



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Trabajo Especial de Grado

**IDENTIFICACIÓN DE LAS ESTRATEGIAS DE MEMORIA ESPONTANEAS
Y FORMALIZADAS EN NIÑOS DE TERCER GRUPO DE LA ETAPA
PREESCOLAR DEL NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL**

presentado por
Andrea Daniela Garrido Fernández
para optar al título de
Especialista en Educación

Asesora
Mylvia Fuentes Aldana

Caracas, septiembre 2015

Reconocimientos

El presente Trabajo Especial de Grado es el resultado de un gran esfuerzo en el que han participado muchas personas de forma directa o indirectamente, ayudándome, apoyándome, corrigiéndome; en fin, son a cada una de estas personas a los que quiero brindarle mis más sinceros agradecimiento y reconocimiento.

En primera instancia dedico mi tesis a Dios, por guiarme, fortalecerme e iluminarme a lo largo de este recorrido; se que en cada paso que doy en mi vida tanto personal como profesional, tú estás presente.

A mi familia, quienes de una manera u otra me han apoyado y guiado durante mi especialización, siempre ayudándome a crecer como persona día a día.

A mi pareja, quién estuvo presente, me acompañó y me ayudó durante mi formación y en todo momento confió en mí de forma incondicional, a lo largo de esta valiosa experiencia.

A mi asesora, mi Prof. Mylvia sin su dedicación y constancia nada de esto hubiera sido posible. Siempre presente y dispuesta. A usted le agradezco por brindarme la oportunidad de aprender cada día y orientarme para llevar a cabo este maravilloso estudio; esperando se logre la continuidad en esta línea del conocimiento.

A mi Prof. Patricia Peña y Lisette Poggioli, quienes formaron parte de mi formación. Agradecida por sus conocimientos y por siempre creer en mí durante la realización de la especialización.

A Rafdeylin Gómez, quien conocí como compañera de esta experiencia y se convirtió en una amiga, sin duda alguna, de las buenas. Ray gracias por brindarme en todo momento tu apoyo y motivación.

A todos mis profesores, quienes contribuyeron en mi formación a nivel profesional, para hoy en día ser lo que soy y tener como meta seguir la continuidad de mi formación; a ustedes les debo mi incentivo por continuar con mi superación.

Al personal de la institución objeto de estudio, por abrirme sus puertas y permitirme llevar a cabo este hermoso proyecto. En especial las Coordinadoras de Preescolar y la docente de aula quienes de alguna u otra forma se vieron involucradas en el proceso.

A todos ustedes sin restarle importancia a ninguno, gracias por el apoyo y por siempre confiar en mí. “Lo logramos”.

Índice de Contenidos

	Página
Capítulo 1. Introducción.....	1
Descripción del Contexto.....	1
Escenario de Trabajo de la Autora.....	5
Rol de la Autora.....	14
Capitulo 2. Estudio del problema.....	17
Enunciado del Problema.....	17
Descripción del Problema.....	17
Documentación del Problema.....	20
Análisis de las Causas.....	27
Relación del Problema con la Literatura.....	29
Capitulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos.....	96
Objetivo General.....	96
Objetivos Específicos.....	96
Resultados Esperados.....	97
Medición de los Resultados.....	98
Capitulo 4. Estrategia de Solución.....	107
Discusión y Evaluación de Soluciones.....	107
Descripción de la(s) Solución(es) Seleccionada(s).....	113
Informe de las Acciones Tomadas.....	119
Capitulo 5. Resultados.....	123
Resultados.....	123
Discusión.....	155
Recomendaciones.....	168
Difusión.....	172
Referencias.....	174
Anexos	
A Carta en solicitud a la validación del instrumento.....	182
B Protocolo de validación del contenido del instrumento...	184
C Instrumento para determinar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas en niños de cinco (5) y seis (6) años.....	188
D Carta dirigida a la institución.....	205
E Carta dirigida a la coordinación de preescolar.....	207
F Solicitud de permiso a los representantes.....	209

G	Láminas del cuento proyectadas a los niños de la muestra durante la aplicación del instrumento de evaluación.....	211
 Tablas		
1	Personal de la institución.....	9
2	Matrícula año escolar 2014-2015.....	11
3	Estudios de memoria en preescolares.....	24
4	La Memoria en la Primera Infancia.....	59
5	Categorías previas de análisis, para identificar las estrategias de memoria “espontáneas” utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial.....	101
6	Estrategias de Memoria de Elaboración: identificación de personajes principales.....	128
7	Estrategias de Memoria de Elaboración: Tipo Resumen y paráfrasis.....	129
8	Estrategias de Memoria de Ensayo: reconocimiento de texturas.....	134
9	Estrategias de Memoria de Ensayo: reconocimiento de un olor.....	136
10	Estrategias de Memoria de Ensayo: reproducción gráfica.....	137
11	Estrategias de Memoria de Ensayo: repetición de la rima de una canción.....	138
12	Estrategias de Memoria de Ensayo: repetición de un verso.....	141
13	Estrategias de Memoria de Ensayo: estrategia de repaso.....	142
14	Estrategias de Memoria a partir de ilustraciones: reconocimiento de los personajes principales del cuento.....	144
15	Estrategias de Memoria Afectivas: interés por lo narrado.....	146
16	Estrategias de Memoria Afectivas: manejo de la ansiedad.....	148
17	Estrategias de Memoria Afectivas: atención detenida.....	149
18	Asignación de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de memoria.....	151
 Figura		
1	Organigrama de la institución objeto de estudio.....	8

UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN

PROGRAMA DE ESPECIALIZACIÓN EN EDUCACIÓN
MENCIÓN: PROCESOS DE APRENDIZAJE

Identificación de las Estrategias de Memoria Espontáneas y Formalizadas en niños de tercer grupo de la etapa Preescolar del nivel de Educación Inicial

Autora: Andrea Garrido Fernández

Asesora: Mylvia Fuentes Aldana

Fecha: Septiembre 2015

Resumen

El problema a resolver en este Practicum se centró en una carencia desde lo social, ya que no se cuenta con suficiente información en lo que concierne al uso de estrategias de memoria “espontáneas” que utilizan los niños de Educación Inicial; ello radica en que dicha temática es un aspecto escasamente estudiado en el ámbito educativo. En consecuencia se estableció como objetivo de investigación determinar las estrategias “espontáneas” de memoria que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial, cuyas edades cronológicas están comprendidas entre los 5 y 6 años.

Para alcanzar la solución a la problemática, se diseñó un plan de trabajo: (a) revisión de la literatura, (b) organización de la información obtenida, (c) elaboración de una tabla que incluyó las categorías previas de análisis, relativo a la identificación de las estrategias de memoria “espontáneas” que ejecutan los preescolares, (d) diseño del instrumento de evaluación pedagógico, centrado en el cuento como género literario y (e) validación del contenido del instrumento a través de expertos y la factibilidad del mismo mediante su aplicación. La muestra estuvo conformada por 15 niños de tercer nivel de preescolar (5 y 6 años), por lo que el esquema de trabajo fue de 15 sesiones presenciales individuales de 45 minutos cada una.

En un porcentaje del 73.33% de la muestra, refieren que las estrategias de memoria empleadas a lo largo de la aplicación del instrumento, para recordar la información procedente del cuento narrado por la examinadora, emanan del uso de las estrategias “espontáneas”. Los resultados generados posibilitaron el diseño de un instrumento de evaluación (tecnología blanda) de tipo cuali-cuantitativo que puede ser aplicado por docentes de Educación Inicial (preescolar), así como por profesionales afines, psicólogos, psicopedagogos y clínicos, a los fines de explorar e identificar la presencia de dichas estrategias de memoria “espontáneas”.

Descriptores: memoria, estrategias de memoria “espontáneas”, el cuento y preescolar.

Capítulo 1. Introducción

El presente capítulo se desglosa en tres secciones las cuales contemplan la descripción del contexto donde se desarrolló la investigación. En este sentido, introducen al lector no solo en el contexto del participante, también suministran información detallada del escenario de trabajo donde ocurrió el estudio; para lo que mencionan aspectos como la misión y visión de la institución, la descripción de la población de muestra y el personal que labora en la escuela en cuestión. Finalmente, se puntualiza el rol de la autora y las diversas responsabilidades que cumplió en el escenario de trabajo donde se detectó la situación a intervenir.

Del mismo modo, se destaca que la recolección de los datos de la institución fueron suministrados por la dirección del plantel, la coordinación de la etapa de Educación Inicial y la página web de la misma. A continuación se expone lo concerniente a cada sección:

Descripción del Contexto

La presente intervención se efectuó en una unidad educativa; de carácter privado, católico y mixto. Fue fundada para el año 1999. Se encuentra ubicada en Venezuela, específicamente en el Estado Miranda, Municipio Zamora, en la Parroquia de Guatire. Está situada en una zona céntrica y totalmente residencial.

Desde la fecha de fundada hasta la actualidad, a pesar de estar ubicada en una zona residencial, la institución, según la información

suministrada por la directiva, no ha evidenciado ninguna problemática con la comunidad. Por el contrario, refieren que la relación de la comunidad es totalmente positiva para con la escuela.

El acceso a la institución es viable a través de vehículos propio, transporte escolar o tránsito peatonal; ya que por estar ubicado en una zona residencial de clase media/alta, no se permite la circulación del transporte público.

La institución seleccionada como objeto de estudio, parte de una planta física integrada por una edificación de seis edificios, de los cuales cuatro se conectan y dos son independientes uno del otro. El edificio 1, 2 y 3 cuenta con PB y cuatro pisos; el edificio 4 tiene PB y un piso, el edificio 5 posee PB y tres pisos y por último, el edificio 6 tiene PB y cinco pisos.

En el primer edificio se encuentra la etapa de Educación Inicial, específicamente 1°, 2° y 3° grupo (escenario de la presente investigación, edificio de preescolar). El segundo edificio lo contempla la etapa de Educación Primaria (4°, 5° y 6° grado). El tercer edificio cuenta con Educación Media General, específicamente (1°, 2° y 3° año). El cuarto edificio se corresponde con la sede administrativa del plantel (conformada por la directiva, secretaría y personal administrativo), enfermería y sala de usos múltiples. Seguidamente el quinto edificio contempla Educación Primaria (1°, 2° y 3° grado). Finalmente, el sexto edificio posee la etapa de Educación Medica General concerniente al ciclo diversificado (4° y 5° año), el

área de informática y salones de laboratorio; tales como física, química y biología.

En lo que respecta a la distribución de cada edificio, se considera propicio mencionar que cada uno cuenta con una coordinación vinculada con el grado de estudio ubicado en dicho módulo.

En cuanto al ambiente físico, la institución cuenta con pasillos amplios; salones espaciosos y mobiliario comfortable para los estudiantes; sanitarios en muy buenas condiciones 15 para hembras, 15 para varones y 7 mixtos (para personal de oficina, dirección, recepción y salón de usos múltiples); un bebedero en cada edificio; una biblioteca; seis laboratorios, cuatro salas de computación con 35 computadoras para cada sala; una cancha techada, una tarima, tres canchas deportivas (una de basketball y dos de futbolito), dos mesas de pimpón, tres barras de ejercicio, una piscina, un parque recreacional para los preescolares; una proveeduría; dos cantinas para la venta de meriendas, un comedor; un salón de fotografía; una enfermería; una sala de profesores; una sala de usos múltiples; un salón de pastoral (capilla); una sala de Asociación Civil de Padres y Representantes; estacionamiento para profesores y visitantes y una recepción en la entrada de la institución.

Cada edificio posee un acondicionamiento físico apropiado para que se efectúe el aprendizaje en condiciones óptimas. Se considera propicio mencionar que dentro de cada espacio mencionado anteriormente se cuenta con aire acondicionado, ventiladores e iluminación apropiada.

En lo concerniente al nivel socioeconómico, la población estudiantil perteneciente a la misma proviene de familias con un nivel socioeconómico bastante homogéneo, por lo que se sitúan en los estratos sociales A y B; es decir; en un índice elevado. Se presume que los padres son empresarios o profesionales, actualmente activos en el ámbito laboral. En su mayoría, se evidencia la prevalencia hacia las familias cuya estructura familiar está concebida por mamá, papá y hermanos.

A manera de detalle, la institución cuenta con 2.747 estudiantes, lo que contempla desde Educación Inicial hasta Educación Media General. La planta profesoral está integrada por 159 docentes (en aula y especialidades). Dentro del personal administrativo se cuenta con 25 empleados. Finalmente, se tiene 27 empleados como personal obrero y de mantenimiento.

La institución atiende desde la etapa de Educación Inicial hasta Educación Media General en el turno diurno, debido a que en el turno vespertino se llevan a cabo las actividades extracurriculares. Dentro de las actividades complementarias se destaca refuerzo pedagógico, natación, informática, futbolito, gimnasia, y karate.

Una vez expuesto lo concerniente al contexto de la institución, se enfatiza en la edificación donde se sitúa el ciclo de Educación Inicial (Preescolar), considerando el mismo como objeto de la presente investigación. En este sentido, se tiene que el edificio en cuestión cuenta con las secciones de los tres grupos de preescolar. De igual modo, cuenta con la

oficina de las dos coordinadoras, la oficina de las dos Psicopedagogas y la oficina de las Coordinadoras de Evaluación de Educación Inicial.

Igualmente, se destaca que cada aula de clase tiene dos ventanas, aire acondicionado, iluminación artificial y natural, pizarrón acrílico, closet, un escritorio para la docente y mobiliario en buenas condiciones (con un número de sillas y pupitres acorde a la cantidad de estudiantes).

Partiendo de la matrícula mencionada anteriormente se tiene que (754 de 2.747) son alumnos de Educación Inicial. De igual modo, 46 de 122 son docentes de dicha etapa.

Escenario de Trabajo de la Autora

La institución objeto de estudio fue fundada en el año 1.999. Es de carácter católico, privado y mixto. Está destinada al desarrollo educativo integral de los niveles de Educación Inicial (maternal y preescolar), Educación Primaria (1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grado) y Educación Media General (1°, 2°, 3°, 4° y 5° año), la misma conocida como Bachillerato y Ciclo Diversificado.

Por su parte, en cuanto a las bases filosóficas del colegio se tiene que la misión de la institución consiste en la formación integral de sus alumnos y alumnas, para que sean personas independientes, eficaces y capaces de ejercer un liderazgo en la sociedad y en su entorno social, caracterizándose por ser honrados ciudadanos y buenos cristianos para colaborar en la construcción de un país más justo y humano.

Seguidamente, como visión de la institución se estipula ser un centro de conocimientos con visión educativa innovadora, formador de egresados con excelencia académica y personal, capaces de ser agentes de cambio en su entorno social y dar respuestas plurales a las distintas necesidades de su sociedad.

A partir de la misión y visión designada, surgen los valores de la escuela. En este sentido, se tiene que la institución se rige bajo los valores del Sistema Pedagógico Salesiano y la Constitución Nacional, con el fin de educar hombres y mujeres capaces de vivir en una sociedad más humana, justa, pluralista y democrática. Dentro de los valores se destaca la excelencia educativa, honestidad, sentido de pertenencia, amor, trabajo, solidaridad, justicia, responsabilidad, libertad, servicio, diálogo, cooperación, alegría, reconciliación, respeto, tolerancia y evangelización.

Por otro lado y tomando en consideración que la formación del alumnado es lo más importante para la presente Unidad Educativa, se destaca que uno de los objetivos de la institución es que los alumnos(as), egresados de la misma sean:

- Personas amables, conscientes de que el afecto maduro y la bondad operativa llevan a la libertad y a la autonomía, para ser capaces de establecer en su día a día relaciones francas y sencillas, basadas en el amor al otro, la caridad, el servicio, la cooperación, el diálogo y el trabajo; el

reconociendo a éstos como los únicos medios eficaces para ejercer liderazgos positivos en su realidad social.

- Personas calificadas intelectual y personalmente, capaces de emitir juicios y opiniones responsables que propicien la participación consciente, generando en ellos el compromiso de su formación por encima de su instrucción, bajo la premisa de la confianza en sí mismos, en sus hermanos y en Dios como fuente primaria y única de razón y de fe.

- Personas que responsablemente planteen un proyecto de vida que les lleve a ser eficientes y eficaces en su vida laboral, familiar y social y eclesial, y que a través de su testimonio de vida y el trabajo responsable, den muestras de su clara identidad humana y cristiana a la luz de los valores del sistema preventivo salesiano.

En lo que respecta a la estructura académica y administrativa del plantel, se evidencia una jerarquización clásica. Ello se hace notorio, en el organigrama suministrado por la institución. Por tanto, a continuación se podrá evidenciar en dicha representación gráfica la estructura del plantel en cuestión, a partir de lo esquemático, lo que incluye las áreas que la integran, sus niveles jerárquicos y las líneas de autoridad. Según lo expuesto se tiene:

A partir de lo expuesto, se destaca que cada persona ocupante de los cargos observados en el organigrama incluyendo el personal obrero, posee un nivel de formación apto para el puesto asignado. En lo que respecta al personal docente, la institución cuenta con 159 docentes. En este sentido, a continuación se muestra una tabla, la cual permite evidenciar la distribución del personal docente:

Tabla 1

Personal de la institución

Cantidad de Docentes	Educación Inicial	Educación Primaria	Educación Media General	Total
Docentes en aula	46	35	41	122
Departamento de Informática	2	2	2	6
Departamento de Educación Física	3	3	3	9
Departamento de Inglés	3	4	4	11
Departamento de Educación en Valores	2	2	2	6
Psicopedagoga	2	2	-	4
Psicólogo	-	-	1	1
				159

El personal de la institución (ver Tabla 1) se encuentra formado con diferentes niveles de estudios en el área de educación; lo que pone de manifiesto una adecuada preparación por parte de los maestros, permitiendo de esta manera que se imparta una buena educación a los estudiantes del colegio en cuestión.

Se debe destacar que el personal directivo designa a los coordinadores de cada área, efectuar monitoreo constantes a los docentes; lo que permite retroalimentar al grupo docente asignado. De igual modo, le suministran cursos o talleres; bien sea a nivel de crecimiento personal o de formación profesional.

El personal en general se muestra responsable, participativo, con un alto compromiso con la escuela y con la enseñanza para los estudiantes, motivados con el trabajo que desempeñan y con indicios de emprender constantemente mejoras; bien sea en lo concerniente al proceso de enseñanza o a nivel de infraestructura.

Del mismo modo, se hace notoria una compenetración por parte del grupo docente y una disposición constante para desempeñar trabajos en equipo. Dicho aspecto se concibe como positivo, ya que permite el intercambio de opiniones y la instauración de procesos de enseñanza acordes para la obtención de aprendizajes significativos.

En lo que respecta a la matrícula de la institución, para el año 2014-2015 es de 2.747 alumnos, recordando que la institución únicamente ofrece turno diurno. A continuación, se detalla el número de alumnos por grado de estudio:

Tabla 2

Matrícula año escolar 2014-2015

Distribución por Grado de Estudio	Subdivisión	Secciones	Género		
			Varones	Hembras	Total
Educación Inicial	Maternal Preescolar	23	374	380	754
Educación Primaria	1° Grado	5	110	105	215
	2° Grado	5	97	112	209
	3° Grado	5	98	87	185
	4° Grado	5	92	100	192
	5° Grado	5	78	111	189
	6° Grado	5	84	84	168
Educación Media General	1° Año	5	82	98	180
	2° Año	5	75	92	167
	3° Año	5	87	89	176
	4° Año	4	82	82	164
	5° Año	4	61	87	148
Total		76	1.320	1.427	2.747

En atención a la tabla anterior (ver Tabla 2), en términos generales se evidencia una distribución apropiada de estudiantes por sección. Ello se considera un aspecto a favor del alumnado y de su educación, ya que la docente muestra mayor manejo y disposición; debido a que por ser un número de estudiantes accesible, el tiempo dedicado a cada alumno es mayor.

En lo que respecta a la población a la que sirve la institución, se evidencia que parte de un estrato socioeconómico medio-alto, por lo que poseen los recursos requeridos para el proceso. Los estudiantes se

muestran participativos y en líneas generales poseen un buen potencial académico.

La escuela cuenta con una Asociación Civil de Padres y Representantes. La misma está integrada por siete personas. El objetivo de dicha asociación radica en el bienestar estudiantil. Por tanto, se encargan de monitorear los recursos y las posibles actividades extra cátedra donde se vincule el personal docente, el alumnado y los representantes.

A grandes rasgos según lo referido por la directiva del plantel, los representantes del alumnado en su mayoría se muestran comprometidos con la escuela y la educación de sus hijos. Por tanto, se cuenta con la disposición y la contribución de los mismos. Ello se hace notorio inclusive al momento de la programación de charlas o junta de padres y representante, por el número elevado de asistencia.

Una vez detallada la institución de forma general, se procede ahondar en la etapa seleccionada donde se llevó a cabo la intervención. Como se evidenció anteriormente, Educación Inicial cuenta con maternal y tres grupos (1°, 2° y 3°). Cada uno subdividido, por lo que se tiene cinco secciones de maternal (A, B, C, D y E) y 18 secciones de preescolar; es decir; hay seis salones para cada grupo dividido en secciones (A, B, C, D, E y F). Se distribuyen 22 alumnos por sección en maternal y entre treinta y cuatro y treinta y siete alumnos en Preescolar; para un total de 754 alumnos en la etapa de Educación Inicial.

Seguidamente, se considera propicio destacar como se distribuye el alumnado en los niveles según la edad, para lo que se tiene: Maternal (a partir de 2 años), 1º nivel (3 a 4 años), 2º nivel (4 a 5 años) y 3º nivel (5 a 6 años).

La presente investigación se centró en una de las secciones de tercer nivel de preescolar. El aula contaba con 35 estudiantes (17 niños y 18 niñas). Las edades de los cursantes oscilaban entre 5 y 6 años.

Dicho nivel contaba con dos docentes. Una docente titular y una auxiliar. La docente titular posee un nivel de instrucción de Licenciado en Educación Preescolar, mientras que la auxiliar es Técnico Superior Universitario. Se evidenció, que las mismas gozaban de un acondicionamiento apto para desempeñarse en el rol de docente en el área de preescolar.

El espacio donde se desempeña este curso de preescolar, para llevar a cabo su proceso de aprendizaje cuenta con las condiciones apropiadas. Dentro de lo que se destaca espacios amplios, dos ventanas, aire acondicionado, iluminación apropiada tanto artificial como natural.

En cuanto a los recursos encontrados en el salón de clase, se puede decir, que dispone de pizarra acrílica, closet, casilleros (uno para cada alumno) y separadores (utilizado para colocar los materiales y los bolsos de los estudiantes). En lo que respecta al mobiliario, posee dos mesas en forma de media luna, dos mesas rectangulares, una mesa redonda, 35 sillas

repartidas en cada mesa y un escritorio para las docentes. Cabe acotar, cada recurso encontrado en el salón está en óptimas condiciones.

El aula de clases se encontraba ambientado con carteleras vinculadas con la Galería Bolivariana, efemérides y formación en valores. Del mismo modo, se hizo notorio cuatro enunciados (elaborados con material impreso), los cuales son utilizados dentro de la programación de la docente y los mismos son concebidos como espacios libres, estos son: experimentar y construir, representar e imitar, expresar y crear y armar y construir.

El horario de tercer nivel es de cuatro horas académicas. Entran a las 7:30am y los representantes los retiran a las 11:30am. Por tanto, se tiene que la rutina diaria se encuentra desglosada de la siguiente manera: hora de entrada o bienvenida, ronda (planificación de niñas y niños), desayuno y aseo, actividades colectivas (música, educación física, informática e inglés), trabajo libre en los espacio, intercambio/recuento y salida.

El Rol de la Autora

La autora dentro de la unidad educativa descrita previamente actuó como investigadora, acompañada por la docente de aula de tercer nivel de preescolar. En este sentido, se considera propicio destacar que la autora no se encontraba laborando en la institución en cuestión. Por tanto, solicitó un permiso al cuerpo directivo del plantel; para efectuar la indagación y diagnóstico de la institución donde se llevó a cabo el estudio.

El proceso de aprobación tomó su tiempo. No obstante, cumplido cada uno de los requerimientos; se le permitió a la autora efectuar el trabajo de investigación en la institución.

Una vez aprobada la solicitud, la autora realizó un diagnóstico general de la institución; lo que le permitió recabar la información concerniente a la misma y a la etapa en la que se centró el estudio (preescolar). Para ello partió de un proceso de observación y seguidamente se entrevistó con la Directora del plantel, la Subdirectora, la Coordinadora de Preescolar y la Docente de aula de tercer nivel de preescolar.

El curso seleccionado para realizar el presente trabajo de investigación, contaba con 35 niños; de los cuales 18 son hembras y 17 varones. Las edades oscilaban entre 5 y 6 años de edad. El estudio se efectuó durante las horas de trabajo libre en los espacios.

En este Practicum se estableció de parte de la autora el rol de consultora e investigadora. El mismo tenía como finalidad explorar las estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas que utilizan los niños en la etapa preescolar, específicamente en tercer nivel; para memorizar un cuento. De tal manera que, para abordar la situación problemática se implementó el uso de la literatura infantil (específicamente el cuento), como herramienta de evaluación; siendo ello un recurso apto para un infante cuyas edades estaban comprendidas entre 5 y 6 años. Se les mostró la actividad a

modo de juego, ya que según lo expuesto en la literatura; el mayor recuerdo del niño preescolar está en el hacer.

Este capítulo contempló el contexto de la institución, el cual sirvió para el desarrollo del presente estudio. Del mismo modo, el escenario de trabajo de la autora y finalmente el papel o rol que la autora cumplía en la escuela en cuestión. Es de suma importancia mencionar, que la observación directa del plantel y los reportes del personal que lo conforman; fueron de suma utilidad para desarrollar la investigación que se pretendía.

Capítulo 2. Estudio del Problema

Este capítulo está dividido en cinco secciones que se relacionan entre sí y tienen como propósito proporcionar al lector una comprensión general del problema objeto de estudio existente, en el escenario de trabajo de la autora. Las secciones son: enunciando del problema, descripción del problema, documentación del problema, análisis de las causas y relación del problema con la literatura.

Enunciado del Problema

El problema objeto de estudio a resolver en este Practicum consistió en identificar las estrategias de memoria “espontáneas” que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial, pertenecientes a una institución educativa católica privada del municipio Zamora; aspecto escasamente estudiado en el ámbito educativo.

Descripción del Problema

Se pretendió identificar las estrategias “espontáneas” Piaget (s. f.) de memoria que ejecutaban los niños pertenecientes a Educación Inicial, específicamente de tercer nivel de preescolar, en el entendido que durante dicho ciclo las edades de los niños oscilan entre cinco (5) y seis (6) años de edad.

El conocimiento generado en este estudio se espera sea aplicado por los docentes a través del acompañamiento sociocognitivo y que logren los niños hacer consciente estas estrategias, desarrollarlas paralelamente a

nuevas estrategias consensuadas, en la perspectiva de formar aprendices estratégicos como exponen Pozo y Monereo (1999), es decir, capaces de reconocer la oportunidad de saber cómo planear, aplicar y evaluar el uso de las mismas; pudiendo iniciar el desarrollo de estas habilidades desde la etapa de preescolar.

En este sentido, Fuenmayor y Villasmil (2008) destacan que los estudiantes de estas edades no manejan de forma consciente dichas estrategias por lo que se consideró el presente estudio fundamental; debido a que la información generada en los estudios previos, resulta poco precisa en cuanto a cómo ocurre en el niño el proceso de transformación de la información para su evocación y cuáles estrategias de memorización ejecutan los niños y los docentes en el contexto de la etapa preescolar.

Escabias (2008), por ejemplo, sólo señala las estrategias de ensayo de los dos a los tres años de edad cronológica. Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010) refieren igualmente las estrategias de ensayo, la imaginaria visual y la creación de historias pero no señalan las edades en que surgen o se desarrollan.

La revisión de la literatura arroja que la mayor proporción de estudios en el área de interés, se han realizado fundamentalmente en personas que presentan problemas en el área, bien sea adolescentes, adultos y/o ancianos; por lo que no existe variedad y cantidad de estudios vinculados con dicha temática enfocados en la población de Educación Inicial (en edad

preescolar); probablemente porque se considera que la inmadurez neural propia de la edad no posibilita el uso de estrategias para la codificación, representación y evocación de eventos o sucesos.

Siguiendo lo expuesto, se considera de relevancia bio-psico-socio-educativa que los estudiantes preescolares de tercer grupo, conozcan, ejecuten o dominen las estrategias para recordar. En líneas generales, se pretende que el niño alcance una memoria estratégica dentro de un contexto de formación especializado y lúdico. Por consiguiente, se debe iniciar la formación del estudiante estratégico desde temprana edad; considerando que durante dicha etapa el niño se encuentra en plena formación de sus estructuras.

Es de esperar que, una vez consolidado este conocimiento declarativo, procedimental y actitudinal, se generalice y se transfieran en los niveles educativos progresivos por alcanzar. Tal y como señalan los autores citados en este trabajo: la memoria está unida al aprendizaje, por tanto serán estudiantes con un buen desempeño académico.

En lo concerniente a la población, la literatura acota que es complejo que el individuo recuerde previo a los tres (3) años de edad. Esto ocurre debido a que precedente a dicha edad la maduración neurológica, está iniciándose. Dado que no se ha alcanzado una madurez a plenitud, es difícil que se logre una sinapsis de la información que se procesa y se recuerda.

En este sentido, quien suscribe como autora del estudio centró el objetivo en niños de cinco (5) a seis (6) años de edad.

Aunado a ello, se hace notorio la dificultad de llevar a cabo estudios vinculados a la detección y desarrollo de dichas estrategias de memoria, ya que se requiere de metodologías introspectivas para llegar a la representación de la memoria en esta población, que igualmente aún no alcanza el desarrollo pleno de su capacidad de representación y comunicación de sus ideas.

Esto se ha menciona anteriormente, en los primeros años de vida las estructuras del cerebro se encuentran en formación, por lo que el niño no ha alcanzado una madurez suficiente. En este sentido, se intuye que la escases de investigaciones relacionadas con dicha temática, se debe a ello.

Finalmente, se destaca que la enseñanza sobre el uso de estrategias de memoria a temprana edad (5 a 6 años) a futuro, podría convertirse en un aspecto positivo a favor del estudiante. Es decir, podría actuar como un incentivo hacia la lectura; ya que el alumno sabrá como almacenar y recordar y por consiguiente podrían existir mejoras en los próximos grados de estudio a cursar. En este sentido, se consideró que el presente estudio era fundamental para ahondar en lo concerniente a la memoria en la infancia.

Documentación del Problema

Los niños que conformaron la muestra del estudio en cuestión son cursantes del tercer grupo de Educación Inicial, en donde no se aplican

escalas evaluativas cuantitativas para los logros de sus desempeños (rendimiento), pero si escalas cualitativas de desempeño permanente e individualizadas de los aprendizajes alcanzados y los que aún no se han adquirido (Ministerio del Poder Popular para la Educación, 2012). No obstante, tomando en consideración que los mismos se encontraban próximos a iniciar un nivel de estudio superior, siendo el caso de primer grado, se consideró pertinente iniciar desde temprana edad la identificación o en su defecto propiciar el uso de estrategias de memoria.

En este contexto, se consideró fundamental dar uso de dichas estrategias de memoria, ya que se aspira formar estudiantes estratégicos. De igual modo, se destaca que el estudio se centró en la memoria debido a que todo aprendizaje se encuentra asociado a la misma. Se debe destacar que la pérdida de la memoria, ocurre en gran medida debido a que no se trabajan las estrategias de memoria.

Por consiguiente, para iniciar el presente estudio se consideró prioritario recabar información vinculada con la memoria en la edad preescolar, específicamente las estrategias de memoria “espontáneas”, es decir, aquellas que no registran una enseñanza formal de tipo escolar, sino que son producto de la propia experiencia vivida M. F. Aldana (comunicación personal, 11 de abril, 2015) que utilizan los niños de tercer nivel de preescolar para codificar y almacenar la información; lo que facilita el recuerdo.

Las técnicas utilizadas para obtener dicha información fueron: libros especializados en el área, documentos de investigaciones registradas en revistas arbitradas electrónicas citadas en la web (internet) sobre memoria en niños en edad preescolar, entrevistas realizadas a docentes de postgrado en Psicología Cognitiva y docentes de Educación Primaria de la institución de referencia donde se realizó la evaluación de dichas estrategias (específicamente de 1°, 2°, 3°, 4°, 5° y 6° grado) y la observación directa en el grupo de estudio.

La investigadora utilizó como primer método de recolección de datos, para obtener evidencia de la existencia del problema, información arrojada en los diversos estudios expresados con anterioridad. En este sentido según la información obtenida en Internet, se evidenció escasos estudios vinculados con la memoria en el niño en edad preescolar e inclusive, posterior a una búsqueda exhaustiva vinculada con las estrategias de memoria se encontraron pocos hallazgos específicos asociados a dicha temática.

Estas reseñas parten de la premisa centrada en la dificultad de detectar o identificar dichas estrategias de memoria en niños cuyas edades están comprendidas entre los 5 y 6 años de edad. Dicha premisa avalada por una insuficiente maduración neurológica por parte del niño.

En concordancia con lo expuesto, se destaca que algunos autores tales como, Philip (1997) refieren la existencia del recuerdo en el niño. Por

tanto, se consideró pertinente ahondar en posibles estrategias “espontáneas” de memoria, empleadas por el infante.

El estudio desarrollado por Myers y Perlmitter (1978) refiere que el niño logra tener un mejor desempeño al momento de reconocer que al momento de recordar. Sin embargo, indican que ambas conductas efectuadas por el preescolar mejoran durante los 2 y 5 años de edad, ello podría ser un indicador a favor para potenciar dicho recuerdo durante edades tempranas; considerando que la figura de cuidado o adulto significativo juega un rol fundamental, ya que las preguntas que formula diariamente promueven la memoria.

Seguidamente, el estudio encontrado de Ruiz (1991) expone la posibilidad de que la dificultad para recordar en los preescolares se centre en la falta de manejo de estrategias de memoria. Por consiguiente, se consideró propicio enseñar dichas estrategias, tomando en cuenta que se busca formar estudiantes estratégicos y ello puede iniciarse desde temprana edad. Cabe acotar que en edades tempranas, el niño se encuentra en plena formación de sus esquemas y absorbiendo toda la información que se le suministre, debido a que busca conocer y comprender el mundo que lo rodea. En este orden de ideas, lo mencionado contribuirá en futuros grados de estudio a incrementar el nivel académico para el estudiante y por consiguiente será favorable para los docentes.

A grandes rasgos, previamente se mencionó información hallada en diversos estudios ubicados en Internet, la cual actúa como antecedentes para el estudio en cuestión. No obstante, a continuación se muestra la Tabla 3 que evidencia datos que se espera nutran la presente investigación, vinculada con las estrategias de memoria en niños en edad preescolar. La misma parte de autores del estudio, fecha en el que se efectuó el mismo, muestra o población, edades comprendidas y los hallazgos más resaltantes encontrados.

