y por este motivo los organismos disponen de diversos tipos de sensores o receptores de la energía

física del medio en sus órganos sensoriales, como por ejemplo los fotoreceptores situados en la retina (conos y bastones) que son los sensores de la banda visible del espectro electromagnético.

b. Memoria

La memoria es un proceso psicológico que posibilita el almacenaje, la codificación y el registro de la información, con la particularidad de que puede ser evocada o recuperada para ejecutar una acción posterior, dar una respuesta, etc. Es un proceso característico del ser humano (aunque no exclusivo), sin el cual no se puede llevar a cabo ningún aprendizaje. Memoria y aprendizaje son procesos que se suelen estudiar conjuntamente.

La memoria no es una capacidad única sino que podemos hablar de un conjunto de procesos que ocurren a partir de la percepción de la información, sea consciente o inconscientemente:

- Codificación, como requisito previo al almacenamiento, que consiste en organizar la información de forma que se le pueda dar un significado para poder recordarla (anotar las ideas principales de un texto, utilizar imágenes mentales, construir reglas mnemotécnicas, etc.).
- Almacenamiento, mediante el cual se retiene la información codificada por un tiempo determinado. Como veremos en el siguiente apartado, se suele considerar la existencia de tres estructuras para ello: la memoria sensorial (MS), la memoria a corto plazo (MCP), y la memoria a largo plazo (MLP).

- Recuperación, consistente en localizar una información concreta de entre toda la almacenada. Con finalidad didáctica primero explicaremos el tipo de estructuras y procesos de almacenamiento y recuperación, para luego ver algunos aspectos relacionados con la codificación.

c. Atención

Tal y como ocurre con el concepto de percepción, encontramos definiciones muy diversas para la atención. Genéricamente se puede definir como la capacidad de atender, de concentrarse, de mantener la alerta o de tomar consciencia selectivamente de un estímulo relevante, una situación, etc. Esta definición, aunque muy simple, se podría enmarcar en el paradigma de la psicología cognitiva pero, tal como se ha visto en el Tema 3, la atención históricamente ha tenido distintos significados: desde el estructuralismo se entendía como un estado de la consciencia, y desde el funcionalismo se concebía como una función activa del individuo cuyo propósito es la adaptación al medio. La atención se le puede otorgar la función de filtrar la información que debemos procesar, para evitar que el sistema cognitivo se sature o se desborde su capacidad limitada. Recordemos que el procesamiento automático consume pocos recursos atencionales, mientras que los procesos controlados sí consumen recursos atencionales, así, la función de filtro permitiría conceder la relevancia adecuada. Pero la atención también puede entenderse

como un mecanismo con funciones de regulación y control de otros procesos cognitivos: es un mecanismo íntimamente ligado a la percepción en el sentido de que solemos atender a lo que percibimos o nos interesa percibir, y solemos percibir aquellos estímulos a los que atendemos, pero también condiciona otros procesos como la memoria, el aprendizaje, el lenguaje, o la motivación que quedan comprometidos cuando los mecanismos de atención fallan.

d. Aprendizaje

El aprendizaje se define como todas aquellas transformaciones relativamente estables en el comportamiento que son inducidas por distintas experiencias (estudio, observación, práctica, imitación, etc), y que dan lugar a la adquisición de nuevos conocimientos y habilidades. Así, cabe distinguir entre los cambios en la conducta adquiridos por aprendizaje y vinculados asociativamente con cambios en el entorno del individuo, y otros cambios de conducta no adquiridos, esto es, las conductas innatas. Las conductas innatas están programadas genéticamente y son adaptativas, pero para las especies cuyo hábitat tiene una elevada probabilidad de cambio (como la especie humana), el aprendizaje se convierte en un mecanismo muy útil para la adaptación e incluso la supervivencia. Dado que gran parte de nuestro comportamiento es aprendido, se han dedicado muchos esfuerzos a estudiar las distintas formas en que tiene lugar dicho fenómeno.

El organismo asimila la información del entorno en función de sus estructuras internas y de la propia actividad del organismo frente al medio. De esta interacción se produce la acomodación, proceso de modificación de algunas estructuras y surgimiento de otras de nuevas, para lograr la adaptación del organismo con el ambiente. Es decir, el equilibrio entre las demandas del medio y las estructuras orgánicas, conductuales y psicológicas. Este equilibrio se altera continuamente ante los cambios que ocurren tanto dentro del organismo como fuera de él, lo cual lleva a reiniciar el proceso de ajuste. Por ello existen tantas diferencias entre el comportamiento innato y el aprendizaje adquirido.

e. Lenguaje

Es el resultado de una actividad nerviosa compleja, que permite la comunicación interpersonal de estados psíquicos a través de la materialización de signos multimodales que simbolizan estos estados, de acuerdo con una convención propia de una comunidad lingüística (Pérez, 1998).

Es un proceso y un producto de la actividad de un sujeto que le permite comprender y producir mensajes. (Santiago de Torres, J. et al, 2006)

La logopedia (logos: palabra y paideia: educación) se encarga del estudio del lenguaje y de la corrección de sus trastornos. El lenguaje tiene como función básica la comunicación mediante símbolos. (García, López, Sánchez y otros, 2004).

El cerebro humano dividido en dos hemisferios, izquierdo y derecho, se conectan por haces de fibras cruzadas que permiten que la información fluya entre ellos (Reyes & Camacho, 2007). La más relevante de estas haces es el conocido como cuerpo calloso. El córtex es la superficie del cerebro, y una observación detallada del mismo nos permite ver unas especies de prominencias y depresiones que reciben el nombre de giros y surcus, respectivamente.

El anatomista Korbiniam Brodmann distinguió diferentes áreas funcionales en la corteza cerebral basándose en la estructura de las células, en la densidad de éstas y su distribución característica en capas. Estableciendo que la corteza se dividía en 51 áreas. Las áreas que intervienen en el lenguaje son las 44 y 45, que coinciden con el área de Broca, y las áreas 21 y 22 con el área de Wernicke.

2.2.2.2. Desarrollo del lenguaje

El lenguaje es la capacidad que poseemos los seres humanos para hacer ciertas cosas por medio de una serie de señales sonoras o visuales en un sistema de comunicación arbitrario, convencional y complejo. Por consiguiente, la adquisición del lenguaje es un proceso que en el ser humano se inicia desde antes de su nacimiento y continúa durante toda su vida.

El lenguaje humano se manifiesta de forma oral y escrito. El lenguaje oral es el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüísticamente

por medio de una conversación en una situación, contexto y espacio temporal determinado; es decir se trasmite en forma hablada mediante el uso de sonidos distintos y de recursos suprasegmentales como la entonación. El lenguaje escrito se efectúa a través de signos gráficos que representan determinados sonidos del lenguaje y hace uso de claves ortográficas como los signos de puntuación. Ambas formas del lenguaje deben ser asimiladas y aprendidas, sin embargo entre ellas hay diferencias en el nivel de competencia psicolingüística. Por un lado, el lenguaje oral es una actividad lingüística primaria, puesto que es adquirida sin que exista una instrucción formal y no requiere de un elevado repertorio lingüístico ni de una riqueza de estructuración gramatical. En cambio, el lenguaje escrito es secundario; ya que su aprendizaje requiere de una enseñanza formal y sistemática y está plasmado gráficamente en un texto lo que hace más censurable al lector. (Puyuelo, 2000).

2.2.2.2.1. Etapas del Desarrollo del Lenguaje

Cada una de estas etapas va marcando el surgimiento de nuevas propiedades y cualidades fonéticas, sintácticas y semánticas a medida que el niño crece.

a. Etapa pre lingüística

Este periodo consiste en el desarrollo de los sonidos que componen las palabras y el desarrollo de pautas gestuales y vocales.

Denominada también como la etapa preverbal, comprende los primeros 10 a 12 meses de edad. Se caracteriza por la expresión

buco-fonatoria que de por sí apenas tiene un valor comunicativo. Otros la consideran como la etapa del nivel fónico puro, debido a que el infante emite sólo sonidos onomatopéyicos.

Durante esta etapa, que abarca el primer año de vida, la comunicación que establece el niño con su medio (familia), especial y particularmente con su madre, es de tipo afectivo y gestual. De allí que para estimularlo lingüísticamente la madre deba utilizar, junto con el lenguaje afectivo y gestual, el lenguaje verbal. La palabra debe acompañar siempre al gesto y a las actividades de la madre con su hijo.

