



**UNIVERSIDAD NACIONAL
"PEDRO RUIZ GALLO"**

UNIDAD DE MAESTRIA



FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

**ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS PARA DESARROLLAR LA
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE DISTRITO DE
CASCAS, PROVINCIA GRAN CHIMÚ, REGIÓN LA LIBERTAD, 2014.**

TESIS:

**Presentada para obtener el grado Académico de Maestro en
Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía
Cognitiva.**

Presentado por:

Bachiller: Dilma M. Moreno Álvarez

LAMBAYEQUE, PERÚ 2015

**ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS PARA DESARROLLAR LA
INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO
GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE DISTRITO DE
CASCAS, PROVINCIA GRAN CHIMÚ, REGIÓN LA LIBERTAD, 2014.**

Dilma M. Moreno Álvarez
Autor

Rafael C. García Caballero
Asesor

Presentado a la Facultad de Ciencias Histórico Sociales y Educación de la
Universidad Nacional Pedro Ruiz Gallo para obtener el Grado de Maestro en
Ciencias de la Educación con mención en Psicopedagogía Cognitiva.

APROBADO POR:

M.Sc. Carlos S. Reyes Aponte
Presidente Jurado

Dr. Luis Pérez Cabrejos
Secretario Jurado

M.Sc. Julia E. Santa Cruz Mio
Vocal Jurado

DEDICATORIA

**A Santiago y a Celia,
mis queridos padres
a quienes debo todo lo que soy,
y quienes con su ejemplo y cultivo de valores
morales y espirituales contribuyeron
a mi formación personal**

**A Benjamín mi querido esposo,
y a mis adorados hijos: Alexander y Celia;
a quienes les agradezco su comprensión
y su apoyo moral y material;
condiciones que me han permitido
cumplir con mis metas profesionales**

DILMA

AGRADECIMIENTO

**A la excelente Plana Docente de la Universidad
Pedro Ruiz Gallo, la que con sus enseñanzas
magistrales han contribuido a nuestra actualización y
perfeccionamiento contribuyendo así a
elevar el Nivel de calidad de la Educación Peruana**

LA AUTORA

INDICE

DEDICATORIA
AGRADECIMIENTO
RESÚMEN
ABSTRACT
INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO I: ANÁLISIS DEL PROBLEMA RELACIONADO CON LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE DISTRITO DE CASCAS, PROVINCIA GRAN CHIMÚ, REGIÓN LA LIBERTAD

- 1.1. Ubicación contextual de la I.E. N° 82542, San Felipe**
- 1.2. Evolución histórica tendencial del objeto de estudio.**
- 1.3. Situación histórica contextual del objeto de estudio.**
- 1.4. Metodología empleada.**

CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO

- 2.1. Antecedentes de la investigación.**
- 2.2. Marco teórico.**

Estrategias socio afectivas.

- 2.2.1. Estrategias socio-afectivas.**
- 2.2.2. Las estrategias socio afectivas del aprendizaje.**

Inteligencia lingüística.

- 2.3. La inteligencia lingüística.**
 - 2.3.1. Componentes de la inteligencia lingüística.**
 - 2.3.2. Tipos de expresión oral, escrita y dramática.**
 - 2.3.3. Lenguaje e inteligencia**
 - 2.3.4. Inteligencia lingüística en la escuela**
 - 2.3.5. La escuela y el desarrollo social y emocional: El clima escolar.**
 - 2.3.6. Componentes de la inteligencia verbal lingüística**

CAPÍTULO III: RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.

- 3.1. Análisis e interpretación de los datos.**
- 3.2. Propuesta teórica.**

CONCLUSIONES

RECOMENDACIONES

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANEXOS

RESUMEN.

Los seres humanos desde tiempos inmemorables, han buscado diferentes maneras de comunicarse: gestual, verbal, escrita y han utilizado una serie de medios como las pinturas rupestres, pergaminos, la imprenta, el telégrafo, y los medios más modernos como la radio, la televisión y hoy en día la internet.

El medio más utilizado para la comunicación es el lenguaje tanto oral como escrito; sin embargo, la inteligencia lingüística señala además la habilidad de escuchar para aprender.

La presente investigación da cuenta del problema sobre las habilidades lingüísticas de los estudiantes de los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N°82542 San Felipe, distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, región La Libertad, que guardan una estrecha relación con las habilidades socio afectivas.

La propuesta teórica: **proponer** estrategias socio afectivas que permitan mejorar **las deficiencias lingüísticas** de los estudiantes en mención.

PALABRAS CLAVE: Comunicación, socio lingüístico, lingüística.

ABSTRACT

Human beings since time immemorial, have sought different ways to communicate: gestures, verbal, written and have used a variety of way such as cave paintings, scrolls, the press, the telegraph, and the most modern media such as radio, television and today the internet.

The most widely used for communication is both oral and written language; however, further linguistic points that listening is also an skill to learn and gain intelligence.

This research realizes the problem of language skills of students of students of second grade El No. 82542 San Felipe, district Cascas, Gran Chimu province, La Libertad region, which are closely linked with socio affective skills.

The theoretical proposal: socio affective strategies to improve the linguistic problems of the students in question.

KEYWORDS: Communication, language, linguistics partner.

INTRODUCCION.

La presente investigación denominada: **ESTRATEGIAS SOCIOAFECTIVAS PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE DISTRITO DE CASCAS, PROVINCIA GRAN CHIMÚ, REGIÓN LA LIBERTAD, 2014**, tiene su origen en la comprobación en aula de las dificultades que tienen los estudiantes en el desarrollo de la inteligencia lingüística.

En tal sentido el objeto de estudio es el proceso enseñanza-aprendizaje en el área de comunicación; de lo cual se desprende nuestro objetivo principal: Proponer estrategias socio afectivas para desarrollar la inteligencia lingüística de los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N° 82542 San Felipe, del distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, región La Libertad; y, como objetivos específicos: a) Diagnosticar las deficiencias lingüísticas de los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N° 82542 San Felipe; b) Sustentar teóricamente el estudio y, c) diseñar la propuesta de estrategias socio-afectivas.

Por consiguiente, la hipótesis quedó planteada en los siguientes términos: Si se propone estrategias socio afectivas, sustentado en las teorías de la inteligencia verbal lingüística de Howard Gardner y la teoría de la inteligencia emocional de Daniel Goleman, entonces posiblemente mejoraría la inteligencia lingüística de los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N°82542 San Felipe, del distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, región La Libertad.

El campo de acción, lo constituyen la propuesta de estrategias socio afectivas.

El estudio de las inteligencias humanas parte de los estudios de los psicólogos Gardne, quien propuso su teoría de las inteligencias múltiples, entre la que se halla la inteligencia verbal lingüística y, será Goleman quien

estudia dentro de las inteligencias inter e intra personal las habilidades socio afectivas.

La Inteligencia Lingüística, de acuerdo a Howard Gardner (1995), se divide en cuatro componentes: la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, regidos todos ellos por las reglas básicas del lenguaje: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática; y es en correspondencia con los mismos que se pretenden abordar los tipos de expresión oral, escrita y dramática, al interior de la presente propuesta de investigación. El juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio privilegiado para la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, tanto con relación a la expresión dramática, como con relación a la expresión oral y escrita; asegura una participación activa por parte de los educandos y permite que la lengua se use en el salón de clases de forma reflexiva y regulada pero al mismo tiempo de forma desinhibida (Armstrong, 1995).

Metodológicamente, la investigación parte de observar el problema lingüístico en el aula de los estudiantes en mención; para lo cual se elaboraron los objetivos e hipótesis de trabajo.

El sustento teórico comprenden teorías y corrientes derivadas de las variables en estudio: Estrategias socio afectivas y deficiencias lingüísticas.

Se elaboró el test para reconocer los problemas lingüísticos, las tablas y gráficos estadísticos, los mismos que fueron analizados e interpretados.

El aporte teórico científico lo constituye la propuesta teórica: Estrategias socio afectivas para mejorar las deficiencias lingüísticas.

El estudio esta estructurado en tres capítulos:

En el primero se aborda los aspectos contextuales del objeto de estudio y de la institución educativa.

En el segundo capítulo, se analizaron las teorías y conceptos relacionados con las inteligencias múltiples, la inteligencia verbal-lingüística y habilidades socio afectivas.

En el tercer capítulo se da cuenta de los resultados de la investigación a través de las tablas y gráficos estadísticos y finalmente se presenta la propuesta teórica consistente en las estrategias socio afectivas.

CAPITULO I

ANALISIS DE LA PROBLEMÁTICA RELACIONADA CON LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN EL ÁREA DE COMUNICACIÓN EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE

1.1. UBICACIÓN CONTEXTUAL DE LA I.E. N°82542 SAN FELIPE.

El presente trabajo se desarrollará en la Institución Educativa Nro. N°82542 San Felipe, distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, región La Libertad.

La Institución Educativa Nro. 82542 San Felipe distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, región La Libertad, se encuentra ubicada en el distrito de Cascas, margen derecha de la carretera a Sayapullo, región La Libertad. La creación de esta Institución Educativa, se remonta al año 1972, que en aquel entonces brindaba educación solamente a hijos de los hacendados

En el año de 1976, a pedido de los campesinos, se empezó a dar educación a los hijos de los peones en el nivel primario, hasta el tercer grado.

En 1971 La Ley de Reforma Agraria, dada por el general Juan Velasco Alvarado, D.L. N° 17716, expropió los latifundios, minifundios de la ex hacienda “Colpa”, pasando las tierras a los campesinos, quienes formaron la Escuela Fiscalizada N° 82542, atendiéndose del primer al sexto grado de primaria.

En 1986 se logró estatizar la escuela Fiscalizada con denominación de Escuela Primaria de Menores N° 82542.

Con Resolución Directoral N° 00323, de fecha 23 de abril de 1990, fue refrendada por la Dirección de la UGEL Gran Chimú.

La comunidad educativa de la Institución Educativa N° 82542 San Felipe del distrito de Cascas está constituida como sigue:

1.1.2. El distrito de Cascas.

El distrito de Cascas está ubicado a 4°53'18" de latitud sur y 80°41'07" de longitud oeste, a una altura de 1200 m.s.n.m., a la margen derecha del río Grande y situado a 19 km. al noroeste del distrito de Sayapullo, limita por el Este con el caserío del Milagro, por el Oeste con el caserío de Simbrón, por el Norte con el caserío del Porvenir y por el Sur con el caserío de Rancho Grande.

El clima del Cascas es predominantemente cálido, con una temperatura media de 22°C., llegando la máxima casi a los 28°C. y la mínima a los 15°C. La dirección del viento es de suroeste a noroeste, con una velocidad máxima de 28 km/h. La humedad relativa promedio es de 60%, aunque en el verano, por el microclima en el valle puede llegar a 70%.

La población, según el INEI hasta el año 2012 fue de 168 habitantes, de los cuales el 49% son mujeres y 51% son varones. Una densidad poblacional de 10 hab/km². La topografía del terreno, tiene como características geográficas presentar un terreno accidentado con laderas.

El Sistema Vial, está conformado por la carretera a Sayapullo.

La principal actividad económica es la agricultura y constituye la actividad que absorbe en mayor grado la oferta de mano de obra ocupando al 90% de la población rural. Los principales cultivos comerciales son: palta, uva, mango, papaya, plátanos, maíz.

En este distrito la entidad responsable de ejecutar, orientar, supervisar y evaluar las acciones en materia de salud es la Dirección de Salud de Cascas. Entre las enfermedades más comunes y que son una variable en la mortalidad general son: las infecciones respiratorias agudas, las enfermedades infecciosas intestinales, enfermedades de la cavidad bucal de las glándulas salivales y enfermedades del sistema urinario.

Dentro de los problemas sociales, se pueden señalar los siguientes:

- La situación de pobreza persistente en que vive una gran mayoría de la población del caserío (70.4%) de extrema pobreza, en que vive una alta proporción de ella (30%).
- La falta de equidad en el acceso a oportunidades de desarrollo.
- La población en situación de pobreza tiene menor acceso a las oportunidades económicas y sociales, profundizando aún más su exclusión.
- La falta de oportunidades de empleo para la mayoría de la Población.
- La desnutrición infantil, que afecta al 60% de nuestra población infantil y que está determinando la pérdida de capacidades de por vida en miles de peruanos.
- La desintegración familiar y los índices alarmantes de violencia Familiar.
- La desorientación juvenil y la falta de canales para su realización personal en el país.

Cuadro N° 1: PLANA DOCENTE

Modalidad	Nº de Docentes
Primaria	06
T O T A L	06

CAP.

Cuadro Nº 2: ESTUDIANTES

Grados	Primaria
Primero	11
Segundo	10
Tercero	12
Cuarto	10
Quinto	12
Sexto	11
T O T A L	66

Registro de matricula

1.2. EVOLUCIÓN HISTÓRICA TENDENCIAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Se ha avanzado mucho en las teorías sobre la inteligencia, pero no se puede decir que se haya llegado a conclusiones de aceptación general. En la última década del siglo XX se ha producido una multiplicación de las "inteligencias" que ha revitalizado la discusión sobre el tema. La investigación sobre la inteligencia probablemente se inicia con los estudios de Broca (1824-1880), que estuvo interesado en medir el cráneo humano y sus características, y por otra parte descubrió la localización del área del lenguaje en el cerebro. Al mismo tiempo, Galton (1822-1911) bajo la influencia de Darwin, realizaba sus investigaciones sobre los genios, donde aplicaba la campana de Gauss. También en esta época Wundt (1832-1920) estudiaba los procesos mentales mediante la introspección. En 1905, Binet (1857-1911) elabora el primer test de inteligencia con objeto de identificar a los sujetos que podían seguir una escolaridad ordinaria y distinguirlos de los que requerían educación especial. En 1912, Stern introduce el

término de CI (Coeficiente Intelectual) que tendrá una gran aceptación y difusión.