Tabla 3

Estudios de Memoria en Preescolares

Autores y Fecha del Estudio	Muestra y Edades Comprendidas	Objetivo del Estudio	Resultados
Paniagua (1983)	27 niños de 3 y 6 años	Centró su investigación en detectar el momento en que el niño empieza a utilizar algún tipo de esquemas de la historia.	A los 3 años, el recuerdo de los cuentos sencillos es prácticamente nulo en algunos niños y en el resto se caracteriza por ser desordenado y escaso. A los 4 años existe un recuerdo similar al anterior, pero con la capacidad de aplicar un esquema de la historia al recuerdo de cuentos sencillos. Se hace notorio que la escenificación con objetos simultáneos a la narración oral, incrementa el recuerdo de cuentos sencillos en los preescolares.

Tabla 3. *Continuación.*

Autores y Fecha del Estudio	Muestra y Edades Comprendidas	Objetivo del Estudio	Resultados
Marchesi (1983)	24 niños de 6 años	Buscó comprobar la influencia del contenido en el recuerdo de las historias.	Se confirmó la importancia del contenido; es decir; los niños recuerdan mejor los cuentos cuyo tema es más familiar. Por su parte, los niños de 6 años enfrentados a un cuento menos familiar, centran su comprensión y recuerdo en el resultado de las acciones.
Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010)	254 niños cuyas edades oscilan entre los 5 y 8 años	Se centraron en la exploración de un enfoque, para alcanzar la mejora de la memoria de trabajo infantil a partir del entrenamiento de estrategias de memoria.	Se encontró que el entrenamiento en estrategias de memoria de trabajo puede ser un método válido para la superación de posibles déficits de memoria de trabajo y de aprendizaje. Cabe acotar, que los niños pueden no ser capaces de generalizar estrategias de un dominio a otro. En términos generales, las estrategias de memoria podrían proporcionar un medio para mejorar la memoria de trabajo en el aula.

Tabla 3. *Continuación.*

Autores y Fecha del Estudio	Muestra y Edades Comprendidas	Objetivo del Estudio	Resultados
Introzzi, Juric y Andrés (2010)	121 niños en edades comprendidas entre 5 y 8 años	Enfocaron su estudio en el incremento de la capacidad de retención en niños, partiendo del uso progresivo de estrategias de memoria.	Los resultados arrojaron que a pesar de que no se registra un incremento significativo en el uso de estrategias vinculado a la edad, cuando los niños implementan dichos recursos, su aprendizaje y recuerdo parece beneficiarse.

Como segundo método de recolección de datos, se efectuó la entrevista a docentes pertenecientes a Educación Primaria. Según lo expuesto por las docentes de grados superiores, en líneas generales algunos estudiantes presentan déficits a nivel de rendimiento académico, al momento de la comprensión de textos, dificultad para recordar (evocar) lo aprendido y pocos hábitos e interés por la lectura. Sin embargo, inicialmente ninguna docente consideró de manera espontánea la importancia de trabajar la detección y desarrollo de estrategias para la memorización en la población de preescolares.

Durante el desarrollo de la entrevista y en atención al objetivo y motivo de investigación de quien suscribe, las docentes encuestadas acordaron que era propicio fomentar las estrategias de memoria a edades tempranas

(Educación Inicial), lo cual será de gran utilidad tanto para el estudiante como para la figura docente, sin embargo, manifestaron desconocer sobre estas estrategias y la manera de desarrollarlas.

Finalmente la autora dio uso de la observación directa de los niños de tercer grupo. A través de la observación se evidenció que: los niños son capaces de recordar pequeñas listas de palabras, juguetes escondidos en el aula (durante la hora de espacio libre/juego), nombres de objetos, entre otros. De igual modo, mostraban interés por la escucha de “cuentos”. De esta manera, se hizo notoria la posibilidad de seleccionar el uso del cuento como herramienta de evaluación.

Análisis de las Causas

En el estudio del problema se identificaron diferentes causas, por las que se consideró pertinente abordar la presente investigación; dentro de las cuales se destacan:

1. Las docentes de aula no le otorgan importancia a la detección e identificación de las posibles estrategias de memoria que emplean los niños en edad preescolar, específicamente de tercer nivel, al momento de recordar.
2. Las docentes de aula parten de la premisa que el niño de preescolar es obviamente inmaduro, por lo que posee recuerdos fugaces y desorganizados. En este sentido, las docentes no perciben que para evocar cualquier tipo de información almacenada en la memoria, en

cierta medida el niño requiere dar uso de estrategias de memoria; bien sea “espontáneas” o formalizadas.

3. A partir de lo expuesto, se presume que en los hogares de estos niños, podría estar jugando un rol significativo los cuidadores; es decir; partiendo de la formulación rutinaria de preguntas, promueven la memoria del niño así como el uso de estrategias o recursos mnemotécnicos.
4. Como objetivo fundamental se pretendió lograr que los estudiantes sean estratégicos, lo que se debe fomentar desde temprana edad; tomando en cuenta que el niño se encuentra en plena maduración neurológica e instaurando sus propios esquemas.
5. Se pensó que la identificación y promoción de las estrategias de memoria, contribuiría en la transferencia de estas a grados superiores, así como a su aplicación en procesos como la comprensión de textos y composición escrita, hasta una mejoría del nivel de rendimiento académico; ya que dichas estrategias actuarán como herramientas de aprendizaje en el estudiante.
6. Del mismo modo, el manejo de estrategias de memoria desde temprana edad, más allá de permitirle al estudiante extrapolar su memoria; podría generar en los estudiantes motivación, hábitos e interés por la lectura.

Relación del Problema con la Literatura

En este apartado se revisa la fundamentación teórica de la investigación. La misma centrada en uno de los procesos básicos de la mente humana conocido como la memoria. Cabe acotar que si bien es cierto que se pretende abordar en términos generales el sistema de la mente humana, se debe destacar que se enmarca en la memoria del infante durante la etapa de Educación Inicial (preescolar); etapa considerada fundamental, ya que en esta se forman las primeras bases del desarrollo infantil. Del mismo modo, se aborda como opera la memoria en el aprendizaje, haciendo énfasis en las estrategias “espontáneas” que emplea el niño de 3° grupo de preescolar. Para ello, se implementa la literatura infantil (cuentos) como herramienta evaluativa.

Antecedentes del Estudio de la Memoria

Para dar inicio a este escrito se considera pertinente hacer mención a lo expuesto por diversas investigaciones, las cuales se enfocaron en explicar cómo y por qué funciona el pensamiento humano. El estudio de la memoria según lo expuesto por Peña, Cañoto y De Banderali (2006), comenzó a finales del siglo XIX, cuando Ebbinghaus inventó las llamadas sílabas sin sentido. Ello tiene que ver con sílabas compuestas por dos consonantes y una vocal que carecen de significado. Para ese momento Ebbinghaus se percató de lo siguiente:

1. La cantidad de ensayos que se necesita para aprender una lista de

sílabas sin sentido aumenta a medida que el número de sílabas contenidas en la lista se hace mayor.

2. El grado de olvido del material previamente aprendido disminuye a medida que aumenta el número de veces que la persona repite el material.

En este sentido, se evidenció que el estudio de la memoria humana a lo largo de la historia, parte de Herman Ebbinghaus, quién demostró que las funciones mentales podían ser estudiadas y analizadas. Para ello utilizó el control experimental. Cabe acotar que dichos estudios se mantuvieron con gran énfasis hasta los años 70 (Ramos, 2011).

Para mediados del siglo XX, se parte del enfoque asociacionista el cual planteó que el recuerdo es mejor en la medida en que la asociación que se establece entre estímulos y respuestas es más fuerte (Peña et al. 2006).

Siguiendo a Ramos (2011), hasta principios de los sesenta, lo que dominó el campo del aprendizaje y la memoria en adultos fue la perspectiva asociativa de estímulo-respuesta. Por lo que para mediados de los setenta y ochenta, se centra en lo vinculado con la codificación, almacenamiento y recuperación. En la actualidad, se dice que la memoria está compuesta por varios sistemas, los cuales se interrelacionan (memoria sensorial, memoria a corto plazo o de trabajo y memoria a largo plazo). En cuanto a la memoria a largo plazo se enfatiza en la procedimental, semántica y episódica. Del mismo modo, se hace mención al estudio de la velocidad del procesamiento

de la información.

Por su parte y según lo propuesto por Puentes (2007), Broadbent fue considerado un punto de partida para dar inicio al estudio de la memoria, desde el enfoque cognitivo.

Para 1950, surge el enfoque cognitivo dentro del cual la mente humana es concebida como un sistema conformado por diversos almacenes, los cuales a su vez forman parte de diferentes etapas de un canal de transmisión a través del cual pasan los mensajes que provienen del mundo exterior (Peña, et al, 2006).

En lo que respecta al surgimiento de la memoria o como se da inicio a la investigación vinculada con la misma, se tiene según la información, que va a depender del tipo de procesamiento que requiere una tarea de memoria, ya que los problemas pueden surgir en cualquier sistema de memoria. Por tanto, diversos estudios se centraron en cómo las deficiencias y limitaciones relacionadas con la edad pueden deteriorar el funcionamiento de la memoria del individuo (Ramos, 2011).

El Sistema de la Memoria Humana

Previamente a conceptualizar el término memoria, se considera pertinente definir el cerebro. Ramos (2011) refiere que el cerebro es uno de los órganos más importantes del ser humano, es el órgano mayor del sistema nervioso central; el centro de control para todo el cuerpo y el responsable de la complejidad del pensamiento, el lenguaje y la memoria.

Del mismo modo Rincón (s. f.) indica que el cerebro capta de manera fragmentada la realidad y esto se realiza a partir de un proceso cognitivo denominado atención, por lo que se parte de la idea que el cerebro selecciona lo emotivamente importante y posteriormente evalúa si debe ser guardado en la memoria o desechado.

Por lo tanto y de acuerdo con Ramos (2011), el cerebro se concibe como un ensamblaje de áreas y circuitos, los cuales codifican para llevar a cabo diversas funciones. Dichas funciones se encuentran divididas en sensoriales (audición, tacto, olfato y visión); mentales (aprendizaje, memoria, pensamientos, atención, sentimientos) y motoras (expresiones faciales, movimiento del cuerpo, sonidos articulados y la voz).

De esta manera y tomando en cuenta que la memoria es una función del cerebro y un fenómeno de la mente, se define la memoria según Fuentes (2011) como la facultad de traer acontecimientos, ideas o imágenes del pasado al presente, para que el individuo logre suministrarle sentido o le otorgue un significado a la información que está adquiriendo. Según lo propuesto por dicha autora, el lenguaje influye en gran medida, ya que permite alterar o conservarla.

La memoria se incluye dentro de los procesos básicos y fundamentales del funcionamiento del ser humano. La misma se concibe según Ruiz (1991) como una habilidad mental que le permite al sujeto almacenar, retener y recuperar información sobre acontecimientos pasados.

No obstante, se debe destacar que las personas cuando oyen o leen oraciones o historias, construyen significados e inferencias y son esas construcciones las que el individuo recuerda; es decir; no almacena la información tal cual fue leída o escuchada, sino que ocurren transformaciones propias, que en cierta medida facilitan el procesamiento de la información.

Cabello y Porras (2009) conciben la memoria como un proceso funcional, por medio del cual el ser humano es capaz de asimilar los conocimientos que se le presentan subyacentes de su entorno; atribuyéndole gran importancia a las experiencias previas que este posee, de la mano con sus intereses y esquemas conceptuales.

De igual forma, para que el sujeto posea un adecuado funcionamiento de la memoria (proceso cognitivo), el mismo requiere de la recepción y selección de aquella información que ingresa a través de los sentidos, es decir, gusto, tacto, oído, olfato y vista; codificación, almacenamiento y la capacidad de recuperar posteriormente dicha información. En este sentido, según Ramos (2011), el almacenamiento y la recuperación de la información son funciones interrelacionadas, debido a que la recuperación de la información dependerá en gran medida de cómo sea almacenada y por consiguiente, aparecerá el aprendizaje.

Por esta razón, la memoria podría ser definida como el proceso que permite retener, consolidar, registrar, almacenar, recuperar y evocar

información que previamente fue recolectada; es decir; como la capacidad de retener la información aprendida y en este sentido el aprendizaje se percibiría como la capacidad de adquirir nueva información. Por consiguiente y según Manzanero y Barón (2014) la memoria se considera dinámica, ya que la misma constantemente almacena información nueva.

Del mismo modo la memoria podría concebirse según Peña et al. (2006) como el proceso mediante el cual los seres humanos codifican, almacenan y recuperan la información que se requiere para llevar a cabo actividades de rutina. En este sentido, se define la codificación como un proceso que permite el registro de la información de manera que pueda permanecer y ser utilizada; el almacenamiento vinculado con la retención y la permanencia de la información en el sistema de la memoria y finalmente, la recuperación relacionado con la localización del material previamente almacenado, es decir; se extrae la información de un almacén de memoria específico y se transfiere a otro.

En términos generales, no siempre el individuo es capaz de recordar todo lo almacenado; sin embargo, considerando que el ser humano es capaz de recuperar un gran porcentaje de información, ello se asume como fundamental; ya que sin dicha capacidad el sujeto no lograría aprender del pasado, entender el presente y mucho menos planificar el futuro. En cuanto a la recuperación de la información, según lo expuesto por Ruiz (1991), la memoria humana es vulnerable a variables internas y externas, las cuales en

ocasiones podrían generar alteraciones o distorsiones de los recuerdos del sujeto.

En relación con los tres procesos que integran la memoria, se hace evidente que la codificación se encarga de preparar la información que se pretende almacenar, a partir de sonidos, acontecimientos, imágenes, experiencias o ideas significativas. En este sentido, se le atribuye importancia a la atención, la concentración y el estado emocional del individuo. El segundo proceso, denominado almacenamiento, permite la categorización, ya que el orden de la información en este proceso es fundamental; por tanto se evidencia que las estructuras del sujeto juegan un rol importante. Por último, el proceso de evocación, que se encarga de recuperar la información; la cual dependerá de la forma en que fue almacenada la información (Etchepareborda & Abad, 2005).

En virtud de la fundamentación expuesta previamente, se considera propicio mencionar que la memoria no funciona autónomamente, debido a que se vincula con un adecuado funcionamiento de las facultades tanto físicas, mentales como afectivas del individuo. En tal sentido, el procesamiento eficiente de la información facilita el recuerdo y el aprendizaje, por lo que a mayor conocimiento el sujeto será capaz de identificar el tipo de información que desea adquirir y por consiguiente a cual le presta mayor atención y cual desea recordar.

Modelos de la Memoria Humana

La teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) y la teoría de los almacenes múltiples de Atkinson y Shiffrin (1968) son dos de los modelos más relevantes para conceptualizar la memoria; por lo tanto, el presente trabajo se centrará en ellos, para explicar o abordar lo vinculado con los niveles de procesamiento de la información (Rivas, 2007).

Existe una distinción entre ambos desde el punto de vista teórico, la cual será abordada a detalle posteriormente. A grandes rasgos se puede destacar que el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968) expone que la memoria es un multialmacén conformado por tres tipos de almacenes denominados memoria sensorial, memoria a corto plazo y memoria a largo plazo. Por su parte, el modelo de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972) se enfoca en el tipo de procesamiento que ocurre desde que se recibe la información de los estímulos internos y externos, hasta que se almacena en la memoria a largo plazo (Ballesteros, 1999).

Del mismo modo se evidencia que dichos modelos parten de aspectos similares vinculados con el aprendizaje. Dentro de ello se destaca lo relacionado con la adquisición, recuperación y evocación de la información; lo concerniente con el modo de recordar información en donde influye el proceso de codificación y elaboración y en lo que respecta al incremento del aprendizaje y la retención y por último, lo que ocurre a partir de la relación que se efectúa entre los conocimientos previos y los conocimientos que

pretende adquirir el sujeto (Ballesteros, 1999).

Se hace evidente que el desarrollo de la memoria se vincula con el desarrollo cognitivo, debido a que el mismo refuerza la capacidad de la memoria. Por tanto, el aumento de la capacidad de almacenamiento y la efectividad para recuperar información va a depender de las estrategias utilizadas por el sujeto y sus conocimientos (Ballesteros, 1999).

Modelo de la memoria de Atkinson y Shiffrin (1968). El modelo del procesamiento de la información de Atkinson y Shiffrin (1968) hace referencia a tres almacenes: la memoria sensorial, la memoria de trabajo o de corto plazo y la memoria a largo plazo. La información pasa de un almacén a otro y en cada etapa se evidencia que disminuye la cantidad de información que se está transfiriendo de nivel a nivel (Baddeley, 2012).

Por consiguiente, Philip (1997) refiere que la memoria sensorial actúa como un almacén de la información, en donde la misma es retenida brevemente por fracciones de segundo, todo ello previo a que llegue a la misma una nueva información sensorial. Aquella información que permanece, a pesar de la llegada de otra información, es la que pasa a la memoria a corto plazo donde es retenida por treinta segundos. Debido a la limitada capacidad de dicho almacén, para que sea retenida por mayor tiempo la información debe ser repasada y transmitida a la memoria a largo plazo. Esta última mencionada posee una capacidad infinita.

En términos generales, el proceso ocurre de la siguiente manera; los estímulos sensoriales son codificados en la memoria sensorial, dicha información codificada es examinada y lo relevante es almacenado en la memoria a corto plazo y seguidamente partiendo del uso de procesos como el ensayo, la clasificación, entre otros, dicha información se almacena en la memoria a largo plazo.

A continuación se define y explica la función de cada almacén.

En primera instancia se tiene la memoria sensorial, concebida como el proceso por medio del cual la información es adquirida o recibida a partir de los sentidos. En esta no se le atribuye importancia a ningún procesamiento cognoscitivo; básicamente el ser humano presta atención a un estímulo, posteriormente se desvanece la sensación y solo la información significativa pasa al almacenamiento de corto plazo (Baddeley, 2004).

En virtud de lo antes descrito, se evidencia que dicha memoria es capaz de desechar aquella información que el sujeto considere innecesaria. Del mismo modo, posee la capacidad de centrar la atención en un estímulo determinado, en ese caso el mismo es asumido como significativo razón por la cual pasa al próximo nivel de memoria.

La función de la misma consiste en almacenar la información que llega a través de los sentidos durante un breve periodo de tiempo (décimas de segundos) para que esta sea interpretada por la estructura mental del sujeto. Dicha información es evaluada y seleccionada para ser transferida y

procesada a otro almacén denominado memoria a corto plazo. La capacidad de almacenamiento de dicho almacén es ilimitada; es decir; es capaz de incluir casi toda la información que se puede codificar en las etapas iniciales del sistema visual o del sistema auditivo. Sin embargo, se debe acotar que la información en este almacén se pierde con mucha rapidez, ya que, la información comienza a decaer después de que el estímulo deja de estar presente (Upadhyay, 2011).

Además, Baddeley (2012) destaca que la memoria sensorial, se subdivide en la memoria ecoica cuyo objetivo es almacenar la información que recibe el sujeto a través del oído y la memoria icónica, encargada de almacenar la información que recibe el individuo de forma visual.

En términos generales, se evidencia que dicho almacén inicial capta la información a través de los sentidos tales como la vista, olfato, gusto, tacto y oído. Dichos estímulos la conservan por un breve lapso de tiempo y posteriormente es capaz de descartar la información no deseada o poco relevante, antes de que el sujeto tenga conciencia de su contenido. Un ejemplo de dicho registro sensorial podría ser el sonido de un trueno o un pinchazo en un dedo con un alfiler.

En segunda instancia se tiene la memoria a corto plazo o memoria de trabajo. Miyakea y Shah (1999) refieren que en dicho almacén la información continúa en la consciencia y al ser repasada se transfiere a la memoria de largo plazo. En este sentido, el sujeto codifica la información en el almacén a

largo plazo de manera auditivo-verbal-lingüístico. Este almacén requiere de poco procesamiento de la información; no se recuerda por más de 30 segundos.

En lo que respecta a la función de este almacén, es mantener la información que proviene del almacén sensorial durante un periodo de tiempo extenso, para poder procesarla y utilizarla. En términos generales, se encarga de retener información, compararla, contrastarla y relacionarla entre sí. Cabe acotar, que la capacidad de almacenamiento se caracteriza por una cantidad limitada de información. Por tanto, la información en este almacén puede perderse por desvanecimiento de la huella de memoria; es decir, por debilidad a consecuencia del paso del tiempo y por interferencia proactiva vinculada con la presencia de un nuevo aprendizaje, lo cual genera un deterioro en el recuerdo de los últimos elementos y retroactiva la cual ocurre a consecuencia de que la información no se repasa (Baddeley, 1992).

Schüler, Scheiter y Genuchten (2011) refieren que la memoria a corto plazo o de trabajo se encuentra formada por tres componentes; el bucle fonológico, la agenda visoespacial y el ejecutivo central. El bucle fonológico es el encargado de procesar la información verbal, es decir, permite que las palabras entren directamente en el almacén fonológico, por lo que las palabras escritas deben primero ser transformadas dando uso de un código visual en un código articulatorio. Se vincula con la comprensión, el manejo de

palabras o la adquisición de vocabulario, números, el aprendizaje del habla y la lectura.

La agenda visoespacial se encarga de procesar de forma visual y espacial la información. Se considera la responsable del procesamiento de la imagen. Por tanto, se relaciona con el aprendizaje de mapas geográficos, actividades como el ajedrez, entre otras. El ejecutivo central tiene como objetivo realizar el seguimiento y la coordinación de los subsistemas y relacionarlos con la memoria a largo plazo; asignar información a uno de los subsistemas; actualizar la memoria de trabajo y regular contenidos (Schüler et al., 2011).

Atkinson y Shiffrin (1968) hacen mención al almacén denominado memoria a largo plazo. Dicho almacén es concebido como un proceso por medio del cual la información es percibida y procesada con mayor profundidad, por lo que pasa a las capas de la memoria por debajo del nivel consciente.

En cuanto a la función de la memoria a largo plazo, esta se encarga de almacenar de forma permanente todas las experiencias o sucesos vivenciados por el sujeto; por lo que la capacidad de almacenamiento es ilimitada. Para que ocurra un almacenamiento permanente, la codificación de la información se efectúa de manera semántica; es decir; se toma en cuenta el significado (Manzanero & Barón, 2014).

Según lo expuesto, se evidencia que la memoria a largo plazo, se encarga del almacenamiento de la información o conocimiento de todo lo aprendido de forma visual o verbal.

Del mismo modo, la memoria a largo plazo comprende; la memoria procedimental o implícita y la memoria declarativa o explícita. La memoria procedimental definida como las reglas de actuación y las estrategias para realizar tareas específicas. En dicha memoria se realiza un registro y mantenimiento inconsciente de todo tipo de información; que es evaluada con pruebas indirectas. Un ejemplo podría ser utilizar un bolígrafo, montar bicicleta, entre otros (Baddeley, 2004).

La memoria declarativa o explícita, la cual aborda la recopilación de la experiencia pasada (recuerdos) de manera consciente y disponible. La memoria declarativa, a su vez se divide en la memoria episódica y semántica. La memoria episódica incluye la huella de la memoria. La misma parte de las propiedades perceptivas de los estímulos de la mano con referencia autobiográfica. Se encarga de registrar las experiencias, por lo que se considera un almacén de acontecimientos o sucesos específicos vividos. En este caso el recuerdo se relaciona con lugares y tiempos. La memoria semántica, parte de la representación de significados y relaciones conceptuales. Se enfoca en los hechos y los propios conocimientos generales. Cabe acotar que en la memoria semántica los recuerdos no están ligados a contextos específicos (Philip, 1997).

De acuerdo con Manzanero y Barón (2014), la memoria semántica se puede distinguir de la memoria episódica; ya que en la memoria semántica la información se adquiere partiendo de la experiencia, la observación y el aprendizaje. Dicha información se muestra en frases, sin ningún tipo de referencia espacio-temporal y no se muestra como parte de la biografía del sujeto. Por su parte, la memoria episódica se adquiere a través de la experiencia, mediante el proceso de codificación para que ocurra la formación de la huella de la memoria. Cada huella se vincula con otra de forma autobiográfica y espacio temporal (permite el recuerdo del episodio).

Los tres almacenes propuestos por Atkinson y Shiffrin (1968) para llevar a cabo el procesamiento de la información, se encuentran interconectados y a pesar de ello los mismos actúan de manera independiente. Además, se considera pertinente agregar que la información no es almacenada tal cual fue percibida, siempre sufre cambios; ya que se ejecuta un proceso de selección de información importante, de interpretación y finalmente, de incorporación a las estructuras existentes.

Teoría de los niveles de procesamiento de Craik y Lockhart (1972).

Posterior al modelo propuesto por Atkinson y Shiffrin (1968); dos teóricos aparecen en el año de 1972 con una alternativa para dicho modelo de multialmacén. El motivo que impulsa a Craik y Lockhart (1972), fue la necesidad de comprender como se procesa la información nueva a la que se enfrenta el sujeto en la memoria (registro) y cuáles son las etapas de dicho

procesamiento; ya que como se menciona previamente el modelo de Atkinson y Shiffrin (1968) estudia la capacidad de la memoria y los formatos de codificación de la información existentes. Es decir; dicho modelo alternativo se centra en la cantidad de procesamiento que la información recibe, más allá, del lugar donde es procesada la información (memoria sensorial, a corto plazo o largo plazo) (Aguilar, Navarro, Llorens & Marchena, 2002).

En este sentido, Craik y Lockhart (1972) proponen como modelo alternativo, la denominada teoría de los niveles de procesamiento o de profundidad de procesamiento. En dicho modelo se percibe la memoria como un proceso activo, a diferencia del modelo de Atkinson y Shiffrin (1968) que conciben la misma como un almacén de información (Keenan, 2001).

Ruiz (1991) indica que en la propuesta de Craik y Lockhart (1972) se basa en cuatro supuestos. La memoria parte de un análisis perceptivo, el cual implica niveles de procesamiento. Por tanto, el procesamiento de la información es un continuo que va desde un procesamiento superficial, pasando por uno intermedio hasta un procesamiento profundo.

1. Mientras mayor es la profundidad de procesamiento, mayor será la duración y retención de la información. Esto significa que la persistencia de la información almacenada gira en torno a la profundidad del análisis; por ende, dicho análisis profundo permite que la información sea más elaborada, fuerte y perdurable.

2. El mejor rendimiento de la memoria se asocia con un nivel profundo de análisis y no con la repetición de análisis ya efectuados; es decir; mientras mayor sea el grado de análisis semántico, mayor será la profundidad de procesamiento; por lo que la repetición de la información no garantiza que ésta sea transferida a la memoria a largo plazo.
3. Dentro de dicho supuesto Craik y Lockhart (1972) distinguen dos tipos de procesamiento, denominados procesamiento Tipo I o de mantenimiento y procesamiento Tipo II o de elaboración. El procesamiento Tipo I es de carácter superficial o concreto, el mismo permite mantener la información en la memoria a corto plazo. Mientras que el procesamiento Tipo II produce un análisis cada vez más profundo del material, es decir, establece relaciones entre la información recibida y la ya almacenada previamente en la memoria a largo plazo.

El presente supuesto hace referencia a como debería ser investigada la memoria, para lo que proponen que debería ser estudiada por un paradigma de aprendizaje incidental en vez de intencional. Lo que distingue a ambos paradigmas es la naturaleza como se suministran las instrucciones a los sujetos. El paradigma incidental consiste en no informarle al sujeto que ante la presentación de un material posteriormente se le aplicará una prueba

de retención; sin embargo; en el aprendizaje intencional si se les informa previamente.

Craik y Lockhart (1972) destacan tres niveles o fases de procesamiento: estructural, fonológico y semántico. Según dichos autores, los niveles mencionados ocurren de forma continua desde el nivel de senso-percepción y reconocimiento hasta el nivel encargado de atribuir el significado. Por tanto, Craik y Lockhart (1972) exponen:

Nivel estructural se define como el nivel superficial de procesamiento de información, por lo que se centra en procesar las características físicas y sensoriales de la información a la que está expuesto el individuo o un estímulo; es decir, toma en cuenta la estructura de la información. Un ejemplo podría ser, las líneas, ángulos, el brillo, el tono, entre otros.

Nivel fonológico se concibe como el nivel intermedio de procesamiento de la información, se encarga de convertir las letras en unidades significativas y considerarlas en el contexto de la palabra.

Nivel semántico está relacionado con el nivel profundo de procesamiento de la información. Se enfoca en el análisis semántico o cognitivo. Se encarga de analizar la palabra partiendo del significado; por lo que la misma es ubicada en un contexto más amplio, en donde se ejecutan asociaciones entre su significado y otros conceptos que el sujeto tenga almacenados.

La Primera Infancia

Reyes (2005) concibe la primera infancia como la etapa de atención integral al niño, comprendida desde la gestación hasta cumplir los seis años o al momento del ingreso a primer grado de educación básica. A lo largo de dicha etapa del crecimiento se establecen las bases para el desarrollo cognitivo, emocional y social del individuo. En lo concerniente a la parte educativa según la UNESCO (2007) se tiene que comprende dos niveles: maternal y preescolar.

El maternal se corresponde con la educación de niños desde la gestación hasta que cumplen tres años de edad, momento en el cual la familia cumple un rol fundamental, en especial la figura materna del infante. Por su parte, el preescolar se vincula con la atención educativa de niños desde los 3 años hasta los 6 años de edad o en su defecto hasta el momento que ingresa al primer grado de Educación Básica (UNESCO, 2007).

En este sentido y considerando que el presente estudio se centró en el niño preescolar, se tiene que durante esta etapa la atención que se le otorga al niño se suministra partiendo de dos modalidades: la convencional y la no convencional. La convencional se refiere a la educación institucionalizada; es decir; aquella dictada por la docente especializada en la educación inicial, la cual se rige de un programa educativo predeterminado (Ministerio de Educación). Mientras que la no convencional, se relaciona con la atención a los niños en ambientes comunitarios o en el hogar del mismo. En este caso

se tiene una participación activa de miembros de la comunidad, para lo que se destaca agentes educativos y el apoyo de maestros en el área los cuales siguen programas más flexibles (UNESCO, 2007).

Castro y Vizcaíno (s/f) destacan que la educación durante dicha etapa es considerada una prioridad, ya que la educación que se le suministra al infante previo a sus seis años de edad, actualmente se concibe como una preparación para la escuela e influye para evitar o disminuir el número de deserción académica. Por tanto, durante esta primera etapa, se debe potenciar las capacidades cognitivas, comunicativas y sociales del infante.

Áreas del desarrollo del infante en edad preescolar. Existe una gran diversidad de aspectos a considerar al momento de analizar las características del desarrollo evolutivo de los niños en edad preescolar; sin embargo, se mencionará de manera general las más importantes tomando en consideración las áreas del desarrollo:

En cuanto al desarrollo cerebral y el nivel biológico que adquiere el niño durante los primeros años de vida, se hace notorio que en gran medida depende del entorno. Por tanto, las experiencias que vivencia el infante en edades tempranas, determinarán la salud, educación y la participación a nivel económico que este posea durante el resto de la vida (OMS, 2009).

En lo que respecta al desarrollo Motor-Psicomotricidad, OMS (2009) refiere que los progresos madurativos que ocurren en el cerebro y el control

sobre el propio cuerpo se originan con mayor rapidez durante el preescolar. Ello permite el control de movimientos de la muñeca y de los dedos.

A manera de detalle, se evidencia que a los 4 años de edad el niño comienza a trazar letras iniciales y en las producciones gráficas son capaces de combinar las curvas con las rectas. Sabe brincar, mantiene el equilibrio en un solo pie durante varios segundos y es capaz de abotonarse la ropa y realizarse la lazada en los zapatos (Maganto & Cruz, (s/f).

Entre los 5 y 6 años, el niño es capaz de realizar trazos más típicos de la escritura convencional. Brinca y salta con soltura, conserva el equilibrio sobre la punta de los pies por segundos, dibuja la figura de una persona, da uso del cepillo dental y del peine (Maganto & Cruz, (s/f).

En términos generales, se tiene que alrededor de los 3 y 6 años de edad los movimientos de las piernas alcanzan mayor precisión; por lo que el niño es capaz de correr con mayor exactitud, armonía y uniformidad. Del mismo modo, puede frenar la carrera o acelerar y bajar o subir escaleras (OMS, 2009).

Por otro lado, se evidencia un avance significativo en cuanto a la motricidad fina (pintar con los dedos, trazar líneas verticales, dibujar figuras circulares y recortar con tijeras). Se considera propicio mencionar que la lateralidad se produce entre los 3 y los 6 años. Las preferencias laterales pueden ser homogéneas; es decir, el niño es diestro de ojo, brazo y pierna; o

zurdo de ojo, brazo y pierna; o cruzadas el niño es zurdo de ojo y diestro de brazo y pierna (Maganto & Cruz, s. f.).

En lo concerniente al área de desarrollo del lenguaje, Reyes (2005) refiere que a los 4 años surge el por qué y el cómo. Realiza preguntas constantemente, busca llamar la atención de otros, es capaz de sostener largas conversaciones, mezcla la ficción y la realidad, es conversador, comienza armar grupos de dos o tres niños, comparte sus cosas y posee cierta conciencia de las actitudes y opiniones de los demás. Durante dicha edad el niño suele acercarse a los objetos en función a sus deseos y necesidades.

A los 5 años de edad parece un adulto en su manera de hablar. Las respuestas se ajustan a las preguntas que le hacen, sus preguntas buscan una respuesta y poseen un verdadero deseo de comprender el mundo, juegan en pequeños grupos de dos a cinco niños, prefiere el juego con otros y muestra cierta comprensión de situaciones sociales (Reyes, 2005).

La OMS (2009) aborda lo referente al desarrollo cognoscitivo. Por tanto se cita a Jean Piaget quién planteó un enfoque donde menciona como el niño obtiene y procesa la información acerca del mundo. Se considera pertinente acotar que la cognición incluye la forma en que las personas perciben, aprenden, piensan y recuerdan. Partiendo de ello Piaget los organizó en estadios por edades, en este caso se mencionará el estadio vinculado con las edades comprendidas de un niño en edad preescolar:

- El Estadio Preoperacional, el niño ingresa al mismo a los dos años de edad y este permanece hasta los siete años, por lo que incluye el niño en edad preescolar 3 y 6 años. Se caracteriza por la función simbólica, es decir; los pensamientos infantiles se encuentran vinculados a lo real, lo presente, lo concreto. En este período los niños pueden usar símbolos para representar objetos, lugares y personas. El pensamiento del niño es capaz de regresar a eventos pasados, avanzar para prever el futuro y detenerse en lo que está ocurriendo en algún aspecto del presente. Los procesos mentales son activos y por primera vez también son reflexivos.

En este sentido, la OMS (2009) destaca que entre los tres y seis años de edad, los niños alcanzan mayor competencia de cognición, inteligencia, lenguaje y aprendizaje. Del mismo modo, desarrollan la habilidad para utilizar símbolos tanto para pensar como para actuar y manejan conceptos de edad, tiempo, espacio y moralidad. Cabe acotar que entre estas edades, se les dificulta separar en su totalidad lo real de lo irreal y se caracteriza por un pensamiento egocéntrico.

Por consiguiente, a partir de los cuatro años predomina la inteligencia representativa (parte de la intuición). En esta etapa la imitación es simbólica; el niño es capaz de interiorizar un objeto real en forma de imagen; el niño toma del objeto que imita aquello que le impresiona y le atribuye un valor simbólico. Del mismo modo, durante la primera infancia, la imitación lo utiliza

para identificarse con personas significativas, es decir, suelen imitar el comportamiento del padre o la madre (OMS, 2009).