Esta etapa pre verbal hasta hace poco despertaba escaso interés de los especialistas, pero gracias a las investigaciones actuales, hoy sabemos que tiene un valor relevante y trascendental en la configuración de las bases del desarrollo lingüístico, puesto que tanto las expresiones vocales (sonidos o grupo de sonidos de simple significación) como las expresiones verbales (sonidos, grupo de sonidos, palabras aisladas, etc.) influyen de modo determinante en el desarrollo,

Con el llanto, el bebé pone en funcionamiento el aparato fonador, permitiéndole también la necesaria oxigenación de la sangre y el establecimiento de la respiración normal.

Pasando este período, por lo general al inicio del segundo mes, el llanto ya no es un fenómeno o manifestación mecánica e indiferenciada, sino que el tono del sonido cambia con el contenido afectivo del dolor, el hambre u otra molestia; es decir,

la variación de la tonalidad está relacionada con el estado de bienestar o malestar del bebé. Con, el llanto el bebé logra comunicar sus necesidades al mundo que le rodea y, como se da cuenta de que gracias al llanto sus necesidades son satisfechas, lo usará voluntariamente, ya no siendo entonces un mero reflejo o sonido indiferenciado.

De esa manera el bebé va comunicándose con su entorno próximo, especialmente con su madre, comprendiendo cada vez mejor lo que ésta le comunica, aunque sea incapaz de expresarlo.

Los sonidos producidos en la fase del balbuceo se deben al ejercicio espontáneo del aparato fonador, no a imitar las palabras del adulto. Sin embargo, los niños poseen la capacidad de discriminar los sonidos del lenguaje adulto que oyen y muestran un especial interés por los sonidos que corresponden al lenguaje humano.

Durante el primer año de vida desarrollan los movimientos articulados que necesitan para adquirir el lenguaje y algunas de las funciones comunicativas. Al final del primer año de vida, los niños son capaces de comunicarse con los adultos mediante gestos y vocalizaciones.

b. Etapa lingüística

Aproximadamente cerca del año de edad comienza la etapa lingüística, en la que el niño va integrando el "contenido" (idea) a la "forma" (palabra) para un objeto determinado.

Todos los niños empiezan emitiendo palabras aisladas que suelen corresponder a verbos, nombres o adjetivos pero nunca a palabras funcionales como preposiciones o conjunciones.

El momento de emisión de la primera palabra puede variar mucho aunque suele ocurrir entre los doce y dieciocho meses. Estas palabras se emiten en el contexto de los gestos, por ejemplo el niño puede extender la mano para pedir su juguete favorito, pero, en lugar de limitarse a emitir un gemido acompaña el gesto de la palabra pelota.

El hecho de que las primeras palabras aisladas del niño cumplan funciones comunicativas ha llevado a algunos autores a sugerir que son como frases que contienen un mensaje mucho más complejo, que sólo puede deducirse del contexto no verbal en que se producen. Por eso, a veces se denominan holofrases.

Con estas holofrases, los niños son capaces de realizar funciones comunicativas como pedir, negar,... semejantes a las que realizaban antes mediante gestos.

2.2.2.2.1. Tipos del Lenguaje

a. Lenguaje oral

La lengua es un sistema de signos desarrollados, por los hombres a través de sus órganos naturales de fonación, como realización de un lenguaje: El habla es el acto oral de expresión de una lengua, por tanto los hombres hablan realizaciones orales de una

lengua. Todos los lenguajes se construyen con signos. El signo que por excelencia pertenece a una lengua: es el lingüístico.

El desarrollo del lenguaje oral en la etapa de educación infantil tiene máxima importancia, puesto que es el instrumento que permitirá a niños y niñas realizar un aprendizaje escolar satisfactorio, sobre el que se fundamentarán todos los conocimientos posteriores.

El medio fundamental de la comunicación humana es el lenguaje oral, la voz y el habla, que le permiten al individuo expresar y comprender ideas, pensamientos, sentimientos, conocimientos y actividades. El lenguaje hablado se da como resultado de un proceso de imitación y maduración a través de la riqueza de estímulos que existen en el medio ambiente.

La adquisición del lenguaje oral se concibe como el desarrollo de la capacidad de comunicarse verbal y lingüística por medio de la conversación en una situación determinada y respecto a determinado contexto y espacio temporal.

El lenguaje oral puede describirse como la capacidad de comprender y usar símbolos verbales como forma de comunicación, o bien se puede definir como un sistema estructurado de símbolos que cataloga los objetos, las relaciones y los hechos en el marco de una cultura.

El lenguaje oral es una capacidad por excelencia del ser humano, aquella que nos distingue de los animales y nos humaniza. Bajo ese enfoque, el desarrollo del lenguaje oral es un aspecto

fundamental en el desarrollo del niño, ya que cumple una función no solamente de comunicación, sino también de socialización, humanización y autocontrol de la propia conducta. En los niños, comienza a desarrollarse desde que nacen, ya que en los primeros meses de vida, empiezan con las llamadas vocalizaciones que van desde el primer al tercer mes, luego la consonantización: que va desde el tercer al sexto mes y las silabaciones: van desde el sexto al noveno mes. Todas estas emisiones son de tipo reflejas.

El lenguaje es un intercambio de información a través de un determinado sistema de codificación. Los sonidos se articulan en palabras y estas en frases que tienen un significado y es lo que se quiere transmitir. Siendo el lenguaje oral un proceso complejo, que implica un código de símbolos, la adquisición de vocabulario, la elaboración de frases... conlleva una serie de capacidades, que resultan ser las condiciones básicas para que se pueda desarrollar: maduración del sistema nervioso, adecuado aparato fonador, nivel suficiente de audición un grado de inteligencia mínimo, una evolución psicoafectiva, estimulación del medio y relación interpersonal. Los resultados de las investigaciones demuestran que el lenguaje influye en la memoria y en la percepción, ya que nos ayuda a hacer generalizaciones, a asociar y diferenciar los rasgos más significativos de las cosas y permite la acumulación de recuerdos e información. La conducta humana está basada en el lenguaje oral, contribuye a la organización del comportamiento humano, al conocimiento de las propias sensaciones y

sentimientos, llegando a ser un elemento de autocontrol y modificación de la propia conducta.

b. Lenguaje escrito

Es la representación de una lengua por medio del sistema de escritura la cual se entiende como un sistema de representación gráfica de una lengua, por medio de signos grabados o dibujados sobre un soporte. Es un método de comunicación humana que se realiza por medio de signos visuales que constituyen un sistema.

La escritura es una actividad compleja, que resulta altamente necesaria al igual que la lectura para acceder a los saberes organizados que forman parte de la cultura.

Recientes investigaciones muestran “el papel de la escritura como herramienta poderosa para darle sentido a la experiencia y descubrir los sentidos” (Vacca y Lunek, 1992). Estos autores sostienen que se escribe para aprender “a pensar sobre el papel”. El problema está en que muchas escuelas enseñan la escritura como habilidad motora y no como una actividad cultural compleja, por lo que a los niños debería de enseñárseles el lenguaje escrito, no la escritura de letras. Para tratar de no caer en este error es que ahondaremos en este tema.

Hablaremos sobre: cómo se adquiere la escritura; cuál debería ser el papel del docente ante la enseñanza de la misma, qué metodología debería utilizar éste a la hora de la producción de textos y cuáles serían las estrategias para lograr un buen escritor.

El niño desde que entra a la escuela ya tiene conocimientos de la lengua escrita debido al contacto con los medios de comunicación, pero hay diferencias igualmente.

Algunos niños manifiestan espontáneamente deseos de escribir porque provienen de contextos en los que se valora la lengua escrita, se usa en sus múltiples funciones. Los demás niños aprenderán a valorarla en el jardín y en la escuela por la intervención del docente.

Un buen punto de partida para facilitar su aprendizaje consiste en evitar contradicciones en la propuesta institucional a lo largo de todo el ciclo escolar, entendiendo éste desde el ingreso a la etapa inicial hasta por lo menos el egreso de la escuela. La coordinación impondrá que el tratamiento de la escritura se planifique, investigando lo que los niños ya han trabajado y el tipo de actividades realizadas. De tal manera que las propuestas del docente de 5 años, 1º y 2º años apunten a la profundización y diversificación de experiencias y conocimientos, no a la reiteración de prácticas que no presentan desafíos para el niño.

