

UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL



TESIS

=====

**“CUENTOS INFANTILES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COGNITIVAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA
INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 461 DISTRITO DE MANANTAY, 2021”**

=====

PRESENTADO POR:

**LIZETH YZQUIERDO MONTANY
YANINA ELMINA RENGIFO DAVILA**

**PARA OPTAR EL TÍTULO PROFESIONAL DE:
LICENCIADO EN EDUCACIÓN INICIAL**

**ASESOR
Dr. JHONN ROBERT RUIZ DE LA CRUZ**

**PUCALLPA – PERÚ
2022**



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
COMISIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS**



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Pucallpa, a los 04 días del mes de MARZO del 2022 siendo las 10:00 horas y de acuerdo a lo señalado en el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de Universidad Nacional de Ucayali, se reunió el Jurado Calificador, conformado por los siguientes docentes.

- PRESIDENTE: Dra. JESSENIA CHOY SANCHEZ PANDURO**
SECRETARIO: Mg. CHARO MIMI CERVANTES ROSAS
MIEMBRO: Mg. JONATHAN WALTER BANAY ZAMBRANO

Para proceder a la sustentación pública de la tesis titulada:

“CUENTOS INFANTILES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 461 DISTRITO DE MANANTAY, 2021”

Presentado (a) por el (la) bachiller: **LIZETH YZQUIERDO MONTANY**

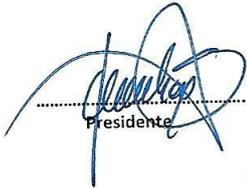
Finalizando la sustentación de la misma, se procedió a realizar la evaluación respectiva, llegando a la conclusión siguiente:

La tesis ha sido APROBADO por UNANIMIDAD

Quedando expedito para que se le otorgue el Título Profesional de Licenciado en Educación INICIAL Especialidad

Siendo las 11:00 horas del mismo día se dio por concluido el acto académico.

Pucallpa 04 de MARZO del 2022


.....
Presidente


.....
Secretario


.....
Miembro



Nota. Llenar los espacios en blanco con letras (no números)



**UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
COMISIÓN DE GRADOS Y TÍTULOS**



ACTA DE SUSTENTACIÓN DE TESIS

En Pucallpa, a los 04.....días del mes de MARZO del 2022 siendo las 10:00.....horas y de acuerdo a lo señalado en el Reglamento de Grados y Títulos de la Facultad de Educación y Ciencias Sociales de Universidad Nacional de Ucayali, se reunió el Jurado Calificador, conformado por los siguientes docentes.

PRESIDENTE: **Dra. JESSENIA CHOY SANCHEZ PANDURO**

SECRETARIO: **Mg. CHARO MIMI CERVANTES ROSAS**

MIEMBRO: **Mg. JONATHAN WALTER BANAY ZAMBRANO**

Para proceder a la sustentación pública de la tesis titulada:

“CUENTOS INFANTILES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE COMPETENCIAS COGNITIVAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE LA INSTITUCION EDUCATIVA N° 461 DISTRITO DE MANANTAY, 2021”

Presentado (a) por el (la) bachiller: **YANINA ELMINA RENGIFO DAVILA**

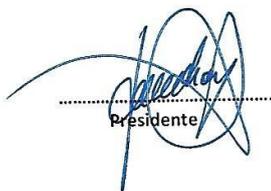
Finalizando la sustentación de la misma, se procedió a realizar la evaluación respectiva, llegando a la conclusión siguiente:

La tesis ha sido APROBADO por UNANIMIDAD.....

Quedando expedito para que se le otorgue el Título Profesional de Licenciado en Educación INICIAL.....Especialidad.....

Siendo las 11:00.....horas del mismo día se dio por concluido el acto académico.

Pucallpa 04 de MARZO del 2022


.....
Presidente


.....
Secretario


.....
Miembro


SECRETARÍA ACADÉMICA
Secretario académico de la FEyCSs.

Nota. Llenar los espacios en blanco con letras (no números)



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES
CARRERA PROFESIONAL DE EDUCACIÓN INICIAL



TESIS:

**“CUENTOS INFANTILES Y SU INFLUENCIA EN EL DESARROLLO DE
COMPETENCIAS COGNITIVAS EN LOS NIÑOS Y NIÑAS DE 4 AÑOS DE
LA INSTITUCIÓN EDUCATIVA N° 461 DISTRITO DE MANANTAY, 2021”**

APROBADO POR:

.....
Dra. Jessenia Choy Sanchez Panduro
Presidente

.....
Mg. Charo Mimi Cervantes Flores
Secretario

.....
Mg. Jonathan Walter Banay Zambrano
Miembro

.....
Dr. Jhonn Robert Ruiz de la Cruz
Asesor



CONSTANCIA

ORIGINALIDAD DE TRABAJO DE INVESTIGACION

SISTEMA ANTIPLAGIO URKUND

N°0036-2022

La Dirección de Producción Intelectual, hace constar por la presente, que el Informe final de Tesis, titulado:

“Cuentos infantiles y su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 Distrito de Manantay, 2021”

Cuyo(s) autor (es) : YZQUIERDO MONTANY, LIZETH.
RENGIFO DAVILA, YANINA ELMINA.

Facultad : EDUCACIÓN Y CIENCIAS SOCIALES.
Escuela Profesional : EDUCACIÓN INICIAL.
Asesor(a) : DR. RUIZ DE LA CRUZ, JHONN ROBERTH.

Después de realizado el análisis correspondiente en el Sistema Antiplagio URKUND, dicho documento presenta un **porcentaje de similitud de 2%**.

En tal sentido, de acuerdo a los criterios de porcentaje establecidos en el artículo 9 de la DIRECTIVA DE USO DEL SISTEMA ANTIPLAGIO URKUND, el cual indica que no se debe superar el 10%. Se declara, que el trabajo de investigación: SI Contiene un porcentaje aceptable de similitud, por lo que SI se aprueba su originalidad.