Desde el punto de vista psicológico, Maganto y Cruz (s/f) refieren que el niño durante la primera infancia lleva a cabo la constitución de la imagen corporal, considerada como la representación mental que el niño se hace de sí mismo. Para ello, intervienen aspectos fundamentales como lo es el vínculo afectivo.

Si bien es cierto, el vínculo afectivo se desarrolla a lo largo del primer año de vida del infante UNICEF (2004), se aspira que el mismo sea satisfactorio con la madre o padre, ya que el mundo emocional del infante es sumamente importante a lo largo de su primera infancia; debido a que ello permitirá el desarrollo de los estilos de interacción que el infante posea a futuro.

En términos generales se tiene que durante la primera infancia, el niño como ser omnipotente se enfoca en el proceso de socialización (el cual comienza en la familia). Seguidamente, se va instaurando el principio de realidad en donde el niño debe admitir la existencia de otros con sus propios deseos y necesidades (UNICEF, 2004).

Por su parte, en cuanto al conocimiento social, se debe decir que ello es una de las prioridades del desarrollo humano, ya que todos buscan la integración en el mundo social en el que se encuentra el individuo habitando.

Dentro de lo social UNICEF (2004) expone la existencia de códigos, normas y costumbres; estos deben ser conocidos por el sujeto ya que debe adaptar su comportamiento a ello. Dicha norma moral y el ideal del yo se empieza a formar en los primeros años del infante, modelando el comportamiento del niño según las pautas y normas socialmente admitidas y valoradas.

Maganto y Cruz (s/f) indican que el niño desarrolla su personalidad inicialmente a partir de la familia y posteriormente en la sociedad. El infante al incorporarse a la escuela, le surge la necesidad de convivir con los otros. La primera experiencia escolar es una especie de continuación de su mundo familiar. Los conflictos que vivencia son semejantes a los de casa. Por tanto, la adaptación a ese medio estará influenciada en cierta medida, por el tipo de vivencias que tenga el niño con los miembros de su vivienda.

La Memoria en la Etapa Preescolar

Flores (2008) refiere que el niño en edad preescolar, según las etapas propuestas por Piaget (1926) se ubica en la etapa preoperacional. Esta etapa contempla los infantes de 2 a 7 años de edad. Durante dicha etapa, el niño es capaz de razonar en casos precisos. En este sentido, agrega que los niños preescolares van desarrollando sus características propias de forma gradual, en una constante interacción con el medio ambiente, lo que permite que cada sujeto piense, aprenda, se exprese y sienta de una forma determinada.

Según Salvador y Salgado (2012) el desarrollo de la memoria ocurre de forma gradual a lo largo de la infancia. Se hace evidente que en la primera etapa de vida la memoria es sensitiva o sensorial, debido a que la misma contempla emociones o sensaciones. Posteriormente, la memoria es de carácter conductual, es decir; se ensayan movimientos, los cuales con el tiempo se van grabando. Dichas grabaciones son las que permiten que el niño progrese y se adapte al entorno. Finalmente, aparece la memoria del conocimiento semántica; la cual permite introducir datos, almacenarlos de forma correcta y por último evocarlos cuando sea necesario.

En este sentido, se hace evidente que desde las primeras semanas de vida el infante muestra capacidad de memoria (Philip, 1997). Este autor refiere que los recién nacidos recuerdan los olores y sonidos de diversos procedencia. Al mes de vida, es capaz de diferenciar el rostro de su madre de otras personas; por lo que se evidencia la presencia de la memoria, partiendo del reconocimiento. A finales del primer año de vida, el niño es capaz de recordar una secuencia de eventos específicos.

Escabias (2008) señala diversas habilidades en correspondencia con la edad:

3 meses: Recuerdos de juguetes, móviles, objetos. Dicho recuerdo permanece en la memoria, el tiempo suficiente para distinguir un objeto.

9 meses: El infante es capaz de imitar. Dicha imitación es posible, ya que la memoria de trabajo aparece al octavo mes de vida; la cual facilita la

aparición de acciones humanas y el desarrollo de nuevas habilidades. La imitación es una tarea ejecutiva, la cual se encuentra estrechamente vinculada con la memoria debido a que parte de la observación y práctica de los movimientos realizados por otros.

12 meses: El niño posee la capacidad de presentar recuerdos generalizados. Un ejemplo podría ser, el infante es capaz de escuchar la llegada de un carro a su casa y en consecuencia emocionarse, ya que lo relaciona con la llegada de su madre (recuerdo implícito). Del mismo modo, recuerdan juguetes escondidos; en este sentido se evidencia como el desarrollo de la mente del infante va guiando su memoria.

18 meses: Se evidencia la habilidad para recordar secuencia de los actos. Esto permite la recuperación de sucesos específicos.

2 años: Es capaz de hablar acerca de lo que le sucedió durante el día partiendo de su percepción propia, recordar situaciones más lejanas y hablar de sus recuerdos. Del mismo modo, se evidencia que el niño emplea el ensayo, es decir, lleva a cabo la repetición de aquello que desea recordar. Aparece el aprendizaje incidental, definido como la capacidad de recordar algo, cuando se está aprendiendo otra cosa aislada.

3 y 4 años: presentan facilidad de recuerdo explícito, sobre aspectos de su vida cotidiana. Es capaz de contar cuentos en conjunto con la figura adulta, dando uso de su propia experiencia de vida real o imaginaria.

5 años: se evidencia un acceso limitado a elementos que estaban disponibles para ellos previamente.

Asimismo, Philip (1997) indica que la duración de la memoria en el infante es corta. Los primeros recuerdos no son permanentes, es por ello que el sujeto al alcanzar la adolescencia o adultez, le cuesta recordar sucesos previos a los tres años de edad; tales como el nacimiento, el período de lactancia, gateo, los primeros pasos. Partiendo de ello, el presente autor refiere que la ausencia del recuerdo de hechos vivenciados previos a los tres años de edad, se define como amnesia infantil.

Desde el punto de vista psicológico y según lo expuesto por Bausela (2010), se cree que la amnesia infantil ocurre por la inmadurez, la habilidad verbal y la falta de capacidad narrativa. Por su parte, los neurobiólogos indican, que en los primeros años de vida no se alcanza la madurez neural, debido a que las estructuras se encuentran en pleno desarrollo, lo que explica la presencia de la amnesia infantil.

Del mismo modo, se debe acotar que la amnesia infantil ocurre debido a que en el infante la memoria declarativa o explícita, se desarrolla posterior a la memoria procedimental o implícita; es decir la memoria implícita el infante la mantiene intacta desde el momento de su nacimiento; mientras que la aparición de la memoria explícita semántica ocurre previo a los dos años del niño; es decir; a partir de dicha edad el infante es capaz de retener hechos acerca de experiencias nuevas con exactitud. Lo mencionado actúa

como otro de los factores que contribuye con la mencionada amnesia infantil, ya que la aparición tardía de la memoria explícita, apoya la incapacidad de recordar acontecimientos de los primeros años de vida (Bausela, 2010).

A grandes rasgos, el infante durante sus primeros años de vida padece de amnesia infantil, debido a que hasta los cinco años de edad no se evidencia un desarrollado apto por parte de las estructuras del cerebro (cerebro en desarrollo). Las estructuras del cerebro permiten en cierta medida codificar y almacenar las experiencias del sujeto, por lo que no se logra fijar el suceso.

Además, se concluye que dicho fenómeno podría dificultar la resolución de conflictos por parte de los niños; debido a que no son capaces de mantener en la mente toda la información importante, durante el tiempo que se requiere.

Manzanero y Barón (2014) refieren que la memoria en los niños preescolares se caracteriza por ser semántica; la misma es definida como una memoria sin contexto, basada en conocimiento. Por su parte, cuentan con la memoria episódica la cual se desarrolla hasta los tres y cinco años. Dicha memoria vinculada con la capacidad de recordar hechos y alcanzar la identificación de personas, alcanza su desarrollo para la edad mencionada, ya que previamente el niño padece de amnesia infantil lo que imposibilita que el infante posea recuerdos previos a dicha edad. En este sentido, se tiene que la ausencia de recuerdos tempranos, origina una etapa en la que el

infante es capaz de recordar solo aspectos o fragmentos separados y aislados de imágenes, emociones y acciones.

Tomando en cuenta que la memoria episódica del niño no está desarrollada hasta los tres o cinco años de edad, se concluye que el niño preescolar no posee en su totalidad la capacidad de memoria episódica. No obstante Manzanero y Barón (2014) mencionan que la memoria autobiográfica forma parte de la memoria episódica, la cual se desarrolla durante la edad preescolar y se caracteriza por su contexto personal. En este sentido, se concluye que el niño preescolar no está ausente de recuerdo, ya que posee dicha memoria, la cual le permite almacenar y recuperar hechos autobiográficos e inclusive otro tipo de información y conocimientos.

Philip (1997) señala que la capacidad de la memoria a corto plazo se incrementa durante la niñez, además dicha capacidad de memoria a corto plazo permanece constante a lo largo de la adolescencia y la vida adulta. En cuanto a la memoria a largo plazo, ésta aumenta rápidamente con la edad durante la niñez intermedia y tardía y continúa incrementándose hasta la juventud.

Se debe destacar que la lingüística juega un papel fundamental en lo que respecta a la memoria en la edad preescolar. Por tanto, Salvador y Salgado (2012) resaltan que a los dos años de vida ocurre un cambio significativo a nivel cortical, cuando el infante se inicia con el lenguaje. En este sentido, exponen que el infante aumenta su memoria al desarrollar el

lenguaje, por lo que no solo es capaz de tener mejores recuerdos, sino que se evidencia la capacidad de organizar el pensamiento.

La memoria con el transcurso de los años, se va desarrollando y por tanto mejorando. Los niños siempre están dispuestos a memorizar; aspecto que es razonable debido a que se encuentran en la necesidad y curiosidad del saber.

A continuación se condensa en la Tabla 4, como actúa la memoria a lo largo de la primera infancia, enfatizando en la etapa preescolar; ya que el presente estudio se centra en ello:

Tabla 4

La Memoria en la Primera Infancia

Existencia (Edad)	Tipo de Memoria	Características de la Memoria	Aportes Significativos de los Autores
Desde el nacimiento	Memoria Sensitiva o Sensorial	Prevalecen las sensaciones y emociones	<ul style="list-style-type: none"> - Según Salvador y Salgado (2012) la información recibida por el infante ocurre de forma involuntaria a partir de las sensaciones y emociones desde el nacimiento. - Los recién nacidos recuerdan los olores y sonidos de diversas procedencia. De igual modo, al mes de vida el infante es capaz de reconocer el rostro de su madre (Philip, 1997). - A los 3 meses se evidencia la capacidad que muestra el infante de recordar juguetes, móviles, objetos (Escabias, 2008).

Tabla 4. *Continuación.*

Existencia (Edad)	Tipo de Memoria	Características de la Memoria	Aportes Significativos de los Autores
A los 12 meses de vida.	Memoria Procedimental, Implícita o Conductual	Parte de la ejecución.	<ul style="list-style-type: none"> - Salvador y Salgado (2012) exponen que el infante inicia el ensayo de movimientos. Repetición de los mismos. - Considerando que la misma incluye la memoria de trabajo, la cual aparece al octavo mes de vida; se destaca que el infante a los 9 meses es capaz de imitar (Escabias, 2008). Se debe mencionar que donde hay imitación hay memoria.
Desde los 12 meses hasta los 2 años.	Memoria Contextual	Conocimiento del ambiente. Consiste en darse cuenta de lo que ofrece el entorno.	<ul style="list-style-type: none"> - Escabias (2008) expone que el niño a los 12 meses posee la capacidad de presentar recuerdos generalizados. - Del mismo modo, recuerdan juguetes escondidos (Escabias, 2008). - A los 18 meses se evidencia la habilidad para recordar secuencia de los actos (Escabias, 2008).
Desde los 2 años de edad en adelante.	Memoria Semántica, Explícita o Declarativa	Concebida como la memoria del conocimiento. Se inicia el almacenamiento de los datos y la evocación de los mismos.	<ul style="list-style-type: none"> - Salvador y Salgado (2012) refieren, el infante inicia la introducción de datos, los almacena y por último los evoca (manifiestan lo que creen recordar). - A los 2 años el niño es capaz de hablar acerca de lo que le sucedió durante el día partiendo de su percepción propia; recordar situaciones más lejanas y hablar de sus recuerdos (Escabias, 2008).

Tabla 4. *Continuación.*

Existencia (Edad)	Tipo de Memoria	Características de la Memoria	Aportes Significativos de los Autores
Desde los 2 años de edad en adelante.	Memoria Semántica, Explícita o Declarativa	Concebida como la memoria del conocimiento. Se inicia el almacenamiento de los datos y la evocación de los mismos.	<ul style="list-style-type: none"> - A partir de los 2 años de edad el niño es capaz de retener hechos acerca de experiencias nuevas con exactitud (Bausela, 2010). - A los 3 y 4 años el niño posee recuerdos de la vida cotidiana (Escabias, 2008). - A los 5 años el niño presenta mayor capacidad de recordar elementos (Escabias, 2008). - Cabe acotar que la memoria semántica incluye la memoria episódica, la cual aparece en el infante a partir de los 3 años y se desarrolla hasta los 5 años (Manzanero y Barón, 2014).

Memoria Vinculada con el Aprendizaje

Se considera pertinente definir aprendizaje, concebida como un proceso el cual se hace evidente en el individuo, a partir de la presencia de cambios adaptativos en su comportamiento; como resultado de la experiencia. Del mismo modo, puede ser vista como el proceso por medio del cual una experiencia se codifica en circuitos neuronales, los cuales son mostrados a partir del cambio del comportamiento (Rodríguez, 1999).

En este sentido, la memoria y el aprendizaje son procesos correlacionados capaces de sufrir modificaciones en función de los estímulos ambientales que se presenten. Por tanto, se puede decir que ambos no se

pueden separar y resulta imposible realizar dicha distinción dentro del circuito neuronal; sin embargo, se tiene que pedagógica y didácticamente, con el objetivo de entender los procesos cognitivos se puede llevar a cabo la distinción teórica; sin dejar de lado; que el aprendizaje, la memoria, la atención y la emoción, trabajan en conjunto en nuestro día a día y a nivel académico (Rincón, s. f.).

La memoria, al ser vinculada con el aprendizaje, es vista como ilimitada; en consecuencia, el ser humano es capaz de aprender hasta el último día de vida; es decir; no se tiene un límite de edad en cuanto al crecimiento de las capacidades mentales del sujeto. De esta manera se tiene, que a pesar de que en la misma sus facultades son ilimitadas, estas envejecen y sufren cambios (Brooijmans, 2013).

De acuerdo con Rincón (s. f.) el aprendizaje y la memoria están estrechamente relacionados, ya que el ser humano constantemente se encuentra en el proceso de identificar, detectar y procesar la información; razón por la cual se enfrenta continuamente a estímulos y a la adaptación del ambiente, concebida como la capacidad de aprovechar experiencias pasadas para incorporarle las nuevas; por tanto da uso de procesos de aprendizaje ligados a la memoria tales como hábitos, habilidades y priming. El priming, definido como el reconocimiento sin esfuerzo (forma de memoria explícita), es un proceso que permite o facilita la identificación y detección de la información. Este proceso actúa en el aprendizaje de habilidades y

hábitos; que se almacenan en la memoria a corto plazo.

Por otro lado, es importante definir la metacognición; por lo que se acota que el precursor del enfoque cognitivo es John Flavell. Por tanto y considerando que el mismo se centró en las investigaciones de la metacognición y la teoría de la mente en la primera infancia; se procede a definir dicha terminología según lo expuesto por Flavell (1976) como el más alto nivel de actividad mental, que controla los niveles inferiores; es decir; es el conocimiento y la regulación de los propios procesos cognitivos al realizar una actividad determinada.

Según Correa, Castro y Lira (2002) la metacognición puede desarrollarse con la edad y la experiencia del sujeto, lo que permite que el individuo tenga mayor control de sus procesos cognitivos. En este sentido, se destaca que la toma de consciencia sobre los propios procesos de pensar y aprender, suministra la posibilidad de mejorarlos o cambiarlos.

En términos generales, se define como la capacidad de ser consciente de los conocimientos que se tienen y de los procesos mentales utilizados para tramitar dichos conocimientos. Según lo expuesto por Rivas (2007) la metacognición se divide en: metacomprensión, meta-atención, metamemoria, entre otras.

A los fines de este estudio se destaca la metamemoria; término considerado clave para mejorar el aprendizaje del niño. La metamemoria permite que el infante comprenda su propia memoria. Este término fue

utilizado por Flavell y Wellman (1977), los mismos lo definen como la conciencia y el conocimiento de los aspectos vinculados con el almacenamiento y la recuperación de la información. La misma se vincula con el conocimiento de estrategias mnémicas, utilizadas por el ser humano para aprender y recordar la información (Díaz y Rodrigo, 1989).

En este sentido, Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010) definen las estrategias de memorización como procesos mentales cuyo objetivo es mejorar el rendimiento de la memoria, enfocándose en el desarrollo de la memoria de trabajo. En términos generales, los estudios arrojan mejoras en la memoria de trabajo cuando los estudiantes dan uso de estrategias como la de ensayo, la imaginaria visual, la creación de historias; utilizando información que se desea recordar o agrupaciones en categorías conceptuales.

De acuerdo con Thompson et al. (2010), la estrategia de ensayo se define como la repetición de información verbal. Las imágenes visuales parten de la creación de imágenes en la mente. Para ejecutar la representación de la información que se pretende recordar. La creación de historias se vincula con la formulación de una narrativa; es decir, la información la convierte en una historia. Finalmente, la agrupación da uso de categorías conceptuales (ejemplos, seres vivos).

Por otro lado, Weinstein y Mayer (1985) definen las estrategias de aprendizaje como un conjunto de actividades mentales que realiza el

estudiante, cuyo objetivo se centra en llevar a cabo el proceso de codificación, almacenamiento y recuperación de la información que pretende aprender. Cabe aquí mencionar, que el uso de dichas estrategias de aprendizaje será adaptado por el aprendiz a sus niveles de maduración.

A este planteamiento subyace Poggioli (1989), quien partiendo de la clasificación de las estrategias propuestas por Weinstein y Mayer arroja la siguiente clasificación: estrategias metacognitivas, estrategias activas de estudio, estrategias de apoyo y motivacionales y estrategias de adquisición del conocimiento (ensayo, elaboración y organización).

A continuación se ofrece una breve descripción de dichas estrategias y a los fines de este estudio se profundiza en las estrategias de adquisición del conocimiento. Por tanto siguiendo a Poggioli (1989) se tiene:

1. Estrategias metacognitivas: se vincula con el conocimiento que posee el sujeto acerca de sus propios procesos cognitivos.
2. Estrategias activas de estudio: tienen como finalidad centrar la atención en los aspectos importantes del texto y en consecuencia transferir dicha información a la memoria de trabajo.
3. Estrategias de apoyo y motivacionales: se relaciona con el estado de ánimo del estudiante durante el proceso de aprendizaje. Por tanto, pretende que el estudiante muestre un estado de ánimo apropiado; para lo que se implementan técnicas para mejorar la atención.

4. Estrategias de adquisición del conocimiento o estrategias cognitivas: dichas estrategias son esenciales para la comprensión de una lectura. Las mismas se corresponden con el ensayo, la elaboración y organización de la información.
- a. Estrategias de Ensayo: Se centra en la selección y adquisición de la información relevante y posteriormente se repite dicho contenido, bien sea a partir del medio escrito o verbal; con el fin último de memorizar el contenido en cuestión.
 - b. Estrategias de elaboración: Se enfoca en la integración de la información nueva con el conocimiento previo, para ello el estudiante parte de la paráfrasis, resumen e imágenes mentales.
 - c. Estrategias de organización: Se encarga de traducir la información de otra manera más sencilla para su comprensión. Para ello el estudiante da uso de esquemas o mapas de conceptos, entre otros.

Soprano (2003) hace mención a las estrategias nemotécnicas las cuales son una conducta o un plan de acción efectuado por el sujeto, con el fin de obtener un recuerdo específico. Sin embargo, se sabe que dichas estrategias se desarrollan con la edad; por lo que los niños de edades tempranas se les dificulta producir dichas estrategias. Dentro de éstas, se resalta la de repaso vinculada con la repetición de la información que el

sujeto desea recordar; de organización la cual se encarga de arreglar el material por categorías y la de estudio que contribuye con el procesamiento de la información de forma profunda y se almacena en la memoria a largo plazo.

En resumen, se evidencia que el uso de las estrategias favorece la atención, comprensión, almacenamiento y evocación de la información.

El entrenamiento de las estrategias de memoria podría beneficiar a los niños, ya que éstas permiten que el infante busque en la memoria de manera más flexible, eficaz y exhaustiva. Durante las edades tempranas, las estrategias de memoria no se encuentran desarrolladas en su totalidad, por lo que se evidencia cierta inmadurez; razón por la cual las habilidades del niño presentan ciertas limitaciones al momento de codificar, almacenar y recuperar la información. Sin embargo y a pesar del niño no dar uso de las mismas de forma consciente, con el tiempo éstas se van desarrollando; lo que permite mejorar los tres procesos básicos mencionados anteriormente (Fuenmayor & Villasmil, 2008).

En este orden de ideas, se considera propicio señalar el uso común por parte del infante de las estrategias “espontáneas”. El primer precursor que se enfocó en lo “espontáneo” fue Jean Piaget. Por lo que se destaca que en todo momento centró sus estudios en el niño, ya que le interesaba acceder a las representaciones infantiles, las estructuras profundas de su pensamiento y su dinámica. Por consiguiente, se enfoca en el Método Clínico

Crítico; el cual se centra en dos aspectos: dejar hablar al niño y saber observar (Piaget, 1973 & Munari, 1994).

Como sigue, Piaget (1973 y 1980) inicialmente para estudiar el pensamiento infantil, partió del primer aspecto mencionado el cual consistía en dejar hablar al niño libremente; es decir; tomo en cuenta los orígenes pre verbales de la inteligencia del niño, buscando descubrir las tendencias espontáneas manifestadas por los mismos. De igual modo, se basó en preguntas desafiantes cuyo fin consistía en profundizar el significado real desde la perspectiva del niño y para distinguir los pensamientos generados y derivados de la estructura cognitiva del niño (Castillo, 2004).

Posteriormente Piaget (1980) adapta su método que inicialmente estaba centrado fundamentalmente en respuestas verbales y se dedica a observar el comportamiento espontáneo del infante (intento por coger objetos, chupeteos, como golpean objetos, búsqueda de objetos escondidos, entre otros.). El comportamiento del infante en estos experimentos, se consideró el fundamento de sus propuestas sobre las estructuras mentales del bebé (Castillo, 2004).

Castillo (2004) refiere en consideración a lo expuesto sobre el Método Clínico Crítico, según Piaget (1980) la clave radica en encontrar el equilibrio entre los dos aspectos que lo componen: dejar hablar al niño y saber observar.

Asimismo, se hace notoria la existencia de lo “espontáneo”. Lonka, Lindblom y Maury (1994) refieren en su escrito que a pesar de evidenciarse una insuficiencia de estudios centrados en el uso de estrategias espontáneas por parte del individuo; las mismas se consideran fundamentales en el área del aprendizaje. En este sentido refieren, la relevancia de las mismas; ya que parten de la premisa que las estrategias espontáneas podrían tener un efecto más significativo en el aprendizaje que las estrategias que son inducidas o formalizadas. En este orden ideas, se relaciona el uso de estrategias espontáneas con la significancia de ser un aprendiz eficaz.

Lonka et al. (1994) recomiendan que previo a llevar a cabo la implementación de estrategias formalizadas, el docente debe determinar que estrategias espontáneas emplea el infante o se producen de forma natural.

Por consiguiente, podría definirse las estrategias “espontáneas” de memorización como aquellas estrategias que manifiesta el usuario proveniente de su propia experiencia, por lo que no han sido transmitidas a través de procesos formales educativos; es decir; parten de una organización propia por parte del sujeto dando uso de sus propios esquemas y vivencias (Piaget, s. f.).

En este orden de ideas, Piaget (s. f.) refiere que el uso de dichas estrategias “espontáneas” son ejecutadas por el sujeto, para la adquisición de un conocimiento nuevo. Según lo expuesto por el presente autor, el conocimiento es una construcción continua, no está pre-formado. Durante el

desarrollo del conocimiento se resalta la creatividad continua (la construcción de lo espontáneo). Tomando en cuenta dicha postura constructivista Piagetiana, se debe mencionar que el sujeto en dicho enfoque parte de una caracterización activa.

A manera de cierre se destaca, si el sujeto es activo, el mismo buscará memorizar sin necesidad de que lo entrenen; evidenciándose de este modo lo espontáneo. No obstante se resalta, la necesidad de atribución de sentido y significado por parte del niño; al objeto que ha de ser memorizado.

Por otro lado, Escabias (2008) refiere que algunos infantes olvidan ciertas cosas de su día a día, ello no debe ser asociado a un problema de memoria, podría vincularse con la atención y concentración, razón por la cual deben estudiarse todas las alternativas.

Por su parte, Thompson et al. refieren que en el rendimiento escolar, la memoria juega un rol importante en cuanto a las habilidades escolares desempeñadas durante la infancia; tales como las matemáticas, alfabetización y la comprensión. Por tanto, se debe destacar que las mejoras en la memoria de trabajo potencian la mejora del rendimiento escolar en niños.

Estos autores encontraron que los niños con una mala memoria de trabajo pueden cometer errores en actividades vinculadas con seguimiento de instrucciones, procesamiento y almacenamiento y en el seguimiento de

tareas como la escritura. Igualmente, refieren la existencia de dos enfoques para mejorar las dificultades que presentan los niños que padecen de mala memoria de trabajo. En primera instancia, para disminuir las fallas en aula se podría suministrar las instrucciones de tareas (de forma breve), lo que permitirá reducir la duración y complejidad de las oraciones utilizadas. Por otro lado, el segundo método enfocado en mejorar la memoria de trabajo sería llevar a cabo actividades que capaciten la memoria, lo que permita mejorar el rendimiento de dicha memoria de trabajo.

En lo concerniente a la memoria a corto plazo se hace notorio que posee un rol importante en lo que respecta al dominio de la lectura, comprensión de textos, la aritmética y el cálculo. Por tanto, es evidente que el almacenamiento de conocimientos en la memoria requiere de un esfuerzo cognitivo; basado en la repetición, elaboración de resúmenes, esquemas, entre otros. Del mismo modo, se destaca que en ocasiones el estudiante muestra cierta afinidad con alguna asignatura, ello facilita la retención de conocimientos, ya que la motivación y el interés facilitan el registro de la información en la memoria a largo plazo (Soprano, 2003).

En lo que respecta a la lectura, Salvador y Salgado (2012) exponen que para que ocurra la adquisición de la lectura y la escritura, se requiere del desarrollo de la conciencia fonológica, la cual ocurre entre los 4 y 8 años de edad.

A manera de cierre, se evidencia que la información derivada del aprendizaje informal, formal o simplemente de la experiencia social; es lo que compone o constituye el contenido de la memoria. Por tanto, un buen desarrollo del aprendizaje y un adecuado refuerzo por parte de la figura adulta, favorece la adquisición de una buena memoria.

El Recuerdo

Philip (1997) refiere que la capacidad de recordar es indispensable para cualquier forma de aprendizaje, ya que se requiere de ella para llevar a cabo la acumulación de conocimientos, para aprender de lo vivenciado en el pasado, pensar y razonar de forma inteligente. En otras palabras, podría definirse como la capacidad de extraer de la memoria, información que fue aprendida o vivenciada.

Según lo expuesto por Arbocco (2009), el recuerdo se define como el efecto del hecho real, el cual en cierto momento adquiere el atributo de un hecho particular; es decir; su propio valor al ser recordado. Se debe acotar que el ser humano, es capaz de recordar situaciones que no han ocurrido o que no se han comprendido.

Ruiz (1991) expone que para que el recuerdo sea eficaz la información tiene que estar accesible. En otras palabras, los recuerdos no son copias intactas de experiencias o información, ya que la memoria los reelabora al momento de efectuar la recuperación. Por tanto, se podría inferir que se logra recuperar mejor la información cuando la misma es significativa.

Para llevar a cabo la recuperación de la información, se distinguen dos tipos de técnicas el recuerdo y el reconocimiento, las mismas empleadas por los preescolares. Por tanto, Rivas (2007) define la técnica de reconocimiento como la capacidad de identificar algo (objetos, sucesos o imágenes), a partir de diversas alternativas explícitamente suministradas. Cabe acotar que dicha selección parte del conocimiento disponible que posea el sujeto. Mientras que el recuerdo se vincula con la capacidad que posee el sujeto de reproducir un material aprendido previamente; es decir; permite evocar datos de objetos o situaciones que no están percibiendo en ese momento. En este sentido, se requiere que el individuo extraiga información de la memoria a largo plazo.

En resumen, el recuerdo busca reproducir un material que ya fue aprendido y el reconocimiento pretende identificar entre varias alternativas una información anteriormente mostrada.

Por su parte, el recuerdo se divide en tres tipos; recuerdo serial, libre y con claves. Para Ruiz (1991) el recuerdo serial tiene que ver con la capacidad para reproducir ítems o eventos en el orden preciso como se presentaron o aprendieron. El recuerdo libre es concebido como el proceso por medio del cual se le suministra a un sujeto una lista de ítems a memorizar y posteriormente se le solicita que trate de recordarlos en el orden que desee. El recuerdo con clave está referido a que los sujetos deben recordar una lista de ítems o una información específica, pero se les

suministra claves o pistas; ello permite dirigir y facilitar el proceso de recuperación.

Aunado a ello, se cita a Myers y Perlmitter (1978) quienes exponen que el preescolar posee mejor desempeño en las tareas de reconocimiento, mientras que en el recuerdo el desempeño es deficiente. No obstante, manifiestan que tanto el reconocimiento como el recuerdo mejoran entre los 2 y 5 años de edad (Ruiz, 1991).

Ruiz (1991) menciona que el reconocimiento es propio de la infancia. La misma se concibe como multifacética debido a que incluye el aprendizaje emocional y conductual, los modelos mentales y las primeras influencias y habilidades motoras. Los recuerdos libres son escasos en los niños. Dicha clasificación incluye los recuerdos de hechos y conceptos (memoria semántica) y sucesos personales (memoria autobiográfica o episódica).

El presente autor refiere que la dificultad para recordar en los preescolares radica en las limitadas estrategias que manejan, al momento de codificar y recuperar la información. Siguiendo lo expuesto, se considera propicio enseñar dichas estrategias. De igual modo manifiesta que la forma más eficiente de aprender a recordar por parte de los preescolares es a través del juego (Ruiz, 1991).

En tal sentido, se puede agregar que si al infante se le dificulta recordar los detalles de una experiencia o hechos de forma espontánea (recuerdo libre), ello podría justificarse como una deficiencia a nivel de

codificación, atribuida al uso de estrategias relativamente inmaduras de recuperación de la niñez temprana.

En lo concerniente al ámbito escolar, Manzanero y Barón (2014) indican que al niño en edad preescolar se le dificulta la recuperación de recuerdos, debido a la falta de conocimientos para ejecutar la reconstrucción del pasado. Por tanto, para que ello ocurra depende en gran medida de la ayuda de un adulto, ya que la formulación rutinaria de preguntas orientadas a la temática podría guiar el recuerdo en cuestión.

Arbocco (2009) expone que Freud (1899) se orientó en sus estudios a la importancia de los recuerdos infantiles tempranos, la imperfección de dichos recuerdos y su repercusión en la formación de la psique adulta. En este sentido, refiere que Freud (1899) percibe los recuerdos infantiles o encubiertos como erróneos, debido a que son vistos como una combinación de recuerdos con fantasía, los cuales tienen como objetivo ocultar lo que sucedió en dicho momento.

En consecuencia, todo recuerdo que provenga de la infancia se considera un recuerdo encubridor; el cual será reorganizado por el individuo a conveniencia según sea la situación que se le presente.

Según Freud (1899), se desconoce hasta que estadio de la niñez se alcanzan los recuerdos, sin embargo, expone en algunos su primer recuerdo infantil corresponde a los seis meses, a otros se les dificulta recordar previo a los seis e inclusive ocho meses (Arbocco, 2009).

La Teoría del Esquema

Previamente a definir la teoría de esquemas, se considera fundamental conceptualizar el término esquema. Según Ruberval (2004) la teoría de los esquemas parte de la teoría británica de Frederick Bartlett. Sin embargo, Ruiz (1991) indica que el término esquema fue empleado por primera vez por el filósofo Kant. El mismo concebía los esquemas como reglas o procedimientos para producir imágenes que esquematizan una categoría. Posteriormente, el concepto fue retomado por Bartlett (1932) y Piaget (1926). Estos investigadores partieron de la premisa que los esquemas son estructuras mentales inconscientes. Seguidamente, Bartlett (1932) centró su estudio en ello, por lo que amplió la definición asumiéndolo como estructuras mentales inconscientes, cuyas representaciones mentales se encuentran constituidas de experiencias previamente organizadas; en donde el contenido de los esquemas serían los conocimientos previos del sujeto, los cuales actúan como agrupaciones unitarias y no de forma individualizada; cabe acotar que dichos conocimientos previos son participes de la interpretación de la nueva información.

Por su parte, Ruberval (2004) define esquema como una representación mental que ocurre en el individuo, que le permite al mismo otorgarle sentido al mundo en general de manera más sencilla, ya que ante la presencia de nuevas experiencias, ocurre una activación del esquema correspondiente ubicado en su mente. Del mismo modo dicho autor agrega

un concepto otorgado al término esquema atribuido por Rumelhart (1975), pensado como una estructura de datos para representar los conceptos almacenados en la memoria.

En este sentido, se debe mencionar que lo expuesto por Bartlett y Piaget sirvió de punto de partida o base para otros teóricos que consideraron pertinente o importante abordar dicha teoría. Dentro de estos teóricos se destaca a Rumelhart (1975), quien exhibe una serie de características propias de los esquemas, elaborando de cierto modo su propia conceptualización.

Rumelhart (1975) refiere el esquema como un conjunto de estructuras y procesos mentales inconscientes, caracterizados por disponer de variables las cuales pueden adoptar valores opcionales y constantes. Los esquemas se encuentran incrustados unos con otros, es decir; están formados por subesquemas. Dichos esquemas representan el conocimiento de todos los niveles de abstracción. Del mismo modo, los esquemas incluyen tanto los conocimientos semánticos como episódicos del sujeto. Para finalizar, los esquemas se caracterizan por mostrar su intervención en el procesamiento de la información.

Asimismo, López (1997) define esquema como una estructura poseedora de diversos conocimientos y procedimientos de acción vinculados con distintos ámbitos. Esto puede ser interpretado como que los esquemas son especies de paquetes, los cuales poseen no solo el conocimiento sino la

información sobre cómo debe usarse ese conocimiento.

Una característica fundamental de la mente del ser humano es que acude al conocimiento previo para poder dar una interpretación de las experiencias que se encuentra vivenciando; por tanto, la teoría de los esquemas parte de que el conocimiento adquirido por el individuo previamente, se encuentra almacenado en la memoria de forma organizada en diversos esquemas o estructuras.