En esta tarea es fundamental la actitud del docente que debe tener información acerca de los diferentes momentos en el proceso de adquisición del sistema de escritura, así como también saber cuándo es conveniente intentar provocar el conflicto cognitivo y cuándo se debe aceptar sus respuestas sin perturbarlo. Las investigaciones que Behares y Erramouspe hicieron sobre el desarrollo de la escritura del niño como sujeto que aprende, nos

ayudarán a interpretar las sucesivas aproximaciones que hace éste para apropiarse de la misma.

c. Lenguaje corporal

Tipo de lenguaje no verbal en que los signos de naturaleza sonora, típicos del lenguaje natural y articulado, son sustituidos por señas o gestos para enviar un mensaje.

El lenguaje corporal ha sido objeto de mucho estudio y también origen de bastantes mitos como el que dice que el 93% de la comunicación es no verbal.

La expresión corporal es una actividad que desarrolla la sensibilidad, la imaginación, la creatividad, y la comunicación humana. Es un lenguaje por medio del cual el individuo puede sentirse, percibirse, conocerse y manifestarse. La práctica de la expresión corporal proporciona un verdadero placer por el descubrimiento del cuerpo en movimiento y la seguridad de su dominio.

El lenguaje corporal permite transmitir nuestros sentimientos, actitudes y sensaciones, el cuerpo utiliza un lenguaje muy directo y claro, más universal que el oral, al que acompaña generalmente para matizar y hacer aquel más comprensible. Todos los otros lenguajes (verbal, escrito,...) se desarrollan a partir del lenguaje corporal. Los padres conocen los sentimientos de sus hijos a través de este lenguaje, sabemos cuándo un niño está triste, no es necesario que lo diga, sus gestos y movimientos nos lo indican, su

energía disminuye, quizás permanece sentado, con la mirada lánguida, su postura corporal encorvada, los hombros caídos, etc.; son signos que nos sirven para interpretar su estado de ánimo. En los primeros años de vida, los padres mantienen un diálogo constante a través de este tipo de lenguaje, es nuestro único medio que tenemos desde bebés para comunicarnos; cuando las madres escuchan al niño llorar, saben que lo que el bebé quiere decir es que tiene hambre, está aburrido, mojado, o incómodo.

El lenguaje corporal utiliza principalmente los gestos y el movimiento.

2.2.2.3. Desarrollo emocional y social

Según Buzeta (2004) el desarrollo emocional es básicamente la habilidad de reconocer y expresar emociones y sentimientos. Involucra experiencias afectivas y de socialización que permiten al niño y la niña sentirse un individuo único, querido, seguro y comprendido, capaz de relacionarse con otros. Los adultos les servirán de ejemplo o referencias para aprender cómo comportarse frente a otros, cómo relacionarse y compartir instancia de juego o de convivencia familiar, cómo ser persona en una sociedad determinada.

El desarrollo socio- emocional es la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros. Para que los niños puedan adquirir las habilidades básicas que necesitan, tal como cooperación, seguir instrucciones, demostrar control propio y prestar

atención, deben poseer habilidades socio- emocionales. Los sentimientos

de confianza, seguridad, amistad, afecto y humor son todos parte del desarrollo socio- emocional de un niño. Una relación positiva de un niño

con adultos que le inspire confianza y seguridad, es la clave para el desarrollo socio- emocional exitoso.

El desarrollo socio- emocional implica la adquisición de un conjunto de habilidades. Entre ellas las más importantes son la capacidad de:

- Identificar y comprender sus propios sentimientos
- Interpretar y comprender con exactitud el estado emocional de otras personas
- Manejar emociones fuertes y sus expresiones de una forma constructiva
- Regular su propio comportamiento
- Desarrollar la capacidad para sentirempática por los demás
- Establecer y mantener relaciones

Cada una de estas habilidades se desarrollan a un ritmo propio y se sustentan una sobre la otra. El fundamento del desarrollo socio- emocional se inicia en la infancia. Un bebé de dos meses de edad se tranquiliza y sonrío al oír la voz de uno de sus padres. Cuando la persona que cuida al niño le habla, él/ella fija su atención en la cara de la persona amada. Saber leer las señales de su niño y prestarle atención desde el momento en que nace, da inicio a la formación de su desarrollo socio- emocional. Desarrollando así una relación de seguridad, confianza y amor. En este Boleón de ECDC explicaremos la importancia del

desarrollo socio- emocional y además hablaremos acerca de este desarrollo de acuerdo a la edad del niño, al igual que proporcionaremos actividades que ayudarán con este desarrollo.

2.2.2.3.1. Importancia del desarrollo social y emocional

El desarrollo socio- emocional de un niño es tan importante como su desarrollo cognitivo y físico. Es importante saber que los niños no nacen con habilidades socio- emocionales. El rol de sus padres, las personas que los cuidan y sus maestros, es enseñar y

promover estas habilidades. El desarrollo socio- emocional provee al niño un sentido de quién es él en el mundo, cómo aprende y le ayuda a establecer relaciones de calidad con los demás. Esto es lo que impulsa a un individuo a comunicarse, conectarse con otros y lo que es aún más importante, le ayuda a resolver conflictos, adquirir confianza en sí mismo y lograr sus metas. Establecer una firme base socio- emocional desde la niñez ayudará al niño a prosperar y ser feliz en la vida. Estará mejor preparado para manejar el estrés y perseverar durante los momentos difíciles de su vida adulta. ¿Cómo podemos, nosotros como padres, apoyar el desarrollo socio- emocional de nuestro hijo? En el pasado, los educadores han hecho énfasis en las habilidades académicas para determinar el éxito de un niño. Esos días anticuados pasaron hace mucho y ahora sabemos la importancia que tiene el desarrollo socio- emocional. El método para enseñar el desarrollo socio-

emocional es más incierto que el desarrollo físico o cognitivo, pero existe una cantidad cada vez mayor de investigaciones disponibles para apoyarlo. Dicho esto, nosotros como padres y educadores debemos aprender a interpretar las señales emocionales de nuestros niños, para que podamos ayudarlos a identificar sus emociones; ser un ejemplo de comportamiento; interactuar con ellos en forma afectuosa; demostrar consideración por sus sentimientos, deseos y necesidades; expresar interés en sus actividades diarias; respetar sus puntos de vista; expresar orgullo por sus logros y motivarlos y apoyarlos durante los momentos de estrés.

2.3. Definiciones Conceptuales

- **APRENDIZAJE:** El aprendizaje es el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción. El **aprendizaje** es el proceso a través del cual se adquieren o modifican habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, las experiencias, la instrucción, el razonamiento y la observación.
- **CORPOREIDAD:** la corporeidad humana en una construcción permanente en tres niveles: biológico, psicológico y social. Esta construcción biopsicosocial, siguiendo a Gómez, está compuesta por significados e imaginarios de la vida cotidiana que se van modificando como son: los afectos y los vínculos, las emociones, el gozo y el dolor, los impactos sensibles, la apariencia física

estética, la libertad o no de vivir en plenitud, basándose siempre en la diferenciación-identificación con los otros.

- **DESARROLLO COGNITIVO:** El desarrollo cognitivo se centra en los procesos de pensamiento los cuales son dados por ajustes y acomodaciones que ocurren cuando los niños aprenden habilidades particulares como percibir, pensar, comprender y manejarse en la realidad.
- **DESARROLLO DEL LENGUAJE:** El lenguaje es la capacidad que poseemos los seres humanos para hacer ciertas cosas por medio de una serie de señales sonoras o visuales en un sistema de comunicación arbitrario, convencional y complejo. Por consiguiente, la adquisición del lenguaje es un proceso que en el ser humano se inicia desde antes de su nacimiento y continúa durante toda su vida.
- **DESARROLLO SOCIAL-EMOCIONAL:** El desarrollo socio- emocional es la capacidad de un niño de comprender los sentimientos de los demás, controlar sus propios sentimientos y comportamientos y llevarse bien con sus compañeros
- **MOTRICIDAD:** se emplea para referirse a los movimientos complejos y coordinados que realiza una persona y que implican al sistema locomotor, siendo coordinados por la corteza cerebral y estructuras secundarias que lo modulan. En algunas publicaciones recibe el nombre de "motilidad",¹ de ahí que a veces se utilicen indistintamente términos como "motricidad gruesa" o "motilidad gruesa" y "motricidad fina" o "motilidad fina".