En señal de conformidad y verificación se FIRMA Y CODIFICA la presente constancia

FECHA 26/01/2022



Dr. ABRAHAM ERMITANIO HUAMAN ALMIRON

Dirección de Producción Intelectual

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACION DE TESIS
REPOSITORIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

Yo, Lizeth Yzquierdo Montany

Autor(a) de la TESIS de pregrado titulada:

"Cuentos infantiles y su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la institución Educativa N°461 distrito de Manantay, 2021"

Sustentada el año: 2022

Con la asesoría de: Dr. Jhonn Robert Ruiz de la Cruz

En la Facultad de: Educación y Ciencias Sociales

Carrera Profesional de: Educación Inicial

Autorizo la publicación:

PARCIAL Significa que se publicará en el repositorio institucional solo La caratula, la dedicatoria y el resumen de la tesis. Esta opción solo es válida marcar **si su tesis o documento presenta material patentable**, para ello deberá presentar el trámite de CATI y/o INDECOPI cuando se lo solicite la DGPI UNU.

TOTAL Significa que todo el contenido de la tesis y/o documento será publicada en el repositorio institucional.

De mi trabajo de investigación en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali (www.repositorio.unu.edu.pe), bajo los siguientes términos:

Primero: Otorgo a la Universidad Nacional de Ucayali **licencia no exclusiva** para reproducir, distribuir, comunicar, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público en general mi tesis (incluido el resumen) a través del Repositorio Institucional de la UNU, en formato digital sin modificar su contenido, en el Perú y en el extranjero; por el tiempo y las veces que considere necesario y libre de remuneraciones.

Segundo: Declaro que la tesis es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, por tanto, me encuentro facultado a conceder la presente autorización, garantizando que la tesis no infringe derechos de autor de terceras personas, caso contrario, me hago único(a) responsable de investigaciones y observaciones futuras, de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la Universidad Nacional de Ucayali y del Ministerio de Educación.

En señal de conformidad firmo la presente autorización.

Fecha: 04/03/2022

Email: lyzquierdomonatan@gmail.com

Teléfono: 958 596 818

Firma: 

DNI: 41425393

AUTORIZACIÓN DE PUBLICACION DE TESIS
REPOSITORIO DE LA UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI

yo, Yanina Elmina Rengifo Davila

Autor(a) de la TESIS de pregrado titulada:

"Cuentos infantiles y su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la institución Educativa N°461 distrito de Manantay, 2021"

Sustentada el año: 2022

Con la asesoría de: Dr. Jhonn Robert Ruiz de la Cruz

En la Facultad de: Educación y Ciencias Sociales

Carrera Profesional de: Educación Inicial

Autorizo la publicación:

PARCIAL Significa que se publicará en el repositorio institucional solo La caratula, la dedicatoria y el resumen de la tesis. Esta opción solo es válida marcar si su tesis o documento presenta material patentable, para ello deberá presentar el trámite de CATI y/o INDECOPI cuando se lo solicite la DGPI UNU.

TOTAL Significa que todo el contenido de la tesis y/o documento será publicada en el repositorio institucional.

De mi trabajo de investigación en el Repositorio Institucional de la Universidad Nacional de Ucayali (www.repositorio.unu.edu.pe), bajo los siguientes términos:

Primero: Otorgo a la Universidad Nacional de Ucayali **licencia no exclusiva** para reproducir, distribuir, comunicar, transformar (únicamente mediante su traducción a otros idiomas) y poner a disposición del público en general mi tesis (incluido el resumen) a través del Repositorio Institucional de la UNU, en formato digital sin modificar su contenido, en el Perú y en el extranjero; por el tiempo y las veces que considere necesario y libre de remuneraciones.

Segundo: Declaro que la tesis es una creación de mi autoría y exclusiva titularidad, por tanto, me encuentro facultado a conceder la presente autorización, garantizando que la tesis no infringe derechos de autor de terceras personas, caso contrario, me hago único(a) responsable de investigaciones y observaciones futuras, de acuerdo a lo establecido en el estatuto de la Universidad Nacional de Ucayali y del Ministerio de Educación.

En señal de conformidad firmo la presente autorización.

Fecha: 04/03/2022

Email: Yanina.rengifodavila.1@gmail.com

Teléfono: 946224161

Firma: 

DNI: 43720453

DEDICATORIA

A mi familia esposo e hijos por el apoyo brindando en todo momento en el avance de mi carrera profesional que me permitió seguir creciendo en bienestar de la educación gracias.

Lizeth

A todos mis familiares, a mi dorado esposo y a mis hijos por su gran apoyo y fortaleza que me dieron para cumplir un peldaño más en mi vida profesional y personal.

Yanina

AGRADECIMIENTO

A la Universidad Nacional de Ucayali, la Facultad de Educación y Ciencias Sociales y la Escuela Profesional de Educación Inicial por haber permitido conjuntamente con la directiva implementar el Programa de licenciatura que permitió a los docentes de los pedagógicos a seguir perfeccionando sus competencias y capacidades en bienestar de la educación en la Región Ucayali.

A los docentes de la Universidad Nacional e Ucayali de las diferentes especialidades que con su profesionalismo y desprendimiento lograron impartir sus conocimientos en todo el proceso de nuestros estudios.

A nuestro Asesor Dr. Jhonn Robert Ruiz De La Cruz, por sus consejos y sobre todo su iniciativa de seguirnos antes durante y después de la aplicación de nuestra tesis.

ÍNDICE

	Pág.
DEDICATORIA.....	viii
AGRADECIMIENTO	ix
ÍNDICE	x
ÍNDICE DE TABLAS	xii
ÍNDICE DE FIGURAS	xiii
RESUMEN	xiv
ABSTRACT	xv
INTRODUCCIÓN	xvi
CAPÍTULO I. EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	1
1.1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA	1
1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA	3
1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN... ..	4
1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS.....	5
1.5. VARIABLES.....	6
1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA	8
1.7. VIABILIDAD	8

CAPÍTULO II. MARCO TEÓRICO.....	9
2.1. ANTECEDENTES.....	9
2.2. BASES TEÓRICAS.....	11
2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES.....	25
CAPÍTULO III. METODOLOGÍA.....	28
3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN	28
3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN.....	28

3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA.....	29
3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS.....	29
3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS	29
CAPÍTULO IV. RESULTADOS Y DISCUSIÓN	31
4.1. RESULTADOS.....	31
4.2. DISCUSIÓN	45
CAPÍTULO V. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	47
5.1. CONCLUSIONES	47
5.2. RECOMENDACIONES	48
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	50
ANEXO	53

ÍNDICE DE TABLAS

Pág.