A grandes rasgos, la teoría de los esquemas podría ser concebida como un enfoque cognitivo, el cual permite llevar a cabo la representación de los conceptos almacenados en la memoria. Dichos esquemas aparecen a partir de las experiencias del individuo, sucesos y objetos.

Por su parte, Ruiz (1991) menciona que la representación de los esquemas en la memoria ocurre a partir de los script, definidos como una secuencia de acciones predeterminadas los cuales definen una situación conocida. En este sentido, la teoría de los esquemas asume la representación de los script en la memoria como la forma de organizar y estructurar el conocimiento, lo cual en cierta medida condiciona la recuperación.

En lo concerniente a las funciones de los esquemas en los procesos de la memoria, los teóricos refieren que son de utilidad tanto en el proceso de codificación como en el de recuperación. Los teóricos exponen que durante la codificación de la información, los esquemas parten de la

selección, abstracción, interpretación e integración (Ruiz, 1991).

En este sentido, ante cualquier evento el sujeto codifica la información más relevante para el esquema que se encuentra activado. A partir de dicha información seleccionada la misma se sintetiza, ya que entra en juego el proceso de abstracción por lo que se codifica el significado y no el formato de la información. Posteriormente, dicho contenido semántico se interpreta; es decir; el sujeto realiza inferencias con el esquema activado sobre la información recibida. Finalmente, la información que permanece luego de la interpretación se integra con el conocimiento previo (Ruiz, 1991).

Los esquemas no sólo juegan un rol al momento de codificar sino también cuando el sujeto pretende recuperar información. Los esquemas intervienen en la búsqueda de la información episódica, relacionado con el conocimiento representado (Ruiz, 1991).

Luego de un análisis de la teoría de esquemas, se evidencia que juega un papel fundamental en la lectura (texto). Sadoski, Paivio y Goetz (2011) manifiestan que la teoría de esquemas se incluye en el modelo interactivo de Rumelhart (1975) del proceso lector. La teoría de esquemas pretendía explicar como ocurre la integración en el cerebro del estudiante, de la información previa almacenada en la memoria a largo plazo con la nueva información que posee el texto (información nueva). La teoría de esquemas en la lectura se considera de gran importancia, debido a que facilita la comprensión de textos y desempeña un papel crucial en lo que respecta al

conocimiento previo del lector y la construcción del conocimiento que se pretende adquirir (significado).

En lo que respecta a las funciones de los esquemas ante la presencia de un texto, López (1997) indica que los esquemas permiten una organización estructural de las ideas, dirige la focalización de la atención para centrarse en los aspectos más importantes del texto, permite la realización de inferencias sobre la información, establece un orden en la memoria de lo que es importante recordar, facilita el resumen, permite la reconstrucción de inferencias; es decir, cuando hay olvidos se puede realizar hipótesis acerca de la información. Las funciones de los esquemas facilitan, en gran medida, el aprendizaje.

A medida que el lector se enfrenta a un texto, activa sus esquemas. Si la información del texto se ajusta a sus esquemas inmediatamente se procede a la codificación de la información nueva, para integrarla con sus conocimientos previos. Si por el contrario, la información no concuerda con sus esquemas puede ser que no se efectúe la codificación y por tanto, no ocurrirá la comprensión del texto o podría darse una distorsión de la información, al momento del lector intentar acomodarla en sus esquema previos (López, 1997).

Es evidente que la teoría de esquemas juega un rol fundamental en la lectura y la comprensión; ya que al momento de efectuar la lectura de un texto, el lector debe efectuar una interacción entre sus conocimientos previos

y el texto en cuestión. Es en este momento cuando lo cognitivo juega un papel crucial, debido a que el lector debe relacionar sus esquemas con la nueva información adquirida del texto.

De igual modo, al momento de comprender un texto se pondrá en juego diversos esquemas. Cabe acotar que no se sabe a ciencia cierta con cuantos esquemas contamos para dicha situación, ya que ello dependerá del modelo interno de cada sujeto y de lo que esté expuesto en el texto en cuestión. La comprensión ocurre al ser activado o construido un esquema, el cual suministre una explicación lógica a lo mencionado en el texto.

Tipos de Textos

Una vez expuesto todo lo vinculado con la teoría de esquemas y considerando el papel esencial que juega en la lectura y la comprensión del texto se considera pertinente abordar los diversos tipos de textos a los que se puede enfrentar el lector.

Para ello, Cooper (1990) manifiesta que los tipos de textos van a depender de la forma en que el autor organiza sus ideas. Los textos pueden ser diferenciados en base a sus características propias, tales como su contenido y estructura. Por tanto, se distinguen dos tipos básicos de textos los expositivos y los narrativos. Ambos poseen como objetivo transmitir información; sin embargo, ocurre con formatos y estilos diferentes.

Según Ruiz (1991), los textos expositivos parten de una descripción de las relaciones abstractas, lógicas entre objetos y acontecimiento. Dichos

textos tienen como foco persuadir, informar o explicar. Los textos expositivos suelen proporcionarle al lector información nueva que requiere cierto nivel de abstracción, por lo que el lector requiere implementar gran parte de sus recursos cognitivos; lo que hace que la lectura se convierta en una tarea compleja. Un ejemplo de ello podría ser los libros de texto, artículos científicos, ensayos filosóficos, periódicos, seminarios, entre otros.

A estos textos se le atribuye gran importancia en el ámbito educativo; sin embargo, a los estudiantes, por lo general, se les dificulta más leer los textos expositivos que los de tipo narrativo; lo que podría estar vinculado con que los expositivos no parten de un patrón fijo; ya que según lo que expone Cooper (1990) la manera como se organiza la información dependerá del objetivo que tenga dicha información. En este sentido, se destacan cinco tipos de escritura en los textos expositivos; el descriptivo, casual o causa efecto, agrupador, aclaratorio o resolución de problemas y comparativo.

Los textos de tipo descriptivo suministran información sobre una temática en específica o sus características. El de tipo agrupador se concibe como una estructura en donde se expone diversidad de ideas relacionadas entre sí. El texto de tipo casual muestra los contenidos agrupados en secuencia y a partir de ello aparece una relación. En el texto de tipo aclaratorio el autor plasma un problema, una acotación o interrogante seguida de una solución. Finalmente, el texto de tipo comparativo el cual contempla las semejanzas y diferencias entre dos o más ideas (Cooper,

1990).

Los otros tipos de textos son los narrativos. Se caracterizan por la existencia de personajes y acciones, en donde se describen sucesos que ocurren en un periodo de tiempo y que se encuentran relacionados. La finalidad de dichos textos consiste en entretener; ya que dentro de estos se destacan las novelas, las fábulas y los cuentos (Ruiz, 1991).

En cuanto a los géneros narrativos, Flores (2008) expone la existencia de dos categorías literarias vinculadas con el relato de una historia. Los géneros narrativos expresados en prosa, en donde se muestran relatos descritos por un narrador y cuya extensión varía; es decir, se pueden encontrar novelas (extensos) y cuentos o leyendas (breves). Los géneros narrativos expresados en verso, destacan las fábulas, el romance y la epopeya.

Ruiz (1991) indica que los textos narrativos no implican un esfuerzo notable para ser comprendidos y retenidos, a diferencia de los textos expositivos. La prosa narrativa aporta al lector una menor cantidad de información nueva, debido a que el contexto suele ser familiar; por lo que el lector es capaz de efectuar inferencias que facilitan la comprensión.

Los textos narrativos cuyo fin es contar una historia de carácter real o ficticio, parten de una secuencia, ya que poseen un principio, desarrollo y un final. En este sentido, Cooper (1990) expone que su organización parte de un patrón que contiene personajes (personas o animales que participan en la

historia), escenarios (lugar y época en el que ocurre la historia), la problemática (situación en torno a la que gira y se organiza la historia), la acción (tiene que ver con los hechos que conducen a la solución del problema), la resolución de la problemática (solución final) y la temática (idea fundamental en torno a la cual gira la historia).

En virtud a lo anterior, se concluye que el cuento pertenece a la categoría literaria de géneros narrativos expresados en prosa, cuya extensión es breve.

Los Cuentos

El cuento se considera una herramienta vital para beneficiar el desarrollo integral del niño. En este sentido, Jiménez y Gordo (2014) expresan que el cuento se concibe como la relación de palabras de un evento falso o dotado de fantasía. Por su parte, Sandoval (2005) define el cuento como la narración de cualquier aspecto bien sea imaginado u ocurrido, sin dejar de lado que dicha ficción toma como base la realidad. Se puede decir que el cuento ha sido visto como una narración cuyos sucesos son imaginarios o en su defecto reales, en donde se hace notoria la participación de diversos personajes.

El cuento está compuesto de tres partes, inicio, desarrollo y desenlace o final. Sandoval (2005) señala que el inicio tiene que ver con la primera parte de la historia, en la misma se presentan los personajes y el propósito; es decir; se presenta la historia. Seguidamente se presenta el desarrollo, en

donde se aborda el conflicto o problema de la historia, durante la misma aparecen los acontecimientos más relevantes partiendo de lo propuesto en la parte inicial. Por último, el desenlace en donde se suministra la solución de la historia y se concreta la narración.

Asimismo, Flores (2008) refiere que el cuento se considera fundamental durante la etapa preescolar, ya que parte de la premisa que una forma de estimular y fortalecer el habla, es a partir de la lectura en voz alta.

Según Flores (2008), la lectura se concibe como una actividad propia e indispensable para el desarrollo del ser humano. Por tanto, se considera vital promoverla desde la primera infancia. En este sentido, se debe buscar libros que posean un bello y nutritivo contenido, le atraiga al infante (bien sea por los dibujos, colores, texturas o sonidos). Del mismo modo, deja de manifiesto que a los niños les gusta que les narren una y otra vez la misma historia hasta que consiguen apropiársela, para posteriormente poder contarla con sus propias palabras.

Asimismo, Flores (2008) señala que el infante emplea la lectura en su día a día, ya que busca descubrir el mundo. En este sentido, no se debe forzar al niño a realizar lecturas instructivas, ya que durante dicha etapa lo que se espera es despertar un interés por la lectura. Por tanto, el narrador debe guiarse al momento de seleccionar el cuento, por los intereses de los oyentes. Por lo general los niños aspiran cuentos que los transporten a la fantasía, permitiéndoles dar uso de la imaginación y por consiguiente

desarrollar destrezas lingüísticas.

En líneas generales, se tiene que una adecuada selección de la literatura infantil, permitirá que el niño en edad preescolar se regocije al escuchar el cuento en cuestión; ya que ello les permite expresar sus sentimientos, emociones y trasladarse a otros tiempos y espacios dando uso de la imaginación y creatividad.

En este sentido, los cuentos infantiles según González (2006) se consideran fundamentales en el ámbito educativo, por lo que a continuación se menciona su valor educativo:

1. Favorecen el desarrollo del alumnado. Permiten el desarrollo de la creatividad, aumenta la expresión oral y favorece el desarrollo del lenguaje comunicativo, estético y creativo.
2. Es un recurso didáctico que favorece el proceso de motivación y aprendizaje del alumnado. Es una herramienta que permite favorecer la educación en valores, ya que posibilita la escenificación y dramatización de roles, creencias y valores, de situaciones propias o ajenas.
3. Es una herramienta para favorecer el desarrollo socio-afectivo, por lo que permite imaginar y comprender hechos, sentimientos y experiencias.
4. Favorece el desarrollo corporal, debido a que permite experimentar diferentes sensaciones que facilitan el desarrollo corporal y estético de

los niños.

5. Son empleados como una herramienta lúdica, el cual le permite al alumnado aproximarse a los contenidos curriculares de cada área del conocimiento.

A partir de lo antes descrito, se destaca la importancia de que los docentes del área de preescolar sean capacitados en lo que respecta a la literatura infantil, ya que el cuento se considera fundamental para la formación del niño, debido a que permite la transmisión de conocimientos a los niños.

El niño posterior a la escucha de un cuento de forma repetitiva logra memorizar y luego narrar lo que han escuchado de forma literal y en ocasiones efectúan modificaciones o presentan ciertos equívocos los cuales no son considerados relevantes, ya que se mantiene la historia en cuestión. Ello podría ser uno de los elementos, por los que los niños muestran interés en la repetición de la misma historia una y otra vez; es decir; la memorización de la historia les permite descubrir las características de los personajes o los sucesos y el posible significado de las palabras, tomando en cuenta la entonación del narrador (Flores, 2008).

En este sentido, se hace evidente que el niño al comprender la narración se da cuenta que el mismo es capaz de contar cosas por sí mismo, desde su experiencia hasta ideas que le surjan de forma inesperada, lo que lo motiva a la memorización.

En términos generales, el cuento es fundamental para el desarrollo del niño. Por tanto, se considera propicio mencionar algunas razones por las que el mismo es importante durante la etapa de preescolar. Flores (2008) refiere que el cuento permite que el niño sea capaz de identificarse con personajes de la historia, la entonación y lo gestual por parte del narrador, ello estimula la imaginación del niño, el inicio del mismo “había una vez” traslada al infante a un mundo de fantasía; el inicio, desarrollo y cierre dependen de un orden de sucesos, lo que permite una organización en la mente del infante y finalmente a lo largo del cuento el protagonista se enfrenta a diversas situaciones, ello contribuye o fomenta el enfrentamiento del niño con el mundo externo.

A manera de cierre y considerando lo expuesto, se percibe el cuento como una herramienta importante en la vida del infante, ya que el mismo posee un valor intrínseco y unos elementos fundamentales que favorecen el proceso de maduración del niño, enriquece la fantasía del niño, permite poner en contacto al infante con la realidad y permite un encuentro significativo tanto a nivel de diálogo como a nivel afectivo entre la figura adulta y el mismo.

Estudios Realizados Vinculados con la Memoria en Niños

Los aportes obtenidos en los estudios de la memoria para comprender este proceso en la primera infancia son diversos. Dichos aportes permiten que la presente temática continúe siendo motivo de estudio para futuras

investigaciones, ya que constantemente surgen nuevas interrogantes. Del mismo modo, los hallazgos arrojados nutren las investigaciones como es el caso del estudio en cuestión vinculado con la identificación de estrategias de memoria “espontáneas” en la edad preescolar a partir de la literatura infantil (cuentos).

El siguiente estudio encontrado fue efectuado por Paniagua (1983), en su investigación cita a Poulsen (1979) y Stein y Garfin (1977) quienes señalan que a los cuatro años los niños cuentan con un esquema de historias, que les permite comprender y recordar cuentos sencillos.

Paniagua (1983) centra su investigación en detectar el momento en que el niño empieza a utilizar algún tipo de esquemas de la historia y los diversos cambios evolutivos que se producen en dicho esquema a lo largo de la edad preescolar. Para llevar a cabo dicho estudio se tomaron 27 niños, cuyas edades estaban comprendidas entre los 3 y 6 años.

Los resultados hallados exponen que a los tres años de edad, el recuerdo de los cuentos sencillos es prácticamente nulo en algunos niños y en el resto se caracteriza por ser desordenado y escaso. Por su parte, a los cuatros años se evidencia un recuerdo bastante similar al anterior pero con la capacidad de aplicar un esquema de la historia al recuerdo de cuentos sencillos (Paniagua, 1983).

Del mismo modo se destaca que dentro de los modos como pueden ser presentadas las historias, se hace notorio que la escenificación con

objetos simultáneo a la narración oral, incrementa el recuerdo de cuentos sencillos en los preescolares (Paniagua, 1983).

Seguidamente, Marchesi (1983) en su escrito refiere el papel que juega en el recuerdo de las historias el contenido de la misma. Para lo que agrega, si el contenido es poco familiar para el niño, es común que se pierda información ya que el niño no es capaz de asimilarla. Por tanto, su investigación tenía como objetivo comprobar la influencia del contenido en el recuerdo de las historias. Se seleccionó 24 niños de seis años de edad.

En el estudio se les suministró historias fáciles y difíciles. Las mismas fueron presentadas ordenadas y mezcladas. El contenido fue definido en función de la menor y mayor familiaridad que el niño pudiese tener con el tema expuesto (Marchesi, 1983).

En lo que respecta a los hallazgos, se confirmó la importancia del contenido. Es decir; los niños recuerdan mejor los cuentos cuyo tema es más familiar. Por su parte, los niños de seis años enfrentados a un cuento menos familiar, centran su comprensión y recuerdo en el resultado de las acciones (Marchesi, 1983).

Por otro lado, Lonka, Lindblam y Maury (1994) llevaron a cabo un estudio en Finlandia, centrado en el uso de estrategias espontáneas, en determinadas situaciones de stress o motivacionales.

Las hipótesis consideradas por los investigadores fueron: a) la idea principal se capta más rápido que los detalles, b) cuando se quiere sintetizar

el texto se utiliza el subrayado, y c) el mapeado es utilizado en una tarea que exige una seria revisión de la materia estudiada.

En su etapa cualitativa a los sujetos de la muestra, se les aplicó una prueba para determinar la comprensión y habilidad para ensayos escritos, a partir de un artículo de filosofía; el cual por efectos de tiempo solo podrían leer una vez. No obstante, podían efectuar cualquier tipo de anotaciones.

Posterior a la lectura, debían explicar detalles de dos conceptos de filosofía de los cuales no tenían conocimientos previos. La prueba en cuestión pretendía medir tanto lo recordado como lo aprendido. Finalmente, los estudiantes debían contestar un cuestionario, donde especificaban las estrategias utilizadas por cada uno a lo largo de la prueba.

Los resultados hallados en los sujetos fueron: 88% uso el subrayado, 68% anotaciones en una hoja separada, 49% definición de conceptos, 45% notas en el mismo texto, 14% mapas y un 27% dio uso de estrategias propias tales como (releer, resumir, leer despacio, escribir símbolos en el texto).

De igual modo en el cuestionario un 72% de los estudiantes reportaron que las estrategias usadas eran propias de ellos, el 23% usó dicha estrategia empleada en otra oportunidad y el 2% implementó una estrategia nueva.

En este sentido cabe el planteamiento, las estrategias espontáneas poseen implicaciones prácticas, ya que las mismas tienen un efecto más eficaz sobre el aprendizaje que las estrategias formalizadas o inducidas. Por

consiguiente, los investigadores recomiendan que antes de implementar cualquier programa vinculado con el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura, se ahonde en cuáles estrategias espontáneas poseen los estudiantes.

Cabrera (1999) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo consistió en establecer relaciones entre la ejecución de estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura en docentes y estudiantes de quinto grado de educación básica, de una institución pública. El apoyo teórico proviene de los aportes del enfoque cognitivo y del enfoque constructivista.

En cuanto a la metodología implementada, se basó en lo cuantitativo (diseño correlacional) y cualitativo (descripción por entrevistas y observación). La población estuvo conformada por cuatro docentes y 118 estudiantes. A la muestra en cuestión se les aplicaron, instrumentos equivalentes sobre rendimiento en la comprensión de la lectura (ejecución de estrategias) y cuestionario de auto percepción en la ejecución de estrategias (Cabrera, 1999).

En lo concerniente a los resultados, las entrevistas revelan que el uso de estas estrategias según los estudiantes proviene mayormente de sí mismos en un porcentaje de (61,11%) y en menos proporción (38,89%) de docentes, padres y familiares (Cabrera, 1999).

Blasco, Vilar y Hernández (2001) enfocaron su investigación en identificar las ideas o creencias que una muestra de estudiantes

universitarios tiene sobre diferentes aspectos del funcionamiento de la memoria infantil. Para alcanzar dicho objetivo, se suministró un cuestionario anónimo y voluntario con preguntas vinculadas con el desarrollo de la memoria en los niños. El cuestionario fue suministrado a setenta estudiantes de la universidad Jaume I, cuyas edades oscilaban entre los 20 años.

En lo que respecta a los hallazgos encontrados, se evidencia que los sujetos muestran mayor conocimiento sobre los temas de metamemoria y amnesia infantil. Lo que podría asociarse con su propia experiencia de vida. Por ejemplo, para responder a la información solicitada sobre la amnesia infantil, no es necesario que piensen en un niño ya que pueden ubicarse cronológicamente en sus primeros recuerdos. Se hace notorio que los adultos tienen una visión optimista de la memoria infantil, especialmente en las predicciones sobre el uso de estrategias (Blasco et al. 2001).

Correa (2009) en su estudio propone acciones mediadoras que contribuyan a que el infante desarrolle capacidades y destrezas necesarias, para la construcción de la lengua oral y escrita. Se tomó en cuenta una población de 120 TSU en Educación Preescolar. Se dio uso de una encuesta tipo cuestionario.

Tomando en consideración los resultados arrojados, se tiene, la narración de cuentos permite establecer una comunicación directa y estrecha con los niños; lo que permite que el docente controle las ansias infantiles. Por su parte, un 65% de la muestra consideran que a través del cuento es

posible transmitir valores a los niños, incentivar el valor del respeto humano y la dignidad, incentivar en los niños la expresión de sentimientos y emociones y estimular la adaptación del niño al preescolar. El otro porcentaje desconoce la importancia del cuento, para incentivar la formación de los valores en los niños en edad preescolar (Correa, 2009).

Además se tiene la investigación de Introzzi, Juric y Andrés (2010) quienes centraron su estudio en el incremento de la capacidad de retención en niños entre 5 y 8 años de edad, a partir del uso progresivo de estrategias de memoria. Se trabajó con una muestra de 121 niños, de escuelas privadas de nivel socioeconómico medio. Los mismos exploraron sobre el uso de estrategias seriales y semánticas.

Los resultados arrojaron que a pesar que no se registra un incremento significativo en el uso de estrategias vinculado a la edad, cuando los niños implementan estos recursos, su aprendizaje y recuerdo parecen beneficiarse (Introzzi et al. 2010).

Finalmente, Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010) realizaron una investigación con el objetivo de mejorar la memoria de trabajo infantil, a partir del entrenamiento de estrategias relacionadas a este proceso cognitivo básico. La población estuvo conformada por 254 niños de la escuela primaria, cuyas edades estaban comprendidas entre los 5 y 8 años. Este estudio se llevó a cabo en un período de seis a ocho semanas.

En cuanto a los resultados, se evidenció que las mejoras en el recuerdo de números fueron moderadas, sin embargo, las mejoras en la recuperación de escucha eran grandes. Del mismo modo, se encontró que el entrenamiento en estrategias de memoria de trabajo puede ser un método válido para la superación de posibles déficits de memoria de trabajo y de aprendizaje. Cabe acotar, que los niños pueden no ser capaces de generalizar estrategias de un dominio a otro. En términos generales, las estrategias propuestas por estos investigadores contribuyeron a mejorar la memoria de trabajo en el aula (Thompson et al. 2010).

Capítulo 3. Anticipación de Resultados e Instrumentos de Recolección de Datos

El presente capítulo contempla el objetivo general y los objetivos específicos bajo los cuales se enmarca la intervención, tomando en cuenta que los mismos actúan como guía de la investigación en cuestión. Asimismo, se aborda los resultados esperados y los procedimientos e instrumentos empleados para la recolección y medición.

Objetivo General y Objetivos Específicos

Objetivo General. Determinar las estrategias “espontáneas” de memoria que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial, pertenecientes a una institución educativa católica privada del Municipio Zamora; a los fines de elaborar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario.

Objetivos Específicos.

Fase Diagnóstica

1. Identificar las estrategias “espontáneas” de memoria utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial de la unidad educativa objeto de estudio.

Fase de Diseño

2. Diseñar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del

aprendizaje estratégico en niños de tercer nivel de Educación Inicial.

Fase de Validación:

3. Validar el contenido del instrumento basado en el uso de un cuento infantil a través del juicio de tres expertos.
4. Validar la factibilidad del instrumento de evaluación pedagógica, mediante su aplicación.

Resultados Esperados

En líneas generales se esperaba lograr determinar las estrategias “espontáneas” y formalizadas de memoria que ejecutan los niños de tercer nivel de Educación Inicial de la unidad educativa objeto de estudio, así como el diseño de un instrumento cuya aplicación generase cambios sustanciales en la ejecución de las estrategias señaladas; con el propósito de que se inicien en el uso estratégico de su memoria, es decir, que sean conscientes de su aplicación; en el entendido que la memoria y el aprendizaje son procesos cognitivos positivamente relacionados.

A manera de detalle, los resultados esperados para este Practicum fueron los siguientes:

1. Identificar las estrategias de memoria “espontáneas” ejecutadas por los niños de tercer nivel de la institución en cuestión, para que las mismas sean aplicadas de forma consciente.

2. Obtener información pertinente en lo que respecta a las categorías, indicadores y criterios vinculados con dicha temática, a través de la revisión y el análisis de la literatura centrada en las estrategias “espontáneas” y formalizadas de memoria que emplean los niños en edad preescolar, a los fines de que fundamente la construcción del diseño de un instrumento de evaluación pedagógica centrado en el cuento, como vía para desarrollar la ejecución de dichas estrategias.
3. Promover o fomentar el uso de las estrategias de memoria desde temprana edad, en este caso a los niños de tercer nivel de la institución objeto de estudio; para lograr formar estudiantes estratégicos.

Medición de los Resultados

A fin de solucionar el problema planteado se procedió a seleccionar el grupo de niños de tercer nivel. Se realizó una charla informativa primero con los padres y representantes y después con los propios niños; para dar a conocer la investigación, su propósito y cumplir con las consideraciones éticas del estudio según las normas Bioéticas de la investigación y de la APA (2001). Por tanto, se informó a los antes mencionados acerca de la investigación a realizar y su posible participación en ella, a los fines de favorecer el consentimiento voluntario para ser parte del estudio. Se planteó que dicha participación no era de carácter obligatorio ni tampoco se buscó

influnciar para que participaran los niños. Todos vivieron la posibilidad de consentimiento y conocimiento del estudio, y aceptaron por propia voluntad.

Se garantizó la confidencialidad en el manejo de los datos. Los instrumentos fueron aplicados de manera autoadministrada por personas cualificadas científicamente. En el curso de la administración del instrumento, los niños eran libres de participar o de suspender la actividad.

Luego se procedió a realizar una entrevista exploratoria con la docente titular del aula seleccionada del grupo de tercer nivel de preescolar. La entrevista fue de carácter no estructurada y centrada en preguntas abiertas; las cuales fueron surgiendo durante el encuentro entre la docente titular de aula y la investigadora. Las respuestas suministradas por la docente se registraron por la investigadora en una libreta de notas.

La entrevista se llevó a cabo en un tiempo de 40 minutos aproximadamente, en el aula de clases en cuestión. Se efectuó en dicho tiempo y espacio, ya que los niños se encontraban en clase de Educación Física. La entrevista estuvo orientada hacia la obtención de la información relevante de dicha sección de tercer nivel, en cuanto a la metodológica implementada en aula, conocimientos sobre los procesos cognitivos de atención-concentración y de la memoria por parte de los niños, enseñanza y aprendizaje de los mismos, intereses de los estudiantes por la literatura infantil, disciplina en cuanto al seguimiento de normas, entre otros aspectos.

Del mismo modo, la investigadora procedió a realizar un proceso de observación. Cabe destacar, el mismo se realizó durante la jornada diaria en el salón de tercer grupo de preescolar durante dos semanas consecutivas; específicamente durante la hora de entrada o bienvenida, período de planificación (momento en el cual el niño planifica y refiere lo que hará posteriormente), desayuno y aseo, actividades colectivas (música, educación física, informática e inglés), trabajo libre en los espacio (momento en el que el niño lleva a cabo la planificación mencionada durante la ronda) e intercambio/recuento (espacio donde el docente chequea si el niño cumplió su planificación).

La técnica empleada por la investigadora se conoce como observación participativa. Kawulich (2005) la define como el proceso que le permite al examinador conocer acerca de las actividades efectuadas por los sujetos que se encuentran como muestra del estudio, dentro del escenario natural. Dicha técnica se utilizó con la finalidad de llevar un registro sobre el comportamiento o desenvolvimiento de los niños dentro del aula de clases, así como de la docente y sus estrategias de enseñanza y aprendizaje relacionadas a la memoria, esto se llevó a cabo en el aula de estudio; buscando que el trabajo de campo conciba una orientación y datos confiables.

En este orden de ideas, tanto la información suministrada por la docente, como el proceso de observación participativa por parte de la

investigadora, contribuyó para la elaboración y construcción de los instrumentos de medición.

El plan de trabajo se elaboró con la finalidad de abordar la problemática planteada y por ende dar respuesta a los objetivos propuestos en el presente estudio. El mismo se efectuó durante quince (15) sesiones.

A continuación se aborda como se efectuó la medición de los resultados, considerando la aplicación del instrumento de medición construido, actividad que se ejecutó a partir de la consideración de cada objetivo específico y que se reseña en tablas de doble entrada:

El Objetivo Específico uno (1), estuvo orientado a identificar las estrategias “espontáneas” de memoria utilizadas por un grupo de niños de tercer nivel de Educación Inicial de la unidad educativa objeto de estudio, partiendo del análisis y la orientación de diversas investigaciones; a tal fin la Tabla 5 da cuenta de las categorías para identificar dichas estrategias en los niños de cinco y seis años de edad.

Tabla 5

Categorías previas de análisis, para identificar las estrategias de memoria “espontáneas” utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial

Categoría Previa	Criterio	Indicadores	Item
Estrategias de memoria "Espontáneas" que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial	Estrategias de Elaboración. Consiste en relacionar la información nueva con la familiar.	Señala los personajes más importantes del cuento	1
		Resume un cuento previamente narrado por otra persona	2
		Parafrasea un contenido del cuento de manera apropiado	3
		Realiza esquemas de secuencia de eventos	4
		Describe como se relaciona la información en el cuento: específica	5
		Responde preguntas relativas a las acciones de los personajes del cuento	6
		Expresa que elabora imágenes mentales cuando se le narra el cuento	7
		Elabora inferencias: construye un final alternativo del cuento desde su propia creatividad	8
	Estrategias de Ensayo. Repetir contenidos ya sea de forma escrita o verbal.	Reconoce una textura luego de haberla identificado previamente, repetidas veces	9
		Reconoce un olor luego de haberlo identificado previamente, repetidas veces	10
		Dibuja varias veces la forma de un objeto para lograr identificarlo posteriormente	11
		Repite la rima de una canción	12
		Repite varias veces las partes de un verso para aprender a recitarlo posteriormente Otra (especificar)	13

Tabla 5. *Continuación.*

Categoría Previa	Criterio	Indicadores	Item
Estrategias de memoria “Espontáneas” que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial	Estrategias de ilustraciones. Consiste en reconocer objetos. Parte de lo visual	Selecciona dentro de un conjunto de personajes ¿cuáles eran los personajes del cuento?	14
	Estrategias afectivas. Se relaciona con acciones tácticas, que tienen la finalidad de modificar la conducta de un sujeto; a partir de los sentidos.	Evidencia interés en lo narrado	15
		Maneja la ansiedad frente a las preguntas de evocación	16
		Evidencia de la atención detenida	17
Asignación de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de memoria ejecutadas	Origen de las estrategias de memoria: enseñanza formalizada	Identifica el origen de las estrategias de memoria en el aprendizaje formalizado	18
	Origen de las estrategias de memoria: aprendizaje espontáneo	Identifica el origen de las estrategias de memoria en el aprendizaje espontáneo	19

En relación al Objetivo Específico dos (2), el cual consiste en diseñar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del aprendizaje estratégico en un grupo de niños de tercer nivel de Educación Inicial.

Cabe destacar que los criterios e indicadores expuestos en la Tabla 5, permitieron la construcción del Instrumento de Evaluación de las Estrategias

de Memoria “Espontáneas” y Formalizadas en niños de 5 y 6 años de edad. Dicho instrumento surgió a partir de un proceso investigativo exhaustivo y estuvo conformado por: (a) un cuento infantil, (b) listado de preguntas y registro de las respuestas, (c) prueba visual de reconocimiento de los objetos y (d) lista de chequeo.

En consonancia a lo expuesto, se destaca que para la primera parte del instrumento vinculado con el cuento infantil, se realizó la adaptación del cuento original de Oscar Wilde publicado en el año 1888. El texto presentado no será mayor a tres páginas a interlineado de 1,5 (ver Anexo C, p. 191). El cuento seleccionado estuvo orientado en los valores, ya que para el momento del estudio, el objeto de estudio de tercer nivel de preescolar, se encuentra centrado dicha temática en la jornada diaria de clases.

Seguidamente se presentó un listado de preguntas. Dicha prueba es de carácter mixto, ya que contempla diecinueve (19) preguntas; las cuales requieren del uso de respuesta tipo ensayo (registradas por el examinador) y de igual modo se requiere de respuestas de selección (ver Anexo C, p. 194).

Posteriormente, se presentó una prueba visual de reconocimiento de los objetos; la cual forma parte de una pregunta de selección del instrumento. Por lo que se cuenta con nueve (9) figuras, dentro de las cuales cinco (5) imágenes se conciben como la respuesta correcta y las otras cuatro imágenes actúan como factor distractor (ver Anexo C, p. 200).

Finalmente, se contó con la lista de chequeo. La misma debió ser completada por el examinador, tomando en consideración las respuestas suministradas por los niños en los apartados anteriores del instrumento (ver Anexo C, p. 202).

Becerra (2012) define la lista de chequeo o lista de cotejo o también denominada lista de control, como una lista de características o conductas esperadas por parte del aprendiz en la ejecución y aplicación de una destreza, por lo que considera aspectos tales como contenidos, habilidades, conductas y capacidades que el estudiante debe desarrollar; agrega que dicho instrumento estructurado, registra la ausencia o prevalencia de un aspecto determinado.

En cuanto a la escala de evaluación utilizada, se caracteriza por ser de tipo dicotómica; ya que acepta solo dos alternativas. En el caso del presente estudio la lista de chequeo se correspondió con respuestas de tipo cerrada “sí” y “no”.

En términos generales, dicho instrumento de medición puede concebirse como una herramienta de verificación, el cual permita revisar durante el proceso de enseñanza-aprendizaje, la ausencia o presencia del indicador en el estudiante.

En lo que respecta al Objetivo Específico tres (3), se tiene la validación del contenido del instrumento de evaluación pedagógica, basado en el uso de un cuento infantil; lo que se logró a través del juicio de tres

expertos, quienes de acuerdo a sus observaciones orientaron y verificaron lo que concierne a la claridad, congruencia, control de la tendenciosidad y el dominio, de los contenidos de los diversos ítemes que conformarán el mismo, para ello aplicaron un instrumento de validación elaborado por Fuentes Aldana (2003, Anexo B, p. 184).

Por último, el Objetivo Específico cuatro (4), se corresponde con validar la factibilidad del instrumento de evaluación pedagógica, mediante la aplicación del instrumento elaborado, en un grupo de niños pertenecientes a tercer nivel de Educación Inicial. Ello permitió evaluar la ejecución de las estrategias de memoria “espontáneas” o formalizadas, por parte de los niños.

Capítulo 4. Estrategia de Solución

El presente capítulo está conformado por tres secciones vinculadas con la solución del problema planteado en la investigación. Por consiguiente, la primera sección comprende la discusión y evaluación de soluciones. La segunda sección presenta la descripción de las soluciones seleccionadas, propuestas por la investigadora en función del diagnóstico realizado. Finalmente, la tercera sección incluye el informe de las acciones tomadas; donde se reflejan y describen todas las actividades realizadas para la implantación de la solución diseñada.