En 1908 se traduce el test de Binet- Simon al inglés; pero no empieza a ser difundida hasta la versión de 1916, conocida como Stanford-Binet, por realizarse la adaptación en la Universidad de Stanford, bajo la dirección de L. Terman. Esta prueba fue utilizada en la Primera Guerra Mundial para examinar a más de un millón de reclutas americanos, lo cual contribuyó a su difusión y general conocimiento. Sucesivas revisiones en 1937 y 1960, dotaron a este instrumento de una consistencia que lo hizo mundialmente famoso; el concepto de coeficiente intelectual pasó a ser conocido por el gran público.

Cattell (1860-1944) fue discípulo de Wundt y de Galton y posteriormente difundió los tests de inteligencia por Estados Unidos bajo la idea de que eran buenos predictores del rendimiento académico. Más tarde, Spearman (1863-1945) y Thurstone (1887-1955) aplicaron el análisis factorial al estudio de la inteligencia. Este último, a partir del factor "g" extrajo siete habilidades mentales primarias (comprensión verbal, fluidez verbal, capacidad para el cálculo, rapidez perceptiva, representación espacial, memoria y razonamiento inductivo) que, en cierta forma, se puede considerar como un antecedente remoto de las inteligencias múltiples (IM) de Gardner (1983). Otro antecedente de las IM es Guilford, que en 1950 presentó sus trabajos sobre estructura de la inteligencia, que abrieron la puerta al estudio de la creatividad y al pensamiento divergente. Muchos modelos posteriores se han propuesto para describir el constructo de inteligencia y sus factores. Entre ellos cabe destacar a los continuadores del enfoque factorial-analítico, ya sean monistas (Jensen, Eysenck, Anderson) o pluralistas (Horn, Ackerman); las teorías del aprendizaje (Schank, Snow, Butterfiel, Brown, Campione, Perkins); las teorías del procesamiento de la

información (Carroll, Hunt, Stenberg, Shore, Dover); las teorías del desarrollo cognitivo (Piaget, Arlin, Flavell, Case, Ziegler, Li), etc. (Prieto y Ferrandiz, 2001).

La discusión sobre el constructo de inteligencia sigue abierta. Aportaciones recientes se han referido a la inteligencia académica, inteligencia práctica, inteligencia social, inteligencias múltiples, inteligencia emocional, etc. La inteligencia académica que se entiende por lo que tradicionalmente se ha entendido por inteligencia. Remite al clásico factor "g", el cual comprende aspectos relacionados con la memoria, habilidad analítica, razonamiento abstracto, etc. (Sternberg, 1997). Durante todo el siglo XX ha estado presente la discusión sobre el constructo inteligencia y lo que se significa exactamente. Conviene insistir en que la importancia de la inteligencia se debe en gran medida a los tests de inteligencia, y que éstos fueron creados para predecir el éxito académico. Es decir, inteligencia, tests y educación, han sido referentes psicopedagógicos básicos durante el siglo XX.

Desde esta perspectiva, el factor "g" se fue desglosando en otros factores susceptibles de ser medidos por los tests, los cuales han recibido denominaciones como: factor numérico, razonamiento abstracto, habilidad espacial, aptitud verbal, etc. La inteligencia práctica La inteligencia práctica se entiende como la habilidad para resolver los problemas prácticos de la vida para una mejor adaptación al contexto (Sternberg y Grigorenko, 2000). Diversos términos se han utilizado para referirse a la inteligencia práctica: inteligencia pragmática, inteligencia cotidiana, solución de problemas prácticos, etc.

Entre las habilidades incluidas en la inteligencia práctica están: reconocimiento de los problemas, definición del problema, localización de recursos para solucionar problemas, representación mental del

problema, formular estrategias para la solución de problemas, gestionar la solución de problemas y evaluar la solución de problemas. Sternberg y Grigorenko (2000) argumentan como la inteligencia académica y la inteligencia práctica sigue trayectorias distintas. La investigación demuestra que la inteligencia práctica es distinta de la académica, pero complementaria de ella.

Ambas inteligencias tienen que ver con el éxito en la vida cotidiana. Reconociendo este hecho, la investigación sobre la inteligencia se está moviendo de un énfasis exclusivo en la inteligencia académica a un énfasis más amplio que incluye ambos tipos de inteligencia. La inteligencia social La inteligencia social se refiere a un modelo de personalidad y comportamiento individual según el cual la gente tiene un conocimiento de sí mismo y del mundo social en que vive. Los individuos utilizan este conocimiento para manejar sus emociones y conducir su comportamiento hacia metas propuestas (Zirkel, 2000).

El constructo de inteligencia social incorpora elementos de la psicología de la personalidad y de la psicología social. Se centra en el individuo en su contexto social. Las raíces de la inteligencia social están en Kelly, Rogers, Rotter y algunos representantes de la psicología cognitiva (Bruner, Bandura). De la inteligencia social se deriva la competencia social y las habilidades sociales. La competencia social es un conjunto de habilidades que permiten la integración de pensamientos, sentimientos y comportamientos para lograr relaciones sociales satisfactorias y resultados valorados como positivos en un contexto social y cultural. Esto incluye establecer y mantener relaciones sociales positivas, abstenerse de amistades perjudiciales, contribuir de forma colaborativa y constructiva al grupo (de iguales, familia, escuela, trabajo, comunidad), adoptar comportamientos de prevención y potenciadores de la salud, evitar comportamientos de riesgo para sí

mismo y para los demás, percepción de claves sociales relevantes, anticipación realista de obstáculos sociales, anticipación de las consecuencias del comportamiento para sí mismo y para otros, generar soluciones efectivas en problemas sociales, traducir decisiones sociales en comportamientos sociales efectivos, etc.

A todos nos gustaría pensar que somos socialmente competentes. Pero ¿somos igualmente competentes con los niños, jóvenes, adultos o personas mayores?, ¿somos igualmente competentes con las personas del mismo sexo que con las del sexo contrario?, ¿somos igualmente competentes con los amigos que con los desconocidos?, etc. La competencia social es una constelación de pensamientos, sentimientos, habilidades y comportamientos que varían de una situación a otra. La competencia social se manifiesta en situaciones concretas.

Nadie es socialmente competente en todas las situaciones.

La competencia social es importante en múltiples situaciones: escuela, familia, trabajo, sociedad, etc. Por ejemplo, en el mundo del trabajo, la competencia social es una de las más demandadas por los empresarios, los cuales no están tan interesados en saber lo que el candidato sabe, sino en lo que es capaz de hacer; este saber hacer incluye trabajar con otras personas. El desarrollo de la competencia social y de las habilidades sociales ya tiene una larga tradición a partir de mediados de los años ochenta. Buenos ejemplos de ello son los trabajos de Goldstein et al. (1989), Monjas (1998), Paula Pérez (2000) y muchos otros. Para una panorámica del estado de la cuestión, donde se revisa la efectividad de más de 700 programas véase Topping, Holmes y Bremner (2000). Recientemente han aparecido páginas Web donde se ofrecen recursos (por ejemplo: <http://ericir.syr.edu>) y enlaces con otras páginas. Habilidades sociales e inteligencia emocional están muy interrelacionadas.

En general se considera que las habilidades sociales son un aspecto de la inteligencia emocional (Salovey y Mayer, 1990, 1997; Goleman, 1995; Saarni, 2000). Pero algunos prefieren mantener la distinción y utilizan expresiones como competencia emocional y social, competencias socio-emocionales o inteligencia social y emocional (Bar-On, 2000: 363). Trabajos recientes (Goleman, 1999; Cherniss, 2000: 449) sugieren que las habilidades sociales dependen en gran medida de la competencia emocional. Nosotros asumimos esta perspectiva y por esto nos referiremos a la educación emocional como concepto amplio, que incluye a la competencia social como uno de los aspectos importantes.

Howard Gardner pone en cuestión el coeficiente intelectual, que se ajusta a la "escuela uniforme" y como alternativa propone la teoría de las inteligencias múltiples. H. Gardner, de la Universidad de Harvard, realizó entre 1979 y 1983 un estudio sobre la naturaleza del potencial humano y su realización, cuya culminación fue la publicación de la obra "Frames of mind"(1983). Esta obra tuvo escaso eco en el mundo de la psicología, sin embargo provocó un gran revuelo entre los profesionales de la educación. Diez años más tarde publica "Multiple intelligences. The theory in practice" (1994), cuya traducción al castellano ve la luz en 1995. En esta obra se expone de manera sistemática la teoría de las inteligencias múltiples, preguntas y respuestas que han ido surgiendo a lo largo de estos diez años, la educación de las inteligencias múltiples, su evaluación y lo que puede ser la escuela del futuro, centrada en la atención a la diversidad.

Gardner (1995), en su teoría de las inteligencias múltiples, distingue siete inteligencias: musical, cinético-corporal, lógico-matemática, lingüística, espacial, interpersonal e intrapersonal. Posteriormente

Gardner (2001) añade dos más: inteligencia existencial e inteligencia naturalista. La inteligencia naturalista se refiere a la conciencia ecológica que permite la conservación del entorno; la existencial es la que utilizamos cuando nos formulamos preguntas sobre el sentido de la vida, el más allá, etc. Incluso sugiere la posibilidad de otras inteligencias.

De todas estas inteligencias, son la inteligencia interpersonal y la intrapersonal, ambas tienen que ver con la inteligencia emocional. En cierta forma, la inteligencia emocional está formada por estas dos inteligencias. En otro orden de cosas, la inteligencia interpersonal tiende a coincidir con lo que otros autores han denominado inteligencia social (Zirkel, 2000, Topping, Bremmer y Holmes, 2000; Topping, Holmes y Bremmer, 2000; Cherniss, 2000, etc.). Mientras que la inteligencia intrapersonal tiende a coincidir con la inteligencia personal (Sternberg, 2000; Hedlund y Sternberg, 2000).

Como dice Gardner (1995: 30), "si podemos movilizar toda la gama de habilidades humanas, no sólo las personas se sentirán más competentes y mejor consigo mismas, sino que incluso es posible que también se sientan más comprometidas y más capaces de colaborar con el resto de la comunidad mundial en la consecución del bien general". Dicho de otra forma, movilizar todas las habilidades humanas puede contribuir a un mayor bienestar.

1.3. SITUACIÓN HISTÓRICA CONTEXTUAL DEL OBJETO DE ESTUDIO.

Los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N°82542 San Felipe del distrito de Cascas; provienen de la zona rural, cuyo lenguaje depende de su cultura, la situación socio económico de sus padres es

de pobreza y sus niveles educativos son los básicos; en este contexto, se puede apreciar problemas lingüísticos tales como:

-) Tienen dificultad para aprender a leer y escribir.
-) Imitan sonidos y la forma de hablar de otras personas, aún desde pequeños.
-) Poseen un vocabulario inferior al de niños de su edad.
-) Utilizan inadecuadas y escasas palabras
-) No preguntan por lo que no entienden o saben (es decir, no expresan sus dudas) ni solicitan lo que necesitan en diferentes tonos y estados de ánimo.
-) Lee con deficiencia y mal ritmo, y no logran comprender y expresar lo que leen.
-) No escuchan atentamente, tienen dificultades para comprender lo que escuchan y no responden hábilmente (al sonido, ritmo y variedad de las palabras).
-) Tienen dificultades para resumir y repetir cuentos, historias, películas, lecciones escolares, conversaciones, programas, etc. y no pueden interpretarlos.
-) Escriben con dificultad y no comprenden lo que escriben, ni usan adecuadamente la ortografía y la gramática.
-) Tienen dificultad para aprender otras lenguas.
-) No disfrutan aprender cuando leen, escriben y debaten.
-) No tratan de hablar cada vez mejor y se adaptan al lenguaje de sus pares.
-) No les gusta conversar y discutir temas diversos.
-) No son originales al comunicarse verbalmente y por escrito.

1.4. METODOLOGÍA EMPLEADA.

1.4.1. Tipo de investigación.

La investigación es Propositiva.

La Población está conformada por los estudiantes del Segundo Grado de la I.E. siendo un total de 10 estudiantes.

La muestra es igual a la población, (10) por no superar a treinta.

1.4.2. Diseño analítico.

El plan a desarrollar en el presente trabajo, consistirá en las siguientes etapas que se detallan a continuación:

Primera etapa: Se analiza la situación contextual del objeto de estudio, la realidad contextual de la institución educativa, la mitología utilizada.

Segunda etapa: Se abordan las diferentes teorías derivadas de las variables a investigar; así como los aspectos conceptuales: Educación, la Psicopedagogía, Las inteligencias múltiples, la inteligencia lingüística, entre otras.

Tercera etapa: Se analizan e interpretan los resultados de la aplicación del instrumento de recojo de datos y se plasma la propuesta teórica.

1.4.3. Los métodos.

- **Método analítico-sintético.-** Para analizar las características de la inteligencia verbal-lingüística de los estudiantes objeto de estudio.
- **Método inductivo – deductivo:** para averiguar los soportes teóricos de la inteligencia lingüística.
- **Método descriptivo.-** Para identificar y describir los componentes del Modelo teórico propuesto
- **Método histórico.-** Para describir el origen y los procesos de evolución histórica de la inteligencia lingüística.