Tabla 1. Operacionalización de las variables.....	7
Tabla 2. Cuentos Infantiles y dimensiones en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de Manantay,2021.....	62
Tabla 3. Desarrollo de competencias cognitivas y sus dimensiones en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de Manantay, 2021.	64
Tabla 4. Prueba de Normalidad.....	66
Tabla 5. Prueba de hipótesis general -Cuentos Infantiles vs Competencias cognitivas.....	67
Tabla 6. Prueba de hipótesis específica 1: conocimiento -competencias cognitivas.....	68
Tabla 7. Pruebas de hipótesis específica 2: comprensión- competencias cognitivas	69
Tabla 8. Prueba de hipótesis específica 3: síntesis-competencias cognitivas.....	70

ÍNDICE DE FIGURAS

	Pág.
Figura 1. Cuentos Infantiles y dimensiones en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de manantay,2021.....	62
Figura 2. Desarrollo de competencias cognitivas y sus dimensiones en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de Manantay,2021.....	64

RESUMEN

En esta investigación se pudo ver que no se imparte constantemente el desarrollo de competencias cognitivas, es decir, los niños y niñas de 4 años demuestran timidez a la hora de leer cuentos infantiles mientras que otros niños algunas veces lo realizan con su poca participación. De esta manera surgió la investigación denominada: “Cuentos infantiles y su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institucion Educativa N°461 Distrito de manantay 2021”. Donde se respondió a todas las interrogantes problema general ¿Qué influencia existe entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021? Y problemas específicos ¿Qué influencia existe entre la *Dimensión Conocimientos* y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021? ¿Qué influencia existe entre la *Dimensión Comprensión* y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021? ¿Qué influencia existe entre la *Dimensión Síntesis* y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021? Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis general de este estudio, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva moderada de 0.897 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación directa y significativa entre los cuentos infantiles y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institucion Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio

Palabras clave: Cuentos infantiles, competencias cognitivas, enseñanza, aprendizaje, lectura, comunicación, currículo.

ABSTRACT

It was observed during the execution of the thesis, that the development of cognitive skills is not constantly taught, that is, 4-year-old boys and girls show shyness when reading children's stories while other children sometimes do it with their little participation. In this way, the research called: "Children's stories and their influence on the development of cognitive competencies in 4-year-old boys and girls of the Educational Institution No. 461, Manantay District 2021" arose. Where were all the questions answered, general problem What influence exists between children's stories and the development of cognitive skills in 4-year-old boys and girls from Educational Institution No. 461, Manantay District, 2021? And specific problems, what influence exists between the Knowledge Dimension and the development of cognitive skills in 4-year-old boys and girls from Educational Institution No. 461, Manantay District, 2021? What influence exists between the Comprehension Dimension and the development of cognitive skills in 4-year-old boys and girls from Educational Institution No. 461, Manantay District, 2021? What influence exists between the Synthesis Dimension and the development of cognitive skills in 4-year-old boys and girls from Educational Institution No. 461, Manantay District, 202? After having processed the data collected in the SPSS.25 software to test the general hypothesis of this study, there was a moderate positive Spearman correlation rho of 0.897 and a p-value of 0.000, establishing its rejection, that is, that there is a direct and significant relationship between children's stories and cognitive skills in 4-year-old boys and girls from the Educational Institution No. 461, Manantay District, 2021

Keywords: Children's stories, cognitive skills, teaching, learning, reading, communication, curriculum.

INTRODUCCIÓN

Gillanders y de la Fuente (2018), manifiesta que desde nuestra niñez los cuentos forman parte del proceso de convertirnos en seres humanos y nos ayudan a imaginar otros mundos, protagonizar historias y construir nuestra propia realidad. Los cuentos son “una narración breve, de trama sencilla, caracterizada por una fuerte concentración de la acción, del tiempo y del espacio” (Jiménez, Gómez, Aguado y Ballesteros, 2001: 83). Existen diferentes tipos de cuentos siendo uno de ellos los clásicos que, como afirma Martínez Pardo (2015: 8), “hablan de la herida nuclear, del nudo en el que se encuentra el asunto emocional no resuelto: el miedo al abandono, la envidia entre hermanos, las emociones más inconfesables (y no por ello inexistentes), etc.”.

Los cuentos son una herramienta poderosa en la formación de valores morales, a través de la cual, y desde nuestra infancia, nos identificamos con situaciones y personajes, nos emocionamos, nos introducimos en mundos imaginarios, nos abstraemos, y nos sentimos libres sin control adulto. Como señala Centelles (2011: 75) “Los cuentos tienen unas estructuras internas a través de las cuales el niño aprende a encontrar sus propias palabras, a conocer su propio ritmo de pensamiento y sus silencios, a seguir el hilo de una historia”.

Además de percibir encadenamientos temporales, permiten comprender intenciones y relaciones causales (Montes Miró, 2014). También son “ante todo y esencialmente, una obra de arte y su misión principal discurrirá por los caminos de lo artístico” (Rovira de Rivas, 2003: 1). Aunque en la actualidad nadie duda de la importancia de la animación a la lectura y del potencial del cuento como “facilitador de numerosos aprendizajes” (Muñoz, 2002: 1), deben adoptarse más medidas para esta finalidad, ya que vivimos en una sociedad globalizada en donde la oferta de los productos audiovisuales en el mercado cultural y de ocio

es, a priori, más atractiva y “el libro ocupa un papel cada vez más subordinado” (Fernández Paz, 2000: 1). En el currículo gallego de educación infantil los cuentos están incluidos en el área de Lenguajes: comunicación y representación.