2.4. Formulación de la Hipótesis

2.4.1. Hipótesis General

La corporeidad se relación con el desarrollo integral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

2.4.2. Hipótesis específica

- La corporeidad se relaciona con el desarrollo lenguaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.
- La corporeidad se relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María en el año 2018.
- La corporeidad se relaciona con el desarrollo social-emocional de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

CAPÍTULO III

Metodología de la Investigación

3.1. Diseño Metodológico

La investigación se orientó con un conjunto de métodos, procedimientos y técnicas en sus distintas etapas, fases, pasos y operaciones.

3.1.1. Tipo

El tipo de investigación utilizado corresponde al descriptivo porque nos permite describir y medir las dos variables de estudio: la expresión en otros lenguaje y aprendizaje.

Según lo planteado por Hernández, Fernández y Baptista (2003), que manifiestan que este tipo de investigación descriptiva consiste en buscar y especificar propiedades, características y rasgos de cualquier fenómeno que se analice.

3.1.2. Enfoque

La presente investigación es de tipo descriptivo basado en un enfoque cuantitativo, de acuerdo con los objetivos e hipótesis planteados.

3.2. Población y Muestra

Es el conjunto de todos los elementos a los cuales se refiere la investigación. Así

mismo la define Balestrini Acuña (1998) como “Un conjunto finito o infinito de personas, cosas o elementos que presentan características comunes”.

La población objeto de estudio de investigación comprende a 64 niños de cinco años de la I.E.I. N° 384 del distrito de Santa María en el año 2018.

Tabla 1.
Población.

NIVELES	%
Población: 64 niños de la IEIN°384	100
Muestra: 60 niños de la IEIN°384	93.75

Fuente: Elaboración propia

3.3. Operacionalización de variables e indicadores

Tabla 2.
Operacionalización de variables.

VARIABLES	DIMENSIONES	INDICADORES	INSTRUMENTOS
CORPOREIDAD	- Motricidad gruesa	- Saltar - Correr - Trepar	Observación Directa Cuestionario
	- Motricidad fina	- Enhebrar - Recortar - Dibujar	
	- Habilidades cognitivas	- Atención - Comprensión - Elaboración - Memorización	
DESARROLLO INTEGRAL	Desarrollo del lenguaje	- Se expresa con claridad de acuerdo a su edad. - Responde ante diferentes preguntas. - Realiza preguntas ante cosas que no conoce.	Observación Directa
	Desarrollo cognitivo	- Se interesa por conocer algo nuevo. - Presta atención a lo que le dice su maestra.	

		- Se concentra cuando realiza una actividad.	Cuestionario
	Desarrollo social emocional	- Se siente bien con sus compañeros. - Practica hábitos de orden. - Respeta las normas de convivencia en el aula. - Saluda a su maestra y compañeros.	

Tabla 3.
Variable 1: Corporeidad

Dimensiones	Indicadores	N ítems	Categorías	Intervalos
- Motricidad gruesa	- Saltar - Correr - Trepar	03	Bajo Medio Alto	0-1 2-2 3-3
- Motricidad fina	- Enhebrar - Recortar - Dibujar	03	Bajo Medio Alto	0-1 2-2 3-3
- Habilidades cognitivas	- Atención - Comprensión - Elaboración - Memorización	04	Bajo Medio Alto	0-1 2-3 4-4
Corporeidad		10	Bajo Medio Alto	0-3 4-7 8-10

Tabla 4.
Variable 2: Desarrollo integral del niño

Dimensiones	Indicadores	N ítems	Categorías	Intervalos
Desarrollo del lenguaje	- Se expresa con claridad de acuerdo a su edad. - Responde ante diferentes preguntas. - Realiza preguntas ante cosas que no conoce.	03	Bajo Medio Alto	0-1 2-2 3-3
Desarrollo cognitivo	- Se interesa por conocer algo nuevo. - Presta atención a lo que le dice su maestra. - Se concentra cuando realiza una actividad.	03	Bajo Medio Alto	0-1 2-2 3-3
Desarrollo social emocional	- Se siente bien con sus compañeros. - Practica hábitos de orden. - Respeta las normas de convivencia en el aula. - Saluda a su maestra y compañeros.	04	Bajo Medio Alto	0-1 2-3 4-4
Desarrollo integral del niño		10	Bajo Medio Alto	0-3 4-7 8-10

3.4. Técnicas e Instrumentos de Recolección de Datos

3.4.1. Técnicas a emplear

Los instrumentos son los diferentes medios con los cuales se van a operativizar y registrar las informaciones y datos siendo las siguientes:

A. Para la recolección de informaciones:

-Fichas de centros de documentación

-Fichas de fuentes

-Fichas de contenidos

B. Para la recolección de datos

- Observación

- Cuestionario

3.4.2. Descripción de los Instrumentos

- Fichas de centros de documentación: Las fichas de centros de documentación, son aquellas en las que detallaremos información de los lugares en los que podremos encontrar información referente a nuestro tema.
- Fichas de fuentes: La ficha de fuentes es la recopilación de información acerca de autores que han escrito o tienen relación con nuestro tema de investigación.
- Fichas de contenidos: Las fichas de contenidos son las que nos permiten recopilar extractos importantes de obras de algunos autores, y estos están relacionados con nuestra investigación, sirviéndose como marco teórico.

- Guías de Observación: que consiste en mirar detenidamente las particularidades del objeto de estudio para cuantificarlas.
- Guion de cuestionario: la cual se aplicó a los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María.

3.5. Técnicas para el Procesamiento de la Información

3.5.1. Procesamiento Manual

Se realizará para la determinación para determinar la relación entre corporeidad y desarrollo de los niños del cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María, para lo cual se utilizarán guías de observación para los niños y un cuestionario.

3.5.2. Procesamiento Electrónico

Una vez aplicado las guías de observación y cuestionarios, se tabuló con el software Microsoft Excel, luego del cual se procedió a la tabulación e interpretación de los resultados obtenidos que nos permitieron expresar los resultados en una tabla con sus porcentajes respectivos.

3.5.3. Técnicas Estadísticas

Estarán orientadas a las medidas de tendencia por ser la investigación de tipo descriptiva.

CAPÍTULO IV

Resultados

4.1. Descripción de los Resultados

4.1.1. Análisis descriptivo por variable dependiente:

Tabla 5.
Corporeidad

Categorías	Motricidad gruesa	
	f	%
Bajo	14	23%
Medio	22	37%
Alto	24	40%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura

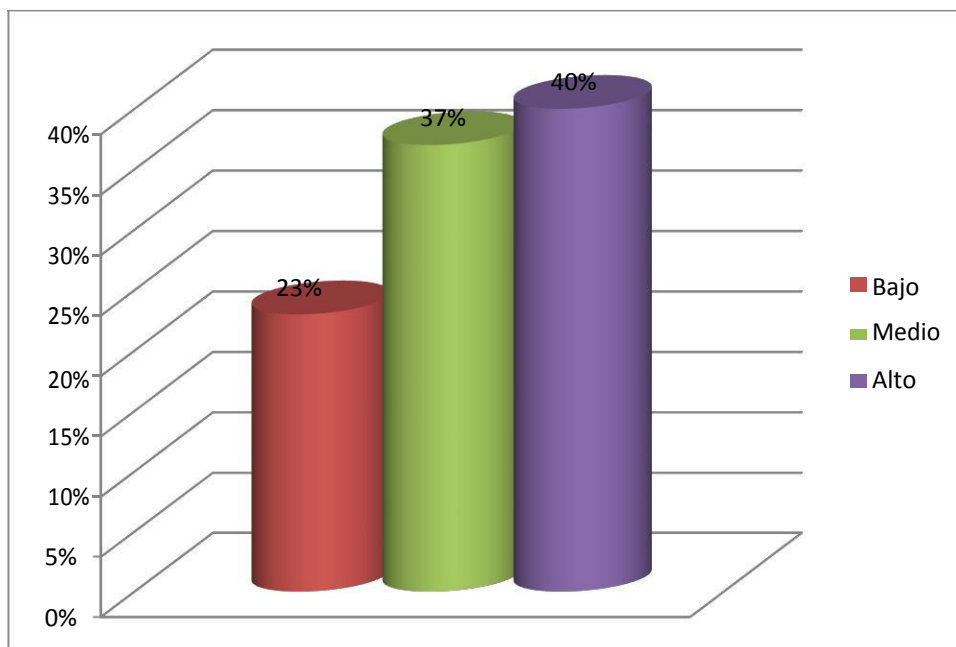


Figura 1. Gráfico de barras de la dimensión motricidad gruesa.