CAPITULO II

ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVAS, LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

2.1. Antecedentes de la investigación.

La tesis de Maestría de PAULA ANDREA NÚÑEZ CASTRO, Universidad de Chile: PERCEPCIÓN SOCIO AFECTIVA QUE LE OTORGAN A SU REINSERCIÓN ESCOLAR LOS NIÑOS Y NIÑAS CON MALTRATO INFANTIL ACOGIDOS POR LA RED DE SENAME; concluye:

Este trabajo tuvo como objetivo general “conocer las percepciones socio afectivas que le otorgan los niños y niñas con maltrato infantil a su reinserción en un establecimiento educacional, tanto cuando se encuentra presente como cuando es eliminada la variable maltrato, al ingresar a la red de Sename”.

Al realizar los análisis discursivos pertinentes en primer lugar se pudo establecer que los temas emergentes estaban vinculados con: La percepción de la conducta autoritaria del profesor hacia el niño y/o niña, percepción de la carencia y vínculo afectivo entre el profesor y el niño y/o niña, conflictos entre el niño y/o la niña con el resto de sus compañeros, no existiría por parte del profesor un eficiente control en el comportamiento del niño y/o niña, auto reconocimiento e intención del niño y/o niña por mejorar su conducta.

Por lo tanto se pudo establecer que: la percepción existente en las relaciones interpersonales entre los pares, es decir, niños y/o niñas y profesores, indica que cuando estaba presente la variable maltrato en el niño y/o niña, se presentaba una conducta autoritaria y carencias afectivas entre el profesor y los niños, además se establecen conflictos entre el niño y el resto de sus compañeros, sin embargo cuando esta variable se encontraba ausente, no existía autoridad efectiva del profesor hacia los niños, se establecían vínculos afectivos profesor – alumno y se mantenía el conflicto entre los niños y sus pares.

La tesis de Maestría de la Universidad San Ignacio de Loyola de LUIS ALBERTO SANTOS PAUCAR: EL CLIMA SOCIAL FAMILIAR Y LAS HABILIDADES SOCIALES DE LOS ALUMNOS DE UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA DEL CALLAO; concluye:

Existe una relación entre el clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de menores de una institución educativa del Callao.

Existe una relación entre la dimensión relación del clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de menores de una institución educativa del Callao.

Existe una relación entre la dimensión desarrollo del clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de menores de una institución educativa del Callao.

Existe una relación entre la dimensión estabilidad del clima social familiar y las habilidades sociales de los alumnos de secundaria de menores de una institución educativa del Callao.

2.2. Marco teórico.

2.2.1. Las estrategias socio afectivas.

Las Estrategias Socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje.

Las estrategias socio-afectivas de aprendizaje han sido estudiadas por diversos investigadores, entre ellos están: Tarone (1981), Thompson & Rubin (1982), Wenden & Rubin (1987), Chesterfield and Chesterfield (1985), O'Malley y Chamot (1990), Oxford (1990), Brown (1994), entre otros. Este hecho revela la importancia y relevancia que posee el conocimiento acertado de cómo se pueden aplicar las estrategias socio-afectivas en el proceso de aprendizaje (Rosas Lobo, Esther 2007)

2.2.2. Estrategias socio-efectivas de aprendizaje.

La gran mayoría de los autores dedicados al estudio y aplicación de estrategias de aprendizaje incluyen en sus taxonomías, de manera directa o indirecta, las estrategias socio-efectivas. Por ejemplo, para Brown (1994) las estrategias son acomodados específicos que ponemos

en práctica para darle solución a un problema. El referido autor expone que las estrategias se dividen en dos grandes grupos: las *estrategias de aprendizaje* y las *estrategias de comunicación*. Las primeras tienen que ver con la entrada al proceso, almacenamiento y recuperación de la información recibida y las segundas con la salida; es decir, cómo se pone de manifiesto la información recibida dentro de un intercambio entre los individuos. (Rosas Lobo, Esther Zulay2007)

Asimismo, en la taxonomía de O'Malley y Chamot (1990) se incluye un apartado para *las estrategias socio-afectivas*, las cuales tienen que ver con la interacción socio-afectiva entre los individuos. Estos autores categorizan dos tipos de estrategias dentro de este grupo: *la cooperación* y *preguntar para clarificar*. Con la primera se busca el trabajo en grupo y la ayuda mutua para compartir información o modelar una actividad de lenguaje. La segunda se refiere a la entereza del participante por preguntar, bien a su profesor bien a otro estudiante, sobre todo aquello que le produce dudas, de esta manera puede solicitar una nueva explicación, una paráfrasis o algunos ejemplos que satisfagan sus necesidades. (Esther Zulay, 2007)

Por su parte, Tarone (1981) propone una clasificación de las *estrategias de comunicación: paráfrasis, préstamo, buscar ayuda, la mímica y la evasión*, las cuales buscan satisfacer una necesidad individual de forma colectiva. Si revisamos detalladamente cada una de ellas, podemos ver que todas llevan una carga social, puesto que, buscan la ayuda del otro para solventar los problemas relacionados con la lengua que están aprendiendo (Cfr. Tarone, 1981).

De igual manera, Chesterfield and Chesterfield (1985) presentan una clasificación sobre las *estrategias de comunicación en una segunda lengua: repetición, la memorización, elaboración, anticipación, monitoreo, dramatización, responder en voz alta, hablar consigo*

mismo, búsqueda de ayuda y preguntar para clarificar. Como podemos observar, las cuatro últimas buscan el contacto con el otro. Seguimos viendo que dentro del proceso de aprendizaje todos los actores son importantes, necesitan de la interacción social para hacer funcional el proceso de aprendizaje en el que están inmersos.

En el mismo orden de ideas, Thompson y Rubin (1982) expresan que el aprendiz de una segunda lengua enfrenta una serie de *predisposiciones, entre las cuales están las intelectuales, las psicológicas, las socioculturales y las experiencias pasadas*; estas propensiones pueden incidir de manera positiva o negativa en su proceso de aprendizaje. Las citadas autoras hacen mención a uno de los factores más controvertidos en el proceso de aprendizaje de segundas lenguas como lo es la edad del individuo. Mucho se ha dicho con respecto a este factor y se ha argumentado sobre cuál es la mejor edad biológica para enfrentar exitosamente este proceso. No obstante, estas autoras sostienen que el mejor momento para aprender una lengua extranjera es cuando las necesidades del participante están claras, cuando cuentan con el tiempo suficiente y se tiene una fuerte motivación para hacerlo.

Thompson y Rubin (1982) presentan 14 estrategias de aprendizaje, cada una, a su vez, cuenta con una serie de actividades para llevarla a cabo; entre las estrategias que tocan aspectos afectivos y sociales, están: *la creación de sus propias oportunidades de aprendizaje, aprender a vivir con incertidumbre, aprender de los errores y permitir que el contexto ayude.*

Otra de las autoras que se dedica al estudio de las estrategias de aprendizaje es Rubin (1981), quien presenta una tipología que las divide en: *cognitivas, metacognitivas, de comunicación y sociales*; estas últimas, se refieren a las que el propio estudiante propicia para

crear oportunidades de aprendizaje y poner en práctica su conocimiento; algunas de ellas son: (a) *iniciar conversaciones con otros estudiantes, profesores, hablantes nativos*; (b) *preguntar en busca de aclarar dudas*; (c) *pasar más tiempo en el laboratorio, cine, frente al televisor*; (d) *leer artículos de revista, prensa, panfletos*; y (e) *consultar otros textos distintos a los utilizados en la clase*.

Oxford (1990) también ofrece una clasificación de las estrategias de aprendizaje: *directas* e *indirectas*; entre las primeras están las de *memoria*, las *cognitivas* y las de *compensación*; el segundo grupo está conformado por las estrategias *metacognitivas*, *afectivas* y *sociales*. Veamos que dentro de esta clasificación se ubicaron separadamente las estrategias afectivas y las sociales. Las estrategias afectivas se refieren a las emociones, actitudes, motivaciones y valores, factores que influyen directamente en el proceso de aprendizaje y la mejor forma de hacerles frente es mediante el uso adecuado de estrategias que apunten hacia esos puntos en específico, tales como: *bajar la ansiedad, animarse a sí mismo y tomar la temperatura emocional*; de acuerdo con esto, un buen aprendiz de una lengua es aquel que sabe controlar sus emociones y actitudes.

En cuanto a las estrategias sociales, Oxford (1990) comienza diciendo que el lenguaje es una forma de conducta social que implica la comunicación entre los individuos, de allí que el proceso de aprendizaje de una lengua no se de aisladamente, sino involucrando a otras personas; por ello, propone tres grupos de estrategias sociales: *hacer preguntas, cooperar con otros y tener empatía con los demás*.

Por su parte, Barnhardt (1997) expone que hablar consigo mismo(a) como estrategia afectiva se puede utilizar para reducir la ansiedad y el temor a equivocarse, e incrementar la disposición a asumir riesgos;

puesto que le permite al individuo tener en cuenta su propio progreso, los recursos que están a su alcance y sus metas. Así pues, el componente afectivo dentro del proceso de aprendizaje de la lengua toma cada vez más fuerza, esto lo podemos observar en el planteamiento de Thompson y Rubin (1982) quienes sostienen que bajar el filtro afectivo resulta en un incremento en la auto-estima y la motivación de los aprendices para con su proceso de aprendizaje. Así que las estrategias afectivas se usan para regular las emociones, la motivación y las actitudes de los aprendices de una lengua (Rubin, 2001).

Tener conocimiento de las actitudes y los sentimientos, así como de los patrones de aprendizaje permite que los individuos se involucren con más fuerza con su proceso de aprendizaje, esto se puede observar en los estudios sobre estrategias de aprendizaje más recientes entre los que podemos nombrar los de Buttler (1997), Rubin (2001) y Wenden (1995). No obstante, no podemos dejar de lado el hecho de que el componente afectivo es muy importante pero a la vez difícil de acceder; y, tal como lo expresa Leng (2002) es un área un tanto abandonada porque está oculta, no es fácil de expresar, es subjetiva, imprecisa, personal y muy privada; por tanto, es muy difícil de observar y más aún de medir.

En relación con el componente social, Tinto (1993) es muy enfático al decir que en las comunidades de aprendizaje las personas aprenden juntas y cooperan entre sí, más no compiten; de allí que para él la cooperación es una estrategia social de mucha importancia.

De igual manera, Macdonald (2003) afirma que el *trabajo cooperativo*, la cohesión entre el grupo de individuos y la confianza mutua hacen propicio el escenario para que se produzca el aprendizaje; saber que no eres el único, que hay otras personas viviendo la misma situación,

haciendo las mismas cosas; y en consecuencia, enfrentando los mismos problemas propicia, de alguna manera, una especie de seguridad en sí mismo(a) que se traduce en progreso dentro del proceso de aprendizaje. Richardson, Long & Foster (2004) agregan que la percepción que se tiene de los profesores, de los compañeros y de sí mismos, aunado a la calidad y cantidad de tiempo que comparten con sus compañeros de clase también contribuyen con el desempeño de los aprendices.

Las estrategias afectivas y sociales, aquí mencionadas han ocupado un lugar especial en las percepciones y las taxonomías aquí mencionadas. No obstante, han sido estudiadas mayoritariamente con el objeto de optimizar el uso de la segunda lengua de forma oral (Cfr. Brown, 1994; Oxford 1990, Thompson y Rubin, 1982; Wenden y Rubin, 1987).

He aquí algunas investigaciones al respecto, sobre desarrollo socio afectivo:

El desarrollo socio afectivo no puede entenderse desligado de lo social, en tal sentido, se debe hacer énfasis en el hecho de que la interacción entre individuos determina la vida psíquica del niño desde antes de que éste nazca. Está influido en gran parte por la interrelación de los padres entre sí y de la formación que hayan tenido en su propio desarrollo. Debe añadirse igualmente la forma en que se da la relación que la pareja de padres tiene de cara a la sociedad en donde vive, puesto que de ello se derivan las potencialidades y posibilidades de desarrollo de los padres y del hijo.

Dentro de la sociedad en donde viva el niño existen diferentes grupos los cuales tienden a relacionarse con mayor o menor seguridad. Si un niño vive en un ambiente donde no tenga problemas de índole

económico y tenga el amor de quienes le rodean, crecerá con seguridad y confianza en sí mismo; si por el contrario desde pequeño está rodeado de pobreza y carente de afecto, posiblemente, será un individuo que interactúa de manera inestable e insegura; esta condición lleva a la formación de personas poco autómatas, individualistas y dependientes.

Los medios de comunicación también ejercen influencia importante en el socio afectividad; ya que transmiten formas de relación social y, masivamente, patrones de comportamiento, relevando valores específicos y perfilando estilos de vida determinados. Por ejemplo: El Hombre Araña, Los Simpsons, Futurama, etc., son programas televisivos, de los cuales los niños aprenden conductas por lo general agresivas de sus héroes favoritos que posteriormente serán representadas cuando se encuentren en un grupo de amigos o familiar con las respectivas consecuencias.

Las primeras interacciones del niño con los padres son determinantes para su vida futura, porque es en ese momento cuando se forma el mundo interno; es decir, las relaciones que vive la persona “consigo misma”. Lo que pasa en estas relaciones: “lo bueno, lo malo, lo placentero, lo displacentero”, que se ha recibido al inicio de la vida, es “guardado” en el mundo interno.