En el bloque de Lenguaje verbal podemos leer: “Escucha y comprensión de la lectura en voz alta, realizada por una lectora o lector competente de cuentos, relatos, leyendas, poesías, rimas, adivinanzas, teatro...” (Xunta de Galicia, 2009: 10793). Por otra parte, en el currículo gallego de la educación primaria se hace referencia a la lectura y comprensión de cuentos, así como a la composición de textos literarios, entre los que se mencionan los cuentos (Xunta de Galicia, 2014). Por tanto, precisamente al estar incluidos en ambas etapas educativas, consideramos de gran interés la implementación en educación infantil como en inicial para el tratamiento de diferentes temáticas (la concienciación ambiental, la multiculturalidad, la resolución de conflictos, etc.). Los cuentos puede ser una vía incentivadora para el trabajo transversal de problemáticas actuales en el ámbito educativo

Este trabajo está por capítulos:

capítulo I: problema de investigación, precisando su planteamiento y formulación del problema, la formulación de los objetivos, justificación y la viabilidad del estudio.

capítulo II: marco teórico, como los antecedentes y las bases teóricas, formulación de hipótesis y la identificación de las variables.

capítulo III: precisamos todo lo concerniente de la metodología usada, es decir del tipos y diseño de investigación, población muestra, las técnica e instrumentos de recolección de datos, así como la validez y su respectiva confiabilidad para su ejecución.

capítulo IV y V : resultados, discusión, conclusiones y sugerencias

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1 DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA

Aunque nos gustaría que la vida de nuestros hijos fuera un camino de rosas, lo cierto es que es una aspiración imposible y, además, poco deseable. Y es que, debemos dejar que los niños experimenten distintas situaciones conflictivas para que sean personas resolutivas y proactivas. A lo largo de su vida van a experimentar distintos conflictos (con ellos mismos, con familiares, en el trabajo, con amigos...) y deben aprender a gestionar este tipo de problemas. Tengamos en cuenta estas consideraciones:

Para que un niño aprenda a resolver un conflicto, nada como un buen ejemplo. En muchos colegios, se practica recreando escenas de posibles conflictos. En otros, se celebran asambleas periódicas. En ellas, los niños exponen un problema y entre todos debaten e intentan encontrar una solución.

Se trata de una forma muy efectiva en la que los niños, además de aprender a resolver las crisis u obstáculos que puedan surgir, trabajen su empatía, su capacidad de escucha, la puesta en marcha de sus valores, etc.

Además del ejemplo, podemos usar los cuentos cortos, que muestran a los niños situaciones hipotéticas que podrían servirles de guía en caso de que ellos mismos se vean envueltos en algo similar. Son una herramienta para que los niños aprendan a tomar decisiones, pero también debemos ayudar a los niños a desarrollar otras habilidades como negociar, escuchar o relacionarse desde la asertividad.

A la hora de que los niños aprendan a solucionar sus problemas, la inteligencia emocional también tiene un papel protagonista. Cuando un pequeño es capaz de reconocer, nombrar y gestionar sus emociones, podrá enfrentarse a los conflictos de una forma más efectiva. Una vez más, los cuentos infantiles son una gran herramienta para proporcionar este aprendizaje.

Según la guía 'Ayudo a mi hijo a aprender habilidades sociales' (de Child Welfare Information Gateway), los niños que tienen buenas habilidades sociales y emocionales, son más propensos a tener mejores relaciones y resiliencia ante el estrés provocado por los distintos conflictos del día a día. Cuando un pequeño es capaz de construir vínculos sanos, pero también puede comunicar sus emociones y autorregularse, son más capaces de resolver sus problemas.

Por ello se plantea la siguiente pregunta del problema de investigación:

¿Qué influencia existe entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?

1.2. FORMULACIÓN DEL PROBLEMA

1.2.1. Problema General

- ¿Qué influencia existe entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay 2021?

1.2.2. Problemas Específicos

- ¿Qué influencia existe entre la Dimensión Conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?
- ¿Qué influencia existe entre la Dimensión Comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?
- ¿Qué influencia existe entre la Dimensión Síntesis y el desarrollo de

competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?

1.3. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.3.1. Objetivo General

- Determinar la influencia significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

1.3.2. Objetivos Específicos

- Determinar la influencia significativa entre la dimensión conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.
- Determinar la influencia significativa entre la dimensión comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.
- Determinar la influencia significativa entre la dimensión síntesis y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021

1.4. HIPÓTESIS Y/O SISTEMA DE HIPÓTESIS

1.4.1. Hipótesis General

- Existe influencia directa y significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

1.4.2. Hipótesis Específicas

- Existe influencia directa y significativa entre la dimensión conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.
- Existe influencia directa y significativa entre la dimensión comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.
- Existe influencia directa y significativa entre la dimensión síntesis y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

1.5. VARIABLES

1.5.1. Variable Independiente

- Cuentos Infantiles

Dimensiones

- Dimensión 1: conocimientos
- Dimensión 2: comprensión
- Dimensión 3: Síntesis

1.5.2. Variable Dependiente

- Competencias cognitivas

Dimensiones

- Dimensión 1: Nivel bajo (sensación, percepción, atención)
- Dimensión 2: Nivel Medio (Aprendizaje, memoria, comunicación)
- Dimensión 3: Nivel alto (Razonamiento, creativa, toma de decisiones, resolver problemas)

1.5.3. Operacionalización de las variables

- Se describe en la siguiente tabla:

Tabla 1. Operacionalización de las variables

VARIABLE	DEFINICIÓN OPERACIONAL	DIMENSIONES	INDICADORES	ESCALA
Cuentos Infantiles	Variable medible Autoconcepto Dominio del entorno Crecimiento personal	conocimientos	Dibuja personajes de su imaginación	Ordinal
			Crea historias relacionadas con bosques, ríos, mares, etc.	
			Cuenta fábulas con personajes de su imaginación	
		comprensión	Reconoce la importancia de la expresión oral espontanea	Ordinal
			Muestra claridad, coherencia y ritmo.	
			Utiliza la voz en la expresión de palabras.	
		síntesis	Dibuja lo que más le gustó de la fábula leída.	Ordinal
			Representa con emoción algún personaje del cuento que le gusta.	
			Se emociona cuando tiene que contar una historia misteriosa.	
Competencias cognitivas	Variable medible Esquema corporal Equilibrio Espacio	Nivel Bajo	Dibuja las principales tradiciones de su localidad	Ordinal
			Narra una tradición de su localidad.	
			Averigua acerca de leyendas de su localidad	
		Nivel medio	Escribe una leyenda de su localidad	Ordinal
			Narra una leyenda importante de su localidad	
			Representa gráficamente una leyenda de su localidad.	
		Nivel alto	Ordena sus materiales de trabajo cuando termina de trabajar	Ordinal
			Obedece las indicaciones de la profesora al terminar un cuento	
			Sigue instrucciones para terminar bien su trabajo.	

1.6. JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA

La literatura infantil constituye un recurso didáctico de primer orden ya que es un instrumento que ayudará a conseguir los objetivos que se proponen, tales como, trabajar y conseguir las diferentes competencias básicas, motivar las actividades que realicen en clase y a desarrollar el lenguaje oral.

Los cuentos estimulan la imaginación y enseñan a buscar soluciones para los problemas. Las historias de los cuentos y libros infantiles enseñan valores que ayudarán a los niños y niñas a comprender lo que significa la solidaridad, el respeto, la paz o la igualdad.

Favorecen, a la par, el desarrollo cognitivo, permitiendo que puedan transferir situaciones vividas en los cuentos a otras situaciones de su vida cotidiana. Un cuento puede permitir que tanto un niño como un adulto encuentre respuestas a sus miedos, a sus necesidades y sus contradicciones.

Las narraciones de cuentos son muy adecuadas para el desarrollo del lenguaje oral del niño, ya sean en el primer o segundo ciclo de la educación infantil. La narración supone: La recreación del texto. - Mayor capacidad de expresión y comprensión. Fomentar la fantasía, imaginación y creatividad.

Favorecen la memoria. Desarrolla habilidades lingüísticas. Amplían las capacidades de percepción y comprensión. Son una de las bases para el desarrollo intelectual, pues a través de los cuentos los niños entienden las cosas con más rapidez.

1.7. VIABILIDAD

Este trabajo es viable porque cuenta con los recursos humanos, recursos financieros y sobre todo la sede de estudio con su respectiva probación y muestra que permitirá resolver los problemas que aquejan en temas educativos.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. ANTECEDENTES

2.1.1. A Nivel Internacional

Sartelli (2018), manifiesta que Los roles tradicionales asignados a hombres y mujeres, en las esferas públicas y privadas, generalmente siguen un criterio binario sexista. Frente a esta visión se levantan otras posturas que proponen entender el género y el sexo como construcciones culturales. Estas tendencias también tienen su correlato en la literatura infantil y diversas investigaciones académicas han estudiado el impacto de estos textos sobre niños escolarizados. Sobre la base de estos antecedentes, para este trabajo se seleccionaron cuentos infantiles en inglés y español que presentan novedosas perspectivas en materia de género. Los aportes teóricos de Bourdieu, De Beauvoir y Butler son incorporados al análisis de los mismos.

Vicario (2019), manifiesta que. A través de esta propuesta de Trabajo de Fin de Grado se pretenden conocer las emociones que influyen en la infancia, en especial en la etapa de Primero de Educación Primaria, realizando una propuesta de trabajo en la que se emplearán distintos cuentos de la colección de Trace Moroney como herramienta didáctica. No solo eso, uno de los objetivos principales de este documento es conocer de forma precisa las emociones básicas que influyen en el desarrollo de los niños, así como la importancia de la Educación Emocional y la Inteligencia Emocional. Es importante para el desarrollo integral del niño, no solo conocer las emociones que siente en su día a día, sino también saber regularlas. En ese

sentido, nuestra función como maestros es esencial, por lo que también será estudiada la importancia de las emociones en el Currículo actual. Como la propuesta que se desarrolla en este escrito supone trabajar las emociones a partir de una colección de cuentos, es decir, mediante literatura, en este proyecto también será analizada la relación que se establece entre la educación emocional y la literatura infantil.

Bendeck (2018), manifiesta que; La educación de los hijos requiere de imaginación, espontaneidad, intencionalidad y, sobre todo, aprovechamiento de las oportunidades del día a día para transformarlas en momentos educativos. Un recurso invaluable con el que contamos los padres de familia para educar y aprender a educar sobre virtudes humanas es el uso de la literatura, principalmente los cuentos. La literatura infantil ha sido utilizada durante siglos como recurso didáctico y este género literario se considera todavía en apogeo. Como padres necesitamos herramientas sencillas, por lo que hemos decidido escribir unos cuentos para aprovechar el tiempo de lectura con nuestros hijos leyendo cuentos educativos sobre virtudes. Se ha comenzado así una pequeña serie en la que se narran las vivencias diarias de personajes infantiles, que específicamente e intencionalmente tratan sobre una virtud. Hemos comenzado con las virtudes que se desarrollan más fácil y naturalmente en los niños durante su primera infancia, esto es, de 0-7 años: orden, sinceridad y obediencia. Nos enfocamos, además, en el tipo de literatura recomendada para niños de 3-6 años: el cuento.