Discusión y Evaluación de Soluciones

El problema a resolver en este Practicum radicó en identificar las estrategias “espontáneas” de memoria que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial, en el entendido que durante dicho ciclo las edades de los niños oscilaban entre los cinco (5) y seis (6) años de edad; momento en el cual aún no se han consolidado algunas de las estrategias de memorización propias de edades y niveles educativos superiores. La población seleccionada pertenece a una institución educativa católica privada del municipio Zamora. La identificación de dichas estrategias se hizo a partir de un instrumento tipo cuestionario elaborado ad hoc, el cual contempló el cuento como género literario, a partir del cual se generaron las preguntas de evaluación.

A fin de buscar solución al planteamiento expuesto, se considera propicio destacar que los aportes obtenidos en los estudios de la memoria para comprender este proceso en la primera infancia son diversos. Dichos aportes permiten que la presente temática continúe siendo motivo de estudio para futuras investigaciones, ya que constantemente surgen nuevas interrogantes.

Por tanto, los hallazgos arrojados en los diversos estudios nutren las investigaciones relacionados con dicho tópico, como es el caso de la presente investigación; la cual utilizó los planteamientos teóricos de trabajos anteriores como base o punto de partida para orientar el trabajo de investigación. A continuación se enfatizan cuatro estudios orientados al uso de estrategias de memoria.

Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010) realizaron un estudio con el objetivo de mejorar la memoria de trabajo infantil, a partir del entrenamiento de estrategias relacionadas a este proceso cognitivo básico. La población estuvo conformada por 254 niños de la escuela primaria, cuyas edades estaban comprendidas entre los cinco (5) y ocho (8) años.

En cuanto a los resultados, se encontró que el entrenamiento de las estrategias de memoria de trabajo puede ser un método válido para la superación de posibles déficits en este ámbito, así como en el mejoramiento del aprendizaje. En términos generales, las estrategias propuestas por estos investigadores contribuyeron a mejorar la memoria de trabajo en el aula

(Thompson et al. 2010). Una falla de este estudio radica en que no se describen de manera específica cuáles fueron las estrategias utilizadas.

A su vez, se tiene la investigación de Introzzi, Juric y Andrés (2010) quienes centraron su estudio en el incremento de la capacidad de retención en niños entre cinco (5) y ocho (8) años de edad, partiendo del uso progresivo de estrategias de memoria. Se trabajó con una muestra de 121 niños, de escuelas privadas de nivel socioeconómico medio. Los mismos exploraron sobre el uso de estrategias seriales y semántica.

Los resultados arrojaron que a pesar de no registrarse un incremento significativo en el uso de estrategias vinculado a la edad, cuando los niños implementan estos recursos, su aprendizaje y recuerdo parecen beneficiarse (Introzzi et al. 2010).

Lonka, Lindblam y Maury (1994) llevaron a cabo un estudio en Finlandia, centrado en el uso de estrategias espontáneas, en determinadas situaciones de stress o motivacionales.

Las hipótesis consideradas por los investigadores fueron: a) la idea principal se capta más rápido que los detalles, b) cuando se quiere sintetizar el texto se utiliza el subrayado, y c) el mapeado es utilizado en una tarea que exige una seria revisión de la materia estudiada.

En su etapa cualitativa a los sujetos de la muestra, se les aplicó una prueba para determinar la comprensión y habilidad para ensayos escritos, a

partir de un artículo de filosofía; el cual por efectos de tiempo solo podrían leer una vez. No obstante, podían efectuar cualquier tipo de anotaciones.

Posterior a la lectura, debían explicar detalles de dos conceptos de filosofía de los cuales no tenían conocimientos previos. La prueba en cuestión pretendía medir tanto lo recordado como lo aprendido. Finalmente, los estudiantes debían contestar un cuestionario, donde especificaban las estrategias utilizadas por cada uno a lo largo de la prueba.

Los resultados hallados en los sujetos fueron: 88% uso el subrayado, 68% anotaciones en una hoja separada, 49% definición de conceptos, 45% notas en el mismo texto, 14% mapas y un 27% dio uso de estrategias propias tales como (releer, resumir, leer despacio, escribir símbolos en el texto).

De igual modo en el cuestionario un 72% de los estudiantes reportaron que las estrategias usadas eran propias de ellos, el 23% usó dicha estrategia empleada en otra oportunidad y el 2% implementó una estrategia nueva.

En este sentido cabe el planteamiento, las estrategias espontáneas poseen implicaciones prácticas, ya que las mismas tienen un efecto más eficaz sobre el aprendizaje que las estrategias formalizadas o inducidas. Por consiguiente, los investigadores recomiendan que antes de implementar cualquier programa vinculado con el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura, se ahonde en cuáles estrategias espontáneas poseen los estudiantes (Lonka et al. 1994).

Cabrera (1999) llevó a cabo un estudio cuyo objetivo consistió en establecer relaciones entre la ejecución de estrategias cognitivas para la comprensión de la lectura en docentes y estudiantes de quinto grado de educación básica, de una institución pública. El apoyo teórico proviene de los aportes del enfoque cognitivo de procesamiento de la información y del enfoque cognitivo constructivista.

En cuanto a la metodología implementada fue de tipo cuantitativa, en lo cuantitativo se aplicó un diseño correlacional y en lo cualitativo se efectuó un estudio descriptivo comprensivo por entrevistas y observación. La población estuvo conformada por 4 docentes y 118 estudiantes. A la muestra en cuestión se les aplicaron, instrumentos equivalentes sobre rendimiento en la comprensión de la lectura; a través de la ejecución de estrategias cognitivas y un cuestionario de auto percepción en la ejecución de estrategias.

En lo concerniente a los resultados, las entrevistas revelan que el uso de estas estrategias cognitivas, según los estudiantes, provienen mayormente de sí mismos en un porcentaje de (61,11%) y en menor proporción (38,89%) de docentes, padres y familiares.

En este mismo orden de ideas, se destaca como aspecto en común de las investigaciones anteriormente abordadas, que son estudios centrados en niños pertenecientes a diferentes niveles del sistema educativo (Educación inicial y Educación Primaria). De igual modo, se evidencia a partir de los

hallazgos arrojados, la eficacia en el uso de las estrategias de memoria en el niño, en lo que respecta al recuerdo o memorización desde temprana edad.

En este sentido, se hizo notorio que no existe cantidad y variedad de investigaciones vinculados con el estudio de estrategias espontáneas de memoria enfocados en población de Educación Inicial (en edad preescolar) y de las investigaciones existentes mencionadas, la información generada que arroja se considera poco precisa ya que no especifican cuáles estrategias de memorización ejecutan los niños y los docentes en el contexto de la etapa preescolar; como es el caso de la publicación de Thompson, Stevens, Hunt y Bolder (2010). Cabe aquí mencionar, la relevancia que adquiere el presente trabajo de investigación.

En términos generales, las investigaciones mencionadas previamente se tomaron como referencia para efectos de este estudio, ya que evidencian la importancia en lo que respecta a la detección de las estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas empleadas por el niño al momento de memorizar; por lo que se considera relevante promover dichas estrategias desde temprana edad; para de este modo alcanzar la formación de estudiantes estratégicos, considerando que durante dicha etapa el niño se encuentra en plena formación de sus estructuras.

A partir de la revisión vinculada con la presente temática, se consideró pertinente diseñar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de

memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del aprendizaje estratégico en niños de tercer nivel de Educación Inicial.

El conocimiento generado en este estudio se espera sea aplicado por los docentes a través del acompañamiento sociocognitivo y que logren los niños hacer consciente estas estrategias, desarrollarlas paralelamente a nuevas estrategias consensuadas, en la perspectiva de formar aprendices estratégicos como lo señalan Pozo y Monereo (1999), es decir, capaces de reconocer la oportunidad de saber cómo planear, aplicar y evaluar el uso de las mismas; pudiendo iniciar el desarrollo de estas habilidades desde la etapa de preescolar.

Finalmente, se destaca que la enseñanza sobre el uso de estrategias de memoria a temprana edad, a futuro podría convertirse en un aspecto positivo a favor del estudiante; es decir, podría actuar como un incentivo hacia la lectura, ya que el alumno sabrá como almacenar y recordar y por consiguiente podrían existir mejoras en los próximos grados de estudio a cursar.

Descripción de la Solución Seleccionada

Para abordar la solución del problema planteado se tomó como punto de partida los estudios de Lonka, Lindblam y Maury (1994) y Cabrera (1999), ambos fueron descritos anteriormente.

Por tanto, se reduce a especificar según lo expuesto por Lonka et al. (1994) la importancia adjudicada a la identificación de las estrategias

“espontáneas” utilizadas por los estudiantes, previo a la implementación de cualquier programa vinculado con el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura; ya que las mismas tienen un efecto más eficaz sobre el aprendizaje que las estrategias formalizadas o inducidas.

En el caso de Cabrera (1999) señala según los hallazgos de su investigación que la procedencia de las estrategias empleadas por los estudiantes de primaria, para la comprensión de la lectura, derivan en mayor porcentaje del propio estudiante a partir del uso de las estrategias espontáneas, por lo que no le fueron enseñadas por otra persona (docentes, padres, familiares u otro).

En virtud de la consideración anterior, para alcanzar la solución a la problemática en la que se centró el presente estudio, quien suscribe diseñó un plan de trabajo el cual estaba compuesto por: (a) revisión de la literatura vinculada con la temática en cuestión, (b) organización de la información obtenida posterior a una búsqueda exhaustiva, (c) elaboración de una tabla que incluye la construcción de las categorías previas de análisis, relativo a la identificación de las estrategias de memoria “espontáneas” utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, (d) diseño de un instrumento de evaluación pedagógica dirigido fundamentalmente a docentes del nivel preescolar, cuyo objetivo radique en la identificación de las estrategias de memoria tanto “espontáneas” como formalizadas, que ejecutan los niños de preescolar al momento de intentar mantener o almacenar la información

proveniente de un cuento infantil y (e) validar el contenido del instrumento elaborado a través del juicio de tres expertos y la factibilidad del mismo mediante su aplicación.

Durante los encuentros presenciales previo a la elaboración del instrumento, la investigadora dio uso de la observación como herramienta fundamental para evaluar el desenvolvimiento de los niños en el contexto escolar; pudiendo de este modo llevar un registro real de los niños. De igual modo se entrevistó a la docente titular de aula, quien suministró información vinculada con la metodología empleada en el salón de clase, los intereses de los niños por la lectura, la praxis diaria que se desarrolla en el aula, entre otros aspectos.

A partir de la información recabada durante el proceso de observación y lo expuesto por la docente de aula, la autora procedió a llevar a cabo el diseño del instrumento, el cual estaba compuesto por: (a) cuento infantil, (b) listado de preguntas y registro de las respuestas, (c) prueba visual de reconocimiento de los objetos y (d) lista de chequeo. Dentro de dicha subdivisión se tiene la primera parte del instrumento, la cual contempló el cuento infantil. El mismo se corresponde con una adaptación del cuento original de Oscar Wilde publicado en el año 1888 (ver Anexo C, p. 191).

Se consideró pertinente la adaptación del cuento, ajustándose a las características de este grupo etéreo; suprimiendo por tanto la muerte del personaje principal de la historia. De igual modo, se tomó en cuenta las

consideraciones necesarias para extraer la información que se pretendía obtener del niño.

En cuanto a los apartados II, III y IV, quien suscribe llevó a cabo la elaboración de los mismos, siendo posteriormente validados por expertos en el área; quienes determinaron la existencia de congruencia, claridad, manejo de la tendenciosidad y dominio del contenido en los diversos ítems propuestos en el Instrumento de validación (ver Anexo B, p.184).

En este mismo orden de ideas, se destaca que la aplicación del instrumento diseñado por la autora, el mismo orientado a determinar la ejecución de las estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas en niños de cinco (5) y seis (6) años de edad; se llevó a cabo de forma individual con un tiempo estipulado de quince (15) sesiones presenciales, de cuarenta y cinco (45) minutos cada una.

Cada encuentro fue efectuado en un aula de clase provisto por la institución, ya que se requería la proyección del cuento literario en video Beam y por tanto la disposición del niño durante una hora académica; por lo que se sacó al niño de la jornada diaria (rutina escolar) durante el tiempo mencionado. En cada sesión, estaba presente la investigadora, una examinadora adicional y un niño o niña perteneciente a la muestra. A grandes rasgos, cada sesión parte de una secuencia determinada de sucesos, dentro de los cuales se destaca:

- En primera instancia se estableció el rapport con el niño, momento en el cual se le explicó la finalidad del encuentro (leer un cuento). Se indagó en el interés del niño por escuchar la historia y se le indicó la importancia de una escucha con detenimiento por parte de él.
- Seguidamente, se inició con la narración de la historia dando uso de las láminas en Power Point. El cuento escrito se presentó acompañado de figuras alegóricas. A medida que un examinador iba leyendo el cuento respetando los signos de puntuación y las entonaciones correspondientes, el otro examinador registraba las reacciones del niño (verbalizaciones, movimientos, expresiones gestuales, entre otros).

Durante la lectura, el niño podía interrumpir solicitando aclaratorias y la examinadora debía permitirlo; registrándose inmediatamente los comentarios de ambas partes y seguidamente se prosigue con el ritmo de la lectura.

El cuento debía ser leído una vez por el examinador. No obstante, culminada la historia, si el niño solicitaba que le leyeran por segunda vez el mismo, el examinador debía releerlo y registrar dicha solicitud.

En cuanto a los recursos que se requerían se tiene: Aula de clase, computadora, video beam, láminas de Power Point, lápiz y papel.

- Culminada la historia del cuento, se procedió a realizar las preguntas en el orden establecido en el listado de preguntas. Durante este

proceso se registraron las respuestas emitidas por el niño y de igual modo, la examinadora tomaba nota de cualquier observación relevante tanto verbal como no verbal efectuada por el niño.

Se considera pertinente destacar, si el niño repreguntaba o tenía alguna duda, podría consultar a la examinadora en voz alta y esta debía responder en ese momento lo más brevemente posible.

A lo largo del listado de preguntas, una de las interrogantes incluía una prueba visual de reconocimiento de objetos, la misma vinculada con la información suministrada en el contenido del cuento. Por tanto, la examinadora le debía suministrar una impresión al niño con diversos personajes, dentro de los cuales se incluían los cinco (5) personajes principales del cuento leído y cuatro (4) personajes distractores. Por consiguiente, el niño debía señalar con el dedo, los personajes principales que recuerda formaron parte del cuento. De igual modo, ante cualquier duda el niño podía consultar a la examinadora en voz alta.

Dentro de los recursos que se requería se tiene: listado de preguntas impreso, lápices, hojas blancas, colores, sacapuntas y la impresión de la prueba visual de reconocimiento de objetos.

- Finalizada la sesión, el examinador procedía a completar la lista de chequeo tomando en cuenta las respuestas emitidas por el niño. Por tanto, se verificaba si fue logrado o no por el niño cada ítem o

enunciado. En el caso de que existiese alguna observación se registraba.

En lo concerniente a los recursos que se requerían se tiene: lista de chequeo impresa y lápiz.

Informe de las Acciones Tomadas

El presente apartado permite la descripción de las acciones que se ejecutaron para solventar la problemática estipulada como objeto de estudio, para dicho Practicum. En este sentido se destacan:

1. Informar a la institución objeto de estudio sobre la investigación que se pretendía llevar a cabo en el plantel, específicamente en un grupo de tercer nivel de Educación Inicial. Seguidamente, esperar la solicitud de aceptación por parte de la institución en cuestión (ver Anexo D, p. 205).
2. Notificar a la coordinación de Educación Inicial los fines del presente trabajo de investigación, con el objetivo de establecer contacto con el personal encargado de dicho nivel de estudio y por consiguiente obtener de la propia coordinadora de preescolar la asignación del aula de tercer nivel (una sección) a la investigadora (ver Anexo E, p. 207).
3. Carta de información y solicitud de aceptación de los representantes de los niños de preescolar para llevar a cabo la investigación (ver Anexo F, p. 209).

4. Comunicar a los niños de la muestra (aula asignada de tercer nivel), la actividad a realizar, para obtener también su permiso. Considerando que la solicitud de aceptación por parte de los niños era el punto de partida, para iniciar el plan de acción.
5. Se requería la descripción del contexto, escenario y rol de la autora del estudio dentro de la investigación.
6. Entrevista a la docente del aula asignada, quien suministró información relevante, relativa a los niños del aula objeto de estudio.
7. Se entrevistó a docentes pertenecientes a Educación primaria. Según lo expuesto por las docentes de grados superiores, en líneas generales algunos estudiantes presentan déficits a nivel de rendimiento académico, al momento de la comprensión de textos, dificultad para recordar (evocar) lo aprendido y pocos hábitos e interés por la lectura. Sin embargo, inicialmente ninguna docente consideró de manera espontánea la importancia de trabajar la detección y desarrollo de estrategias para la memorización en la población de preescolares. No obstante, durante el desarrollo de la entrevista y en atención al objetivo y motivo de investigación de quien suscribe, las docentes encuestadas acordaron que era propicio fomentar las estrategias de memoria “espontáneas” a edades tempranas (Educación Inicial), lo cual será de gran utilidad tanto para el estudiante como para la figura docente.

8. Seleccionar la literatura correspondiente con dicha temática y efectuar un análisis exhaustivo de la misma, ya que ello permitió incrementar el conocimiento y comprensión del tema en cuestión, lo que facilitó la resolución de la problemática estipulada.
9. Diseñar un plan de trabajo, el cual contemplara las sesiones y las horas académicas que se requerían para llevar a cabo el mismo. En este caso, se consideró pertinente quince (15) sesiones; es decir; tres (3) semanas de cuarenta y cinco (45) minutos cada una. Se estipuló dicho plan tomando en cuenta que la muestra estaba comprendida por un grupo de quince (15) niños de tercer nivel de preescolar y la aplicación del instrumento de evaluación pedagógico construido sería de forma individual; siendo el caso entonces de un (1) niño por sesión.
10. Elaborar una tabla para la construcción de las categorías previas de análisis, relativo a la identificación de las estrategias “espontáneas” de memoria utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial. La misma incluía categorías, criterios, indicadores e ítems.
11. Diseñar el instrumento de evaluación pedagógica que se aplicaría a la muestra del estudio.
12. Validar el instrumento. En primer instancia a través de tres expertos y posteriormente mediante la aplicación del mismo al grupo seleccionado de tercer nivel de preescolar; para determinar la

ejecución de las estrategias de memoria “espontáneas” o formalizadas por parte del niño.

13. Puntualizar las conclusiones de la investigación y en función a los resultados arrojados por el presente estudio, establecer las posibles recomendaciones.

Capítulo 5. Resultados

Este capítulo consta de las siguientes secciones: resultados, discusión, recomendaciones y difusión.

Resultados

El problema a resolver en este Practicum se concibió como una carencia desde lo teórico y empírico socioeducativo, ya que no se cuenta con suficiente información en lo que concierne al uso de estrategias de memoria “espontáneas” que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial en Venezuela; ello radica en que dicha temática es un aspecto escasamente estudiado en el ámbito educativo no sólo nacional sino también en el contexto internacional.

Por consiguiente, se consideró pertinente llevar a cabo la identificación de dichas estrategias de memoria “espontáneas”, a partir de la construcción de un instrumento de evaluación pedagógico; el cual le permitirá a los docentes del nivel de preescolar explorar y detectar la existencia de los “preludios” de lo mencionado en los niños de cinco (5) y seis (6) años de edad.

Partiendo del planteamiento expuesto, se llevó a cabo la revisión de la literatura y de investigaciones vinculadas con la temática en cuestión, lo que sirvió de orientación para la elaboración de una tabla que incluyó la construcción de las categorías previas de análisis, relativo a la identificación de las estrategias de memoria “espontáneas” utilizadas por los niños de

tercer nivel de Educación Inicial, las cuales permitieron la producción del instrumento de medición.

En virtud a lo mencionado, se destaca que el diseño del instrumento (ver Anexo C, p. 188) estaba dirigido a docentes del nivel preescolar, cuyo objetivo se centró en la identificación de las estrategias de memoria tanto “espontáneas” como formalizadas, que ejecutan los niños de preescolar al momento de intentar mantener o almacenar la información proveniente de un cuento infantil, siendo el caso del “Gigante Egoísta” (Wilde, 1888). Una vez diseñado, se validó el contenido del instrumento a través de expertos y la factibilidad del mismo a partir de su aplicación.

A manera de detalle, a continuación se procede a plasmar los resultados obtenidos, en cada uno de los objetivos propuestos en la presente investigación:

En atención al Objetivo Específico uno (1), vinculado con la fase diagnóstica relativo a seleccionar categorías previas de análisis, criterios e indicadores dirigidos a identificar las estrategias de memoria “espontáneas” utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, a partir del análisis de investigaciones orientadoras. En concordancia con lo mencionado (ver Tabla 5), la cual contempla la operacionalización de los criterios presentes en el proceso del uso de estrategias de memoria “espontáneas” por parte de los niños de cinco (5) y seis (6) años, al momento de memorizar una información.

En lo que respecta al Objetivo Específico dos (2) orientado a diseñar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del aprendizaje estratégico en un grupo de niños de tercer nivel de Educación Inicial. El mismo como se destacó anteriormente, permitirá a los docentes de dicha etapa explorar e identificar los “preludios” de las estrategias de memoria tanto “espontáneas” como formalizadas en niños de cinco (5) y seis (6) años de edad. Por consiguiente se resalta que los criterios e indicadores mostrados en la Tabla 5, generados del proceso investigativo; son los que permitieron la construcción del instrumento de evaluación; el cual se muestra en el (ver Anexo C, p. 188).

En relación al Objetivo Específico tres (3) centrado en la validez de contenido del instrumento de evaluación pedagógico, a través del juicio de tres expertos; quienes a partir de sus observaciones coincidieron en que los diversos ítemes que conforman el instrumento en cuestión, contemplaban claridad, congruencia, control de la tendenciosidad y dominio de los contenidos. No obstante, se efectuaron ciertas modificaciones en relación a los parámetros de redacción; considerando el feedback respectivo de los expertos.

En cuanto al Objetivo Específico cuatro (4) enfocado en validar la factibilidad del instrumento de evaluación pedagógico, mediante su

aplicación en los niños pertenecientes a tercer nivel de Educación Inicial, evaluando la ejecución de las estrategias de memoria “espontáneas” o formalizadas por parte del niño. En este sentido, a continuación se muestran los resultados de la aplicación del instrumento.

La data obtenida a partir de la aplicación del recurso de evaluación, fue codificada en una tabla para proceder a su análisis cuantitativo. El análisis cuantitativo parte de la implementación de la estadística inferencial y descriptiva. Del mismo modo, se parte del análisis cualitativo el cual se centró en el análisis del contenido a partir de la perspectiva hermenéutica.

Análisis de las Tablas de la 6 a la 18 relativas al uso de estrategias:

En lo que respecta al análisis cuantitativo, a continuación se analizan los resultados de las tablas prenombradas que incluyen las estrategias de elaboración, ensayo, a partir de ilustraciones, afectivas y el origen de las mismas; las cuales registran cada uno de los datos relativos a las respuestas emitidas por los quince (15) niños de la muestra opinática del estudio, a lo largo de las entrevistas realizadas, de forma individual, durante la aplicación del instrumento de evaluación denominado “Instrumento para Determinar la Ejecución de las Estrategias de Memoria Espontáneas y Formalizadas en niños de cinco y seis años de edad” (ver Anexo C, p.188).

Partiendo de lo expuesto se destaca la caracterización de la muestra: conformada por quince (15) niños, de los cuales nueve (9) son del sexo femenino y seis (6) del sexo masculino. Las edades se ubicaban entre los

cinco (5) y seis (6) años; puntualizando cuatro (4) niños de cinco (5) y once (11) niños de seis (6) años.

De igual modo, se considera propicio mencionar que la selección opinática de los niños, para la muestra en cuestión, debía poseer los siguientes criterios:

- Cinco (5) de bajo desempeño general
- Cinco (5) de mediano desempeño general y
- Cinco (5) de alto desempeño general

Ello, se realizó previa conversación y acuerdo con la docente titular del aula y en reconocimiento del conocimiento que posee del grupo a su cargo.

Una vez expuestas las características de la muestra, se procede a verificar los resultados obtenidos y efectuar la interpretación de los mismos. Para ello se debe tomar en cuenta que en las siguientes tablas los resultados en las sumatoria porcentual, no necesariamente totalizan el (100%); dado que un mismo niño puede realizar una selección múltiple ante las diversas alternativas de las preguntas efectuadas por la examinadora.

Tablas 6 y 7: Análisis de las Estrategias de Elaboración. Las tablas contemplan las estrategias de memoria de elaboración ejecutadas por los niños de tercer nivel de preescolar durante la aplicación del instrumento. Las mismas le permiten al niño relacionar la información nueva con la familiar o ya existente:

Tabla 6

Estrategias de Memoria de Elaboración: identificación de personajes principales, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Identifica los personajes más importantes del cuento	f	%	Lugar Estadístico
El gigante y cuatro amigos (sin sus nombres)	10	66.6	1°
El gigante y cuatro amigos David, Carlos, Sofía y Alejandra (con sus nombres)	4	26.66	2°
El Gigante	1	6.66	3°
N=15			

En la Tabla 6 se observó que la mayoría de los niños logran identificar en primer lugar al personaje principal “El Gigante”, en unión de sus “cuatro amigos” (66.6%) reforzando su señalamiento con el uso de cuatro dedos, sin embargo, este grupo no verbaliza los nombres de los mismos; ni siquiera cuando se les lleva a la contrapregunta límite ¿cuáles eran los nombres de los amigos?.

En segundo lugar un grupo de cuatro (4) niños, de manera espontánea, logran identificar al personaje central o principal del cuento “El gigante” y sus cuatro amigos con sus nombres (26.66%) de manera correcta. En tercer lugar y en menor proporción (6.66%), se ubica el grupo de niños que solo reconocen “El Gigante”.

Estos resultados ponen en evidencia que la mayoría de los niños cuentan con conocimiento previo, dado que han sido formados en este nivel

en lo concerniente a las nociones de la correspondencia numérica (Piaget, 1973), por lo que relacionan los personajes con la cantidad real numérica que aparece en el cuento y señalan armónicamente los nombre con los cuatro deditos; lo cual constituye un requisito de la memoria a corto plazo (Soprano, 2003) y de la memoria semántica (Manzanero & Barón, 2014).

Por su parte, llama la atención que solo un (1) niño identifica exclusivamente al personaje principal. No obstante, al plantearsele contrapreguntas, en la situación de la entrevista basada en el método clínico crítico, a través del conflicto cognitivo, refiere que recuerda la existencia de otros personajes en el cuento, sin embargo, no puntualiza los mismos “yo sé que hay otros a parte del gigante, pero no me recuerdo cómo se llaman” (Piaget, 1980).

Por último, dos de los indicadores propuestos no fueron seleccionados por ninguno de los niños, tal y como es el caso de nombrar exclusivamente uno de los amigos o nombrar los cuatro amigos en conjunto sin incluir “El Gigante” (David, Carlos, Sofía y Alejandra).

Tabla 7

Estrategias de Memoria de Elaboración: Tipo Resumen y paráfrasis, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Narra la versión resumida del cuento ejecutando estrategias de comprensión	f	%	Lugar Estadístico
Elimina material redundante	15	100	3.5°
Elimina material trivial	15	100	3.5°
Identifica la idea principal (Macroestructura)	15	100	3.5°
Señala lo más importante del texto	15	100	3.5°
Plantea inicio, desarrollo y final	15	100	3.5°
Parafrasea de manera apropiada	15	100	3.5°
Establece relaciones causales presentes en el cuento	14	93.33	7°
Expresa esquema de secuencia de eventos (principio, desarrollo y fin)	13	86.66	8°
Relaciona los eventos del cuento	12	80	9°
Elabora imágenes mentales cuando se le narra el cuento	9	60	10.5°
Elabora inferencias	9	60	10.5°
N=15			

La Tabla 7 relativa a la capacidad de narrar el cuento en una versión resumida y alcanzar la paráfrasis de manera adecuada; se observa que seis de los indicadores (elimina material redundante; elimina material trivial; identifica la idea principal; señala lo más importante del texto; plantea inicio, desarrollo y final; y parafrasea de manera apropiada) fueron seleccionados en el primer lugar por la totalidad de los niños (100%).

Este resultado permitió deducir, en primera instancia que este grupo, a partir de la escucha del cuento vinculado según Baddeley (2012) con el proceso de memoria ecoica; procesan, almacenan y posteriormente evocan la información al momento de ser interrogados por la examinadora. Igualmente, para alcanzar el logro de este resultado, se requiere que previamente los niños hayan acudido a sus conocimientos previos, así como

al ejercicio de estrategias (manejo del vocabulario) y el uso de procesos cognitivos de orden superior o complejos, dentro de los cuales Gallegos y Gorostegui (s. f.) refieren manejo del lenguaje y la comprensión del texto; lo cual posibilita que la memoria a corto plazo acuda a la memoria de trabajo y a largo plazo; permitiendo narrar una versión resumida del cuento respetando las partes del mismo, identificadas como inicio, desarrollo y desenlace o final (Sandoval, 2005).

En el séptimo lugar estadístico se posiciona el indicador correspondiente al “establecimiento de relaciones causales presentes en el cuento”; ya que catorce (14) niños logran dar respuesta a dicha interrogante. Dicho resultado pone en evidencia la capacidad de establecer relaciones comparativas por parte de los niños de la muestra. Para ello el niño toma en cuenta el contenido del cuento narrado y lo relaciona con sus conocimientos previos.

Seguidamente, en el octavo lugar se tiene la secuencia de eventos, debido a que trece (13) niños expresan una secuencia acorde en cuanto al principio, desarrollo y fin del cuento “El Gigante Egoísta”; posterior a la escucha del mismo. En este sentido, considerando que el (86.66%) de la muestra son capaces de expresar secuencia de eventos, se destaca según lo expuesto por Flores (2008) que dicho orden de sucesos, contribuye con la organización en la mente del niño; lo que se percibe como un aspecto favorable para los niños de dicha edad cronológica (5 y 6 años).

El noveno lugar estadístico lo ocupa la relación de los eventos del cuento, en este se evidencia que doce (12) niños efectúan dicha relación. El último lugar lo comparten los indicadores vinculados con el uso de estrategias imaginales durante la narración del cuento y la elaboración de inferencias posterior a dicha narrativa. En ambas se observó una frecuencia de nueve (9) niños.

Siguiendo a González (2006) se hizo notorio como emerge la creatividad y aumenta la expresión oral al momento del niño suministrar sus respuestas; lo que se evidenció cuando se les solicitaba establecer relaciones causales presentes en el cuento, a partir de preguntas estructuradas como “¿qué crees tú que hubiese pasado si los niños se quedaban en el jardín, cuando llegó el gigante molesto a su castillo?”; o cuando se indagó sobre la capacidad de inferir a partir de la siguiente interrogante “si yo te pidiera que imaginaras otro final ¿cuál me dirías?”.

En concordancia a lo mencionado, se arrojan algunas de las respuestas obtenidas por los niños en la primera pregunta (relaciones causales) refieren: “el gigante atraparé a los niños y los encerrará”, “el gigante sacaría a los niños del jardín a golpes”, “el gigante pisaría a los niños porque estaba muy molesto”, “los niños temblarían y el gigante los aplastaría”, “los agarrará y los encerrará en una jaula”, entre otras.

Para la segunda pregunta (elaboración de inferencias) exponen: “me gustaría que después todos se fueran a una piscina y fueran felices”, “que

jamás se pusiera viejo y pudiese jugar con los niños siempre”, “llenaran de semillas la tierra del jardín de David, crecieran como arboles porque le colocaban mucha agua y todos fueran felices”, “todos juntos teniendo un picnic en el jardín del gigante y muy felices”, “el gigante viviera con todos los niños en el castillo y los abrazara siempre”, “todos regando el jardín del gigante y sembrando semillas en muchas macetas”, entre otras.

Las frases arrojadas permiten evidenciar como una narrativa siendo esta el caso del “Gigante Egoísta”, enriquece la fantasía del niño y permite poner en contacto al infante con la realidad; lo que favorece de cierta manera el proceso de maduración del niño (Flores, 2008).

En cuanto a las imágenes mentales, se hace notorio que a pesar de que las edades de los niños de la muestra están comprendidas entre los cinco (5) y seis (6) años, ubicándose en la etapa de pensamiento preoperacional, logran en un alto porcentaje (60%) reconocer la elaboración de imágenes mentales. No obstante, el porcentaje restante se les dificulta, por lo que se infiere que no han alcanzado un concepto lógico de los esquemas o representaciones internas; razón por la cual no logran su verbalización. (Piaget, 1983).

En síntesis, los niveles porcentuales ponen en evidencia la capacidad por parte de los niños en su mayoría de narrar una versión resumida del cuento, utilizando la ejecución de estrategias de comprensión como lo son el

parafraseo, la secuencia de eventos, relaciones causales, relación de los eventos del cuento, elaboración de imágenes mentales y de inferencias.

Tablas de la 8 a la 13: Análisis de las Estrategias de Ensayo. Las tablas contemplan las estrategias de memoria de ensayo ejecutadas por los niños de tercer nivel de preescolar durante la aplicación del instrumento. Dichas estrategias se vinculan con la repetición de contenidos, ya sea de forma escrita o verbal:

Tabla 8

Estrategias de Memoria de Ensayo: reconocimiento de texturas, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Reconoce texturas	f	%	Lugar Estadístico
Suave y fría	9	60	1°
Fria	4	26.66	2°
Suave y granulada	1	6.66	3.5°
Suave, fría y granulada	1	6.66	3.5°
N=15			

En la Tabla 8 vinculada con el reconocimiento de texturas, las respuestas se subdividen, atribuyéndole el primer lugar estadístico a la opción “suave y fría”, dado que nueve (9) niños de la muestra mencionaron la misma. El segundo lugar estadístico lo ocupa la alternativa “fría”, ya que cuatro (4) niños expresan dicha respuesta. El tercer lugar lo comparten las opciones “suave y granulada” y “suave, fría y granulada”, debido a que en

ambas un niño refiere dichas texturas. Cabe destacar, dos de los indicadores propuestos “suave” y “granulada” no fueron mencionados por ningún niño.

En concordancia con la data arrojada en la Tabla 8, se observó que en un (60%) refieren “suave y fría”; en este sentido, se destaca que la examinadora al momento de efectuar dicha interrogante los niños referían verbatums como: “yo he tocado la nieve y es suave y fría, a mi me encanta”, “yo viajé el otro día, cuando la agarré era muy fría y suavcita”.

A partir de lo expuesto, se observó como los niños para dar respuesta a la interrogante “¿te acuerdas que el gigante decía que odiaba la nieve, como era la textura de la nieve según lo que decía el gigante?”; acuden a sus conocimientos y experiencias previas y repiten lo aprendido de forma verbal; teniendo presente que dicha información se encuentra almacenada en su memoria a largo plazo. Por tanto, el sujeto debe optar por el recuerdo, el cual según Rivas (2007) consiste en reproducir un material aprendido previamente; es decir; permite evocar datos de objetos o situaciones que no está percibiendo en ese momento.