Algunos autores afirman que uno de los rasgos de madurez en el desarrollo socio afectivo del niño es la capacidad que va adquiriendo el niño para estar solo. Y esta capacidad depende de que el niño haya “guardado” dentro de sí relaciones buenas con la persona que lo cuidan; en consecuencia el niño es capaz de estar solo físicamente, porque psíquicamente no lo está, tiene la presencia interna de la o las personas a quienes ama y lo han amado.

El desarrollo del socio afectividad, está íntimamente ligada con la satisfacción de condiciones elementales y básicas del ser humano que aparecen desde el mismo instante de su nacimiento: abrigo, protección, calor, arrullo, relación constante, anímicamente estable por parte de quien la brinda, todo esto hace que se convierta en satisfactoria.

La relación socio afectiva es de vital importancia ya que tiene trascendencia a lo largo de la vida de la persona. Esta conducta personal-social no es aislada, donde quiera que se encuentre un niño o niña respondiendo a una situación cualquiera ella se hará presente, de hecho aparece en la conducta motriz, verbal y adaptativa, a la vez frente a procesos cognitivos.

A los cinco años, el niño empieza a darse cuenta de que tiene derechos, pero que también los demás los tienen y todos, más o menos, deben someterse a reglas; los juegos dirigidos por reglamentos precisos empiezan a gustarle y pretenden que, así como él los observa, también los demás tengan que hacerlo y someterse a las sanciones previstas.

Frases como éstas: “hagamos un trato”, “apostemos”, recurren muy a menudo en las conversaciones de estos niños; con ellas quieren decir que están dispuestos a asumir compromisos y responsabilidades. Algunos infantes asumen la defensa de niños más pequeños y afirman sus derechos. Dejan de portarse tan agresivos con los animales y demuestran que los aman y protegen. Es característico en esta edad el comportamiento frente al dinero, cuyo valor nominal empieza a conocer y a usar.

Si se observa atentamente su comportamiento, podrá notarse que su interés por el dinero revela más un interés social (el gusto de comprar, de vender, y de este modo acercarse a nuevas personas y conocerlas), que el instinto de poseer, aunque éste también puede ser notorio en niños que han padecido de frustraciones afectivas.

El grado de sociabilidad de un niño no se mide por el tiempo que pasa con sus amiguitos, aunque esto pueda tener su importancia, sino más bien por el modo como se relacionan con los demás: si son amigables o agresivos, si son tímidos o muy colaboradores.

La sociabilidad en un niño de cinco años se hace más compleja por la importancia creciente que va asumiendo en ella la vida sexual. La diversidad biológica entre los dos sexos se va haciendo cada vez más notoria y esto puede ser a veces la causa perturbaciones; las niñas pueden sentirse descontentas de su condición femenina y quejarse ante su mamá de no tener “la campanita” que tiene su hermanito o primo⁴, claro está cuando ha observado.

Las actitudes se van haciendo cada vez más conformes al sexo: a las niñas les gusta mirarse frente al espejo, ponerse vestidos bonitos, bailar, jugar a “la casita” o a “la mamá”. Los hombres por su parte, juegan a ser héroes, inspirados en los personajes de televisión, o juegan fútbol, con los autos, les gusta disfrazarse de sus personajes favoritos y aprovechan cualquier ocasión para exhibir su fuerza y habilidad.

Una mayor conciencia de lo que distingue a los dos sexos se manifiesta asimismo en los dibujos: a esta edad, los niños y niñas dibujan muñecos en los que se puede ver las características de hombre y mujer, aunque casi exclusivamente en lo que se refiere al modo de vestir.

A veces el comportamiento de estos pequeños (particular apego de la niña al papá y del niño a la mamá, elección de un pequeño novio o una pequeña novia entre los compañeros de kinder, etc.) podría inducir a pensar que ya está presente en ellos la sexualidad de manera consciente; en realidad solamente se trata de intuiciones no claras, si no de simples imitaciones de los mayores o de reflejos de esa propaganda erótica que lo invade todo, y de la que no escapa nada ni nadie.

En el campo de la sexualidad el niño manifiesta una sensibilidad menor porque en él no existe malicia, pero sí es capaz de intuir si otra persona tiene malas intenciones y si se trata de acciones reprochables.

El quinto año de edad señala también el momento en que el niño empieza a distinguir, aunque sea en forma imperfecta, los seres animados de los objetos inanimados. Hasta ahora el niño consideraba todo cuanto existe en el mundo como viviente, como hecho más o menos a su imagen y para su beneficio. A partir de esta edad tanto los objetos inanimados (los que no se mueven) como los seres animados (todo lo que puede moverse) empiezan existir para él. El estadio animista de la vida queda así en gran parte ya superado.

En esta etapa empieza a hacerse presente el llamado “lenguaje interior”, que representa la gran conquista de los cinco años. A esta edad el niño que ya hable perfectamente en voz alta, empieza (sobre todo cuando está solo) a decirse a sí mismo frases que casi siempre son el eco de las instrucciones que ha recibido de los “grandes”. Llega un momento en que el lenguaje que sirve al niño de estímulo y guía, se hace totalmente interior y se transforma en un mensaje del

pensamiento no verbalizado, que el niño siente como “una pequeña voz que le habla adentro” .A los tres años el niño habla solo, ahora se habla para sí mismo.

Algunos investigadores han llegado a decir que el lenguaje interiorizado constituye el primer núcleo de la conciencia moral del niño; puede admitirse que es útil para consolidarla puesto que es precisamente hacia los cinco años de edad cuando ella empieza a manifestarse con mayor claridad.

La conciencia moral es un tipo de comportamiento caracterizado que señala lo que es el bien y el mal. Piaget, al respecto, señala que “el sentido moral comienza hacia los cinco años porque es en esta edad cuando el niño empieza a sentir vergüenza de algunas de sus actitudes (naturalmente siempre que se encuentre en presencia del adulto)”⁶. Ejemplo, cuando en un grupo de amigos se está portando un niño agresivo, dando rienda suelta a sus impulsos, en ese momento ingresa la maestra y el niño se paraliza completamente y se ruboriza, antes de que la maestra le llamara la atención.

El niño de esta edad comprende muy bien el porqué de la obediencia, dado que tiene claro el sentido de autoridad de los demás. Mucho lo ayuda también la visión jerarquizada que tiene del mundo, en el que todas las cosas obedecen a algo que está por encima: el día recibe la luz del sol y el cielo se hace oscuro cuando el sol se va a dormir; el viento ordena a las nubes y las empuja para que se muevan en el cielo, las nubes a su vez hacen que llueva, y así sucesivamente. Se trata en síntesis, como dice Piaget, de una interpretación de la naturaleza en función del concepto de autoridad y de su relativo, la subordinación.

Con respecto al concepto de propiedad, el niño tiene bien claro el significado de “mío” y “tuyo” y sabe que no puede adueñarse de las cosas ajenas; es tan cierto esto, que para hacerlo trata de esconderse.

En cuanto a las mentiras, aunque las suya son casi siempre pseudo-mentiras ya que todavía no está en condiciones de hacer una correcta distinción entre lo que ha hecho y lo que ha imaginado, él comprende muy bien que es malo decir las.

Factores Socio-afectivos relacionados con las dificultades escolares en niñas y niños.

Se demuestra en investigaciones como las realizadas por Lozano y García (2000), Trianes y García (2002), Luchini (2002), y muy especialmente la elaborada por Espinoza, Herrera y Portuguese (2009), en el contexto escolar costarricense, la existencia de factores socio-afectivos estrechamente vinculados con el proceso de aprendizaje de las niñas y los niños, que pueden verse involucrados en la génesis de muchos problemas que obstaculizan el desarrollo escolar.

De acuerdo con ello, la Asesoría Nacional en coordinación con la Coalición Nacional de Salud Mental y Educación Especial de Estados Unidos (citada por Murillo, 2005), han considerado que existen problemas que “afectan el desempeño del estudiante en el contexto enseñanza- aprendizaje y su vida cotidiana, en forma perseverante e intensa, atribuyéndose su origen a alternaciones psíquicas por factores multi causales como relaciones familiares, aspectos socioculturales, factores orgánicos, relaciones sociales, abordajes y factores educativos, entre otros”, lo que refuerza la anterior afirmación. (Herrera González, Emmanuel et al, 2012)

Tal consideración muestra la relación dialéctica entre las dificultades escolares y los factores socio-afectivos, en la cual se afectan mutuamente en el contexto educacional, como lo reflejan Trianes y García (2002), pues el niño y la niña, como seres integrales, se encuentran en interacción con sus pares, sus docentes y demás personal de la institución, así como con la comunidad en que viven y por supuesto con su familia, impactando todo ello en su estado emocional.

No obstante, para considerar tal relación como una problemática, la influencia negativa de los factores socio-afectivos en el rendimiento escolar debe ser un “estado afectivo que preocupa, ya sea por su intensidad, la frecuencias o la cantidad de problemas presentados”(Lucchini, 2002), y no una situación aislada.

Estas problemáticas, al impactar desfavorablemente el rendimiento escolar del o la estudiante, presentan como característica fundamental, de acuerdo con el Centro Nacional de Disseminación de Información para Niños con Discapacidades (NICHCY, 2004), su no relación primordial con factores intelectuales, sensoriales o de la salud, sino con una dificultad para formar y mantener relaciones interpersonales con pares y docentes; la cual ésta asociada a comportamientos y sentimientos discordantes en relación con las circunstancias, presentándose un estado general de descontento y tristeza, que puede incluso desarrollar síntomas físicos o temores asociados a problemas personales.

Así, por ejemplo, las dificultades escolares o de aprendizaje, como los problemas de conducta, pueden relacionarse con complicaciones afectivas del niño o la niña, ocasionadas por problemas familiares y

sociales, que a la vez pueden generarle otras dificultades para vincularse con otras niñas y niños en la escuela, a manera de patrón relacional, y todo ello se encontrará relacionado, según Trianes y García (2002), con déficits en la madurez y el equilibrio socio-afectivo.

Todo ello ya ha sido contemplado por las bases teóricas de diversas ciencias sociales y de la educación, con autores como Piaget (1995) y Vigotsky (1979), quienes décadas atrás han hecho énfasis en la importancia del entorno familiar y social más inmediato en el desarrollo social y afectivo del niño y la niña, así como la centralidad de las y los otros como importantes referentes para la conformación de la autoestima y el auto concepto; lo que lleva a la necesidad de que toda intervención a nivel educativo deba tomar en cuenta los factores socio-afectivos que determinan al o la estudiante.

De tal forma, podría considerarse que una o un estudiante tiene un problema socio-afectivo cuando presenta alguna de sus tres principales manifestaciones, las cuales, según Murillo (2005), son:

- Afectación de las relaciones desembocar en impulsividad, agresividad, inatención, uso de vocabulario agresivo).
- Problemas escolares por estados de ánimo alterados (tristeza, aprehensión, tendencia a desarrollar síntomas físicos o de temor).
- Dificultades para aprender o aprovechar las situaciones de aprendizaje-enseñanza, algunos de ellos no explicables por factores intelectuales, sensoriales o de estado de salud (periodos cortos de atención y concentración, preocupación extrema, carencia de estrategias para estudio y aprovechamiento del tiempo para el mismo, interferencia en el desempeño académico).

Estas son tres de las manifestaciones más comunes mencionadas por el autor, sin embargo la variación de ellas dependerá de los recursos

personales y apoyos que cada niña o niño tenga, considerándose, de acuerdo con las y los autores citados hasta ahora, que su determinante fundamental será una problemática social que afecta negativamente el estado emocional del niño o la niña, entre las que resaltan conflictos familiares citados por Espinoza, Herrera y Portuguez (2009), como peleas, separaciones, ausencias y rechazos entre sus miembros.

No obstante, ante una serie de manifestaciones como las antes descritas, siempre ha de ser necesario descartar alguna necesidad especial de mayor compromiso por la existencia de implicaciones de otro tipo que determinan la situación escolar del niño o la niña, donde el factor socio-afectivo no es el principal determinante.

Lo anterior se debe principalmente a que las dificultades escolares relacionadas con problemas socio-afectivos, se consideran esperables cuando son originados “por la vida en extrema pobreza, en carencias afectivo-familiares y/o en la falta de incentivos para aprender que no necesariamente se traducen en patologías pero que predisponen al bajo rendimiento, al fracaso y a la deserción escolar” (Jadue, 2002) y no se consideran tales cuando surgen de factores fisiológicos, genéticos y/o cognitivos.

En conclusión, los problemas socio-afectivos, aún cuando puedan carecer de un diagnóstico clínico, “requieren de una atención integral, específica y especializada de profesionales de diversos campos” (Murillo, 2005).

2.3. LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA.

En la presente propuesta de investigación se abordará exclusivamente la Inteligencia Lingüística a la luz de la teoría de Howard Gardner, es decir, aquella capacidad de emplear adecuadamente el lenguaje, manejando eficazmente las palabras, manipulando la estructura o sintaxis, la fonética, la semántica y sus dimensiones prácticas; con el fin de potenciarla en niños entre los 8 y 10 años de edad, a través de los tipos de expresión oral, escrita y dramática, mediante el diseño y la puesta en escena de una propuesta pedagógica, entendida ésta como una estrategia de acción participativa y de conocimiento, en tanto interviene hechos que se consideran propios del ámbito escolar y que ponen en correlación el lenguaje en sus dimensiones comunicativa, de la cognición y cultural, con las actitudes y el aprendizaje (Gómez, 2003).