2.1.2. A Nivel Nacional

Córdova (2019), manifiesta que; La presente investigación tuvo un enfoque cuantitativo, de tipo aplicado, de nivel explicativo y diseño pre-

experimental con pre y pos test a un solo grupo. Su objetivo fue: determinar si la lectura de cuentos infantiles, mejora la expresión oral de los alumnos del nivel inicial de 5 años de la I.E.P. “Mi Segundo Hogar”, Castilla, Piura, 2017. Se utilizó una muestra de 15 alumnos de 5 años, se utilizó la técnica de observación directa y la Lista de Cotejo como instrumento investigativo. Para el procesamiento de los datos, la elaboración de las tablas y figuras correspondientes, se utilizó el software SPSS versión 18.0. Se obtuvo como conclusiones que: 1) El diseño y aplicación sistemática de una serie de sesiones de aprendizaje en las cuales se utilizó la estrategia didáctica de la lectura de cuentos infantiles significativos, propició un clima favorable para la escucha y el diálogo participativo elementos que son muy fundamentales para desarrollar la expresión oral. 2) A nivel de pre test, la mayoría tuvo un nivel de desarrollo en Inicio, indicando que, antes de la lectura de cuentos, tenían dificultades significativas en su expresión oral; 3) A nivel de postest, la mayoría tuvo un nivel de desarrollo Logrado, evidenciándose que la lectura de cuentos de extensión breve, con el empleo de imágenes significativas y caja de sorpresas, es una estrategia que mejora las cuatro dimensiones de la expresión oral: Fonética, Morfosintaxis, Sintaxis, y Semántica

Matos (2020), manifiesta que; Esta investigación titulada: “Taller de cuentos infantiles para favorecer la expresión y comprensión oral en educandos de 5 años de la I.E.I. 122 Corazón de Jesús del distrito de Lagunas – Chiclayo, 2019”, surgió con el objetivo de demostrar los beneficios del cuento como recurso didáctico que busca fortalecer la expresión y comprensión oral en los educandos del nivel de educación inicial, los mismos que al expresarse, usaban palabras muy repetitivas, al ser su vocabulario muy escaso. La hipótesis fue: La aplicación del taller de cuentos infantiles favorecería

significativamente el desarrollo de la expresión y comprensión oral en los educandos de 5 años de la I.E.I. 122 Corazón de Jesús del distrito de Lagunas - Chiclayo, 2019. Esta investigación de tipo aplicada, siguió un diseño pre experimental de prueba de entrada y prueba de salida; que se realizó con 18 educandos de 5 años. Se utilizó como instrumento la lista de cotejo, cuyos resultados, fueron procesados, en el software SPSS. En los resultados de la prueba Wilcoxon; en la tabla 12 se aprecia que $P = 0,000080 < 0.05$, concluyéndose al rechazar H_0 y aceptar H_1 , que la aplicación de cuentos infantiles, si influye significativamente a mejorar el nivel de la expresión y comprensión oral en los educandos de 5 años de la I.E.I. 122 Corazón de Jesús del distrito de Lagunas - Chiclayo, 2019.

Chávez y Maguiña (2019), Manifiesta que; El presente informe de investigación científica titulado Aplicación de un programa de cuentos infantiles para desarrollar el cuidado del medio ambiente en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 1540 San Juan, Chimbote – 2018, tuvo como objetivo general demostrar que la aplicación de un programa de cuentos infantiles influye positivamente en el desarrollo del cuidado del medio ambiente en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 1540 San Juan Chimbote 2018. Así mismo el informe se llevó a cabo mediante la aplicación de un programa de cuentos infantiles que tuvo como finalidad, desarrollar en los niños el cuidado del medio ambiente, procurando un mejor mundo para las nuevas generaciones. El tipo de investigación utilizado fue experimental y el diseño fue el cuasi experimental. La muestra de estudio estuvo comprendida por 19 estudiantes de 5 años a la cual se le aplicó el pre test y pos test. Los instrumentos se validaron por 3 expertos y el nivel de confiabilidad fue de 0,925. Para la recolección de la información se utilizó como técnica la

observación y el instrumento principal fue la guía de observación. Los resultados obtenidos en los gráficos estadísticos, confirmaron que la aplicación de un programa de cuentos infantiles para desarrollar el cuidado del medio ambiente, influye significativamente en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 1540 San Juan Chimbote 2018.

2.1.3. A Nivel Local

No hay ningún antecedente local sobre este trabajo de investigac

2.2. BASES TEÓRICAS

2.2.1. Cuentos Infantiles

Vargas (2021), manifiesta que; es un proceso fundamental que determina la vida del ser humano, porque en esta fase, el niño aprende mediante la imitación, la estimulación de agentes internos y externos, logrando así desarrollar habilidades motrices, lingüísticas, cognitivas, psicológicas, sociales adquiriendo ciertas competencias biopsicosociales derivadas del entorno y del cuidado parental-familiar. “El desarrollo infantil integral se alcanza o potencia con un relacionamiento social que permite fortalecer habilidades y destrezas cognitivas, emocionales, físicas, sociales y culturales que harán que el individuo esté en condiciones más favorables para desarrollar su vida” (Santi-León, 2019, p.144). También, Souza & Veríssimo (2015) señalan, que el desarrollo infantil es un proceso único de cada infante, en donde las características biosociológicas dependen sobre todo del cuidado dirigido entorno a las necesidades del niño.

2.2.1.1. La Educación Infantil

Se constituye en una de las etapas más importantes para un infante, debido a que lo acerca a un sistema educativo, ya establecido y configurado. El entorno escolar se encuentra compuesto por un grupo de actores quienes cumplen roles indispensables para el funcionamiento correcto de la estructura socioeducativa. En esta misma lógica, Denham (2003, citado en León-Muñoz & López-Takegami, 2015) indica que los educadores deben generar pautas para que los niños puedan desarrollar habilidades emocionales y sociales dentro de su contexto, siendo empáticos

con las personas que los rodean.