De la fig. 1, un 37% de los niños del cinco años de la I.E.Nº384 del distrito de Santa María, lograron un nivel medio en la dimensión motricidad gruesa, un 40% muestran un nivel alto y otro 23% presentan un nivel bajo.

Tabla 6.
Motricidad fina.

Categorías	Motricidad fina	
	f	%
Bajo	11	18%
Medio	21	35%
Alto	28	47%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

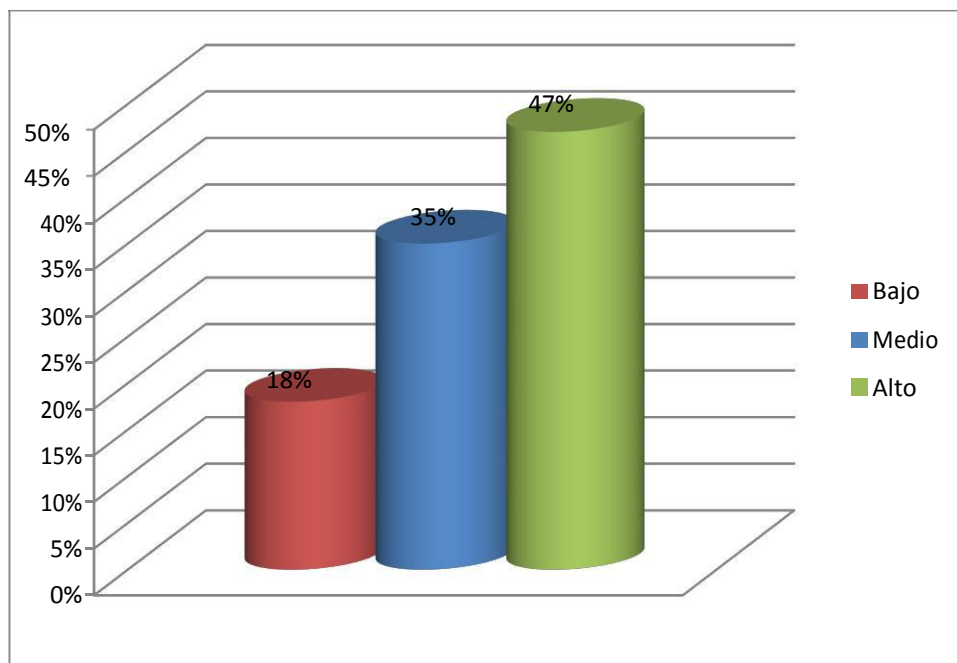


Figura 2. Gráfico de barras de la dimensión motricidad fina.

De la fig. 2, un 47% de los niños de cinco años de la IEIN°384 del distrito de Santa María, lograron un nivel alto en la dimensión motricidad fina, un 35% muestran un nivel medio y un 18% presentan un nivel bajo.

Tabla 7.
Habilidades cognitivas

Categorías	Habilidades cognitivas	
	f	%
Bajo	8	13%
Medio	18	30%
Alto	34	57%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

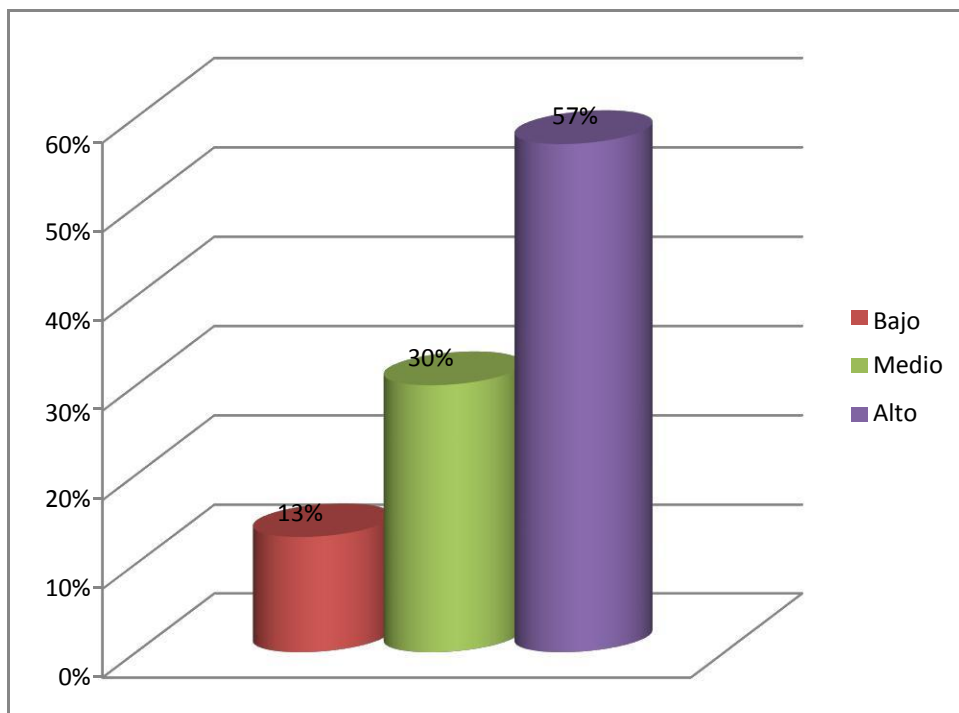


Figura 3. Gráfico de barras de la dimensión habilidades cognitivas.

De la fig. 3, un 57% de los niños de cinco años de la IEIN° 384 del distrito de Santa María, de lograron un nivel alto en la dimensión habilidades cognitivas, un 30% muestran un nivel medio y un 13% presentan un nivel bajo.

4.1.2. Análisis descriptivo por variable independiente

Tabla 8.
Desarrollo del lenguaje

Categorías	Desarrollo del lenguaje	
	Bajo	12
Medio	15	25%
Alto	33	55%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

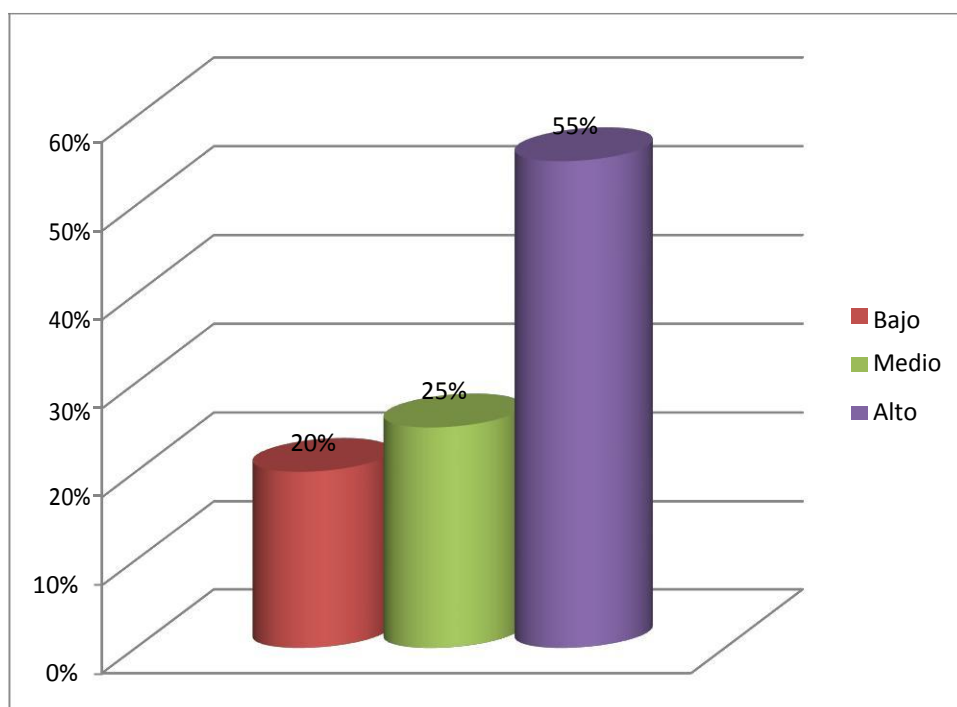


Figura 4. Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo del lenguaje.