2.3.1. Componentes de la Inteligencia Lingüística.

La Inteligencia Lingüística, de acuerdo a Howard Gardner (1995), se divide en cuatro componentes: la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, regidos todos ellos por las reglas básicas del lenguaje: la fonología, la sintaxis, la semántica y la pragmática; y es en correspondencia con los mismos que se pretenden abordar los tipos de expresión oral, escrita y dramática, al interior de la presente propuesta de investigación. El juego lingüístico como instrumento didáctico es un medio privilegiado para la comunicación verbal, la autoexpresión, la capacidad escritural y la creatividad, tanto con relación a la expresión dramática, como con relación a la expresión oral y escrita; asegura una participación activa por parte de los educandos y permite que la lengua se use en el salón de clases de forma reflexiva y regulada pero al mismo tiempo de forma desinhibida (Armstrong, 1995).

2.3.2. Tipos de expresión oral, escrita y dramática.

Los tipos de expresión oral, escrita y dramática se hayan profundamente relacionados con los componentes de la inteligencia lingüística: comunicación verbal, autoexpresión, capacidad escritural y creatividad, pues las reglas del lenguaje: fonología, sintaxis, semántica y pragmática, así como se encuentran presentes en tales componentes, convergen de igual manera, dadas sus características, en dichos tipos de expresión: en la expresión oral, la fonología; en la expresión escrita, la semántica y la sintaxis; y en la expresión dramática, la pragmática. En este sentido, podría decirse, las reglas del lenguaje se constituyen en el puente de comunicación entre los componentes de la Inteligencia Lingüística y los tipos de expresión oral, escrita y dramática.

La enseñanza de la Inteligencia Lingüística, entre tanto, implica organizar el salón de clases para establecer debates, narrar cuentos o historias y realizar lecturas. Las estrategias didácticas idóneas son: lluvia de ideas, modificación de ideas, mapas conceptuales, juego de roles, grabaciones de la propia palabra, elaboración de diarios y realización de pequeños proyectos de investigación.

2.3.3. Lenguaje e Inteligencia.

El lenguaje es el medio para la comunicación social por excelencia, es la instancia más preeminente de la inteligencia humana y la inteligencia, entre tanto, es el aspecto que se ha estudiado de manera más completa, de modo que al abordar la inteligencia lingüística se cuenta con una base “teórico-práctica” bastante firme y concienzuda para su tratamiento y desarrollo. En general, el lenguaje es una herramienta social e interactiva que es creativa o generadora y, a su vez, está regida por reglas.

El lenguaje como herramienta social es un código compartido que permite a sus usuarios transmitir ideas y deseos. Los usuarios lo comparten porque desean comunicarse. Nadie aprendería un sistema tan complicado sin tener un objetivo importante. En definitiva, el lenguaje solo tiene un propósito: servir como código de transmisión entre las personas. Como tal, el lenguaje resulta influido por el entorno y, a su vez, influye sobre éste.

Como sistema dirigido por reglas, la relación entre el significado y los símbolos que se utilizan tiene un carácter arbitrario, si bien la manera en que los símbolos se relacionan entre sí no es arbitraria. Este aspecto no arbitrario de la organización del lenguaje demuestra la existencia de reglas subyacentes que lo gobiernan. A este sistema se denomina gramática, que es un conjunto de principios que describen la relación entre los símbolos que componen la estructura de una lengua. Como tal, la gramática describe las relaciones entre sonidos, entre palabras y entre otras unidades más pequeñas como el plural, así como entre palabras y significados, o entre palabras e intenciones comunicativas. Este sistema de reglas compartidas, permite a los usuarios de una lengua comprender y crear mensajes. Lenguaje y gramática no son lo mismo.

2.3.4. Inteligencia Lingüística en la Escuela.

El contexto escolar constituye un campo privilegiado para que el quehacer educativo se torne en un acto pedagógico y científico a través del cual se perfilen y precisen nuevas formas de interactuar con el otro en la esfera comunicativa y se posibilite, en este sentido, el concebir a los educandos como sujetos con grandes potencialidades

lingüísticas, a los que debe brindárseles estrategias encaminadas al desarrollo de su inteligencia en este aspecto.

La escuela y el educador se ven en la obligación de ofrecer al estudiante el espacio necesario para la potenciación de su inteligencia lingüística, no aplicando indiscriminadamente proyectos o métodos de trabajo con dicho fin, sino mediante un proceso pedagógico concienzudo, fundamentado en los conocimientos, necesidades e intereses de los educandos, sobre el cual se evidencie su calidad a través del registro de experiencias reales y, si se quiere, palpables que permitan identificar y confrontar fortalezas y debilidades en aras a seguir avanzando en el cometido.

2.3.5. La escuela y el desarrollo social y emocional: el clima escolar.

El desarrollo emocional está ligado directamente con el proceso intelectual del niño; si las condiciones para lograr dicho desarrollo son precarias, los niños presentarán problemas como limitaciones en la memoria, dificultad en la percepción y en la atención, disminución de las asociaciones mentales satisfactorias y limitaciones en la capacidad de abstracción.

Un buen desarrollo de las capacidades emocionales, aumenta la motivación para aprender y experimentar. Los niños y los jóvenes tienen una motivación propia para explorar el mundo que los rodea; pueden estar conscientes de sus propios conocimientos y sentimientos, relacionándose con ellos para transmitirlos a los demás, tratando de generar empatía; simpatizar, identificarse y tener lazos afectivos e intercambios sociales y afectivos satisfactorios. Estos son

importantes porque afirman su individualidad y generan mejor autoestima.

El desarrollo afectivo implica motivar al niño y al joven para que expresen sus sentimientos, evitando la manipulación negativa por sus pares.

La escuela y la familia, como núcleos de conexiones sociales, debieran tener siempre presentes las necesidades emocionales propias de niños y jóvenes desde temprana edad: los padres tienen un papel fundamental porque les enseñan a conocerse a sí mismos, a controlar sus impulsos, y a considerar a los demás, generando solidaridad, cooperación y el respeto.

La intelectualidad está conectada a la afectividad pero las instituciones educativas suelen estar más preocupadas por los contenidos, por el programa académico, dando poca importancia a la afectividad. La escuela debe potenciar y proponer estrategias pedagógicas nuevas, ligadas al desarrollo social y afectivo de los niños: la educación emocional impulsa a la responsabilidad, la libertad, la creatividad, solidaridad y convivencia.

Por lo tanto, el curriculum escolar debe responder a las necesidades afectivas, considerando la importancia del desarrollo emocional.

Los niños suelen expresar sus emociones teniendo como modelos a los adultos más cercanos, como padres y educadores, de tal forma que la influencia de los adultos no se puede soslayar. En lo que a la escuela compete, todo el ambiente, el clima escolar y de aula debe ser favorable para el desarrollo de las emociones.

El despliegue de la esfera emocional permite al niño hacerse responsable de sus propios actos y tomar conciencia de su propia personalidad, afectividad, emociones e impulsos... La escuela debe considerar la importancia del desarrollo emocional de sus alumnos,

además, porque la maduración y bienestar personal ayudan a mejorar los aprendizajes.

La vulnerabilidad que rodea a los alumnos, a menudo con un entorno familiar agresivo y poco acogedor, genera baja autoestima y fracaso escolar. En este contexto la educación emocional les abre posibilidades para que, aún en situaciones adversas, logren un equilibrio cognitivo – afectivo.

2.3.6. Componentes de la Inteligencia Verbal Lingüística.

Hablar.

La capacidad por expresarse correctamente debe ser fomentada en todas y cada una de las personas; si bien algunas tienen más facilidad que otras, en ello intervienen factores de tipo psicológico como la timidez, la autoestima, el miedo al ridículo, entre otros aspectos.

Debate en clase.

El aula es el lugar idóneo para fomentar esta capacidad, pues las nuevas tendencias pedagógicas postulan un modelo comunicacional horizontal donde se dé oportunidad de expresión y se permita el intercambio de opiniones, así como ejercicios de debate, que preparen a los sujetos cada vez más en una sociedad democrática donde la palabra debe ser expresada y respetada dentro de los límites de la convivencia.

El niño como narrador.

La narración es una forma de comunicación lingüística que puede fomentarse en el aula y desde luego en el hogar, pues principalmente son los padres los que ofrecen la disponibilidad de escuchar a los pequeños en sus comentarios, historias, chistes, ya que éste es el primer espacio expresivo donde ellos ejercitan su capacidad lingüística.

Padres y maestros son los modelos a seguir.

Por ello el hecho de fomentar este tipo de capacidad debe invitar a los adultos a mejorarse a sí mismos si quieren ofrecer a niños y jóvenes formas adecuadas de comunicación verbal, donde haya cosas que decir y fórmulas flexibles y correctas de decirlas.

Invitar al niño a escuchar a personas con facilidad y gusto por la narración, como son los "Cuentacuentos", expresiones culturales como obras de teatro, títeres, incluso poner atención a los diálogos de personajes de la televisión, son modelos donde el niño puede aprender la forma de acomodar las palabras y hacer coherente su expresión verbal y no verbal.

Entrevistas.

La realización de entrevistas, puede ser una actividad divertida que promueve la posibilidad de diálogo, ayudando al pequeño a prepararse con preguntas; si puede grabarse le será de mucha utilidad escuchar las respuestas, mantener el hilo de la conversación, agradecer la entrevista, etcétera, son aspectos diversos de un ejercicio lingüístico verbal que ayudan a un niño o joven a entrenarse en el habla, ya que ellos pondrán su interés en el personaje, que puede ser un chico mayor o algún vecino o comerciante de su colonia, pero en realidad lo que se fomenta en ellos son sus posibilidades comunicativas.

Escuchar para aprender.

Se hace hincapié en escuchar "para aprender", porque la mayoría de las personas, aunque tenemos nuestro aparato auditivo en buenas condiciones y escuchamos perfectamente, no retenemos más que un porcentaje muy bajo de lo que oímos, por ejemplo en una conferencia, y es importante ayudar a mejorar esta capacidad.

Escuchar y leer en voz alta, es una de las formas más eficaces para entrenar esta capacidad, escuchar narraciones y cuentos es del gusto de prácticamente todos los niños, la diferencia está en el proceso de recordar lo que se ha leído, interpretar y opinar sobre lo que se leyó, comentar sobre la realidad o fantasía de los hechos, la invención de nuevos finales o suponer qué puede pasar con los héroes de los cuentos.

Escuchar poesía constituye un recurso motivador, si ésta es elegida adecuadamente a la edad e interés de la persona. Incluso el rap puede ser un ejercicio lingüístico interesante que fomente el gusto por la comprensión de oraciones que guardan en la combinación poco usual de las palabras y que ofrece significados múltiples cuando es escuchada con atención.

Los nuevos recursos audiovisuales pueden ser una fuente casi inagotable de ejercicios para aprender a escuchar, tanto los discursos y diálogos bien elaborados como aquellos que son especialmente tediosos. Ofrecen material para identificar lo que se debe decir y cómo se debe decir o no decir, descubrir por qué puede ser tan aburrido un sujeto y comentarlo puede ser un motivo de análisis y sobre todo de escucha atenta para poder tener argumentos posteriores de discusión.

La exposición de un tema y pedir a los sujetos que lo escuchen con los ojos cerrados e ir deteniéndose para que diga las palabras que son claves en ésta, o que sinteticen lo dicho hasta el momento pueden ser actividades que además de dejar un aprendizaje obligan al oyente a esforzarse poniendo atención y reteniendo lo más posible.

Leer y escribir.

Leer es una de las actividades más gratificantes que muchos adultos pueden cultivar.

Con respecto a las nuevas generaciones, el tema de la lectura y su fomento le quita el sueño a muchos padres y educadores: si bien siempre han existido niños lectores y no lectores, hoy en día con el auge de los medios electrónicos el problema por hacer que se lea literatura se ha agudizado.

La lectura requiere tiempo y ese no parece el recurso de nuestra sociedad, mucho menos el de niños que no tienen un especial interés por la palabra; sin embargo, al pensar en los beneficios que la lectura ofrece para el desarrollo y disfrute del ser humano, vale la pena que padres y maestros intenten encauzar a sus pequeños hijos y alumnos que no tienen esta afición a actividades que indirectamente los fuercen a ello.

Algunas de las actividades antes mencionadas como el debate, la narración de cuentos y las entrevistas, son medios idóneos para que se hagan lecturas.

Las dramatizaciones son muy útiles para inducir a temas que requieren de investigación en libros, Internet, cuentos y novelas, que posteriormente tengan que escribir y reescribir los diálogos. El secreto es tocar temas afines a los intereses según la edad y aficiones de los niños.

La utilización de los medios masivos de comunicación, en este sentido el interés que los pequeños tienen en la televisión, los videojuegos, el cine e Internet debe ser un pretexto para inducirlos en actividades lingüísticas, por ejemplo hacer guiones, consignas, canciones, graffitis, avisos publicitarios, boletines informativos y noticiosos, afiches, tapas y solapas de libros, comentarios sobre programas preferidos de la televisión, notas periodísticas, entre otros.

El lenguaje inventado puede ser de gran estímulo para niños que tienen aversión por la "palabra oficial", por lo que se les pide que realicen una frase inventando nuevas palabras y luego traten de

traducirlo, con lo cual pueden ejercer su creatividad y ser un gran estímulo para pensar y decir todo tipo de cosas.

CAPITULO III

RESULTADOS DE LA INVESTIGACION

3.1. ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE LOS DATOS.

Para recoger la información requerida relacionada al dominio de la inteligencia lingüística (hablar, escribir, oír), se ha evaluado estas capacidades de manera individual mediante una Guía, la misma que contiene 11 ítems.

Población: 12 estudiantes.