Por otro lado, en una minoría de (6.66%) lo que se corresponde con un (1) niño de la muestra, logra mencionar la respuesta esperada siendo esta la expuesta en el cuento narrado “suave, fría y granulada”; por lo que se infiere que el porcentaje restante desecha el término “granulado” ya que no forma parte del común denominador de su vocabulario o en su defecto como

se menciona anteriormente, toman en cuenta sus experiencias previas arrojando por consiguiente “suave y fría”.

A grandes rasgos, se percibió el manejo por parte de los niños en lo referente a las texturas; ya que al suministrar la pregunta los mismos logran referir una de las posibles alternativas de respuesta; lo que se relaciona con lo expuesto por la docente cuando manifiesta que los niños en clases llevan a cabo diversas actividades del hacer, las cuales le permiten comparar y contrastar diferentes elementos en lo concerniente a sus texturas.

Tabla 9

Estrategias de Memoria de Ensayo: reconocimiento de un olor, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Reconocimiento de un olor	f	%	Lugar Estadístico
Reconoce el olor a flores	15	100	1°
N=15			

La Tabla 9, relacionada con la parte de sensaciones, pone en evidencia que los niños acuden al conocimiento previo y reconocen el olor a flores; ello se hace notorio ya que el (100%) de la muestra logra recordar dicho olor mencionado en la narrativa del cuento “El Gigante Egoísta”.

Se habla de recuerdo, debido a que siguiendo a Rivas (2007) en ningún momento se le proporciona al niño dicho aroma para que olfatee durante la aplicación. No obstante, son capaces de recordar el olor a flores a

pesar de no estarlo apreciando; por lo que se presume una integración en lo que respecta según Bartlett (1932) al conocimiento previo (esquemas del niño vinculado con dicha temática) y siguiendo a Baddeley (2012) la repetición de contenidos de forma verbal a partir de la escucha (proceso de memoria ecoica) y la información existente.

Tabla 10

Estrategias de Memoria de Ensayo: reproducción gráfica, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Reproduce a través de un dibujo el jardín del cuento	f	%	Lugar Estadístico
El jardín, el gigante y los cuatro amigos	5	33.33	1°
El jardín con flores	4	26.66	2°
El jardín, el castillo y el gigante	3	20	3°
El jardín y el gigante	2	13.33	4°
El jardín y el castillo	1	6.66	5°
N=15			

La Tabla 10, pone en evidencia la capacidad por parte de los niños de reproducir a través de un dibujo, el cuento narrado por la examinadora; tomando en cuenta las imágenes observadas a lo largo de la lectura.

En la Tabla 10 se observó que la mayoría de los niños fueron más allá de la consigna emitida por la examinadora “dibuja el jardín del gigante”, siendo este el caso de once (11) niños. Ello se muestra en los dibujos realizados: cinco niños (5) dibujaron “el jardín, el gigante y los cuatro amigos” ocupando esta opción el primer lugar estadístico; tres (3) niños dibujaron “el jardín, el

castillo y el gigante”; dos (2) niños dibujaron “el jardín y el gigante” y uno (1) niño dibujó “el jardín y el castillo”. No obstante, cuatro (4) niños cumplen la consigna dibujando únicamente “el jardín del gigante”; este ocupando el segundo lugar estadístico.

Lo mencionado podría analizarse desde dos perspectivas: Por un lado el cumplimiento de la consigna otorgándole un mérito importante a los que realizaron lo solicitado. Por su parte, podría considerarse la capacidad imaginaria y creativa por parte de los niños a partir de la narrativa escuchada, de plasmar en un dibujo el cuento en cuestión; integrando por consiguiente los aspectos fundamentales observados a lo largo del mismo: el jardín, el gigante, los cuatro amigos y el castillo.

Tabla 11

Estrategias de Memoria de Ensayo: repetición de la rima de una canción, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Repite la rima de la canción referida al cuento	f	%	Lugar Estadístico
Yo tengo un castillo matarile rile rile, yo tengo un castillo matarile rile ron.	3	20	1°
Yo tengo un castillo matarile rile ron	2	13.33	2°
Yo tengo un castillo matarile rile rile	1	6.66	3°
N=15			

La Tabla 11, contempló el indicador “repite la rima de la canción referida en el cuento”, el cual consta de tres alternativas de respuesta. La primera “yo tengo un castillo matarile rile rile, yo tengo un castillo matarile rile

ron”, la cual ocupa el primer lugar estadístico; ya que tres (3) niños refieren la opción arrojada, la misma considera la esperada debido a que condensa la canción expuesta en el cuento. Por su parte, el segundo lugar se corresponde con la opción “yo tengo un castillo matarile rile ron”, dado que dos (2) niños manifiestan lo mencionado. El último lugar lo ocupa la alternativa “yo tengo un castillo matarile rile rile”, debido a que un (1) niño otorga dicha respuesta.

El resultado pone en evidencia que el (39.99%) de la muestra logra repetir la rima de la canción referida en el cuento. Cabe destacar que durante la lectura los seis (6) niños en cuestión, repitieron la canción en conjunto con la examinadora; es decir; la examinadora se encontraba narrando el cuento y una vez cantada la canción “yo tengo un castillo matarile rile rile, yo tengo un castillo matarile rile ron”; los seis (6) niños indicados referían “ahora yo” y seguidamente procedían a cantar la misma en unión con la examinadora. Posteriormente, se retomaba la lectura. Por tanto, se incluye un componente adicional, en este caso lo verbal; ya que el niño repite un contenido a partir de lo oral, lo que podría facilitar el recuerdo (Poggioli, 1989).

En términos generales se observó que en una minoría logran repetir la rima de la canción referida en el cuento, lo que podría estar asociado con la falta de desarrollo del oído musical y de la capacidad rítmica. Dicha inferencia surge ya que al momento de revisar la estructura del cronograma

del curso, no se evidencia que se trabaje con dicha área de educación musical; ni por el contrario se circunscribe a actividades específicas.

De igual modo, podría estar vinculado con “timidez”, ya que al momento de indagar sobre la interrogante “cuándo se sentaban a merendar en el castillo, los niños y el gigante cantaban una canción ¿cuál era esa canción?”; los niños mostraban signos de retraimiento y en ocasiones referían VB: “no sé, me da pena (sonriendo)”; lo que quizás tenga que ver con el canto de la misma, debido a que en las interrogantes restante no se evidenció dicho signo.

Por último, surge una conjetura centrada en que el niño al escuchar la canción no logró procesar dicha información, es decir, la misma ingresa a la memoria sensorial a través de los sentidos (audición) en donde es retenida por fracciones de segundos. Posteriormente pasa a la memoria a corto plazo donde se mantiene por treinta segundos, debido a la limitada capacidad de dicho almacén, por lo que debe ser repasada y clasificada para que sea transmitida a la memoria a largo plazo (Philip, 1997).

En este sentido se deduce, que la rima de la canción no llega a la memoria a corto plazo o en su defecto a la memoria a largo plazo, ya que el niño no concibe lo escuchado como significativo o necesario, por lo que desecha dicha información otorgándole importancia a lo que el niño asume como relevante (Baddeley, 2004).

Tabla 12

Estrategias de Memoria de Ensayo: repetición de un verso, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Repite un verso, referido en el cuento	f	%	Lugar Estadístico
En esta maceta que compró tu papá, semillas de flores yo voy a plantar.	3	20	1°
En esta maceta que compró tu papá, semillas de flores sembraré	1	6.66	3°
En esta maceta que compró tu papá, esta semilla voy a plantar	1	6.66	3°
En esta maceta que compró tu papá, semillas voy a sembrar	1	6.66	3°
N=15			

En lo que respecta a la Tabla 12 “repite un verso referido en el cuento”, se hace notorio cinco posibles opciones de respuesta, siendo “en esta maceta que compró tu papá, semillas de flores yo voy a plantar”, la que se ubica como primer lugar estadístico, ya que tres (3) niños refieren dicha alternativa. El segundo lugar lo comparten las siguientes tres opciones, dado que en cada una de las alternativas un (1) niño menciona la misma.

Cabe destacar, que uno de los indicadores propuestos, “en esta maceta que compró tu papá, semillas de flores yo voy a sembrar” no fue seleccionada por ningún niño de la muestra. Sin embargo, se hace mención a ello, ya que dicha opción podría considerarse como la esperada; debido a que es el verso real expuesto en el cuento del Gigante Egoísta. No obstante, las otras alternativas se consideran viables ya que plantar es sinónimo de

sembrar, por lo que se infiere que en la cotidianeidad los niños utilizan el término plantar; razón por la cual se evidencia un conocimiento previo.

En términos generales, se hace notorio que una minoría logró la repetición del verso, sin embargo, en una conversación abierta con la docente de aula, dejó en evidencia, que no es una temática común trabajada en aula con los niños (la rima); por lo que se infiere que dicha dificultad radica en lo mencionado. Considerándose positivo, que seis (6) de los niños lograsen recitar el mismo.

Tabla 13

Estrategias de Memoria de Ensayo: estrategia de repaso, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Evidencia de otra estrategia de ensayo empleada por el niño	f	%	Lugar Estadístico
Estrategia de repaso	2	13.33	1°
N=15			

En la Tabla 13 referente a la posible evidencia de otra estrategia de ensayo empleada por el niño, la cual no fue predeterminada en las tablas anteriores; se destaca el surgimiento de una estrategia emergente, denominada estrategia de repaso.

La estrategia de repaso se encuentra dentro de la clasificación de las estrategias de ensayo. Siguiendo a Pozo (1990) consiste en repetir una y otra vez la información que se encuentra en la memoria de trabajo y se

pretende aprender, hasta lograr establecer una asociación para luego integrarla a la memoria a largo plazo.

Dicha estrategia de repaso fue manifestada por dos (2) de los niños, por lo que ocupa un (13.33%) de la muestra. Fue referida por estos niños durante la aplicación del instrumento, cuando la examinadora les preguntó ¿cómo lograste recordar la información del cuento que ibas escuchando?; para lo que refieren:

- Niña de 5 años: “yo repetía en mi cabeza mientras escuchaba el cuento y por eso recordé”
- Niña de 6 años: “yo repasé después que se terminó el cuento en mi mente, las palabras y lo que pasó”

A partir de lo mencionado, se evidenció como el niño a través de la repetición busca alcanzar una mejora en el proceso cognitivo de retención; es decir; pretende memorizar la misma. Se deduce una relación significativa entre la estrategia de ensayo y las de elaboración, ya que ambas se complementan debido a que lo que se desea recordar, el niño lo relaciona con otra información ya existente, lo que permite una codificación más profunda y sencilla.

Según Beltrán (1993), la técnica utilizada en este proceso es el repaso, definida como la repetición del material informativo para hacer pasar el contenido a la memoria a largo plazo. Tomando en cuenta los verbatums de las dos niñas arrojados anteriormente, quienes exponen utilizar la

presente estrategia, dicha repetición se efectuó de manera “mental”; por lo que es definida por el presente autor como la capacidad de reflexionar y resumir mentalmente el material leído, estudiado u oído, reteniendo lo que se considera más importante o relevante.

Tabla 14: Análisis de las estrategias de memoria a partir de ilustraciones. La tabla contempla las estrategias de memoria a partir de ilustraciones ejecutadas por los niños de tercer nivel de preescolar durante la aplicación del instrumento. Dichas estrategias parten del reconocimiento visual de los personajes (figuras bidimensionales):

Tabla 14

Estrategias de Memoria a partir de ilustraciones: reconocimiento de los personajes principales del cuento, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Reconoce los personajes principales del cuento	f	%	Lugar Estadístico
Señala con su dedo a partir del reconocimiento visual, cinco imágenes bidimensionales mostradas previamente en el cuento narrado	15	100	1°
N=15			

La Tabla 14, incluye las estrategias de memoria a partir de ilustraciones, se subdivide en un solo indicador, por lo que se ubica en el primer lugar estadístico, dado que los quince (15) niños lograron el

reconocimiento de los cinco personajes principales del cuento, arrojando por consiguiente el (100%) de la muestra.

El resultado obtenido en contraste con la teoría, permite citar a Rivas (2007) quien refiere que la recuperación de la información puede efectuarse a partir del recuerdo y el reconocimiento; según el presente autor ambas son empleadas por los preescolares. En este caso, se evidenció que el niño empleó la técnica del reconocimiento, la cual se concibe como la capacidad de identificar algo (objetos, sucesos o imágenes), a partir de diversas alternativas explícitamente suministradas, las cuales fueron anteriormente mostradas; como es el caso en cuestión.

En este sentido, se observó una correspondencia entre el resultado obtenido (100%) de la muestra logra identificar los personajes principales del cuento narrado) y la revisión teórica, ya que Myers y Perlmitter (1978) exponen que el preescolar posee mejor desempeño en las tareas de reconocimiento; debido a que según Ruiz (1991) el reconocimiento es propio de la infancia.

En este sentido, prevalece la capacidad de reconocimiento desarrollada por los niños para la edad cronológica en cuestión (5 y 6 años), tomando en cuenta según Ruiz (1991) que tanto el reconocimiento como el recuerdo mejoran entre los dos (2) y cinco (5) años de edad; lo cual se concibe como un aspecto positivo para el niño, ya que se infiere que ello le permite relacionar las imágenes observadas a lo largo del cuento con la

narrativa, lo que facilita la comprensión del texto y por ende el recuerdo del mismo (Flores, 2008).

Tablas de 15 a la 17: Análisis de las Estrategias Afectivas. Las tablas contemplan las estrategias de memoria afectivas ejecutadas por los niños de tercer nivel de preescolar durante la aplicación del instrumento. Las mismas se relacionan con acciones tácticas, cuya finalidad consiste en modificar la conducta de un sujeto; a partir de los sentidos.

Tabla 15

Estrategias de Memoria Afectivas: interés por lo narrado, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Muestra interés por lo narrado	f	%	Lugar Estadístico
Responden que si les gustó el cuento narrado y mencionan su parte favorita.	15	100	1°
N=15			

En la Tabla 15 en un (100%) los niños mostrarón interés por lo narrado, dado que los quince (15) niños refieren de forma afirmativa, interés y agrado por el cuento e inclusive exponen los aspectos que más le gustaron del mismo y el por qué de ello. Por consiguiente, el otro indicador propuesto “responden que no les gustó el cuento narrado y explican el por qué” no fue seleccionado por ninguno de los niños.

En este sentido, se mencionan algunos verbatums de los niños: “si me encantó, sobre todo cuando el gigante se volvió bueno porque era feliz”; “lo

que más me gustó fue cuando el gigante ayudó al niño a subir al árbol, fue la parte más bonita”; “lo que más me gustó fue el jardín que puso David, porque aprendió del gigante”, “la mejor parte fue cuando el gigante volvió a ver a David, porque ya fue completamente feliz”, “lo mejor fue cuando el gigante se convirtió en bueno, porque fue feliz y ya no había nadie malo en el cuento” y “me encantó cuando el gigante convirtió su jardín en un parque y jugaba con los niños”.

Lo mencionado, fueron algunas de las respuestas proporcionadas por los niños al momento de la examinadora indagar en lo concerniente al interés de ellos por el cuento narrado; lo que pone en evidencia la comprensión de la literatura por parte de los niños, logrando puntualizar la parte de su agrado y argumentar el por qué de dicha selección.

Cada una de las respuestas arrojadas afirmando agrado por la literatura y refiriendo “la parte que más le gustó” en conjunto con su explicación, confirmaron no solo que los procesos mentales del niño para dicha edad son activos, sino que los mismos son reflexivos, ya que le atribuyen una explicación lógica a su respuesta; por lo que se reafirma la ubicación del niño en la etapa preoperacional, lo que se corresponde con la teoría en lo que respecta al niño preescolar (Piaget, 1926).

De igual modo, la examinadora a lo largo de la aplicación del instrumento de evaluación, tomó en cuenta la observación como punto central; lo que permitió corroborar la motivación en todo momento por parte

de los niños, lo que se hizo notorio cuando sonreían, aplaudían, hacían expresiones de asombro, etc.

Tabla 16

Estrategias de Memoria Afectivas: manejo de la ansiedad, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Maneja la ansiedad frente a las preguntas de evocación	f	%	Lugar Estadístico
Mencionó las cinco frutas: pera, manzana, cambur, naranja y piña	14	93.33	1°
Mencionó cuatro frutas (pera, manzana, cambur, naranja o piña).	1	6.66	2°
N=15			

La Tabla 16, se vincula con el manejo de ansiedad de los niños frente a una pregunta de evocación realizada por la examinadora. A partir de lo expuesto, se evidencia que el primer lugar estadístico lo ocupó la opción “mencionó las cinco frutas: pera, manzana, cambur, naranja y piña”, dado que catorce (14) niños al momento de preguntarles ¿recuerdas qué frutas se sentaban a comer los niños y el gigante en las tardes después de jugar?, respondían dicha alternativa; inclusive en el orden que fueron mencionados al momento de la narrativa. Por consiguiente y siguiendo a Ruiz (1991) se observa un recuerdo de tipo serial, ya que los niños manifestaron la capacidad de reproducir dicha información (las frutas) en el orden preciso como se presentaron o aprendieron.

Por su parte, el segundo lugar estadístico lo ocupa la opción “mencionó cuatro frutas (pera, manzana, cambur, naranja o piña)”, ya que un (1) niño de la muestra refirió cuatro frutas. La última alternativa de respuesta “mencionó una sola fruta (pera, manzana, cambur, naranja o piña)” no fue seleccionada por ningún niño.

En síntesis, en ningún momento en apariencia los quince (15) niños mostraron signos de ansiedad frente a dicha pregunta de evocación, por el contrario se mostraban serenos y totalmente dispuestos y motivados a suministrar la respuesta a dicha interrogante expuesta por la examinadora.

Tabla 17

Estrategias de Memoria Afectivas: atención detenida, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Evidencia atención detenida	f	%	Lugar Estadístico
Presté atención	5	33.33	1.5°
Escuché el cuento	5	33.33	1.5°
Pensaba en la información de mi recuerdo	3	20	3°
Repasé después de que se terminó el cuento	2	13.33	4°
N=15			

En lo concerniente a la Tabla 17 “atención detenida”, el mismo está subdividido en cuatro alternativas de respuesta. Para ahondar en lo referente a la atención, se le preguntó al niño: cuéntame, ¿cómo lograste recordar la información del cuento que ibas escuchando?.

Dentro de las diversas respuestas otorgadas por los niños, el primer lugar estadístico lo comparten las opciones “presté atención” y “escuché el cuento”, dado que en ambas cinco (5) niños otorgan dichas respuestas. Seguidamente, el tercer lugar estadístico se corresponde con la opción “pensaba en la información de mi recuerdo”, ya que tres (3) niños refieren lo expuesto. El cuarto lugar lo ocupa “repasé después de que se terminó el cuento”, porque dos (2) niños otorgan lo mencionado.

De manera global, se percibe una atención detenida por parte de los niños a lo largo de la narrativa, lo que explica el alto nivel de comprensión de estos sobre el presente género literario. Lo que en cierta manera deja de manifiesto la importancia de seleccionar una lectura acorde a la edad y a los intereses de la población (Flores, 2008).

En este caso se destaca que el cuento se centra en los valores, siendo dicha temática trabajada actualmente por la presente sección con la docente titular de aula; lo que genera cierta afinidad con el niño. Del mismo modo, el cuento “El Gigante Egoísta” toma en cuenta dentro de sus personajes principales, una población escolar relativamente contemporánea con los niños de la muestra; por lo que se infiere atrapa o envuelve al niño en la lectura, ya que pudiese el niño estar identificándose con personajes de la historia; lo cual forma parte de uno de los aspectos mencionados por (Flores, 2008).

Tabla 18: Análisis del origen de las estrategias de memoria. La tabla contempla la identificación del origen de las estrategias de memoria empleadas por los niños de tercer nivel de preescolar durante la aplicación del instrumento; expuestas en las tablas anteriores, bien sea a partir del aprendizaje formalizado o del aprendizaje espontáneo.

Tabla18

Asignación de la enseñanza-aprendizaje de las estrategias de memoria, ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, expresadas en frecuencia simple, porcentaje y lugar estadístico

Quien te enseñó esos trucos para memorizar un cuento cuando te lo leen	f	%	Lugar Estadístico
Yo	11	73.33	1°
Miembros familiares (papá, mamá, hermanos)	3	20	2°
N=15			

En la Tabla 18, el primer lugar estadístico lo ocupa la opción “Yo”; dado que once (11) niños de la muestra refieren que los trucos para memorizar un cuento cuando se lo leen parten de lo espontáneo. No obstante, el segundo lugar estadístico se corresponde con la alternativa “miembros familiares”, ya que tres (3) niños exponen que dicho aprendizaje fue enseñado por papá, mamá o hermano. Se destaca, que uno de los indicadores propuestos “maestra” no fue mencionado por ningún niño.

A partir de lo expuesto se evidencia como en su mayoría (73.33%), refieren el uso de las estrategias de memoria espontáneas, las cuales son

consideradas fundamentales en el área del aprendizaje. Dicho uso de lo espontáneo, permite concebir al niño como un aprendiz activo y eficaz; ya que el mismo pone en práctica las estrategias de memoria para lograr la adquisición de un conocimiento nuevo (Lonka, Lindblom & Maury, 1994).

En este sentido, se percibe un sujeto activo, el cual busca memorizar algo (en este caso la información proveniente del cuento narrado) sin necesidad de que lo entrenen; evidenciándose lo espontáneo. Por lo que se resalta, la necesidad de atribución de sentido y significado por parte del niño; al objeto que ha de ser memorizado.

Culminado el análisis de esta primera parte cuantitativa de los resultados, se procedió con el análisis socio-afectivo inferencial del evento; durante el encuentro de la evaluación. En este orden de ideas, se considera propicio destacar lo observado por la examinadora a lo largo de la aplicación del instrumento de evaluación.

En términos generales, los quince (15) niños se mostraron motivados durante la narración del cuento e inclusive al momento de indagar sobre las dieciocho (18) interrogantes del listado de preguntas. Dicha motivación se recalcó o afianzó en algunos niños durante la narrativa, lo que se observó cuando sonreían, hacían expresiones de asombro o aplaudían e incluso repetían la canción referida en el cuento (durante la lectura del mismo) en conjunto con la examinadora.

A partir de lo expuesto y considerando los planteamientos de Poggioli (1989), se hizo notorio la presencia de estrategias de apoyo y motivación acordes, ya que las mismas se vinculan con el estado de ánimo del estudiante durante el proceso de aprendizaje, pretendiendo que el niño muestre un estado de ánimo apropiado; como fue el caso en cuestión.

Del mismo modo, cada uno de los niños se mostró atento tanto en la escucha del cuento como al momento de iniciar el registro de respuestas; por lo que no se hizo notorio a pesar del número notable de preguntas, dispersión por parte del niño durante la aplicación.

En lo que respecta a la ansiedad, en apariencia en su mayoría no mostraron signos de ansiedad durante la ejecución de la pregunta-respuesta. No obstante, cuatro (4) niños de los quince que conformaban la muestra, en ocasiones se notaron ansiosos por el esfuerzo de responder al examinador de forma correcta. Momento en el cual, la examinadora intervenía reforzándolo VB: “lo estás haciendo muy bien”.

Se debe puntualizar que en ninguna de las quince sesiones individuales llevadas a cabo, el niño solicitó que se le relejera el cuento “El Gigante Egoísta”, a pesar de que culminada la lectura del mismo; la examinadora indagaba previo a la iniciación del listado de preguntas, si se comprendió el cuento y si había sido del agrado del niño. En todo momento ambas respuestas fueron afirmativas, por lo que se procedía a efectuar cada una de las interrogantes.

Finalizada la aplicación del instrumento de evaluación, la examinadora le otorgaba a cada niño en su respectiva sesión (una calcomanía, una borra y una galleta).

A grandes rasgos se evidenció que en un alto porcentaje (73.33%) de la muestra (ver Tabla 18, p.151), los niños refieren que las estrategias de memoria empleadas a lo largo de la aplicación del instrumento, para recordar la información procedente del cuento narrado por la examinadora “El Gigante Egoísta”, emanan del uso de las estrategias “espontáneas”.

En la indagación sobre lo espontáneo, la examinadora preguntaba con frases variadas como “cuéntame ¿cómo lograste recordar la información del cuento que ibas escuchando?”, “¿quién te enseñó esos trucos para poder memorizar un cuento cuando te lo leen?”. Dentro de los verbatums suministrados por los niños se tiene: “presté atención al cuento y yo solita cuando se me olvidan las cosas pienso y las recuerdo”; “yo me fijo en los dibujos del cuento y escucho bien. Yo mismo aprendí a recordar”; “yo repasé después que se terminó el cuento en mi mente cada palabra y lo que pasó”; “yo solita se como recordar todo, aunque me pueda confundir a veces” y “recordé todo porque entendí bien el cuento y yo soy muy inteligente y se escuchar y repasar”.

Las frases expuestas anteriormente, permitieron inferir la existencia de lo espontáneo; ya que considerado lo referido por los niños, parten de una

organización ajustada al sujeto dando uso de sus propios esquemas y vivencias (Piaget, s. f.).

Por tanto, tomando en cuenta lo expuesto por Lonka et al. (1994), previo a llevar a cabo la implementación de estrategias formalizadas, el docente debe determinar que estrategias “espontáneas” emplea el infante o se producen de forma natural.

Una vez identificadas dichas estrategias “espontáneas”, se procede a fomentarlas por el docente, tomando en cuenta lo espontáneo e integrándolo con el aprendizaje formalizado o inducido desde temprana edad; para de esta manera alcanzar la formación de estudiantes estratégicos y por consiguiente lograr potenciar el rendimiento escolar en grados superiores.

En síntesis, se hizo notorio el uso de estrategias de memoria “espontáneas” por parte del niño para memorizar un cuento, sin embargo, las mismas fueron empleadas por el infante de forma inconsciente. Igualmente, dichos resultados permitieron evidenciar el desarrollo de los niños en sus edades cronológicas comprendidas, por esta razón, surge la importancia de fomentar el uso de las estrategias de memoria desde temprana edad, de manera consciente.

Discusión

La presente investigación se centró en uno de los procesos básicos de la mente humana conocido como la memoria, específicamente durante la

etapa de Educación Inicial (preescolar); etapa considerada fundamental, ya que en esta se forman las primeras bases del desarrollo infantil.

Siguiendo a Philip (1997) se observa que desde las primeras semanas de vida el infante muestra capacidad de memoria. No obstante, según Bausela (2010) la aparición de la memoria explícita o semántica ocurre a los dos (2) años; por lo que el estudio se enfocó a la memoria semántica, memoria característica de los niños preescolares (Manzanero & Barón, 2014); específicamente en edades comprendidas entre los cinco (5) y seis (6) años de edad.

Cabe ejemplificar que los niños desde los dos (2) años en adelante son capaces de evocar experiencias vividas e imitarlas a voluntad o de manera sugerida, aspecto propio de la memoria semántica. Para lo que se menciona, al escuchar una canción bailan; o al solicitarles “pícale los ojos a la señora” inmediatamente ejecutan la acción cerrando y abriendo ambos ojos.

En este orden de ideas, se abordó como opera la memoria en el aprendizaje, enfatizando en las estrategias “espontáneas” que ejecuta el niño de tercer nivel de preescolar ante la narrativa de un cuento (como herramienta de evaluación); en el entendido que la memoria y el aprendizaje son procesos cognitivos básicos y complejos positivamente relacionados (Rincón, s. f.).

A pesar de la insuficiente información en lo que concierne al uso de estrategias de memoria “espontáneas” que utilizan los niños de Educación Inicial en Venezuela; destacando que no sólo se evidencia a través del desarrollo de este estudio que dicha temática es un aspecto escasamente estudiado en el ámbito educativo nacional sino también en el contexto internacional. No obstante, se hallaron dos investigaciones las cuales sirvieron como punto de partida para abordar la solución del problema planteado: Lonka, Lindblam y Maury (1994) y Cabrera (1999).

Ambas investigaciones mencionadas fueron descritas previamente, destacando que los hallazgos arrojados en las mismas nutrieron el presente estudio, ya que se utilizaron dichos planteamientos teóricos como base para orientar el Practicum en cuestión.

Por tanto, se reduce a especificar según lo expuesto por Lonka et al. (1994) la importancia adjudicada a la identificación de las estrategias “espontáneas” utilizadas por los estudiantes, previo a la implementación de cualquier programa vinculado con el desarrollo de estrategias para la comprensión de la lectura; ya que las mismas evidencian tener un efecto más eficaz sobre el aprendizaje que las estrategias formalizadas o inducidas. En el caso de Cabrera (1999) igualmente evidenció que según los escolares la procedencia de las estrategias ejecutadas en la comprensión de la lectura (CDL) eran de su propia experiencia y no le fueron enseñadas por otra persona reconocida (docentes, padres, familiares u otro).

En concordancia con dichos planteamientos, se elaboró un instrumento de evaluación pedagógico, centrado en el cuento como género literario. La herramienta de evaluación empleada consistió en un texto narrativo expresado en prosa cuya extensión es breve (Flores, 2008), en el caso que corresponde fue seleccionado un cuento infantil “El Gigante Egoísta” cuyo autor fue el reconocido novelista y poeta Oscar Wilde (1888). El mismo permitió la estimulación de los canales perceptivos, descritos por Baddeley (2012) como icónico encargado de almacenar la información que recibe el individuo de forma visual (imágenes mostradas) y la ecoica que almacena la información que recibe el sujeto a través del oído (escucha de la narrativa).

Se tomó en consideración el cuento, ya que el mismo es concebido por Flores (2008) como una herramienta vital para beneficiar el desarrollo integral del niño y según Salvador y Salgado (2012) el infante aumenta su memoria al desarrollar el lenguaje y este se nutre a partir de la narrativa. Además, siguiendo a Marchesi (1983), el cuento se orientó a los intereses del curso, habida cuenta que para los momentos del estudio se encontraban trabajando los valores en aula y se supuso que ello despertaría el interés de los niños.

En este sentido, la metodología de trabajo para la administración del instrumento comprendió el uso del cuento, dado que se parte del registro de

experiencias, ya que este género literario promueve la puesta en ejercicio de diferentes procesos cognitivos y de diversos tipos de estrategias de memoria.

El instrumento de evaluación pedagógico fue aplicado a quince (15) niños de tercer nivel de Educación Inicial, considerando que se pretendía identificar las estrategias de memoria “espontaneas” y formalizadas empleadas por los niños ante la memorización, en correspondencia con lo expuesto por Poulsen (1979) y Stein y Garfin (1977), desde los cuatro (4) años los niños cuentan con un esquema de historias, que les permite comprender y recordar cuentos sencillos.

A partir de la idea expuesta, se tiene que ante la escucha del cuento narrado por la examinadora, el oyente activa dicho esquema de historia el cual incluye siguiendo a Rumelhart (1975) los conocimientos semánticos del niño. Dichos esquemas le suministran una explicación lógica a lo mencionado en el texto, por lo que contribuye según Ruiz (1991) con el proceso de codificación y de recuperación.

Lo mencionado desde el punto de vista teórico permitió entender el nivel de comprensión por parte de los niños de tercer nivel de la institución objeto de estudio, optando por un contenido de cuento familiar (Marchesi, 1983), de la mano con la activación de los esquemas del niño (Rumelhart, 1975). Estas potencialidades descritas por los autores les permitió llevar a cabo la ejecución de las estrategias de memoria, bien sea las “espontáneas” y/o formalizadas para lograr la memorización.

En síntesis, el niño al recibir el contenido semántico, selecciona e interpreta el mismo, por lo que efectúa estrategias de inferencias a partir del esquema activado sobre la información recibida. Posterior a la interpretación, dicha información se integra al conocimiento previo (Ruiz, 1991). Esta idea, pone en evidencia la ejecución de una estrategia de elaboración efectuada por el niño de forma inconsciente; concebida como la elaboración de inferencias.

Aplicado el instrumento de evaluación pedagógico, se identificaron las diversas estrategias de memoria ejecutadas por los niños de preescolar (elaboración, ensayo, a partir de ilustraciones y afectivas).

Los resultados encontrados ponen en evidencia el predominio porcentual de las estrategias de elaboración en antepuesto a las de ensayo. Dentro de las estrategias de elaboración que ejecutó el niño en mayor escala se distinguen: “resumen”, “paráfrasis”, “identificación de los personajes más importantes del cuento”, “establecimiento de relaciones causales”, “esquema de secuencia”, “relaciona los eventos del cuento” y por último y en menor escala la elaboración de “imágenes mentales” e “inferencias”.

De acuerdo a la edad de los niños participantes en la investigación, se asume como esperado lo expuesto ya que, según lo encontrado al momento de efectuar la revisión teórica, durante la etapa preoperacional Flores (2008) expone que los niños son capaces de razonar en asuntos precisos; como es el caso de las diversas preguntas estructuradas vinculadas con la ejecución

de dichas estrategias, en donde el niño según Poggioli (1989) se enfoca en la integración de la información nueva con el conocimiento previo, momento en el cual realiza inferencias propias o reelabora la información para posteriormente efectuar la recuperación de la misma. Ante lo mencionado, no se evidencia la necesidad de efectuar la repetición específica de un contenido a partir de lo oral, estas denominadas estrategias de ensayo.

Por su parte, las estrategias de ensayo fueron empleadas pero en menor proporción; lo que podría relacionarse con la dificultad en lo que respecta a la repetición de contenidos de forma oral o escrita, ya que repetir amerita un mayor esfuerzo por parte del niño. Soprano (2003) refiere que dichas estrategias se desarrollan con la edad, por lo que los niños en edades tempranas se les complejiza la ejecución de dichas estrategias.

En cuanto al tipo de estrategias de ensayo, se resalta la de repaso vinculada con la repetición de la información que el sujeto desea recordar, dado que dos (2) de los niños de la muestra, durante el trabajo de introspección en el acompañamiento de la lectura, refieren efectuar dicha estrategias de forma espontánea (ver Tabla 12, p.141), la misma concebida como estrategia emergente para el presente estudio, ya que ésta no se había contemplado dentro de las estrategias de ensayo del instrumento de evaluación elaborado, en atención a la bibliografía consultada; debido a que como se refleja con anterioridad según Soprano (2003) los niños cuyas

edades están comprendidas entre los cinco (5) y seis (6) años se les dificultad ejecutar la presente estrategia.

De igual modo, se evidenció el porcentaje máximo al momento de proceder a la ejecución de estrategias a partir de ilustraciones. Tomando en cuenta que dichas estrategias parten del reconocimiento visual (en este caso la identificación de los personajes principales del cuento a partir de figuras bidimensionales); se incluye el presente resultado dentro de los parámetros del marco referencial teórico conceptual consultado, ya que Myers y Perlmutter (1978) exponen que el preescolar posee mejor desempeño en las tareas de reconocimiento que en las de recuerdo; debido a que según Ruiz (1991) el reconocimiento es propio de la infancia.

A partir de lo mencionado, se infiere que dicha capacidad de reconocimiento podría concebirse como un aspecto positivo para el niño, debido a que ello podría permitirle relacionar las imágenes observadas a lo largo del cuento con la narrativa, lo que facilita la comprensión del texto y por ende el recuerdo del mismo (Flores, 2008).