De la fig. 4, un 25% de los niños de cinco años de la IEI N° 384 del distrito de Santa María, lograron un nivel medio en la dimensión desarrollo del lenguaje, un 55% muestran un nivel alto y un 20% presentan un nivel bajo.

Tabla 9.
Desarrollo cognitivo

Categorías	Desarrollo cognitivo	
	Bajo	9
Medio	14	23%
Alto	37	62%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

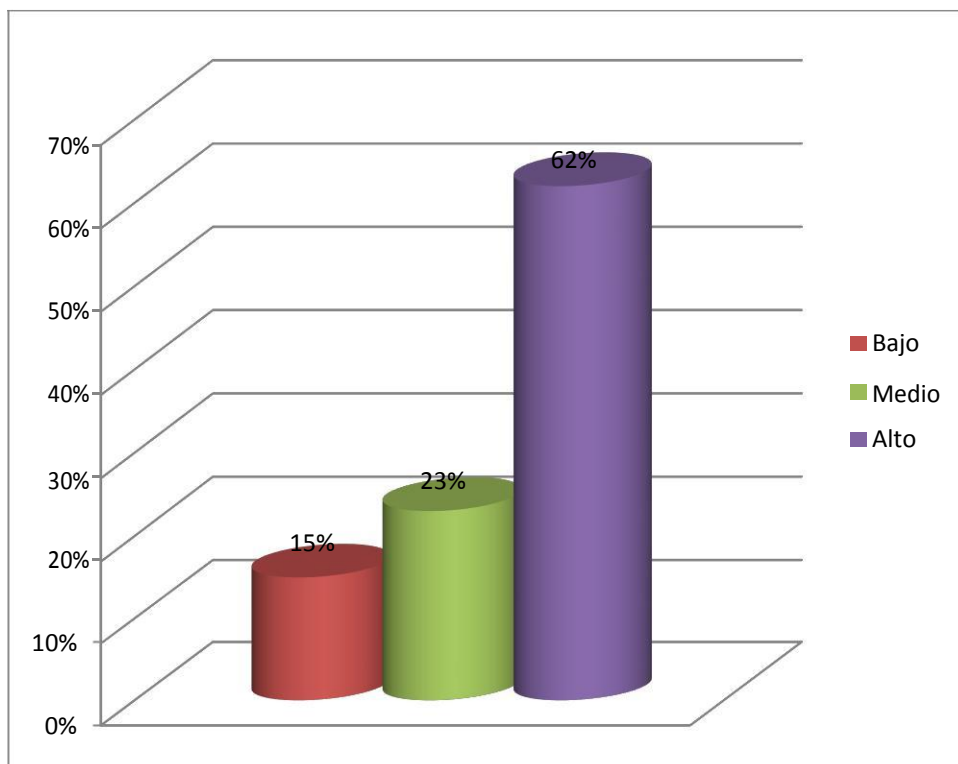


Figura 5. Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo cognitivo

De la fig. 5, un 62% de los niños de cinco años de la IEI N° 384 del distrito de Santa María, lograron un nivel alto en la dimensión desarrollo cognitivo, un 23% muestran un nivel medio y un 15% presentan un nivel bajo.

Tabla 10.
Desarrollo social emocional.

Categorías	Desarrollo social emocional	
	Bajo	8
Medio	22	37%
Alto	30	50%
Total	60	100%

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

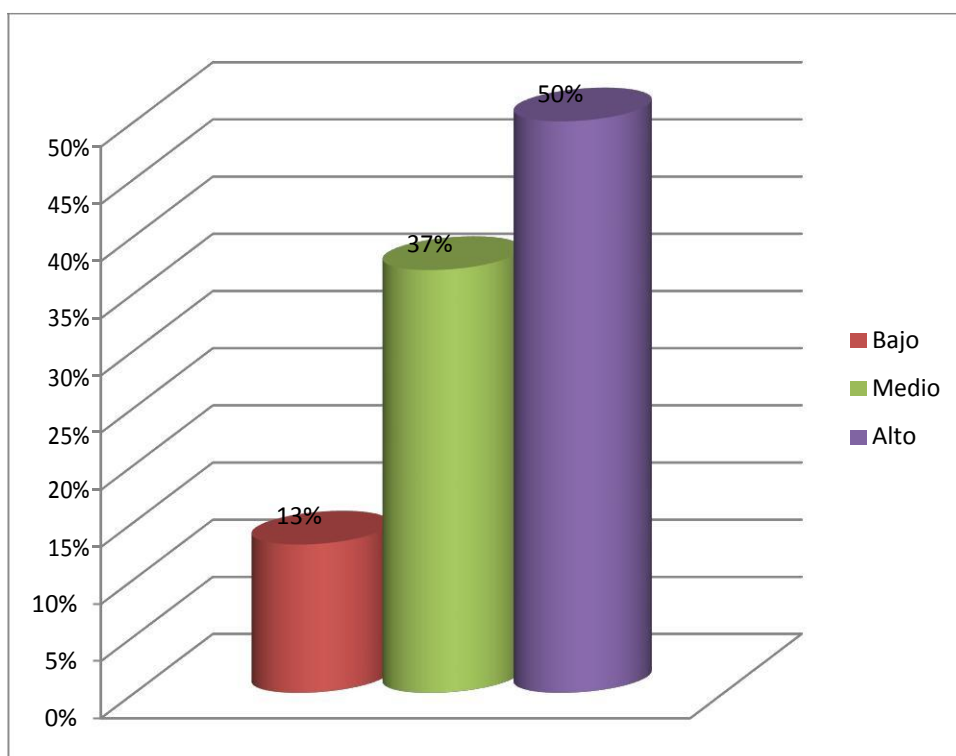


Figura 6. Gráfico de barras de la dimensión: desarrollo social emocional.

De la fig. 6, un 50% de los niños de cinco años de la IEI N° 384 del distrito de Santa María, lograron un nivel alto en la dimensión desarrollo social emocional, un 37% muestran un nivel medio y un 13% presentan un nivel bajo.

4.2. Contrastación de hipótesis

Hipótesis General

Hipótesis Alternativa Ha: La corporeidad se relaciona con el desarrollo integral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Hipótesis nula H_0 : La corporeidad no se relación con el desarrollo integral de los niños de 5 años de la Institución Educativa Inicial N°384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Tabla 11.

Tabla de correlaciones entre corporeidad y desarrollo integral.

		Desarrollo integral			Total
		Deficiente	Aceptable	Eficiente	
Corporeidad	Bajo	1 7.1%	0 .0%	13 92.9%	14 100.0%
	Medio	26 76.5%	8 23.5%	0 .0%	34 100.0%
	Alto	0 .0%	12 100.0%	0 .0%	12 100.0%
Total		27 45.0%	20 33.3%	13 21.7%	60 100.0%

Como se observa en la tabla 11:

- De 14 niños que muestran la corporeidad en un nivel bajo, el 92.9% tienen un desarrollo integral de nivel eficiente y un 7.1% muestran un nivel deficiente.
- De 34 niños que muestran un nivel medio en corporeidad, el 76.5% tienen un desarrollo integral de nivel deficiente y un 23.5% muestran un nivel aceptable.
- De 12 niños que muestran un nivel alto en corporeidad, el 100.0% tienen un desarrollo integral de nivel aceptable.

Tabla 12.

Tabla chi-cuadrado entre corporeidad y desarrollo integral.