Muestra: 12 estudiantes

GUIA DE OBSERVACION PARA DETERMINAR EL DOMINIO DE LA INTELIGENCIA VERBAL

1. ¿Se expresa con fluidez?

Estadísticos

1. ¿Se expresa con fluidez?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,83
Mediana		2,00
Moda		2

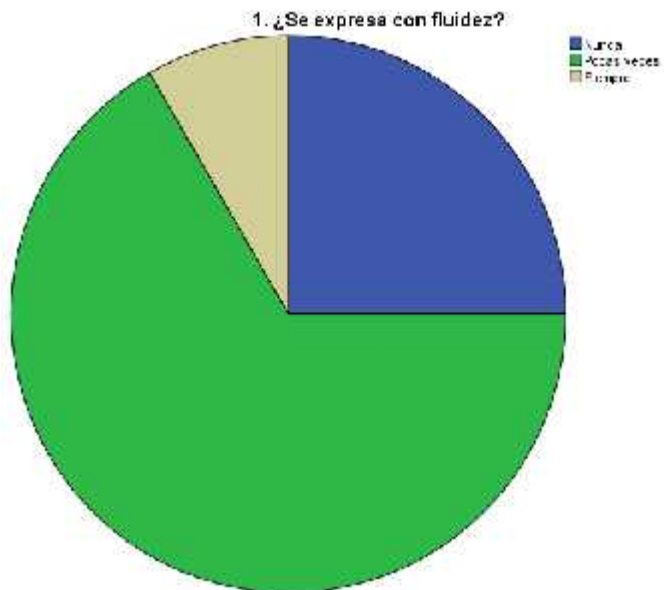
TABLA Nº 1: EXPRESION

1. ¿Se expresa con fluidez?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	3	25,0	25,0	25,0
Pocas veces	8	66,7	66,7	91,7
Siempre	1	8,3	8,3	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Observado si los estudiantes materia de estudio se expresan con fluidez, un 66,7% lo hace POCAS VECES, un 25% NUNCA y 8,3% (1) SIEMPRE.

Como se aprecia, los estudiantes tienen dificultades para expresarse con fluidez, presumiblemente por falta de seguridad, tienen timidez y débil autoestima.



2. ¿Interpreta el mensaje o idea?

Estadísticos

2. ¿Interpreta el mensaje o idea?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,92
Mediana		2,00
Moda		2

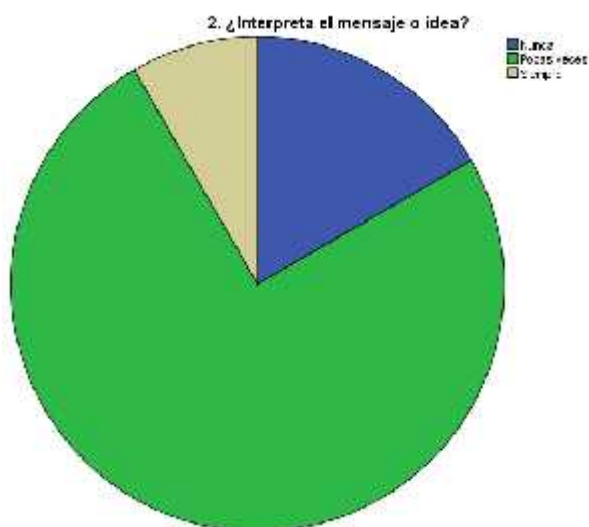
TABLA Nº 2: INTERPRETA MENSAJES

2. ¿Interpreta el mensaje o idea?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	2	16,7	16,7	16,7
	Pocas veces	9	75,0	75,0	91,7
	Siempre	1	8,3	8,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Observados los estudiantes, respecto a si interpretan el mensaje o idea; el 75% (9) lo hacen POCAS VECES, el 16,7% NUNCA Y EL 8,3% (1) siempre.

Los estudiantes tienen dificultades para comprender e interpretar el mensaje o idea que se les propone; esto denota, falta de concentración, escaso raciocinio y análisis.



3. ¿Tiene capacidad para argumentar?

Estadísticos

3. ¿Tiene capacidad para argumentar?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,25
Mediana		1,00
Moda		1

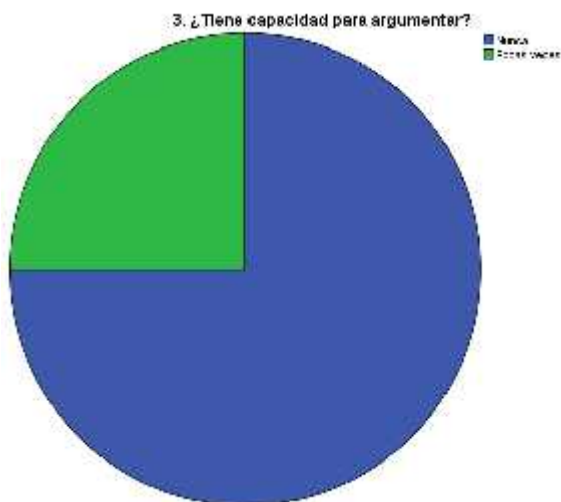
TABLA Nº 3: ARGUMENTAR

3. ¿Tiene capacidad para argumentar?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	9	75,0	75,0	75,0
Pocas veces	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Observados nuestros estudiantes materia de estudio si tienen capacidad para argumentar; el 75% NUNCA LO HACE, el 25% POCAS VECES.

Como se puede apreciar los niños(as) tienen dificultades para argumentar; lo que tiene que ver con el razonamiento lógico, el pensar alternativas a las cuestiones, lo que no les permite tener un rendimiento escolar adecuado.



4. ¿Se expresa en forma coherente?

Estadísticos

4. ¿Se expresa en forma coherente?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,58
Mediana		2,00
Moda		2

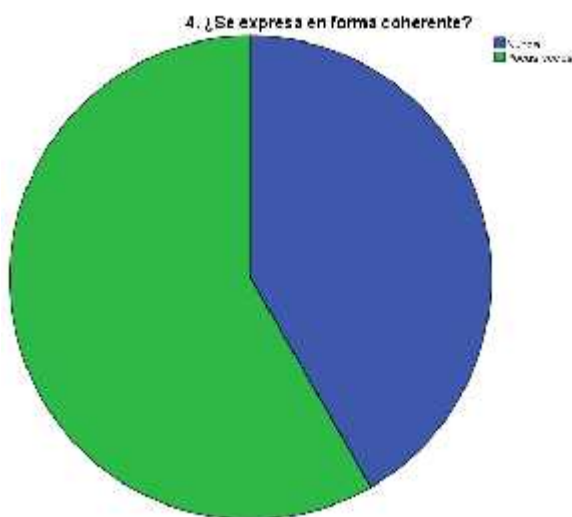
TABLA Nº 4: EXPRESA COHERENTEMENTE

4. ¿Se expresa en forma coherente?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	5	41,7	41,7	41,7
	Pocas veces	7	58,3	58,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En relación a que si los estudiantes se expresan en forma coherente se observo que un 58,3% LO HACE ocas veces, EL 41,7% nunca.

Un alto porcentaje de los estudiantes no se expresan coherentemente, lo que demuestra escaso dominio de vocabulario, manejo de ideas y ordenar frases u oraciones.



5. ¿Emplea el lenguaje corporal?

Estadísticos

5. ¿Emplea el lenguaje corporal?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,33
Mediana		1,00
Moda		1

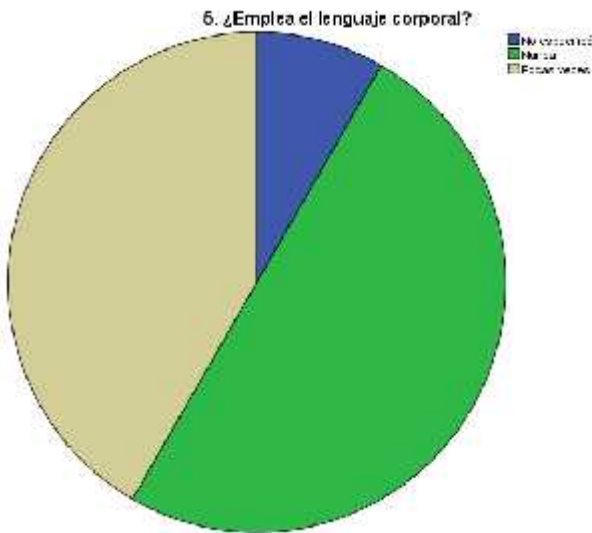
TABLA Nº 5: LENGUAJE CORPORAL

5. ¿Emplea el lenguaje corporal?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No especificó	1	8,3	8,3	8,3
Nunca	6	50,0	50,0	58,3
Pocas veces	5	41,7	41,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Observados los estudiantes si es que emplean el lenguaje corporal, el 50% NO LO HACE NUNCA, el 41,7% POCAS VECES y el 8,3% NO ESPECIFICO.

Una forma de acompañar la comunicación oral es la corporal, lo que nos permite comprender mejor lo que se quiere expresar. Los estudiantes no reúnen esta habilidad.



6. ¿Modula su voz conforme lo requiere el mensaje?

Estadísticos

6. ¿Modula su voz conforme lo requiere el mensaje?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,17
Mediana		1,00
Moda		1

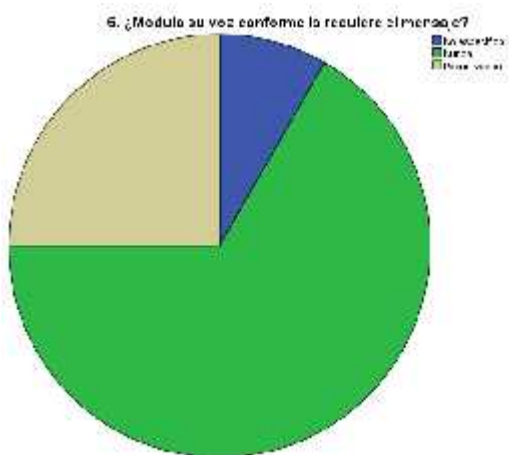
TABLA Nº 6: MODULA LA VOZ

6. ¿Modula su voz conforme lo requiere el mensaje?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos No especificó	1	8,3	8,3	8,3
Nunca	8	66,7	66,7	75,0
Pocas veces	3	25,0	25,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

En relación a si modulan la voz conforme lo requiere el mensaje, el 66,7% NUNCA LO HACE, el 25% POCAS VECES LO HACE y el 8,3% NO ESPECIFICA.

La expresión, las ideas traducidas en palabras orales tienen un mayor significado si es que estas se modulan para un mejor entendimiento. Los estudiantes no reúnen esta habilidad.



7. ¿Escribe sus mensajes en forma coherente?

Estadísticos

7. ¿Escribe sus mensajes en forma coherente?

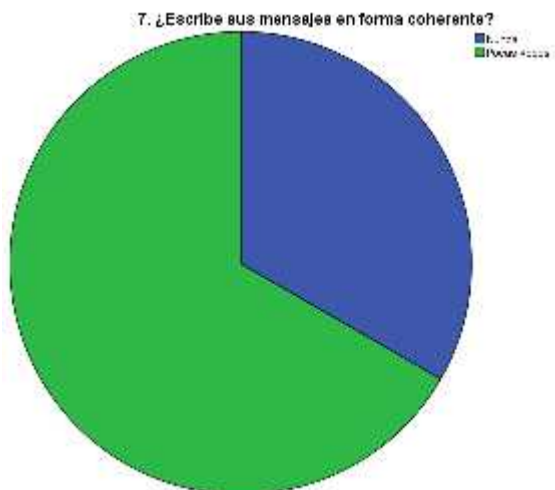
N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,67
Mediana		2,00
Moda		2

TABLA Nº 7: ESCRIBE

7. ¿Escribe sus mensajes en forma coherente?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	4	33,3	33,3	33,3
Pocas veces	8	66,7	66,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

En relación a escribir sus mensajes en forma coherente, podemos observar que el 66,7% de los estudiantes lo hace de manera coherente, el 33,3% NUNCA lo hace. Los estudiantes tienen dificultades para poder escribir sus ideas, lo que guarda relación con la anterior pregunta; es decir si tienen dificultades para expresar de manera oral, la tienen para escribir.



8. ¿Hay variedad en sus frases?

Estadísticos

8. ¿Hay variedad en sus frases?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,42
Mediana		1,00
Moda		1

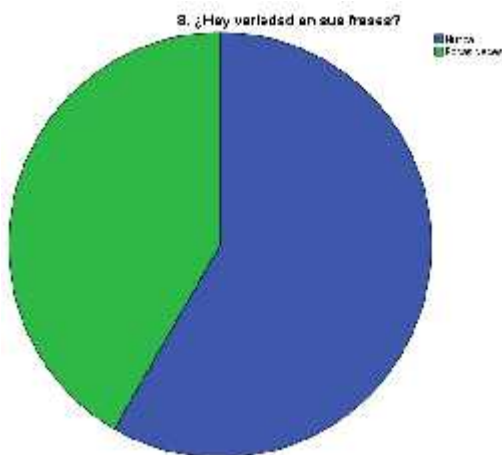
TABLA Nº 8: VARIEDAD

8. ¿Hay variedad en sus frases?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	7	58,3	58,3	58,3
Pocas veces	5	41,7	41,7	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Al verificar se hay variedad en sus frases, se comprobó que un 58,3% NUNCA expresan variedad y un 41,7% POCAS VECES LO HACEN.

El escaso dominio del vocabulario, la coherencia de sus pensamientos, la lógica de la construcción de ideas, impide que el estudiante se exprese o exponga sus ideas de manera variada.



9. ¿Su vocabulario es amplio?