Tipos de cuentos. Hay una diversidad de cuentos; por lo tanto, su clasificación es numerosa y compleja, algunos autores los dividen en dos grandes grupos:

- Cuentos populares: Son narraciones anónimas generadas al interior de una determinada sociedad o pueblo, transmitidos oralmente de generación en generación. Estos se subdividen en leyendas, fabulas, mitos y cuento de hadas.
- Cuentos Literarios: Están redactados por un autor conocido, donde se especifica claramente sus convicciones, ideas, estilo y postura literaria dirigido a un grupo objetivo. Otra clasificación los divide en fantásticos, infantiles, policiales, realistas, de terror, comedia, misterio, históricos, y micro relatos.
- Fantásticos: Se caracterizan por presentar personajes fuera de lo común como dragones, hadas, gnomos, ogros, brujas, duendes, extraterrestres, mutantes quienes atraen la atención del lector de forma inmediata.
- Infantiles: Son historias cuyos personajes son seres humanos o animales, quienes tratan de dar un significativo mensaje a los niños y niñas.
- Policiales: Se configuran entorno a hechos policiacos que suceden en la vida real, en diferentes contextos donde tratan temas relacionados a la delincuencia, justicia, crimen, castigo, con personajes como ladrón, y policía.
- Realistas: Son narraciones inventadas por un autor, quien la fija en un determinado tiempo y lugar ciertos hechos concretos.
- Terror: El objetivo de estos cuentos es difundir miedo, temor, escalofrío al lector y se basa en acontecimientos tanto reales como ficticios.

- Comedia: Su función es hacer reír al lector por medio de los personajes pícaros, disparatados etc.
- Misterio: Manifiestan hechos mágicos con personajes paranormales y finales inesperados.
- Históricos: Son hechos reales contados por un autor de forma precisa, en forma cronológica, con sucesos que han marcado un hito en la historia de la humanidad.

2.2.1.2. Dimensiones

- **Dimensión 1: Conocimiento**

García (2019), manifiesta que; En este trabajo se hizo una revisión de los contextos educativos de las inteligencias y sabidurías colectivas de Surowiecky (2005) y Lévy (2004) para observar las alianzas estratégicas, las redes de conocimiento y las dimensiones complejas de aprendizaje organizacional propuestas por Carreón, Hernández, Quintero, García y Mejía (2016), mediante el establecimiento de la confiabilidad y la validez de la Escala de Inteligencia Organizacional que midió el fenómeno en una IES del centro de México.

En el marco del capitalismo informacional en general y del capital humano en particular convergen el conocimiento y la sabiduría, así como la creación, formación y consolidación de redes y se abre la discusión en torno a su inteligencia y aprendizaje organizacional. En ese sentido es que la sabiduría, entendida como un procesamiento de información asimilada y consolidada, converge con la inteligencia o la capacidad para innovar a partir de la interrelación con el entorno (González & Váttimo, 2012).

De este modo es que el capitalismo informacional definirá a la sociedad

del conocimiento como un contexto en el que los datos al estar disponibles dejarán de tener un valor, ya que, desde las tecnologías de información y comunicación, principalmente Internet, serán accesibles desde cualquier dispositivo electrónico (Hasegawa, 2003).

En el contexto de las inteligencias colectivas, entendidas como la diversificación de emisores y receptores de información, los datos no solo son accesibles y compartidos sino, además, susceptibles de estructurarse en repositorios, facilitan el auto-aprendizaje y sobre todo, la autonomía (Lévy, 2004). Surowiecky (2005) advierte que, en el proceso del desarrollo humano, la autonomía propiciará la diversificación de opiniones, exacerbando la toma de decisiones independientes de un centro de poder, sumando datos a una colectividad que denomina “sabiduría de las masas”. Se trata de redes de conocimiento que en esencia proliferan en las instituciones educativas, principalmente la universidad pública por su composición económica, política y social.

Una red de conocimiento es un clima de tareas centrado en las relaciones de empatía, confianza, compromiso, emprendimiento, innovación y satisfacción, pero en un sentido complejo, estriba en una comunicación vertical y bidireccional, con liderazgos y seguidores mutuamente influyentes, así como un sistema de gestión y administración centrado en los talentos (Aguilar, et al., 2016).

En el marco de la globalización neoliberal, las políticas educativas se han centrado en la calidad de los procesos y los productos conforme a un sistema de evaluación, acreditación y certificación.

En cada una de estas fases, quienes conforman una institución u organización dedicada a la gestión, producción y transferencia del

conocimiento están sujetos a lineamientos institucionales que determinan el financiamiento, subsidio o condonación de pagos por servicios públicos (Carreón, Hernández, Morales & García, 2014).

En la medida en que las instituciones de educación superior (IES) ajustan sus capacidades a los requerimientos estatales, circunscriben sus estrategias y funciones a una relación autocrática entre líderes y talentos al priorizar una comunicación unidireccional y motivación extrínseca, pero si estas IES compiten por recursos financieros, entonces desarrollan culturas de éxito y climas de innovación orientados a la gestión, producción y transferencia de conocimiento (Carreón, Hernández, Castillo & García, 2015). Incluso, la formación de redes de conocimiento está encaminada a la adquisición de ventajas competitivas derivadas de una cultura flexible, y un clima innovador y de confianza para el emprendimiento del conocimiento, siendo el compromiso y la satisfacción de talentos factores clave en el desarrollo de la organización (Carreón, Hernández, Quintero & García, 2016).

Empero, las organizaciones sujetas a evaluación, acreditación y certificación enfocan sus capacidades en la relación asimétrica entre sus líderes y talentos, prevaleciendo una estructura vertical de toma de decisiones. En este escenario autoritario, los talentos son asumidos como recursos o instrumentos, reduciendo sus capacidades a la ejecución de conocimientos (Carreón, Hernández, García & Bustos, 2017).

En contraste, cuando emergen liderazgos transformacionales que delegan las decisiones a los talentos y promueven el desarrollo de sus capacidades, las organizaciones se enfocan en la producción del conocimiento más que en la reproducción y transferencia del conocimiento. Se trata de un escenario en el que la diversificación de estrategias y funciones

en talentos y líderes explicaría el grado de emprendimiento e innovación, así como de compromiso y satisfacción de los actores implicados (García, 2004).