Además, a partir del presente resultado se concluye que en esta etapa de la vida a los niños se les facilita el reconocimiento de pinturas, imágenes, dibujos, entre otros; que de aquello que comprende un código lingüístico, debido a que para el momento no han desarrollado como tal dichas competencias.

En lo concerniente a las estrategias afectivas, se le atribuye un valor significativo a la motivación intrínseca y al interés que mostraron los niños en cada encuentro; ya que como expone Soprano (2003) ambos factores facilitan el registro de la información en la memoria a largo plazo; por lo que se considera un valor agregado.

De igual modo, se destaca que tanto los niños de cinco (5) como los de seis (6) años, registraron una atención detenida (concentración) durante todo el momento de la evaluación. Lo que podría vincularse con una actividad acorde en cuanto a extensión y contenido para la edad de los mismos, un ambiente totalmente apropiado para llevar a cabo lo propuesto (sin factores distractores) y un interés previo de manera notoria por parte de los niños para con la dinámica en cuestión.

En concordancia a lo mencionado, Etchepareborda y Abad (2005) le confieren un carácter relevante a la atención, concentración, motivación y estado emocional del individuo, ya que ello influye en uno de los tres procesos que integra la memoria como lo es la codificación (primer proceso). Por consiguiente, dependiendo de cómo fue codificado será almacenado (segundo proceso) y finalmente evocado (tercer proceso).

Una vez interpretados los resultados obtenidos de las diferentes estrategias de memoria ejecutadas por los niños de tercer nivel de preescolar, se considera propicio destacar, que en un porcentaje significativo del 73.33% de la muestra (ver Tabla 17, p.149), refieren que las estrategias

de memoria empleadas a lo largo de la aplicación del instrumento, para recordar la información procedente del cuento narrado por la examinadora “El Gigante Egoísta” emanan del uso de las estrategias “espontáneas”.

En términos generales, no se evidenció en la muestra opinática diferencias en cuanto a la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas”; por el contrario, los resultados hallados en lo que respecta a la implementación de dichas estrategias fueron equitativos en los quince (15) niños; es decir, sea cual fuese el desempeño del niño, todos de forma indiscriminada ejecutan inconscientemente estrategias de memoria “espontáneas” para alcanzar la memorización y comprensión del cuento en cuestión.

Por tanto, considerando lo expuesto por Lonka et al. (1994), previo a llevar a cabo la implementación de estrategias formalizadas, el docente deberá determinar cuáles estrategias espontáneas emplea el infante o se producen de forma natural.

A partir de esta idea, es importante considerar el rol del docente en lo que respecta a la identificación y estimulación de dichas estrategias de memoria “espontáneas”, posteriormente integrándolas con el aprendizaje de las estrategias formalizadas.

De igual modo, el análisis de los resultados permitió determinar que el niño a pesar de encontrarse ubicado según Piaget (1926) en la etapa preoperacional, correspondiente aproximadamente a las edades

comprendidas entre los dos (2) y siete (7) años, empleó estrategias de memoria “espontáneas” para la memorización del cuento narrado, pero de forma inconsciente. En este sentido, se evidencia que si bien es cierto está en plena maduración neurológica, debido a que las estructuras se encuentran en desarrollo (Bausela, 2010); de una u otra manera ejecuta las mismas. Por consiguiente, surge la necesidad de fomentar dichas estrategias de memoria para que las mismas sean empleadas de forma consciente por el niño desde temprana edad y por tanto potenciar el rendimiento en los niños.

Por último, se considera propicio mencionar que se alcanzaron los objetivos planteados al inicio de la presente investigación, lo cual se enumera a continuación:

1. La revisión y el análisis de la literatura centrada en las estrategias “espontáneas” y formalizadas de memoria que emplean los niños en edad preescolar, arrojó información pertinente en lo que respecta a las categorías, indicadores y criterios vinculados con dicha temática; lo que contribuyó con el diseño del programa de intervención pedagógico.
2. Se diseñó un programa de intervención pedagógico, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del aprendizaje estratégico en niños de tercer nivel de Educación Inicial.

3. Se validó el contenido del instrumento de evaluación pedagógico basado en el uso de cuentos infantiles, a través del juicio de tres (3) expertos y la factibilidad del mismo mediante la aplicación del instrumento a la población seleccionada.
4. Una vez aplicado el instrumento, se logró identificar las estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas ejecutadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial, cuyas edades están comprendidas entre los cinco (5) y seis (6) años de edad, para que posteriormente sean aplicadas de forma consciente.
5. Los niños de tercer nivel de preescolar evidenciarán los “preludios” de las estrategias de memoria, lo que permitirá promover o fomentar el uso de las estrategias de memoria desde temprana edad, en este caso a los niños de tercer nivel de la institución objeto de estudio; para lograr formar estudiantes estratégicos; lo cual consiste en que los niños den uso de dichas estrategias de forma consciente.
6. Finalmente se observó, que los niños de tercer nivel de preescolar se encuentran en la etapa del pensamiento preoperacional.

A manera de cierre, se considera propicio identificar, formar y fomentar el uso de las estrategias de memoria de forma consciente por parte del niño, ya que las mismas contribuirán con el aumento de la capacidad de almacenamiento y la efectiva para recuperar información (Ballesteros, 1999) lo que favorece la adquisición de una buena memoria.

Cabe acotar que Weinstein y Mayer (1985) refieren que el uso de las estrategias enunciadas serán adaptadas por el aprendiz a sus niveles de maduración. Esto se espera sea de gran utilidad debido a que los niños siempre están dispuestos a memorizar, aspecto que es razonable ya que se encuentran en la necesidad y curiosidad del saber. Por consiguiente, la enseñanza de las estrategias de memoria, según refiere la literatura consultada así como la experiencia realizada, puede beneficiar a los niños en el aprendizaje o construcción de conocimientos, facilitando la búsqueda del recuerdo de manera más flexible, eficaz y exhaustiva (Fuenmayor & Villasmil, 2008).

Finalmente, el análisis de los resultados, permitió determinar que los docentes pueden mediar o acompañar a los niños en el fomento de las estrategias de memoria, al favorecer los espacios de aprendizaje en donde se ejecuten las distintas actividades pedagógicas que requieran la ejecución por parte de los niños de las estrategias de memoria de manera consciente. Los niños deben saber cuándo y cómo emplear una estrategia de memoria dependiendo cual sea el caso; desarrollándose por consiguiente estas habilidades desde el nivel de preescolar; para de esta manera alcanzar la formación de estudiantes estratégicos y por consiguiente lograr mejoras en grados superiores.

Recomendaciones

Los resultados generados del presente estudio posibilitaron el diseño de un instrumento de evaluación (tecnología blanda) de tipo cuali-cuantitativo que puede ser aplicado por docentes de Educación Inicial (preescolar), así como por profesionales afines, psicólogos, psicopedagogos y clínicos, a los fines de explorar e identificar la presencia de estrategias de memoria “espontáneas” en niños cuyas edades están comprendidas entre los cinco (5) y seis (6) años.

El instrumento diseñado y validado en cuanto al contenido por tres (3) expertos, permitió evaluar al niño de preescolar de cinco (5) a seis años (6), a partir de las respuestas ofrecidas a las preguntas formuladas, estas relacionadas con el cuento que previamente se le ha leído; acompañado de la proyección audiovisual del mismo. El registro de las respuestas posibilitó la determinación de cuál estrategia “espontánea” estaba siendo ejecutada por el infante en dicho momento.

Cabe destacar que la revisión de la literatura señala un alto nivel de dificultad para detectar las estrategias “espontáneas”, ya que el niño durante la etapa preescolar no ha alcanzado aún suficiente madurez neurológica para desarrollar estrategias complejas. Además, según M. Fuentes (comunicación personal, 29 de junio, 2015) se parte de la premisa (falsa) que, por su misma inmadurez integral, los preescolares no están preparados para hacer introspección y evidenciar su mundo de ideas. Esto depende, en

gran medida de la formación y experiencia del profesional, por lo que se sugiere la preparación en el método clínico crítico propuesto por Jean Piaget (1973).

El tema pareciera haber sido dejado de lado por estas razones, donde se destaca la dificultad que sugiere la evaluación y por consiguiente se retrasa la enseñanza de las estrategias de memoria.

En este sentido, la presente metodología generada, facilita la identificación de dichas estrategias de memoria “espontáneas”, lo que da apertura al desarrollo de programas de instrucción curricular; de tal manera que contribuya en la formación de docentes en dicha temática.

Igualmente se recomienda llevar a cabo proyectos dentro de las aulas de clases de tercer nivel de preescolar; lo cual permita la ejecución, promoción y desarrollo de las estrategias de memoria “espontáneas” en el niño, así como la inclusión de estrategias formales recomendadas por la literatura especializada.

Se considera propicio mencionar, que la enseñanza de las estrategias de memoria contribuirá en la formación de estudiantes estratégicos; lo que será beneficioso para el aprendiz al momento de llevar a cabo la resolución de tareas y por consiguiente actuará como un factor de mejora en grados superiores evidenciándose ello en el desempeño estudiantil a futuro. Por esta razón, se sugiere que este proceso se inicie desde temprana edad, ya

que durante este período (etapa de preescolar) el niño se encuentra en plena formación de sus estructuras mentales.

A manera de detalle, en base a los resultados obtenidos en la presente investigación y siguiendo lo destacado anteriormente se recomienda:

1. Diseñar, gestionar y evaluar el impacto de talleres de formación pedagógica, dirigidas a los docentes, focalizados en la enseñanza y aprendizaje de estrategias de memoria, previo acuerdo con la institución objeto de estudio; donde se aplique el instrumento de evaluación propuesto en este estudio a los fines de detectar y fomentar las estrategias de memoria “espontáneas” empleadas por los niños, desde temprana edad.
2. Diseñar modelos de planificación a nivel de aula, que le permita al docente promover el uso de las estrategias “espontáneas” y formalizadas; lo que contribuirá en la formación de estudiantes estratégicos y aprendices autónomos.
3. Posterior a la identificación de las estrategias “espontáneas” que emplea el niño al momento de memorizar; iniciar la enseñanza de las estrategias de memoria que no manejan; siendo estas concebidas como estrategias de memoria formalizadas o inducidas; facilitando por tanto la resolución de tareas por parte del niño y mejorando el desempeño de los mismos.

4. Propiciar la lectura de la literatura infantil dentro del aula, lo que resulta de evidente interés para la población de preescolares, y se convierte en una herramienta para promover la comprensión del cuento; y por consiguiente la ejecución de estrategias de memoria por parte del niño.
5. El instrumento de evaluación diseñado durante el desarrollo del Practicum fue aplicado a un solo grupo, aspecto vinculado con el factor tiempo. Por tanto, se considera el mismo como punto de referencia inicial; sin embargo, se cree pertinente realizar estudios de continuidad a la presente investigación e incluir otros grupos o ampliar la población muestreada, lo que permitirá comparar los resultados. En este orden de ideas, queda abierta la posibilidad de seguir explorando en este campo del conocimiento.
6. Las docentes de la etapa de Educación Inicial de la institución de referencia, podrán aplicar el instrumento diseñado a los niños de preescolar a los fines de detectar las estrategias de memoria “espontáneas” y en consecuencia promover el desarrollo de estas estrategias.

Para culminar se destaca que las presentes sugerencias son posibles en la medida que se produzcan cambios significativos en el aprendizaje, buscando alcanzar un modelo de enseñanza estratégico que materialice lo que se conoce como aprender a aprender.

Difusión

En primera instancia se considera propicio difundir los resultados obtenidos en el presente estudio, a las autoridades y a los docentes pertenecientes al área de Educación Inicial de la institución objeto de estudio.

En tal sentido se presentará un informe sobre los resultados del estudio a las autoridades y al personal docente del centro educativo de referencia, a los fines de contribuir en la toma de decisiones generales y específicas en cuanto a la actualización pedagógica; mediante la aplicación de programas destinados al desarrollo del pensamiento estratégico (uso consciente de las estrategias), con énfasis en las estrategias de memoria.

Por su parte, se pretende difundir la información obtenida participando en eventos científicos culturales con otros investigadores en el área, para discutir los hallazgos de este estudio, así como para destacar la necesidad de generar programas integrados al currículo, destinados a desarrollar la enseñanza de estrategias, como competencias intelectuales que facilitan el aprendizaje académico.

A los fines de satisfacer esta recomendación se tiene previsto, participar en las diversas jornadas de formación pedagógica que se realizan en la institución periódicamente y para el mes de noviembre del año en curso se presentará el trabajo en la Convención Nacional de la Asociación Venezolana para el Avance de la Ciencia (ASOVAC). Por tanto, para el mes de diciembre se introducirá la versión resumida para su publicación en una revista especializada e indexada.

Del mismo modo, el presente trabajo de investigación del Practicum, se encontrará en la biblioteca de la Unidad Educativa objeto de estudio, para la consulta y guía de la intervención pedagógica del quehacer docente; en lo concerniente a la promoción de las estrategias “espontáneas” y formalizadas.

Por otro lado, se considera pertinente otorgarle el presente trabajo a la biblioteca del centro educativo, tomando en consideración que dicho centro se encarga de la formación de los docentes que laboran ahí. Esto servirá de apertura para los diversos docentes en formación, concibiendo de este modo información enriquecedora en lo que compete a la formación de estudiantes estratégicos; objetivo que se encuentra de cierto modo vinculado con una orientación pertinente por parte del docente.

A manera de cierre, se destaca que el presente estudio se concibe como el inicio de próximas investigaciones más exhaustiva en lo que respecta a la identificación de las estrategias “espontáneas” y formalizadas en niños de tercer nivel de Educación Inicial; por tanto actuará como antecedente y servirá como referencia para la continuidad de dicha línea de investigación.

Referencias

- Aguilar, M., Navarro, J., Llorens, I. & Marchena, E. (2002). Estudio comparativo de los niveles de procesamiento en la memoria de niños y personas mayores. *Revista de Psicología General y Aplicada*, 55 (4), 541-551.
- Arbocco, M. (2009). Piaget y Freud: acerca de la memoria infantil. *Revista de Investigación en Psicología*, 12, 207-215.
- Baddeley, A. (1992). Working memory. *Science*, 255, 556-559.
- Baddeley, A. (2004). The Psychology of Memory. Recuperado el 3 de noviembre de 2014, de <http://peoplelearn.homestead.com/MEdHOME2/BrainCognition/Memory.Model.pdf>
- Baddeley, A. (2012). Working Memory: Theories, Models, and Controversies. *Annual Review of Psychology*, 63, 1-29.
- Ballesteros, S. (1999). Memoria humana: Investigación y teoría. *Psicothema*, 11, 705-723.
- Bausela, E. (2010). Función ejecutiva y desarrollo en la etapa preescolar. *Boletín de Pediatría*, 50, 272-276.
- Becerra, O. (2012). Elaboración de Instrumentos de Investigación. Recuperado el 23 de abril de 2015, de <http://nticsaplicadasalainvestigacion.wikispaces.com/file/view/guia+para+elaboracion+de+instrumentos.pdf>
- Beltrán, J. (1993). *Procesos, estrategias y técnicas de aprendizaje*. Venezuela: Síntesis Psicológica.

- Blasco, M., Vilar, C. & Hernández, C. (2001). Creencias adultas sobre la memoria infantil. Recuperado el 15 de Enero de 2015, de http://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/79713/forum_2001_18.pdf?sequence=1
- Brooijmans, C. (2013). La memoria de la reminiscencia a partir de los 55 años. Recuperado el 22 de Noviembre de 2014, de http://www.ediren.com/index.php?option=com_k2&view=item&id=203:tertulia-abierta-la-memoria-de-la-reminiscencia-a-partir-de-los-55-a%C3%B1os&Itemid=13
- Cabello, M. & Porras, S. (2009). Intervención psicopedagógica para estimular la memoria en adultos mayores. Recuperado el 18 de Noviembre de 2014, de <http://seminariogerontologia.files.wordpress.com/2011/03/intervencio3b3n-psicopedagc3b3gica-para-estimular-la-memoria-en-adultos-mayores.pdf>
- Cabrera, G. (1999). *Estudio relacional de estrategias cognitivas ejecutadas en la comprensión de la lectura por docentes y estudiantes de la segunda etapa de educación básica*. Trabajo de Grado presentado como requisito para la obtención del título de Magister Scientiarum en Ciencias de la Educación, Área: Investigación Psicología de los Procesos del Aula. Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez. Caracas, Venezuela: UNESR.
- Castillo, M. (2004). ¿Qué es el pensamiento para los niños?. *Revista UPEL: Investigación y Postgrado*, 19, 239-257.
- Castro, A. & Vizcaíno, J. (s/f). Atención Integral: Prosperidad para la primera infancia. Recuperado el 9 de Marzo de 2015, de <http://www.deceroasiempre.gov.co/QuienesSomos/Documents/Cartilla-Atencion-Integral-prosperidad-para-primera-infancia.pdf>
- Cooper, D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Visor Distribuciones, S.A.

- Correa, M. (2009). El cuento, la lectura y la convivencia como valor fundamental en la educación inicial. *Revista Scielo*, 13 (44), 89-98.
- Correa, M., Castro, F. & Lira, H. (2002). Hacia una conceptualización de la metacognición y sus ámbitos de desarrollo. *Revista Redalyc*, 7, 58-63.
- Craik, F. & Lockhart, R. (1972). Levels of Processing: A Framework for Memory Research. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, 11, 671-684.
- Díaz, J. & Rodrigo, M. (1989). Metamemoria y estrategias mnémicas en escolares. *Revista Dialnet*, 46, 3-16.
- Escabias, M. (2008). La memoria en edad preescolar. *Revista Enfoques Educativos*, 15, 67-72.
- Etchepareborda, M. & Abad, L. (2005). Memoria de trabajo en los procesos básicos del aprendizaje. *Revista de Neurología*, 40, 79-83.
- Flavell, J. (1976). Metacognitive aspects of problem solving. In L.B. Resnick (Ed.), *The nature of intelligence*. NJ: L. Erlbaum
- Flores, Y. (2008). Estrategias y dinámicas para contar cuentos a niños en edad preescolar. Recuperado el 10 de Noviembre de 2014, de <http://www.filos.unam.mx/LICENCIATURA/bibliotecologia/textos-apoyo-docencia/flores-andrade-yolanda.pdf>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF. (2004). Desarrollo Psicosocial de los niños y las niñas. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de <http://www.unicef.org/colombia/pdf/ManualDP.pdf>
- Fuenmayor, G. & Villasmil, Y. (2008). La percepción, la atención y la memoria como procesos cognitivos utilizados para la comprensión textual. *Revista de Artes y Humanidades UNICA*, 9, 187-202.

- Fuentes Aldana, M. (2011). Instrumento para la validez de contenido a través del juicio de expertos. Caracas, Venezuela: Universidad Nacional Experimental Simón Rodríguez, CDCHT.
- Fuentes Aldana, M. (2011). *Procesos Cognitivos Básicos. Presentación Power Point*. Caracas, Venezuela: UCAB: UNESR
- Gallegos, M. & Gorostegui, M. (s. f). Procesos cognitivos. [Versión electrónica]. Recuperado el 30 de julio de 2015, de <http://www.reocities.com/sicotema/1190494636.pdf>
- González, I. (2006). El valor de los cuentos infantiles como recurso para trabajar la transversalidad en las aulas. *Revista de Educación: Campo Abierto*, 25, 11-29.
- Introzzi, I., Juric, L. & Andrés, M. (2010). Desarrollo de estrategias de memoria en niños de 5 a 8 años de edad. *Revista Mexicana de Psicología*, 27 (2), 117-125.
- Jiménez, M. & Gordo, A. (2014). El cuento infantil: Facilitador de pensamiento desde una experiencia pedagógica. *Revista de Investigación y Pedagogía*, 5 (10), 151-170.
- Kawulich, B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Revista Forum Qualitative Social Research*, 6 (2).
- Keenan, J. (2001). Levels of Processing. Recuperado el 25 de Octubre de 2014, de <http://www.du.edu/psychology/methods/experiments/manual/Chapter2.pdf>
- Lonka, K., Lindblom, S. & Maury, S. (1994). The effect of study strategies on learning from text. *Learning and Instruction*, 4 (3), 253-271.

- López, G. (1997). *Los esquemas como facilitadores de la comprensión y aprendizajes de textos*. Recuperado el 4 de Noviembre de 2014, de <http://bibliotecadigital.univalle.edu.co/bitstream/10893/5588/1/los%20esquemas.pdf>
- Maganto, C. & Cruz, S. (s/f). Desarrollo físico y psicomotor en la etapa infancia. Recuperado el 11 de Marzo de 2015, de http://www.sc.ehu.es/ptwmamac/Capi_libro/38c.pdf
- Manzanero, A. & Barón, S. (2014). Características de las memorias en niños preescolares: obtención y evaluación de sus recuerdos. En M. Meriño (Coord.), *Los delitos sexuales desde una perspectiva interdisciplinaria* (pp. 51-83). Santiago de Chile: Ediciones Jurídicas de Santiago.
- Marchesi, A. (1983). La influencia del contenido de la historia en el recuerdo de los niños. *Revista Dialnet*, 22, 65-72.
- Ministerio del Poder Popular de Educación (2012). Educación Inicial. Guía Pedagógica-Didáctica. Etapa Preescolar. Caracas. República Bolivariana de Venezuela.
- Miyake, A. & Shah, P. (1999). Models of working memory. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de <http://psych.colorado.edu/~miyake/mwm%20chapter%201.pdf>
- Munari, A. (1994). Jean Piaget (1896-1980). *Revista UNESCO: Oficina Internacional de Educación*, XXIV, 315-332.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2007). Taller Regional Preoperatorio sobre Educación Inclusiva. Recuperado el 10 de Marzo de 2015, de http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Inclusive_Education/Reports/buenosaires_07/venezuela_inclusion_07.pdf

- Organización Mundial de la Salud, OMS. (2009). Desarrollo en la primera infancia. Recuperado el 9 de Marzo de 2015, de http://www.mineducacion.gov.co/primerainfancia/1739/articulos-178053_archivo_PDF_libro_desarrolloinfantil.pdf
- Paniagua, G. (1983). El recuerdo de cuentos en los niños preescolares. *Revista Dialnet*, 22, 47-56.
- Peña, G., Cañoto, Y. & De Banderali, Z. (2006). *Una Introducción a la Psicología*. Caracas: UCAB.
- Philip, F. (1997). *Desarrollo Humano: Estudio del Ciclo Vital*. México: Pearson Educación.
- Piaget, J. (1973). *La representación del Mundo en el Niño*. Madrid: Morata
- Piaget, J. (1983). *Psicología de la Inteligencia*. Barcelona: Crítica, S.A.
- Piaget, J. (s/f). Piaget on Piaget. [Video]. Disponible en: <https://www.youtube.com/watch?v=5H-wMcVHaAU>
- Poggioli, L. (1989). Estrategias Cognoscitivas: Una Revisión Teórica y Empírica. En A. Puente, L. Poggioli, y A. Navarro, *Psicología Cognoscitiva* (1989). Caracas: Mc Graw Hill.
- Pozo, J. (1990). *Estrategias de aprendizaje*. Madrid: Alianza.
- Pozo, J. & Monereo, C. (1999). *El aprendizaje estratégico*. Madrid: Santillana.
- Puente, A. (2007). *Psicología cognitiva: raíces, supuestos y prospectiva*. Capítulo 3. Madrid: Pirámide.

- Ramos, C. (2011). Aplicación de un programa de estimulación de la memoria episódica en ancianos institucionalizados a través de cine Forum. Recuperado el 13 de Noviembre de 2014, de http://repositorio.ual.es/jspui/bitstream/10835/1074/1/Ramos_Rodriguez_Carmen.pdf
- Reyes, Y. (2005). La lectura en la primera infancia. Recuperado el 12 de Marzo de 2015, de http://www.oei.es/inicial/articulos/lectura_primera_infancia.pdf
- Rincón, D. (s/f). Neuropsicología de la memoria. Recuperado el 17 de Noviembre de 2014, de http://api.ning.com/files/N5bx3h-HclLhehICj1dUGETgxuN6B-oV2ppi-kKtYJtc0wHJ6lfGpBMNHQ1C1gp*mFD0P3d9e0tedo3QKx5OSdQQqh8mnJ/NEUROPSICOLOGIADELAMEMORIA.pdf
- Rivas, M. (2007). Procesos cognitivos y aprendizaje significativo. Recuperado el 28 de Noviembre de 2014, de <http://www.madrid.org/cs/Satellite?blobcol=urldata&blobheader=application/pdf&blobheadername1=ContentDisposition&blobheadervalue1=filename%3DProcesos+cognitivos+y+aprendizaje+significativo+MRivas.pdf&blobkey=id&blobtable=MungoBlobs&blobwhere=1220443509976&ssbinary=true>
- Rodríguez, W. (1999). El Legado de Vygotski y de Piaget a la Educación. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 31, 477-489.
- Ruberval, F. (2004). Schema theory to the field of reading in a foreign language teaching. *UEMS*, 2 (1).
- Ruiz, J. (1991). *Psicología de la memoria*. Madrid: Alianza Editorial, S. A.
- Sadoski, M., Paivio, A. & Goetz, E. (2011). A critique of schema theory in Reading and a dual coding alternative. *Reading Research Quarterly*, 26, 463-484.

- Salvador, J. & Salgado, J. (2012). Memoria verbal en niños de 4 a 6 años de edad y su relación con el desarrollo de habilidades escolares. *Revista de Psicología y Psicopedagogía*, 11 (1), 3-19.
- Sandoval, C. (2005). El cuento infantil: una experiencia de lenguaje integral. *Revista Electrónica de la Red de Investigación Educativa*, 1 (2).
- Schüler, A., Scheiter, K. & Genuchten, E. (2011). The Role of Working Memory in Multimedia Instruction: Is Working Memory Working During Learning from Text and Pictures?. *Educational Psychology Review*, 23, 389-411.
- Soprano, A. (2003). Técnicas para evaluar la memoria del niño. *Revista de Neurología*, 37, 35-43.
- Thompson, H., Stevens, R., Hunt, A. & Bolder, E. (2010). Improving children's working memory and classroom performance. *Educational Psychology*, 30, 203-219.
- Upadhyay, D. (2011). Organizational Forgetting: Comparison with Atkinson-Shiffrin Human Memory Model. *Asian Journal of Business Management Studies*, 2, 55-63.
- Weinstein, C. & Mayer, R. (1985). The Teaching of Learning Strategies. En M. Witrock (Ed.) *Handbook of Research on Teaching*. (3ª. Ed.) N.Y.: Mc Millan.
- Wilde, O. (1888). *El gigante egoísta*. Recuperado el 10 de Abril de 2015, de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/wilde/gigante.htm>

ANEXO A

CARTA EN SOLICITUD A LA VALIDACIÓN DEL INSTRUMENTO



Caracas, 11 de mayo de 2015

Estimado (a):
Presente.

Me dirijo a usted en la oportunidad de solicitar su valiosa colaboración en calidad de experto (a), para validar un instrumento de Tipo Pedagógico que será aplicado en el desarrollo del proyecto de investigación titulado Identificación de las Estrategias de Memoria Espontáneas y Formalizadas en niños de Tercer Nivel de Educación Inicial el cual se desarrolla como requisito para la obtención del grado de Especialista en Educación, Mención Procesos de Aprendizaje. El *objetivo general* de este estudio es Determinar las estrategias “espontáneas” de memoria que utilizan los niños de tercer nivel de Educación Inicial, pertenecientes a una institución educativa católica privada del Municipio Zamora; a los fines de elaborar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario.

Dicho instrumento va dirigido a docentes pertenecientes al nivel de Preescolar.

Los objetivos de investigación de tipo específico a los cuales da respuesta la aplicación del cuestionario son los siguientes: (a) Identificar las estrategias “espontáneas” de memoria utilizadas por los niños de tercer nivel de Educación Inicial de la unidad educativa objeto de estudio; (b) Diseñar un instrumento de evaluación pedagógica, centrado en el cuento como género literario; para desarrollar la ejecución de estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, a través del aprendizaje estratégico en niños de tercer nivel de Educación Inicial; (c) Validar el contenido del instrumento basado en el uso de un cuento infantil a través del juicio de tres expertos y (d) Validar la factibilidad del instrumento de evaluación pedagógica, mediante su aplicación

Para dar cumplimiento a lo anteriormente expuesto, se le hace entrega formal de los objetivos del estudio, la tabla de operacionalización, el instrumento y el protocolo de validación del mismo; el cual se espera sea llenado de acuerdo a sus observaciones a fin de orientar y verificar la claridad, congruencia, el control de la tendenciosidad y el dominio de los contenidos de los diversos ítemes del mismo.

Agradezco de antemano su receptividad, y estaremos en espera del feedback respectivo. Queda de usted,

Atentamente,

Andrea Garrido Fernández
C.I.: 19.380.362 FVP: 10161
Mylvia Fuentes Aldana
C.I.: 3.841.869 FVP: 1245

ANEXO B

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DEL INSTRUMENTO



REPÚBLICA BOLIVARIANA DE VENEZUELA
UNIVERSIDAD NACIONAL EXPERIMENTAL SIMON RODRÍGUEZ
VICE-RECTORADO ACADÉMICO
CONSEJO DE DESARROLLO CIENTIFICO, TECNOLÓGICO Y
HUMANÍSTICO
DECANATO DE POSTGRADO

**INSTRUMENTO PARA LA VALIDEZ DE CONTENIDO
A TRAVÉS DEL JUICIO DE EXPERTOS**

Autora: Mylvia Fuentes Aldana
UNESR, 2003, adaptación 2007.

El presente instrumento se sugiere aplicar en los casos que se desee determinar la validación de contenido de un recurso de evaluación mediante el juicio de expertos.

Instrucciones para los validadores: La evaluación requiere de la lectura exhaustiva de cada uno de los ítemes propuestos a los fines de cotejarlos de manera cualitativa con los criterios propuestos relativos a: Congruencia, Claridad, Manejo de la Tendenciosidad y Dominio del Contenido. Para ello el evaluador deberá considerar si el ítem presenta o no los criterios propuestos, y en caso necesario se ofrece un espacio para las observaciones o sugerencias a las que hubiere lugar.

Juez N° : _____

Institución: _____

Años de Experiencia: _____

Fecha: _____

PROTOCOLO DE VALIDACIÓN DEL CONTENIDO DE UN INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN

Autora: Mylvia Fuentes Aldana

La *claridad de la Redacción de las Preguntas*, hace referencia a la legibilidad del discurso, determina que el reactivo presenta una redacción precisa inequívoca, el uso del vocabulario utilizado es adecuado.

La *congruencia*, trata de la relación estrecha de las preguntas o reactivos con el estudio y con el contenido a evaluar, presenta el reconocimiento de los conceptos involucrados, su comprensión y aplicación en situaciones problemáticas, es decir, que alude a la relación del contenido con los objetivos formulados.

El *Control de la tendenciosidad*, se espera que el instrumento mantenga, en lo posible, la objetividad en el planteamiento de las preguntas evitando inducir una respuesta deseada por el investigador.

Dominio de los contenidos o Adecuación, este criterio no siempre es aplicable, hace referencia a la correspondencia del contenido del reactivo con el nivel de preparación o desempeño del sujeto encuestado (Fuentes Aldana, 2004: 5)

ITEMES	Claridad		Congruencia		Control de la Tendenciosidad		Dominio de los Contenidos		Sugerencias
	Si	No	Si	No	Si	No	Si	No	
1	x		x		x		x		
2	x		x		x		x		Se sugiere redactar dicho ítem de la siguiente manera: El niño logra narrar el cuento <u>de manera adecuada</u> en una versión corta o resumida
3	x		x		x		x		
4	x		x		x		x		Se sugiere redactar dicho ítem de la siguiente manera: El niño <u>consigue</u> expresar esquemas de secuencia de eventos.
5	x		x		x		x		
6	x		x		x		x		
7	x		x		x		x		

8	x		x		x		x		Se sugiere redactar dicho ítem de la siguiente manera: <u>Alcanza la</u> elaboración de inferencias
9	x		x		x		x		
10	x		x		x		x		
11	x		x		x		x		
12	x		x		x		x		
13	x		x		x		x		
14	x		x		x		x		
15	x		x		x		x		
16	x		x		x		x		
17	x		x		x		x		Se sugiere redactar dicho ítem de la siguiente manera Existe un manejo de la ansiedad <u>frente a las preguntas de evocación</u>
18	x		x		x		x		Se sugiere cambiar el término concentrada por detenida, obteniendo: Evidencia de la atención <u>detenida</u>
19	x		x		x		x		
TOTAL	x		x		x		x		

MFA/mfa

Señale los aspectos que deben incluirse o eliminarse en los ítemes anteriores:

Los tres expertos mostraron acuerdo en un (100%) en lo concerniente a los (19) ítemes propuestos para el instrumento del presente estudio. No obstante, sugirieron modificaciones en cuanto a la redacción de cinco de los ítemes; razón por la cual la investigadora afinó los mismos, considerando el feedback efectuado por los jueces del área. Se destaca, que lo “subrayo” en el apartado de sugerencias, se corresponde con la observación realizada por los expertos. .

De igual modo, se destaca que no fue necesario la inclusión o eliminación de ningún ítem, por lo que se mantuvo la propuesta original de la investigadora.

En términos generales, la evaluación de los tres expertos deja de manifiesto que los ítemes propuestos poseen congruencia, claridad, manejo de la tendenciosidad y dominio del contenido.

ANEXO C

*INSTRUMENTO PARA DETERMINAR LA EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS
DE MEMORIA “ESPONTÁNEAS” Y FORMALIZADAS EN NIÑOS DE CINCO
(5) A SEIS (6) AÑOS DE EDAD*



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

INSTRUMENTO PARA DETERMINAR LA EJECUCIÓN DE ESTRATEGIAS DE MEMORIA “ESPONTÁNEAS” Y FORMALIZADAS EN NIÑOS DE CINCO (5) A SEIS (6) AÑOS DE EDAD

Autoras: Andrea Garrido Fernández y Mylvia Fuentes Aldana
Abril, 2015

El presente instrumento está dirigido a docentes del nivel preescolar y tiene como objetivo la identificación de las estrategias de memoria, tanto las “espontáneas” como las formalizadas, que ejecutan los niños de preescolar al momento de intentar mantener o almacenar la información proveniente de un cuento infantil. El examinador registrará las respuestas emitidas por el niño así como sus repreguntas.

Protocolo para la administración del instrumento

1. Establecimiento del rapport. “Hola, hoy estamos reunidos para leer un cuento, ¿te gustaría? o ¿estás interesado?. Es importante que escuches con detenimiento toda la historia, así que presta atención”.
2. Presentación Individual: se les contará una historia dando uso de láminas en Power Point o Rotafolio. El cuento escrito se presenta acompañado de figuras alegóricas. Se requiere de la participación de dos examinadores, ya que a medida que un examinador va leyendo el

cuento respetando los signos de puntuación y las entonaciones correspondientes, el otro examinador va registrando las reacciones del niño (verbalizaciones, movimientos, expresiones gestuales, entre otros).