Estadísticos

9. ¿Su vocabulario es amplio?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,33
Mediana		1,00
Moda		1

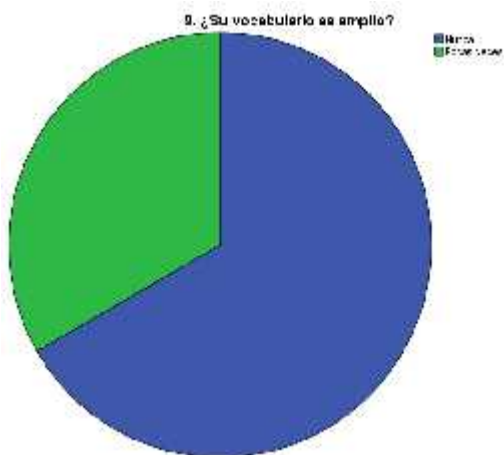
TABLA Nº 9: VOCABULARIO

9. ¿Su vocabulario es amplio?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	8	66,7	66,7	66,7
	Pocas veces	4	33,3	33,3	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

Observados si los estudiantes tienen un vocabulario amplio, se puede deducir que un 67,3% NO LO TIENE y un 33,3% POCAS VECES LO DEMUESTRAN.

Esta observación guarda relación con el ítem anterior, es decir los estudiantes tienen escaso dominio de vocabulario acorde a su edad y nivel educativo.



10. ¿Expresa diversidad de ideas?

Estadísticos

10. ¿Expresa diversidad de ideas?

N	Válidos	12
	Perdidos	0
Media		1,42
Mediana		1,00
Moda		1

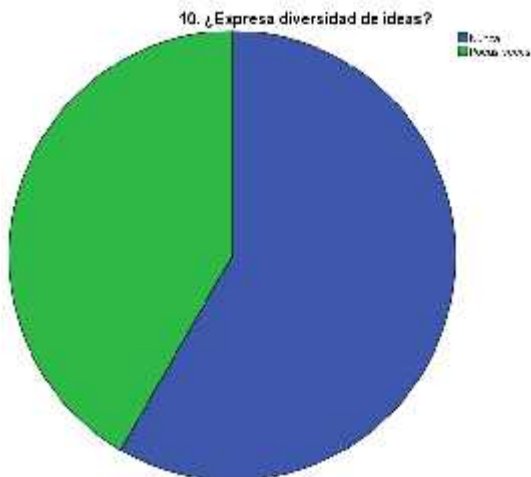
TABLA Nº 10: EXPRESA IDEAS

10. ¿Expresa diversidad de ideas?

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Nunca	7	58,3	58,3	58,3
	Pocas veces	5	41,7	41,7	100,0
	Total	12	100,0	100,0	

En relación si es que los estudiantes expresan una diversidad de ideas, podemos observar que un 58,3% NUNCA LO HACEN y un 41,7% POCAS VECES.

Estas deficiencias no permiten a los estudiantes expresarse coherentemente, ni les permite comunicarse con sus pares e incide en su rendimiento escolar.



11. ¿Establece asociaciones originales entre personajes y sucesos?

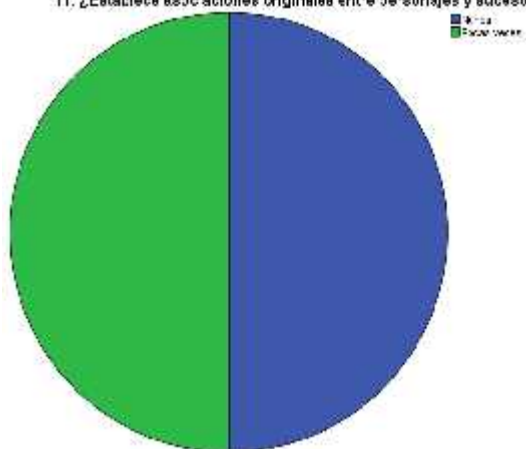
TABLA Nº 11: ASOCIA PERSONAJES Y SUCESOS

11. ¿Establece asociaciones originales entre personajes y sucesos?

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos Nunca	6	50,0	50,0	50,0
Pocas veces	6	50,0	50,0	100,0
Total	12	100,0	100,0	

Si **Establece asociaciones originales entre personajes y sucesos**; se observa que un 50% **NO LO HACE NUNCA** y **POCAS VECES** respectivamente.

11. ¿Establece asociaciones originales entre personajes y sucesos?



3.2. PROPUESTA TEÓRICA.

1. Título:

ESTRATEGIAS SOCIO AFECTIVO PARA DESARROLLAR LA INTELIGENCIA LINGÜÍSTICA EN LOS ESTUDIANTES DEL SEGUNDO GRADO DE PRIMARIA DE LA I.E. N° 82542 SAN FELIPE.

2. Introducción:

Las estrategias socio afectivas, tienen su sustento teórico en las inteligencia verbal-lingüística de Howard Gardner y la inteligencia emocional de Daniel Goleman.

Las estrategias planteadas están estructuradas en cinco sesiones: 1. Habilidades de comprensión de sí mismo, 2. Habilidades de autorregulación. 3, habilidades de comprensión al otro, 4. Habilidades de relación interpersonal y 5. Habilidades de discernimiento moral.

Estas sesiones, serán aplicadas por la docente de aula con el asesoramiento de un profesional psicólogo educativo.

3. Objetivos:

3.1. O. General:

Mejorar las habilidades lingüísticas en los estudiantes del segundo grado de primaria de la I.E. N° 82542 San Felipe.

3.2. O. Específicos:

- Mejorar la comunicación escrita.
- Mejorar la comunicación verbal.
- Aprender a escuchar

3.3. Beneficiarios:

Los estudiantes del segundo grado de la I.E. N° 82542 San Felipe.

3.4. Sustento teórico:

Inteligencia lingüística.

Capacidad para usar palabras de manera efectiva, sea en forma oral o escrita. Incluye la habilidad para manipular la sintaxis, semántica o usos prácticos del lenguaje. Algunos usos incluyen la retórica, mnemónica, explicación y el metalenguaje. HOWARD GARDNER (1983)

Es considerada una de las más importantes. En general se utilizan ambos hemisferios del cerebro y es la que caracteriza a los escritores. El uso amplio del lenguaje ha sido parte esencial para el desarrollo de este tipo de inteligencia.

-) **Aspectos biológicos:** un área específica del cerebro llamada “área de Broca” es la responsable de la producción de oraciones gramaticales. Una persona con esa área lesionada puede comprender palabras y frases sin problemas, pero tiene dificultades para construir frases más sencillas. Al mismo tiempo, otros procesos mentales pueden quedar completamente ilesos.
-) **Capacidades implicadas:** capacidad para comprender el orden y el significado de las palabras en la lectura, la escritura y, también, al hablar y escuchar.
-) **Habilidades relacionadas:** hablar y escribir eficazmente.
-) **Perfiles profesionales:** líderes políticos o religiosos, poetas, vendedores, escritores, etc.

3.4.1. Componentes de la Inteligencia Verbal Lingüística.

1. Hablar.

La capacidad por expresarse correctamente debe ser fomentada en todas y cada una de las personas; si bien algunas tienen más facilidad

que otras, en ello intervienen factores de tipo psicológico como la timidez, la autoestima, el miedo al ridículo, entre otros aspectos.

A. Debate en clase.

El aula es el lugar idóneo para fomentar esta capacidad, pues las nuevas tendencias pedagógicas postulan un modelo comunicacional horizontal donde se dé oportunidad de expresión y se permita el intercambio de opiniones, así como ejercicios de debate, que preparan a los sujetos cada vez más en una sociedad democrática donde la palabra debe ser expresada y respetada dentro de los límites de la convivencia.

B. El niño como narrador.

La narración es una forma de comunicación lingüística que puede fomentarse en el aula y desde luego en el hogar, pues principalmente son los padres los que ofrecen la disponibilidad de escuchar a los pequeños en sus comentarios, historias, chistes, ya que éste es el primer espacio expresivo donde ellos ejercitan su capacidad lingüística.

C. Padres y maestros son los modelos a seguir.

Por ello el hecho de fomentar este tipo de capacidad debe invitar a los adultos a mejorarse a sí mismos si quieren ofrecer a niños y jóvenes formas adecuadas de comunicación verbal, donde haya cosas que decir y fórmulas flexibles y correctas de decirlas.

Invitar al niño a escuchar a personas con facilidad y gusto por la narración, como son los "Cuentacuentos", expresiones culturales como obras de teatro, títeres, incluso poner atención a los diálogos de personajes de la televisión, son modelos donde el niño puede

aprender la forma de acomodar las palabras y hacer coherente su expresión verbal y no verbal.

D. Entrevistas.

La realización de entrevistas, puede ser una actividad divertida que promueve la posibilidad de diálogo, ayudando al pequeño a prepararse con preguntas; si puede grabarse le será de mucha utilidad escuchar las respuestas, mantener el hilo de la conversación, agradecer la entrevista, etcétera, son aspectos diversos de un ejercicio lingüístico verbal que ayudan a un niño o joven a entrenarse en el habla, ya que ellos pondrán su interés en el personaje, que puede ser un chico mayor o algún vecino o comerciante de su colonia, pero en realidad lo que se fomenta en ellos son sus posibilidades comunicativas.

3.4.2. Escuchar para aprender.

Se hace hincapié en escuchar "para aprender", porque la mayoría de las personas, aunque tenemos nuestro aparato auditivo en buenas condiciones y escuchamos perfectamente, no retenemos más que un porcentaje muy bajo de lo que oímos, por ejemplo en una conferencia, y es importante ayudar a mejorar esta capacidad.

Escuchar y leer en voz alta, es una de las formas más eficaces para entrenar esta capacidad, escuchar narraciones y cuentos es del gusto de prácticamente todos los niños, la diferencia está en el proceso de recordar lo que se ha leído, interpretar y opinar sobre lo que se leyó, comentar sobre la realidad o fantasía de los hechos, la invención de nuevos finales o suponer qué puede pasar con los héroes de los cuentos.

Escuchar poesía constituye un recurso motivador, si ésta es elegida adecuadamente a la edad e interés de la persona. Incluso el rap puede

ser un ejercicio lingüístico interesante que fomente el gusto por la comprensión de oraciones que guardan en la combinación poco usual de las palabras y que ofrece significados múltiples cuando es escuchada con atención.

Los nuevos recursos audiovisuales pueden ser una fuente casi inagotable de ejercicios para aprender a escuchar, tanto los discursos y diálogos bien elaborados como aquellos que son especialmente tediosos. Ofrecen material para identificar lo que se debe decir y cómo se debe decir o no decir, descubrir por qué puede ser tan aburrido un sujeto y comentarlo puede ser un motivo de análisis y sobre todo de escucha atenta para poder tener argumentos posteriores de discusión.

La exposición de un tema y pedir a los sujetos que lo escuchen con los ojos cerrados e ir deteniéndose para que diga las palabras que son claves en ésta, o que sinteticen lo dicho hasta el momento pueden ser actividades que además de dejar un aprendizaje obligan al oyente a esforzarse poniendo atención y reteniendo lo más posible.

3.4.3. Leer y escribir.

Leer es una de las actividades más gratificantes que muchos adultos pueden cultivar.

Con respecto a las nuevas generaciones, el tema de la lectura y su fomento le quita el sueño a muchos padres y educadores: si bien siempre han existido niños lectores y no lectores, hoy en día con el auge de los medios electrónicos el problema por hacer que se lea literatura se ha agudizado.

La lectura requiere tiempo y ese no parece el recurso de nuestra sociedad, mucho menos el de niños que no tienen un especial interés

por la palabra; sin embargo, al pensar en los beneficios que la lectura ofrece para el desarrollo y disfrute del ser humano, vale la pena que padres y maestros intenten encauzar a sus pequeños hijos y alumnos que no tienen esta afición a actividades que indirectamente los fuercen a ello.

Algunas de las actividades antes mencionadas como el debate, la narración de cuentos y las entrevistas, son medios idóneos para que se hagan lecturas.

Las dramatizaciones son muy útiles para inducir a temas que requieren de investigación en libros, Internet, cuentos y novelas, que posteriormente tengan que escribir y reescribir los diálogos. El secreto es tocar temas afines a los intereses según la edad y aficiones de los niños.

La utilización de los medios masivos de comunicación, en este sentido el interés que los pequeños tienen en la televisión, los videojuegos, el cine e Internet debe ser un pretexto para inducirlos en actividades lingüísticas, por ejemplo hacer guiones, consignas, canciones, graffitis, avisos publicitarios, boletines informativos y noticiosos, afiches, tapas y solapas de libros, comentarios sobre programas preferidos de la televisión, notas periodísticas, entre otros.

El lenguaje inventado puede ser de gran estímulo para niños que tienen aversión por la "palabra oficial", por lo que se les pide que realicen una frase inventando nuevas palabras y luego traten de traducirlo, con lo cual pueden ejercer su creatividad y ser un gran estímulo para pensar y decir todo tipo de cosas.

3. Estrategias socio afectivas.

Para poder diseñar un plan de formación de habilidades socio afectivas que promueva una mejor calidad de convivencia escolar y mejores aprendizajes, sin duda que hay que conocer cuáles son y cómo se organizan estas habilidades.

Diversos autores han desarrollado clasificaciones para organizar estas habilidades en subgrupos, áreas o dimensiones.