Pruebas de chi-cuadrado

	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	81.703	4	.000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	82.523	4	.000
Asociación lineal por lineal			
N de casos válidos	60		

Según la tabla 12 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia $p=0.000 < 0.05$ la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe una relación entre corporeidad y el desarrollo integral de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

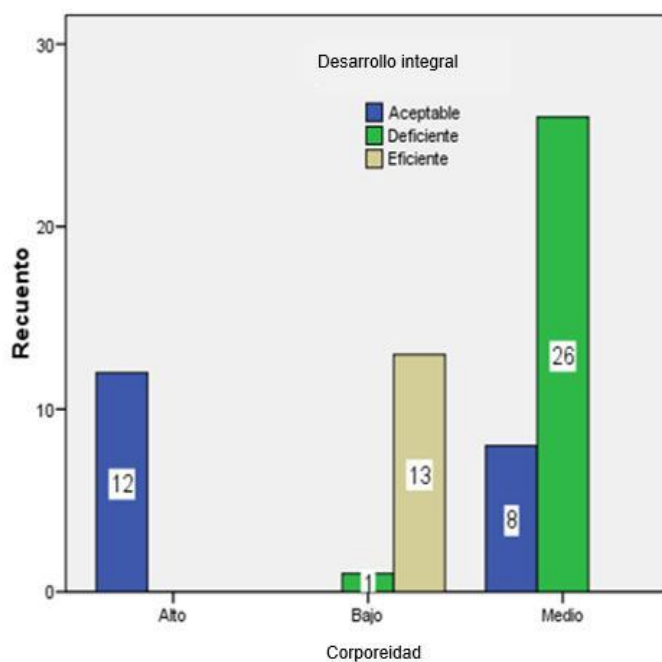


Figura 7. Corporeidad y desarrollo integral.

Hipótesis Específica 1:

Hipótesis Alternativa Ha: La corporeidad se relaciona con el desarrollo lenguaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Hipótesis nula Ho: La corporeidad no se relaciona con el desarrollo lenguaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Tabla 13.

Tabla de contingencia entre corporeidad y desarrollo del lenguaje.

		Desarrollo del lenguaje			Total
		Deficiente	Aceptable	Eficiente	
Corporeidad	Bajo	1 7.1%	0 .0%	13 92.9%	14 100.0%
	Medio	25 73.5%	4 11.8%	5 14.7%	34 100.0%
	Alto	0 .0%	12 100.0%	0 .0%	12 100.0%
Total		26 43.3%	16 26.7%	18 30.0%	60 100.0%

se

Como

observa en la tabla 13:

- De 14 niños que muestran un nivel bajo en corporeidad, el 92.9% tienen un desarrollo del lenguaje de nivel eficiente y un 7.1% muestran un nivel deficiente.
- De 34 niños que muestran un nivel medio encorporeidad, el 73.5% tienen un desarrollo del lenguaje de nivel deficiente, un 14.7% tienen un nivel eficiente y un 11.8% muestran un nivel aceptable.
- De 12 niños que muestran un nivel alto encorporeidad, el 100.0% tienen un desarrollo del lenguaje de nivel aceptable.

Tabla 14.

Tabla de chi cuadrado entre corporeidad y desarrollo del lenguaje.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	72.039	4	.000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	70.255	4	.000
Asociación lineal por lineal			
N de casos válidos	60		

Según la tabla 14 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia $p=0.000 < 0.05$ la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe relación la corporeidad y el desarrollo lenguaje de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

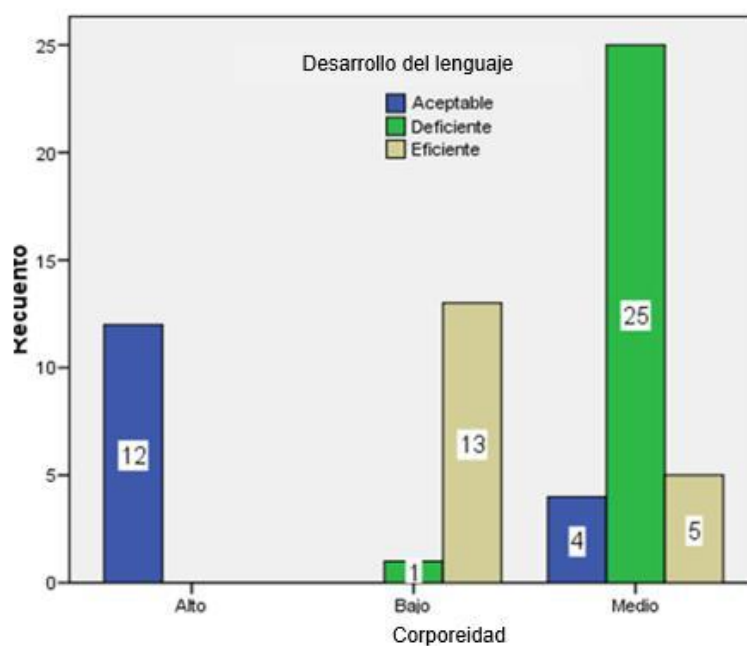


Figura 8. Corporeidad y desarrollo del lenguaje

Hipótesis Específica 2:

Hipótesis Alternativa Ha: La corporeidad se relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María en el año 2018.

Hipótesis nula Ho: La corporeidad no se relaciona con el desarrollo cognitivo de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María en el año 2018.

Tabla 15.

Tabla de contingencia entre corporeidad y desarrollo cognitivo.

		Desarrollo cognitivo			Total
		Deficiente	Aceptable	Eficiente	
Corporeidad	Bajo	1 7.1%	0 .0%	13 92.9%	14 100.0%
	Medio	26 76.5%	8 23.5%	0 .0%	34 100.0%
	Alto	1 8.3%	5 41.7%	6 50.0%	12 100.0%
Total		28 46.7%	13 21.7%	19 31.7%	60 100.0%

Como se
observa

en la tabla 15:

- De 14 niños que muestran un nivel bajo en corporeidad, el 92.9% tienen un desarrollo cognitivo de nivel eficiente y un 7.1% muestran un nivel deficiente.
- De 34 niños que muestran un nivel medio encorporeidad, el 76.5% tienen un desarrollo cognitivo de nivel deficiente y un 23.5% muestran un nivel aceptable.
- De 12 niños que muestran un nivel alto encorporeidad, el 50.0% tienen un desarrollo cognitivo de nivel eficiente, un 41.7% tienen un nivel aceptable y un 8.3% muestran un nivel deficiente.

Tabla 16.

Tabla de chi cuadrado entre corporeidad y desarrollo cognitivo.

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48.834	4	.000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	59.793	4	.000
Asociación lineal por lineal			
N de casos válidos	60		

Según la tabla 16 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia $p=0.000 < 0.05$ la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe relación entre el corporeidad y el desarrollo cognitivo de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

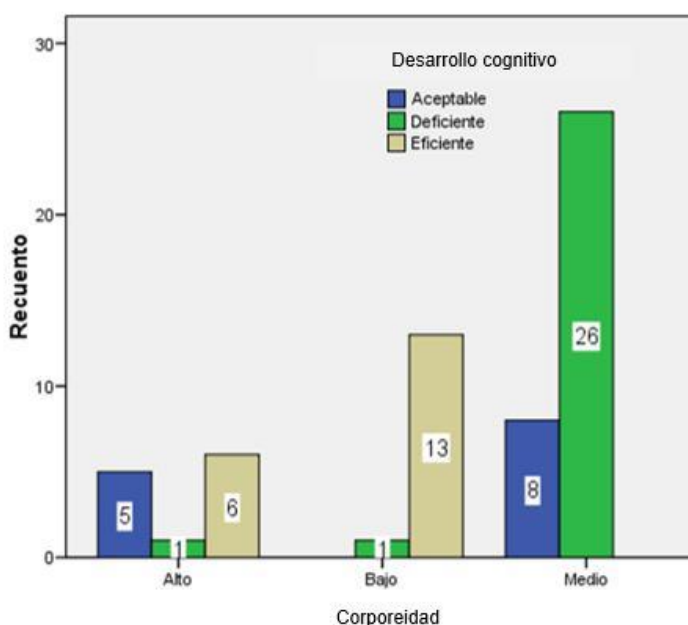


Figura 9. Correlaciones entre corporeidad y desarrollo cognitivo.

Hipótesis Específica 3:

Hipótesis Alternativa H_a : La corporeidad se relaciona con el desarrollo social-emocional de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Hipótesis nula H_0 : La corporeidad no se relaciona con el desarrollo social-emocional de los niños de la Institución Educativa Inicial N° 384 Valdivia, del distrito de Santa María, en el año 2018.

Tabla 17.

Tabla de contingencia entre corporeidad y desarrollo social emocional.