3. Eventualmente durante la lectura del mismo, el niño puede interrumpir solicitando aclaratorias y la examinadora debe permitirlo; registrándose inmediatamente los comentarios de ambas partes e intentando recuperar de nuevo el ritmo de la narración.
4. El cuento debe ser leído una vez por el examinador. No obstante, culminada la historia, previo a iniciar la segunda parte que compone el presente instrumento, si el niño solicita que le lean por segunda vez el cuento; el examinador debe releerlo y registrar dicha solicitud.
5. Finalizada la historia del cuento se procede a realizar las preguntas en el orden establecido. Se le debe impartir al niño la siguiente consigna: “escucha con detenimiento la pregunta efectuada por la docente, antes de responder”.
6. Si el niño repregunta o siente alguna duda, se le debe responder en ese momento lo más brevemente posible.
7. Ante cualquier duda se le informa que podrá consultar a la examinadora en voz alta.

Parte I. Lectura de un cuento infantil.

El Gigante Egoísta

Había una vez un grupo de niños que estudiaban juntos en el colegio. Todos los días al salir de la escuela, por la tarde, cuatro amiguitos llamados David, Carlos, Sofía y Alejandra se iban a jugar con su uniforme del colegio en el jardín de un hermoso castillo donde no vivía nadie. En el jardín, los cuatro amiguitos eran muy felices, les encantaba el olor a flores del jardín, el canto de los pájaros y se divertían jugando al escondite y trepando los árboles repletos de hermosas flores.

Una tarde oyeron una voz muy fuerte, - ¿Qué hacen en mi jardín?. Los niños y niñas temblaron de miedo y se escondieron, para ver de donde provenía esa voz. Cuando de pronto vieron un gigante muy molesto. El gigante había decidido volver a su casa, después de vivir diez años en casa de un amigo.

El ogro dijo con una voz de trueno: - regresé a mi castillo para tener paz y tranquilidad, no quiero oír a niños fastidiosos. ¡Fuera de mi jardín y jamás se les ocurra volver!

Los niños huyeron corriendo. El gigante muy pronto, se aseguró de rodear el castillo de un muro muy alto. En la puerta que daba hacia la entrada del jardín colgó un letrero que decía “propiedad privada. No pase”. Los niños y niñas extrañaban el jardín donde jugaban, iban todos los días a observar el jardín por un huequito y se retiraban muy tristes. Mientras tanto, el gigante anhelaba llegase la primavera, porque estaba el invierno y él odiaba la nieve. El gigante todos los días repetía: -Odio la nieve es suave, granulada y muy fría.

Por fin, la primavera llegó. Todos los sitios estaban rodeados de flores de colores y hermosos pájaros que cantaban por los campos, excepto el jardín del gigante. La casa del ogro estaba llena de nieve y las ramas de su jardín estaban heladas. El gigante pensó: La primavera no ha querido venir a

mi jardín, mi jardín es un desierto triste y frío. El gigante se encontraba triste y abatido.

Una tarde, el gigante escuchó el canto de un pájaro. Se asomó a la ventana y se llenó de alegría al ver que la nieve había desaparecido. Su jardín olía a flores, ya que todos los árboles estaban llenos de flores de colores rojo, amarillo, azul, rosado y verde. También vio que en cada árbol había un niño. Habían logrado entrar al jardín por un agujero del muro. Un solo niño no pudo subir a ningún árbol, ese era David el más pequeño, por lo que lloraba desconsoladamente. El gigante sintió compasión de David.

El gigante exclamó: ¡Que egoísta he sido!. Ahora comprendo por qué la primavera no quería venir a mi jardín. Quitaré el muro y convertiré mi jardín en un parque para niños. Pero antes debo ayudar a ese pequeñito a subir el árbol.

El gigante bajó la escalera corriendo y entró a su jardín, pero cuando Carlos, Sofía y Alejandra lo vieron escaparon corriendo, por miedo. Solo quedó David que tenía los ojos llenos de lágrimas y no pudo ver al gigante cuando se acercó. El gigante lo tomó en sus brazos y le dijo con mucha dulzura: - No llores yo te ayudaré a subir. Inmediatamente, ese árbol se llenó de flores y el niño abrazó y besó al gigante.

Pasaron los días y los demás niños comprobaron que el gigante se volvió bueno y regresaron al jardín. El gigante se sintió feliz al verlos y se puso a jugar con ellos. Cuando de pronto se dio cuenta que David el pequeño no llegó jamás. Y preguntó ansioso: - ¿Donde está su otro amiguito, David?. Pero los niños no supieron responder.

Todos los días Carlos, Sofía y Alejandra al salir de clase, iban al hermoso jardín del gigante a jugar. David nunca llegaba y el gigante se sentía muy triste, solo le agradaba ver jugar a los demás niños y sentarse a comer frutas con ellos después de jugar: pera, manzana, cambur, naranja y piña. Durante la merienda cantaban todos juntos: “Yo tengo un castillo matarile, ríle, ríle; yo tengo un castillo matarile, ríle, ron”

El tiempo pasó y el gigante se volvió viejo y no pudo jugar con los niños, solo los veía desde su ventana. Por lo general, cada día iban a su jardín a jugar 2, 4 ó 6 niños. Una mañana desde su dormitorio, vio un árbol precioso en un lugar de su jardín lleno de flores de colores rojo, amarillo, azul, rosado y verde. Debajo del árbol se encontraba David el pequeño.

El gigante se llenó de alegría y bajó las escaleras corriendo, olvidando que sus piernas estaban débiles. Atravesó el jardín, el cual olía completamente a flores y al llegar a donde el pequeño enrojeció de rabia y le preguntó: - ¿Quién te lastimó?, tus manos y tus pies tienen heridas; aunque yo sea un viejo y esté débil, te defenderé de quién te haya lastimado.

El niño sonrió y le dijo: - Calma, no te molestes y ven conmigo. Recuerda hace mucho tiempo me dejaste jugar en tu jardín, ahora quiero que vengas a jugar al mío que lo construí porque aprendí de ti y le coloqué de nombre "el paraíso gigante".

El niño llevó al gigante a su casa donde había cultivado durante años hermosas plantas, sembradas por David y su padre. El gigante se sintió feliz al ver el hermoso jardín cultivado por David, le dio un fuerte abrazo y tomó la única maceta vacía que había y le dijo el siguiente verso:

En esta maceta
que compró tu papá,
semillas de flores
yo voy a sembrar.

Finalmente, el gigante volvió a su castillo, orgulloso y feliz por lo que había logrado el pequeño David. FIN

Adaptación del original "The Selfish Giant", cuento de Oscar Wilde (1888).
Tomado de <http://www.ciudadseva.com/textos/cuentos/ing/wilde/gigante.htm>

Parte II. Listado de preguntas y registro de las respuestas.

Nombres y apellidos del estudiante: _____

Grupo: ____ Edad: ____ Fecha: _____ Sexo: ____ Examinador: _____

Guión de preguntas:

Introducción de rapport: “Una vez oído el cuento, ahora te voy hacer unas preguntas referentes a la historia. Escucha con atención y si tienes alguna duda me puedes preguntar”.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>1. Menciona los personajes más importantes del cuento</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>2. Cuéntame la historia del Gigante egoísta pero más corta</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Continuación.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>3. Dime con tus propias palabras que fue lo que dijo el gigante egoísta cuando llegó a su jardín molesto y vio los niños jugando ahí. ¿Qué les grito?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>4. Cuéntame ¿qué ocurrió al principio del cuento, que sucedió después y como terminó?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>5. ¿Qué crees tú que hubiese pasado si los niños se quedaban en el jardín, cuando llegó el gigante molesto a su castillo?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Continuación.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>6. Te acuerdas que el gigante egoísta colocó un muro muy alto alrededor de su castillo ¿por qué crees que lo hizo?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>7. ¿Mientras escuchabas el cuento venían a tu mente imágenes de la historia?.¿Qué te imaginaste?.</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>8. Si yo te pidiera que imaginaras otro final para la historia, ¿Cuál me dirías?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Continuación.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>9. Te acuerdas que el gigante decía que odiaba la nieve ¿cómo era la textura de la nieve según lo que decía el gigante?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>10. Recuerdas, ¿a qué olía el jardín del castillo donde vivía el Gigante?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>11. ¿Te gustaría dibujar?. Quisiera que me dibujaras el jardín del castillo donde iban a jugar los niños (el examinador debe suministrar hoja en blanco al niño, colores, lápiz y sacapuntas).</p>	
<p>12. Cuando se sentaban a merendar en el castillo los niños y el gigante, cantaban una canción ¿Cuál era la canción, la recuerdas?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Continuación.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>13. Recuerdas que el gigante le gustaba hacer versos ¿Cuál fue el verso que le dijo el gigante a David?</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>14. Señala con tu dedo los personajes más importantes que aparecieron en el cuento (el examinador debe suministrarle al niño la prueba visual de reconocimiento)</p>	
<p>15. ¿Te gustó el cuento que te narraron?. ¿Qué fue lo que más te gusto? ¿Por qué?. (pregunta que solo se elabora si el niño se muestra motivado).</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	
<p>16. Recuerdas, ¿qué frutas se sentaban a comer los niños y el gigante en las tardes después de jugar? (el examinador debe verificar la ansiedad frente a la presente pregunta de evocación).</p> <p>Respuesta:</p> <p>_____</p> <p>_____</p> <p>_____</p>	

Continuación.

PREGUNTAS	OBSERVACIONES
<p>17. Cuéntame ¿Cómo lograste recordar la información del cuento que ibas escuchando?</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	
<p>18. ¿Quién te enseñó esos trucos para poder memorizar un cuento cuando te lo leen?.</p> <p>Respuesta:</p> <hr/> <hr/> <hr/>	

Indicaciones a tomar en cuenta durante la observación

Registrar durante el proceso de entrevista:

- Se evidencia el uso de otra estrategia de ensayo, no especificada previamente.

- Ansiedad por no recordar o por el esfuerzo de responder al examinador.

Parte III: Prueba visual de reconocimiento de los objetos.

La presente prueba tiene como objetivo determinar la capacidad de reconocimiento de los objetos por parte del niño, tomando en cuenta la información suministrada en el contenido del cuento. En este sentido, se le suministra una impresión al niño con diversos personajes, dentro de los cuales se incluyen los personajes principales del cuento el “Gigante Egoísta”. Por consiguiente, el niño debe señalar con el dedo, lo personajes principales que recuerda formaron parte del cuento leído.

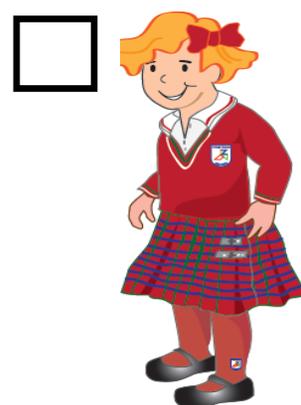
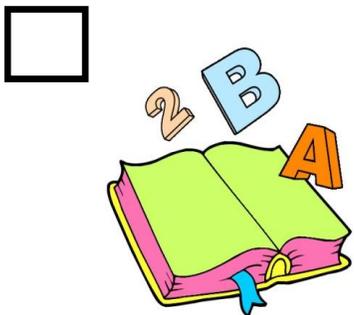
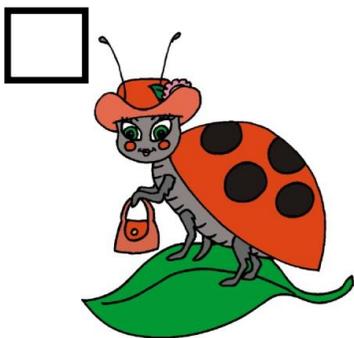
Instrucciones para el niño

1. Observa cada una de las imágenes que se encuentran en la hoja.
2. Ahora me vas a señalar solamente los personajes más importantes del cuento.
3. Piensa en las imágenes que viste durante la narración del cuento.
4. Posteriormente, señálame con tu dedo los personajes más importantes de la historia.
5. Ante cualquier duda podrás consultar a la examinadora en voz alta.

Nombres y apellidos del estudiante: _____

Grupo: ____ Edad: ____ Fecha: _____ Sexo: ____ Examinador: _____

Prueba visual de reconocimiento de los objetos



Parte IV: Lista de chequeo

Nombres y apellidos del estudiante: _____

Grupo: ___ Edad: ___ Fecha: _____ Sexo: ___ Examinador: _____

Instrucción para el examinador: Una vez leído el cuento y posterior al registro de las preguntas realizadas (listado de preguntas), el examinador procede a completar la lista de chequeo tomando en cuenta las respuestas emitidas por el niño. Por tanto se verifica si fue logrado o no por el niño cada ítem o enunciado. En el caso que exista alguna observación se registra.

ESTRATEGIAS DE MEMORIA QUE UTILIZAN LOS NIÑOS DE TERCER NIVEL DE EDUCACIÓN INICIAL	RESPUESTA		OBSERVACIONES
	SI	NO	
Ejecución de Estrategias de Elaboración: integración de la información nueva con el conocimiento previo, para hacerla más comprensible para el sujeto.			
1. Identifica los personajes más importantes del cuento			
2. El niño logra narrar el cuento de manera adecuada en una versión corta o resumida			
3. Alcanza la paráfrasis de un contenido del cuento			
4. El niño consigue expresar esquemas de secuencia de eventos			
5. El niño logra describir como se relaciona la información en el cuento			
6. Responde preguntas relativas a las acciones de los personajes del cuento (causa-efecto)			
7. Expresa que elabora imágenes mentales cuando se le narra el cuento			
8. Alcanza la elaboración de inferencias			

Continuación.

Ejecución de Estrategias de Ensayo: Relacionado con la repetición de contenidos, ya sea de forma escrita o verbal.	SI	NO	OBSERVACION
9. El niño logra reconocer una textura luego de haberla identificado previamente, repetidas veces			
10. El niño consigue reconocer un olor luego de haberlo identificado previamente, repetidas veces			
11. Reproduce a través de un dibujo el jardín del castillo, el cual fue observado a lo largo del cuento en la presentación proyectada.			
12. Repite la rima de una canción, referida en el cuento.			
13. El niño repite varias veces un verso, para aprender a recitarlo posteriormente.			
14. ¿Se evidencia otra estrategia de ensayo empleada por el estudiante, no especificada previamente?.			
Ejecución de Estrategias de ilustraciones: reconocimiento de los objetos. Parte de lo visual	SI	NO	OBSERVACIÓN
15. Logra el reconocimiento de los personajes principales del cuento.			
Ejecución de Estrategias afectivas: Capacidad de modificar la conducta del niño, ya que se vincula con los sentidos	SI	NO	OBSERVACIÓN
16. Muestra interés en lo narrado			
17. Existe un manejo de la ansiedad frente a las preguntas de evocación			
18. Evidencia de la atención detenida			

Continuación.

ASIGNACIÓN DE LA ENSEÑANZA- APRENDIZAJE DE LAS ESTRATEGIAS DE MEMORIA EJECUTADAS	RESPUESTA		OBSERVACION
Origen de las estrategias de memoria: enseñanza formalizada y aprendizaje espontáneo	F	E	
19. ¿Quién te enseñó esos trucos para poder memorizar un cuento cuando lo escuchas?			

Leyenda: SI= Logrado NO= No logrado
 F= Formalizadas E= Espontáneas

Autoras: Andrea Garrido Fernández y Mylvia Fuentes Aldana (2015). Se prohíbe la reproducción total y/o parcial del presente documento, sin la debida autorización de sus autoras.

ANEXO D

CARTA DIRIGIDA A LA INSTITUCIÓN

Caracas, 16 de marzo de 2015

Profesora

Directora

Presente.-

Me dirijo a usted en la oportunidad de solicitar su colaboración y la del Colegio que dirige en el sentido siguiente:

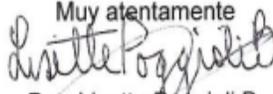
La Licenciada Andrea Garrido, C.I. 19,380,362 es estudiante regular de la Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje, en nuestra Universidad. Ella está desarrollando, bajo la asesoría de la Profesora Mylvia Fuentes, un estudio sobre la memoria en niños en edad preescolar.

Para ello debe aplicar un programa de intervención, requisito para culminar su estudio para el Trabajo Especial de Grado en nuestra Universidad.

En tal sentido, solicito su colaboración de manera que pueda tener acceso a la información necesaria, aplicar el programa de intervención y conocer la institución, ya que ella debe describir el contexto de su estudio.

Agradeciéndoles de antemano su valiosa colaboración, me suscribo de usted,

Muy atentamente



Dra. Lisette Poggioli B.
Directora del Programa



1

ANEXO E

CARTA DIRIGIDA A LA COORDINACIÓN DE PREESCOLAR



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Guatire, 20 de abril de 2015

Estimadas Coordinadoras,
Presente.-

El presente comunicado tiene como fin hacer constar por escrito, la labor con fines académicos que se pretende desarrollar en la institución en cuestión. Por tanto, dejo de manifiesto que yo Licenciada Andrea Garrido, portadora de la cédula de identidad 19.380.362; llevaré a cabo un estudio vinculado con la identificación de las estrategias de memoria “espontáneas” o formalizadas que emplean los niños cursantes de tercer nivel de Educación Inicial (una sección).

El estudio se encuentra bajo la asesoría de la Profesora Mylvia Fuentes, quién se desempeña en el área. En este sentido, se pretende llevar a cabo la aplicación de un instrumento de evaluación pedagógico. El mismo consta de una duración de 15 sesiones, es decir; tres (3) semanas, con una estimación aproximada de cuarenta y cinco (45) minutos cada sesión.

El instrumento que se pretende aplicar está dirigido a docentes del nivel preescolar y tiene como objetivo la identificación de las estrategias de memoria “espontáneas” y formalizadas, que ejecutan los niños de preescolar (cuyas edades están comprendidas entre 5 y 6 años) al momento de intentar mantener o almacenar la información proveniente de un cuento infantil. Por tanto, los materiales serán suministrados por la investigadora del estudio.

Por consiguiente, solicito su colaboración de manera que pueda tener acceso a la información necesaria y a la aplicación del instrumento en cuestión. Agradeciéndoles de antemano su valiosa colaboración.

Atentamente, Lic. Andrea Garrido

ANEXO F

SOLICITUD DE PERMISO A LOS REPRESENTANTES



UNIVERSIDAD CATÓLICA ANDRÉS BELLO
VICERRECTORADO ACADÉMICO
DIRECCIÓN GENERAL DE ESTUDIOS DE POSTGRADO
ÁREA DE HUMANIDADES Y EDUCACIÓN
Especialización en Educación: Procesos de Aprendizaje

Guatire, 17 de abril de 2015

Apreciados Representantes:

El presente comunicado va dirigido a solicitar la autorización de ustedes, para que su representado(a) participe en la realización de un estudio con fines únicamente académicos. El mismo se llevará a cabo en la institución Educativa. Se considera propicio mencionar que el material obtenido de la investigación es de carácter académico; por tanto, no será publicado en ningún medio.

Partiendo de lo expuesto en el párrafo anterior, le pedimos complete el siguiente formulario:

Yo _____ portador (a) de la cédula de identidad _____ autorizo a mi representado (a) _____ de _____ años de edad y cursante del _____ de Educación Inicial, a participar activamente en el estudio de carácter académico efectuado por la Licenciada Andrea Garrido, durante las próximas tres semanas.

Firma: _____

ANEXO G

*LÁMINAS DEL CUENTO PROYECTADAS A LOS NIÑOS DE LA MUESTRA
DURANTE LA APLICACIÓN DEL INSTRUMENTO DE EVALUACIÓN*

Lámina 1

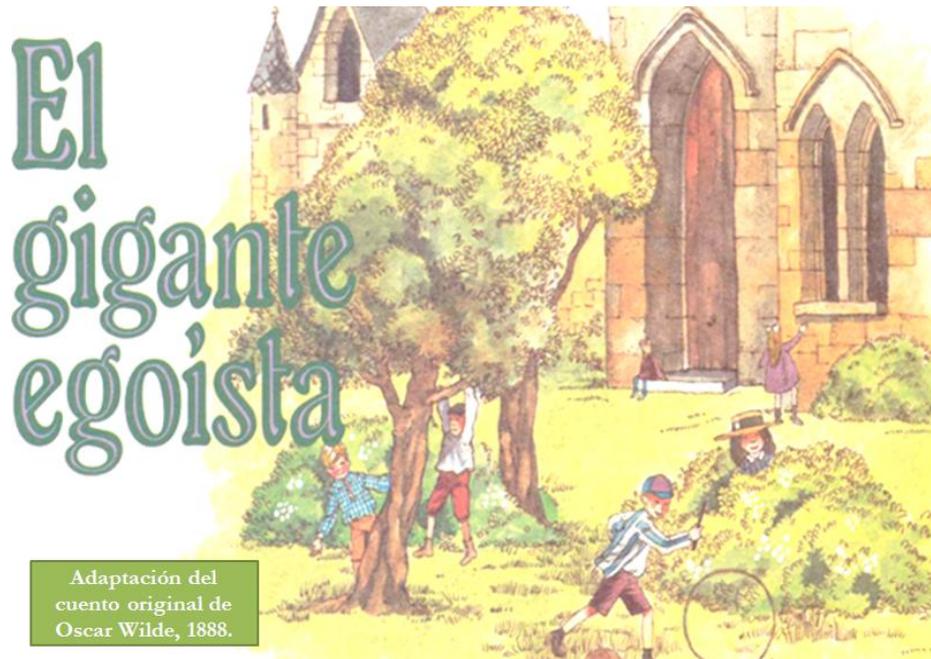


Lámina 2



Había una vez un grupo de niños que estudiaban juntos en el colegio. Todos los días al salir de la escuela, por la tarde, cuatro amiguitos llamados David, Carlos, Sofía y Alejandra se iban a jugar con su uniforme del colegio en el jardín de un hermoso castillo donde no vivía nadie.

Lámina 3



En el jardín, los cuatro amiguitos eran muy felices, les encantaba el olor a flores del jardín, el canto de los pájaros y se divertían jugando al escondite y trepando los árboles repletos de hermosas flores.

Lámina 4



Una tarde oyeron una voz muy fuerte, - ¿Qué hacen en mi jardín?. Los niños y niñas temblaron de miedo y se escondieron, para ver de donde provenía esa voz. Cuando de pronto vieron un gigante muy molesto. El gigante había decidido volver a su casa, después de vivir diez años en casa de un amigo.

El ogro dijo con una voz de trueno: - regresé a mi castillo para tener paz y tranquilidad, no quiero oír a niños fastidiosos. ¡Fuera de mi jardín y jamás se les ocurra volver!

Lámina 5



El gigante muy pronto, se aseguró de rodear el castillo de un muro muy alto. En la puerta que daba hacia la entrada del jardín colgó un letrero que decía "propiedad privada. No pase".



Lámina 6



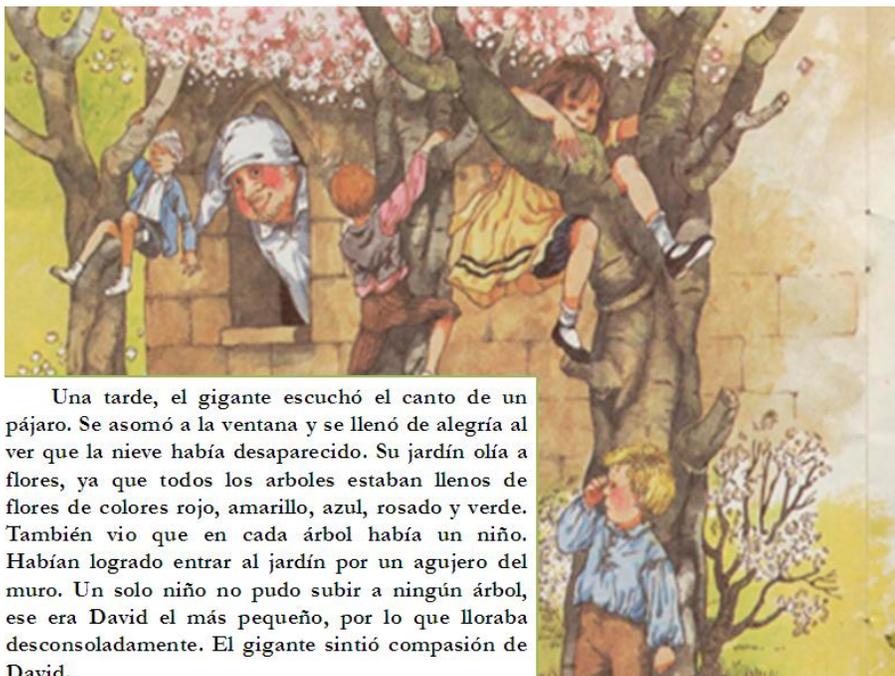
Los niños y niñas extrañaban el jardín donde jugaban, iban todos los días a observar el jardín por un huequito y se retiraban muy tristes. Mientras tanto, el gigante anhelaba llegase la primavera, porque estaba el invierno y él odiaba la nieve. El gigante todos los días repetía: -Odio la nieve es suave, granulada y muy fría.

Lámina 7



Por fin, la primavera llegó. Todos los sitios estaban rodeados de flores de colores y hermosos pájaros que cantaban por los campos, excepto el jardín del gigante. La casa del ogro estaba llena de nieve y las ramas de su jardín estaban heladas. El gigante pensó: La primavera no ha querido venir a mi jardín, mi jardín es un desierto triste y frío. El gigante se encontraba triste y abatido.

Lámina 8



Una tarde, el gigante escuchó el canto de un pájaro. Se asomó a la ventana y se llenó de alegría al ver que la nieve había desaparecido. Su jardín olía a flores, ya que todos los árboles estaban llenos de flores de colores rojo, amarillo, azul, rosado y verde. También vio que en cada árbol había un niño. Habían logrado entrar al jardín por un agujero del muro. Un solo niño no pudo subir a ningún árbol, ese era David el más pequeño, por lo que lloraba desconsoladamente. El gigante sintió compasión de David.

Lámina 9

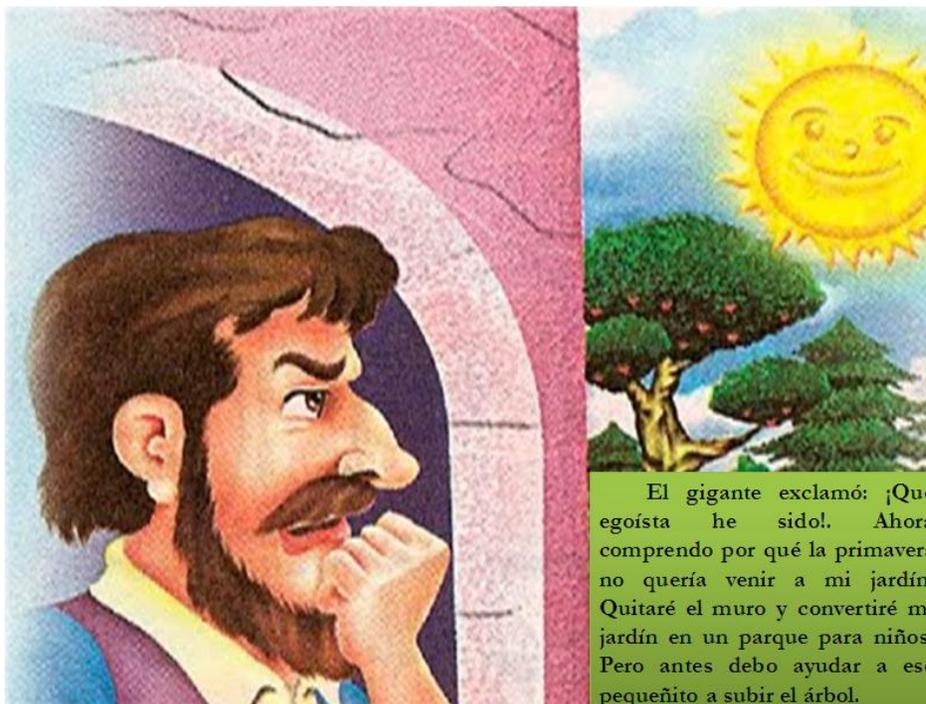
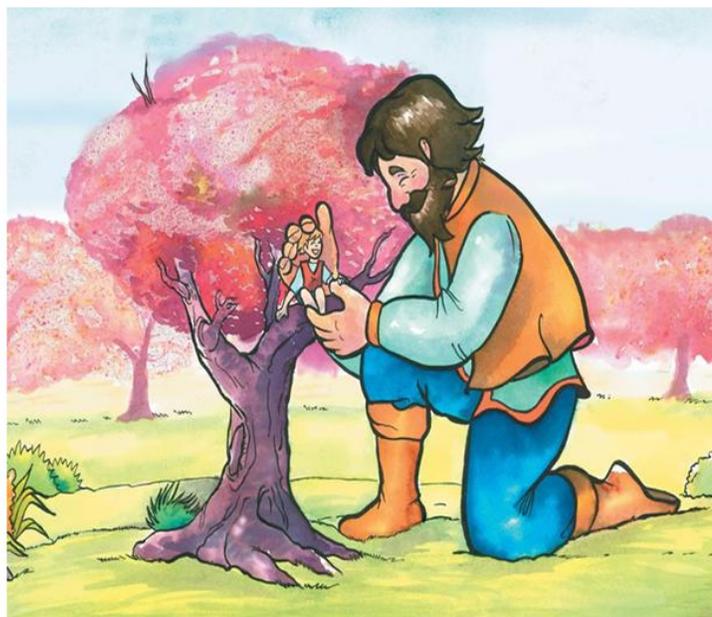


Lámina 10

El gigante bajó la escalera corriendo y entró a su jardín, pero cuando Carlos, Sofía y Alejandra lo vieron escaparon corriendo, por miedo. Solo quedó David que tenía los ojos llenos de lágrimas y no pudo ver al gigante cuando se acercó. El gigante lo tomó en sus brazos y le dijo con mucha dulzura:



- No llores yo te ayudaré a subir. Inmediatamente, ese árbol se llenó de flores y el niño abrazó y besó al gigante.

Lámina 11

Pasaron los días y los demás niños comprobaron que el gigante se volvió bueno y regresaron al jardín. El gigante se sintió feliz al verlos y se puso a jugar con ellos. Cuando de pronto se dio cuenta que David el pequeño no llegó jamás. Y preguntó ansioso: - ¿Donde está su otro amiguito, David?. Pero los niños no supieron responder.

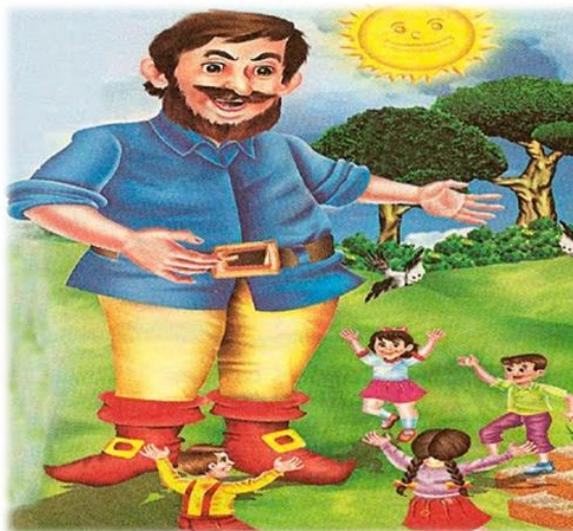


Lámina 12



Todos los días Carlos, Sofía y Alejandra al salir de clase, iban al hermoso jardín del gigante a jugar. David nunca llegaba y el gigante se sentía muy triste, solo le agradaba ver jugar a los demás niños y sentarse a comer frutas con ellos después de jugar:

- Pera
- Manzana
- Cambur
- Naranja
- Piña.



Durante la merienda cantaban todos juntos:



“Yo tengo un castillo matarile, rile, rile;
yo tengo un castillo matarile, rile, ron”

Lámina 13

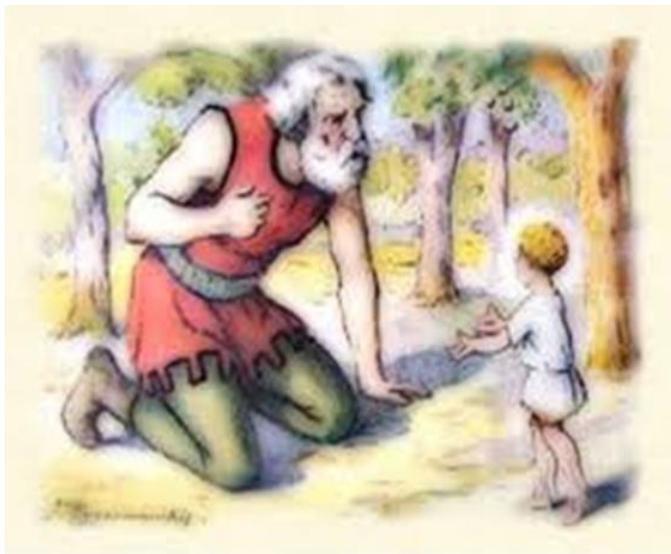


El tiempo pasó y el gigante se volvió viejo y no pudo jugar con los niños, solo los veía desde su ventana. Por lo general, cada día iban a su jardín a jugar 2, 4 ó 6 niños. Una mañana desde su dormitorio, vio un árbol precioso en un lugar de su jardín lleno de flores de colores rojo, amarillo, azul, rosado y verde.

Debajo del árbol se encontraba David el pequeño.



Lámina 14



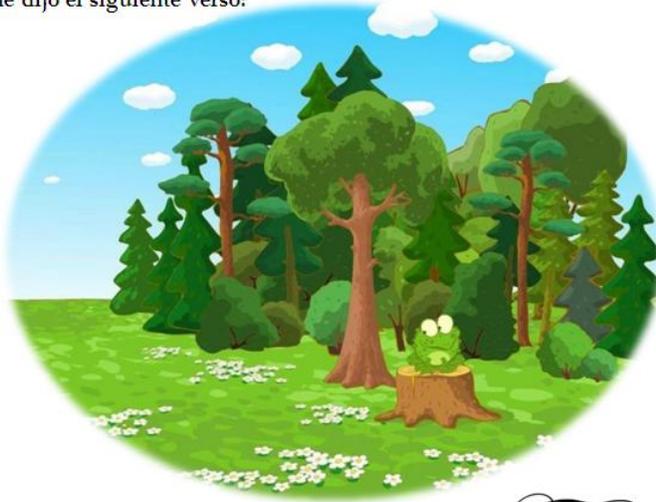
El gigante se llenó de alegría y bajó las escaleras corriendo, olvidando que sus piernas estaban débiles. Atravesó el jardín, el cual olía completamente a flores y al llegar a donde el pequeño enrojeció de rabia y le preguntó: - ¿Quién te lastimó?, tus manos y tus pies tienen heridas; aunque yo sea un viejo y esté débil, te defenderé de quién te haya lastimado.

El niño sonrió y le dijo: - Calma, no te molestes y ven conmigo. Recuerda hace mucho tiempo me dejaste jugar en tu jardín, ahora quiero que vengas a jugar al mío que lo construí porque aprendí de ti y le coloqué de nombre "el paraíso gigante".

Lámina 15

El niño llevó al gigante a su casa donde había cultivado durante años hermosas plantas, sembradas por David y su padre. El gigante se sintió feliz al ver el hermoso jardín cultivado por David, le dio un fuerte abrazo y tomó la única maceta vacía que había y le dijo el siguiente verso:

En esta maceta
que compró tu papá,
semillas de flores
yo voy a sembrar.



Finalmente, el gigante volvió a su castillo, orgulloso y feliz por lo que había logrado el pequeño David.

Fin