En esta línea, un primer acercamiento a estas habilidades fue realizado por Howard Gardner, quien en su obra Estructuras de la Mente (Frames of Mind, 1983), elabora una teoría de la inteligencia, criticando la idea de que ésta sea una entidad única y general, y proponiendo la existencia de una serie de “inteligencias” independientes. Bajo la denominación de “Inteligencias Múltiples”, incluye habilidades diversas bajo la clasificación de: Inteligencia Lingüística, Inteligencia Musical, Inteligencia Lógico-matemática, Inteligencia Espacial, Inteligencia Cinestésico-corporal e Inteligencias Personales. Dentro de esta última, incluye la inteligencia interpersonal e intrapersonal, propuesta que abre el campo a la investigación de las habilidades socio afectivo y ético.

Goleman (1997) también contribuye a reforzar las ideas de Gardner con relación a las habilidades inter e intrapersonales, al fortalecer el concepto de “Inteligencia Emocional”. Este autor clasifica las habilidades emocionales de la siguiente forma:

- Competencias personales: determinan el modo en que nos relacionamos con nosotros mismos: incluye la conciencia de sí mismo (conciencia de emociones y afectos, recursos y debilidades, intuiciones, confianza en sí mismo); autorregulación (control de estados, impulsos y recursos internos); y motivación (motivación de logro, compromiso, iniciativa y optimismo).

- Competencias sociales: determinan el modo en que nos relacionamos con los demás; incluye empatía (conciencia de los sentimientos, necesidades y preocupaciones de los demás); y habilidades sociales (influencia sobre otros, comunicación, liderazgo, canalización del cambio, resolución de conflictos, colaboración, habilidades de trabajo en equipo).

Al igual que dichos autores, múltiples agrupaciones y teóricos posteriores han realizado diversas propuestas para clasificar las habilidades socio afectivo y ético. Entre ellos, suele existir acuerdo respecto de cuáles son las habilidades más relevantes. No obstante, se observan ciertas diferencias en relación al énfasis atribuido a unas por sobre otras, y a las formas en que éstas son clasificadas. En esta línea, Valores UC ha revisado las propuestas de clasificación de una serie de programas internacionales de formación en habilidades socio afectivas y éticas. Entre ellas, las más relevantes son las del programa SEL(Social and Emotional Learning) de Illinois, Estados Unidos; el programa SEAL (Social and Emocional Aspects of Learning) de la Estrategia Nacional Primaria de Inglaterra; y la propuesta de Competencias Ciudadanas de Colombia. Para profundizar en estas clasificaciones puede revisar el documento “¿Qué son las habilidades socio afectivas y éticas?”

3.5. SISTEMA DE CONTENIDOS.

Valoras UC ha avanzado en el desarrollo de su propuesta, gracias al trabajo de profesionales del equipo que han investigado y desarrollado propuestas alternativas, en esta línea.

Recogiendo diversos elementos de las propuestas internacionales y

nacionales antes señaladas, Valoras UC propone a continuación un ordenamiento que pretende facilitar la comprensión de estas habilidades socio afectivas y éticas, y de cómo se relacionan y afectan los aprendizajes y desempeños personales, académicos y sociales.

1. Habilidades de comprensión de sí mismo.

Los niños con habilidades en esta dimensión son capaces de reconocer sus emociones, describir sus intereses, valores y habilidades, y valorar en forma certera sus fortalezas. Tienen un profundo sentido de confianza en sí mismos y esperanza hacia el futuro. Aprenden a comprenderse a ellos mismos, a conocer cómo aprenden, cómo se relacionan con otros, qué es lo que están pensando y sintiendo. Estas habilidades de auto-comprensión o auto-conocimiento permiten organizarse y planificar el propio aprendizaje.

En síntesis, esta categoría reúne las siguientes habilidades socio afectivas y éticas:

- » reconocimiento de emociones
- » reconocimiento de intereses, valores y habilidades
- » autovaloración
- » autoconocimiento

2. Habilidades de autorregulación.

Los niños que saben auto regularse, aprenden a manejar sus emociones y comportamientos, son capaces de manejar el estrés, la ansiedad, de controlar los impulsos y perseverar para superar los obstáculos. Pueden auto motivarse y monitorear el progreso a partir del logro de objetivos académicos y personales, y expresar sus emociones de manera apropiada en diversas situaciones. Para manejar sus emociones, los niños usan diversas estrategias en pos de

la regulación de sus aprendizajes y comportamientos, por ejemplo estrategias para manejar la ansiedad frente a una prueba.

Entre dichas habilidades, destacan:

- » autocontrol, manejo de impulsos y conducta
- » manejo y expresión adecuada de emociones
- » auto motivación, logro de metas personales

3. Habilidades de comprensión del otro.

Los niños con habilidades en esta dimensión, son capaces de la toma de perspectiva y de empatizar con otros, reconociendo similitudes y diferencias individuales y grupales. Son capaces de buscar, y de usar apropiadamente conforme a su edad, los recursos que les proveen la familia, la escuela y la comunidad. Refieren, en síntesis, a la habilidad de:

- » empatía
- » toma de perspectiva

4. Habilidades de relación interpersonal.

Los niños con habilidades de relación interpersonal, presentan las capacidades necesarias para establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes basadas en la cooperación. Resisten la presión social inapropiada; previenen, manejan y resuelven constructivamente conflictos interpersonales; y buscan y dan ayuda cuando se necesita. Las habilidades interpersonales permiten a los niños **relacionarse con otros**, tomar parte activa en un grupo, comunicarse dentro de audiencias diversas, dialogar, llegar a acuerdos, negociar, resolver diferencias y apoyar el aprendizaje de otros.

En definitiva, aluden a las habilidades socio afectivas y éticas de:

- » establecer y mantener relaciones sanas y gratificantes
- » trabajo en equipo, cooperación

- » diálogo y participación
- » comunicación asertiva
- » resolución pacífica de conflictos

5. Habilidades de discernimiento moral.

Los niños con habilidades en esta dimensión, desarrollan sus habilidades de razonamiento moral, aprenden a ser responsables al tomar decisiones, considerando estándares éticos, asuntos relativos a la seguridad, normas sociales, el respeto a otros, y las consecuencias probables de las diversas variantes de sus acciones. Ellos aplican estas habilidades de razonamiento moral y de toma de decisiones en situaciones académicas y sociales, y están motivados a contribuir al bienestar de su escuela y comunidad.

- Estas habilidades se expresan en:
- » razonamiento moral
 - » toma de decisiones responsable

Todas estas habilidades pueden ser desarrolladas si se estimulan debidamente. No se nace con ellas “actualizadas”, no “vienen con la familia”, sino que, al igual que las habilidades intelectuales, **evolucionan en la medida que se las estimula y desafía.** Esto implica que se requiere de una formación intencionada y gradual, para alcanzar los niveles de logro esperados en cada etapa. Una evolución que requiere de adultos (padres y profesores), que faciliten los contextos de aprendizaje y las experiencias que permitan el paso a etapas más elevadas de desarrollo.

CRONOGRAMA DE ACTIVIDADES

Actividades	Fecha	Responsable
-------------	-------	-------------

1. Habilidades de comprensión de sí mismo.	Junio 2015	Profesora de aula
2. Habilidades de autorregulación.	Junio 2015	Profesora de aula
3. Habilidades de comprensión del otro.	Julio 2015	Profesora de aula
4. Habilidades de relación interpersonal.	Julio 2015	Profesora de aula
5. Habilidades de discernimiento moral.	Agosto 2015	Profesora de aula

CONCLUSIONES:

1. A través de la guía de observación para determinar el dominio de la inteligencia verbal, se pudo comprobar que los estudiantes del segundo

grado de primaria de la I.E. N° 82542 San Felipe, tienen dificultades en su comunicación oral, escrita y gestual.

2. Las teorías de la inteligencia verbal lingüística propuesta por Howard Gardner y la inteligencia emocional de Daniel Goleman, son fundamentales para comprender el problema en estudio y elaborar la propuesta teórica.
3. La **propuesta** de estrategias socio afectivas, **posiblemente** contribuirán a mejorar la comunicación (oral, escrita, saber escuchar y escribir) en los estudiantes objeto de nuestro estudio.

RECOMENDACIONES:

1. Aplicar las estrategias socio afectivas propuestas en esta investigación para revertir las deficiencias lingüísticas de los y las estudiantes del segundo grado de la I.E. N°82542 San Felipe, del distrito de Cascas, provincia Gran Chimú, Región La Libertad.
2. Aplicar la propuesta teórica en estudiantes con problemas similares en las instituciones educativas de la localidad.
3. Recomendar a la UGEL del distrito de Cascas implementar la propuesta en las instituciones de educación primaria de su jurisdicción, con problemas similares.

VI. REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

ARBOLEDA, M. y GALLEGU, M. (1996). Mejoramiento de la Expresión Oral y Escrita en la Educación Básica Primaria a través de Estrategias para el Desarrollo del Pensamiento Reflexivo y la Creatividad. Universidad de Antioquia. Facultad de Educación. Medellín.

BADIA, D. y Vilá, M. (1992). Juegos de Expresión Oral y Escrita. Editorial GRAÓ. Primera edición. Barcelona. España.

BERNARDEZ, E. (1982). Introducción a la Lingüística del Texto. España: Espasa Calpe.

CAMPBELL, D. Inteligencias múltiple. Usos prácticos para la enseñanza aprendizaje. Editorial Troquel S.A. 2000.

CARRETERO, M., Y Asensio, M. (2004). Psicología del Pensamiento. Alianza Editorial.

DEWEY, J. (1933/1989): Cómo pensamos: nueva exposición de la relación entre pensamiento y proceso educativo. Barcelona, Paidós.

DÍAZ-BARRIGA, F. (2001): "Habilidades de pensamiento crítico sobre contenidos históricos en alumnos de bachillerato", en Revista Mexicana de Investigación Educativa, 6(13), pp. 525-554.

DÍAZ, F y HERNÁNDEZ, G (1999). Estrategias de enseñanza para la promoción de aprendizajes significativos. Trillas

Didáctica de la Expresión Dramática. España: Editorial Octaedro.

ERNST, G. (2001). Educación para todos: la teoría de las inteligencias múltiples de Gardner. En: Revista de Psicología, Vol. 19, No. 02, Jul. – Dic. Perú.

ELDER, L (2003) La mini guía hacia el pensamiento crítico para niños. Fundación para el pensamiento crítico.

FERREIRO, R (2007). Estrategias didácticas del aprendizaje. México: Trillas.

GARDNER, H. (1994), Estructuras de la mente: la teoría de las inteligencias múltiples, México, Fondo de cultura económica.

GUILFORD, J.P. (1967). La Naturaleza de la Inteligencia Humana. McGraw-Hill. México

[GOLEMAN, d. \(1996\) Inteligencia emocional. Editorial Kairos, Barcelona, España.](#)

MARTÍNEZ, M. (2001). Análisis del Discurso y Práctica Pedagógica: Una propuesta para leer, escribir y aprender mejor. Homo Sapiens. Tercera edición. Argentina

NARBONA, J. y CHEVRIE, C. (2001). El Lenguaje del Niño: Desarrollo Normal, Evaluación y Trastornos. Masson. Segunda edición. Barcelona.

OLSON, D. y TORRANCE, N. (1995). Cultura Escrita y Oralidad. Gedisa. España.

OWENS, R. (2003). Desarrollo del Lenguaje. PEARSON – Prentice Hall. Quinta edición. Madrid. España.

PÉREZ, E. El. Al. (2003). Inventario de Autoeficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. Tesis: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Argentina.

PÉREZ, E. El. Al. (2003). Inventario de Auto eficacia para Inteligencias Múltiples: Fundamentos Teóricos y Estudios Psicométricos. Tesis: Universidad Nacional de Córdoba. Facultad de Psicología. Laboratorio de Evaluación Psicológica y Educativa. Argentina.

PIAGET, J. (1972). El Nacimiento de la Inteligencia en el Niño. España.

[ROSAS LOBO, E. \(2007\), las estrategias socio-afectivas y su efecto motivador en situaciones de aprendizaje de una lengua extranjera. \(Instituto Universitario Tecnológico de Ejido \(IUTE\) Venezuela\).](#)

[THOMPSON Y RUBIN \(1982\) How to be a more successful language learner. Boston: Heinle & Heinle.](#)

[UNESCO Las Ciencias del Lenguaje: ¿Un Desafío para la Enseñanza? Suiza.](#)

VIGOTSKY, L.S. (1977). Pensamiento y Lenguaje: Teoría del Desarrollo Cultural de las Funciones Psíquicas. Ediciones Pleyade. Argentina.

ANEXOS:

UNIVERSIDAD NACIONAL PEDRO RUIZ GALLO

FACULTAD DE CIENCIAS HISTORICO SOCIALES Y EDUCACION

UNIDAD DE POSGRADO

INDICACIONES

La o el docente, evalúa individualmente a cada estudiante mediante la presente Guía de observación, para determinar el dominio de los componentes de la inteligencia verbal lingüística.

Nombre del estudiante:.....

N°	ITEMS	<i>Escala de valores</i>		
		<i>Nunca</i>	<i>Pocas veces</i>	<i>siempre</i>
1	¿Se expresa con Fluidez?			
2	¿Interpreta el mensaje o idea?			
3	¿Tiene capacidad para argumentar?			
4	¿Se expresa en forma coherente?			
5	¿Emplea el lenguaje Corporal?			
6	¿Modula su voz conforme lo requiere el mensaje?			
7	¿Escribe sus mensajes en forma Coherente?			
8	¿Hay variedad en sus frases?			
9	¿Su vocabulario es amplio?			
10	¿Expresa diversidad de ideas?			
11	¿Establece asociaciones originales entre personajes o sucesos?			