		Desarrollo social afectivo			Total
		Deficiente	Aceptable	Eficiente	
Corporeidad	Bajo	1 7.1%	0 .0%	13 92.9%	14 100.0%
	Medio	26 76.5%	8 23.5%	0 .0%	34 100.0%
	Alto	1 8.3%	5 41.7%	6 50.0%	12 100.0%
Total		28 46.7%	13 21.7%	19 31.7%	60 100.0%

Como se observa en la tabla 17:

- De 14 niños que muestran un nivel bajo en corporeidad, el 92.9% tienen un desarrollo social emocional de nivel eficiente y un 7.1% muestran un nivel deficiente.
- De 34 niños que muestran un nivel medio encorporeidad, el 76.5% tienen un desarrollo social emocional de nivel deficiente y un 23.5% muestran un nivel aceptable.
- De 12 niños que muestran un nivel alto encorporeidad, el 50.0% tienen un desarrollo social emocional de nivel eficiente, un 41.7% tienen un nivel aceptable y un 8.3% muestran un nivel deficiente.

Tabla 18.

- *Tabla de chi cuadrado entre corporeidad y desarrollo social emocional.*

Pruebas de chi-cuadrado			
	Valor	gl	Sig. asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	48.834	4	.000
Corrección por continuidad			
Razón de verosimilitudes	59.793	4	.000
Asociación lineal por lineal			
N de casos válidos	60		

Según la tabla 18 el estadístico Chi- cuadrado devuelve un valor de significancia $p=0.000 < 0.05$ la hipótesis nula se rechaza y se acepta la hipótesis alterna. Por lo tanto se infiere que existe relación entre corporeidad y desarrollo social emocional de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María.

Para efectos de mejor apreciación y comparación se presenta la siguiente figura:

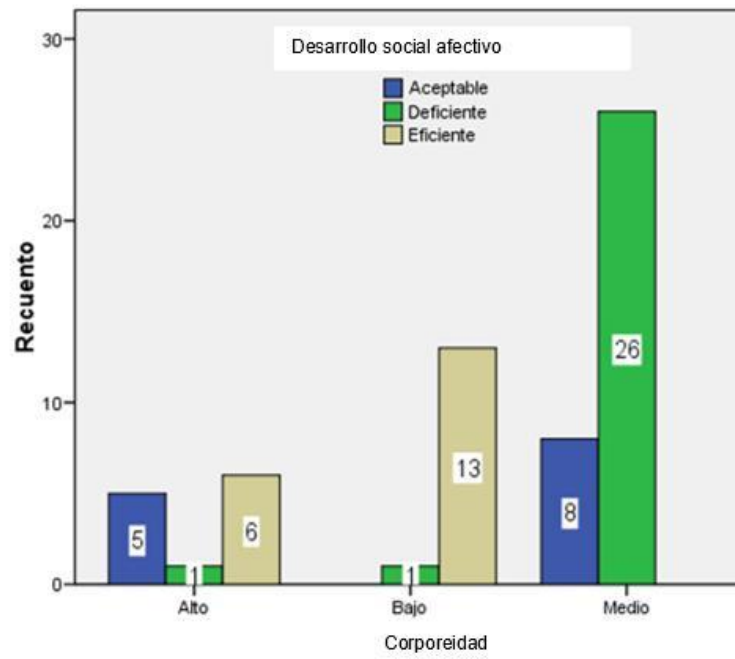


Figura 10. Corporeidad y Desarrollo social emocional

CAPÍTULO V

Discusión, Conclusiones y Recomendaciones

5.1. Discusión

De los resultados obtenidos en la presente investigación, consideramos que:

- Las variables de desarrollo integral es bastante amplio, y de qué aspecto se trata:, tipos u otros, que guarden relacionen con la otra variable.
- Consideramos que se puede ampliar la investigación con más variables y edades de niños para realizar una comparación de los resultados, y saber el grado de relación entre las diferentes edades.

5.2. Conclusiones

De las pruebas realizadas podemos concluir:

- **PRIMERO:** Existe una relación entre corporeidad y desarrollo integral de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María, debido a que el valor p del Chi- cuadrado es menor a la prueba de significancia ($p=0.000<0.05$).
- **SEGUNDO:** Existe relación entre corporeidad y desarrollo del lenguaje de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María, porque la prueba Chi- cuadrado devuelve un valor $p=0.00<0.05$.

- **TERCERO:** Existe relación entre corporeidad y desarrollo cognitivo de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María, ya que el estadístico Chi cuadrado devolvió un valor $p=0.000<0.05$.
- **CUARTO:** Existe relación entre corporeidad y desarrollo social emocional de los niños de cinco años de la I.E.I. N°384 del distrito de Santa María. La prueba Chi-cuadrado muestra un valor $p=0.000<0.05$ representando una asociación.

5.3. Recomendaciones

- Primero tocar otros aspectos en cuanto a la variable desarrollo integral, partiendo que el niño se expresa de diversas formas. Se puede iniciar analizando el grupo con el cual se aplicara la investigación y priorizar el tipo de aprendizaje que los niños emplean.
- Segundo considerar otras edades o grupo etareos de niños y realizar una comparación, para comprobar la relación existe.

CAPÍTULO VI

Fuentes de información

6.1.Fuentes bibliográficas

- AUSUBEL, D., Novak, J., Hanesian, H. (1995). Psicología Educativa, un punto de vista cognitivo. Editorial Trillas. México.
- AUSUBEL, D. P., Novak, J. D., Hanesian, H. (1983). Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo (2 ed.).Trillas: México.
- BANDURA, A. (1977). Social learning theory: Englewood Cliffs (NJ): Prentice Hall.
- BAQUERO, R. (2001). La educabilidad bajo sospecha. Cuadernos de Pedagogía, 9, 71- 85.
- BAQUERO, R. (2009). Desarrollo psicológico y escolarización en los enfoques socioculturales: nuevos sentidos de un viejo problema. Avances en Psicología Latinoamericana, 27, 263-280.
- BRUNNER. J. (1996). Hacia una teoría de la instrucción. México: Uteha.1972
- CONDEMARIN, Mabel. (1987). Madurez Escolar. Santiago. Andrés Bello.
- CHADWICK, C.,yVasquez, J. (1979). Teorías del aprendizaje para el docente. Santiago: Tecla.
- CHERRY. Clare, El Arte en el Niño de Edad Preescolar, edit. Ceac, 2008.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, Roberto, (2005). Metodología de la Investigación. 3ra.edición. Editorial Esfuerzo S.A. México.
- LE BOULCH, Jean. “El desarrollo del lenguaje desde el nacimiento hasta los seis años”. Paidós, España, 1995.

- SÁNCHEZ H. y Reyes C, (2002) Metodología y diseño en la investigación científica. Lima. URP.

6.2.Fuentes hemerográficas

- BERRUEZO, P.P. (2012): El desarrollo del lenguaje en los niños del nivel inicial. En Bottini, P. (ed.) pp. 43-99. Madrid: Miño y Dávila. (ISBN: 84-95294-19-2)

6.3. Fuentes documentales

BRAVO MANNUCCI Ellianna Sylvana y HURTADO BOURONCLE, María del Carmen; (2012), tesis “La influencia de la lenguaje en el aprendizaje de conceptos básicos matemáticos en los niños de cuatro años de una institución educativa privada del distrito de San Borja”, de la Pontificia Universidad Católica del Perú.

MINEDU (2015) Rutas de Aprendizaje. Dirección Nacional de Educación Inicial.

MOLINA, V. (2006). Currículo, competencias y noción de enseñanza-aprendizaje. Revista PRELAC, 3, 50-61. Moya, J. (1997). Teorías cognoscitivas del aprendizaje. Santiago: Universidad Católica Blas Cañas.

6.4. Fuentes electrónicas

- JIMENEZ, J. (2008) Lenguaje, aprendizaje, inteligencia y afectividad.
<http://www.centreprisma.com/articulos/lenguaje,%20aprendiz>

aje,%20inteligencia%20y%20afectividad.pdf, extraído el 10 de Octubre del 2015.

- [La educación musical y la expresión oral en los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa N° 3094 - Wiliam Fullbright, Ugel 2, distrito de Independencia, 2015](#) . Tapia Molina, Jacqueline Lourdes; Livia Bartolo, Victoria Micaela; Espinoza Castañeda, Hilda (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015)
- [Estilos parentales y el aprendizaje del área de comunicación de los estudiantes de 5 años de la Institución Educativa Inicial N° 136, UGEL 06, distrito de La Molina, 2015](#) .Ávila Berrocal, Susana Rosa (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015)
- [Relación entre la autoestima en el aprendizaje del área de personal social en niños de 5 años del nivel inicial - Ate - Vitarte](#) . Quinto Quispe, Angélica (Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle, 2015)