En tal panorama, el desarrollo organizacional ha sido explicado desde teorías que resaltan la importancia de las relaciones y motivaciones humanas. La inteligencia noética, centrada en las emociones, ha sido objeto de estudio de la teoría humanista de las organizaciones. Se trata de un proceso emotivo, afectivo y/o sentimental en el que el procesamiento de información se orienta hacia el beneficio de las personas ya no asumidas como medios sino consideradas más bien como fines en sí mismas, aunque la literatura advierte que se trata de un clima de relaciones susceptible a la negociación y por ende a la imposición de criterios, necesidades, intenciones y expectativas (Acar & Acar, 2014).

De este modo, la inteligencia noética suprime a la sabiduría informática al develar los límites de la racionalidad que persigue la maximización de los beneficios y la minimización de los costos. Es así como la inteligencia noética, centrada en las emociones asertivas, los afectos bilaterales y los sentimientos bidireccionales genera una espiral o círculo virtuoso que va de la empatía a la felicidad, transitando por la confianza, el compromiso, el emprendimiento, la cooperación, la solidaridad, la colaboración y la satisfacción (Hernández & Valencia, 2016).

Se trata de una inteligencia noética que centra su interés en la formación de un capital social o interrelación colaborativa orientada por expresiones que generan un valor emocional a la cooperación intencional en la medida en que se aproxima a la sabiduría colectiva (Omotayo & Adenike, 2013).

Es en tal sentido que la inteligencia noética o emocional propicia una

red de conocimiento peculiar que se distingue por su grado de disuasión y persuasión discursiva frente a las necesidades y expectativas de grupos ante un contexto de escasez de recursos o contingencias de riesgos. En tal escenario, la empatía y la confianza, el compromiso y la cooperación son disposiciones que se transforman en el capital intangible más valioso de una organización dedicada a la creación de innovaciones (Anicijevic, 2013).

- **Dimensión 2. Comprensión**

Parodi y Julio (2020), manifiesta que; La comprensión textual, contrario a lo que suele pensarse, no es una habilidad que se desarrolla solo durante la educación primaria y, una vez alcanzado un nivel operacional o funcional, luego no requiere mayor entrenamiento. Muy a la inversa: debido a su carácter multidimensional, la competencia lectora está en permanente desarrollo y se encuentra dirigida a diferentes metas y guiada por múltiples objetivos; incluye un conjunto de estrategias en permanente expansión, que los lectores perfeccionan a lo largo de la vida de acuerdo con las demandas de los diversos géneros discursivos en distintos ambientes.

En un contexto mundial en progresivo avance tecnológico, en la actualidad, la comprensión de textos escritos debe visualizarse como una lectura de múltiples textos multimodales y multimediales, como parte de una competencia estratégica fundamental. Esta visión integral parece ser más relevante que nunca. Esto se debe a que los lectores deben saber, por ejemplo, cómo corroborar la información de diferentes documentos para determinar su exactitud o verificar los datos entregados en ellos (Braasch et al., 2018; Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2016; Salmerón et al., 2018; Strømsø y Bråten, 2014).

Ello cobra particular relevancia debido a que la lectura cotidiana, en el mundo tecnológico contemporáneo, exige a los lectores poder seleccionar, evaluar e integrar información, de distintas fuentes y géneros, en diferentes medios y dispositivos.

Esta aproximación teórica ha sido crucial en la reconceptualización de lo que significa comprender y de cómo se operacionaliza. En este sentido, la comprensión de textos escritos puede en general ser definida como un macro proceso multidimensional, en el que es posible distinguir diversos planos o dimensiones, todos fuertemente interrelacionados. Desde esta aproximación integral contemporánea se identifica al menos una dimensión biológica, otra cognitiva, una textual y una social. Desde esta perspectiva, la comprensión es biológica, porque ocurre en el cuerpo del lector y, en particular, en el cerebro humano, aunque todo el proceso comprensivo es corpóreo en un sentido integral (De Vega, 2005; Zwaan, 2004).

Tiene una dimensión cognitiva, debido a que los procesos que acontecen van más allá de la corporeidad e involucran a la mente y la conciencia del lector, tanto como a sus emociones y motivaciones (De Vega et al., 2008). Junto a lo anterior, la comprensión también es textual, ya que el objeto de cognición es un texto, producto de la actividad humana del hablar (Cosieru, 1992).

Dicho texto escrito debe ser entendido desde una concepción contemporánea, es decir, desde una conceptualización compleja, que lo entiende como una unidad lingüística y semántica, constituida por múltiples sistemas de significación, y que no se restringe solo a las palabras (Halliday, 1978; Halliday y Hasan, 1985).

Finalmente, pero no en último lugar, la comprensión es un acto social,

que implica el reconocimiento de un contexto físico, de los roles que desempeña el lector y, eventualmente, de los roles de otros participantes del acto lector (Van Dijk y Kintsch, 1983). Así, en sentido técnico, la comprensión exitosa implica, por parte del lector, la construcción de una representación mental coherente (modelo de situación) de un texto, a la luz de sus conocimientos previos y orientada por objetivos de lectura, ya sea del propio lector o establecidos externamente (Kintsch, 1998; Kintsch y Van Dijk, 1978; Parodi, 2010, 2014; Van Dijk y Kintsch, 1983). En la construcción de tal representación mental compleja, el lector lleva a cabo una amplia variedad de procesos de diversa naturaleza y jerarquía, algunos de ellos automáticos y otros estratégicos (Graesser, 2007; Graesser et al., 1994;)

En la actualidad, existe mayor consenso en que comprender un texto escrito constituye una actividad intencionada y guiada por los propósitos del lector, aunque no haya un acuerdo definitivo respecto del grado de participación consciente del lector en todo el proceso de lectura (Rayner et al., 2012). En esta línea, si se adopta de modo radical el modelo de construcción-integración de Kintsch (1988, 1998), se tiende a difuminar el rol de las estrategias, aunque, posteriormente, ha reconocido un mayor dinamismo de dichos procesos

La comprensión a partir de un único texto eminentemente verbal:

las inferencias La mayor parte de los esfuerzos en la investigación de la comprensión de textos escritos ha estado abocada al estudio de los procesos cognitivos implicados en la lectura de un único texto de naturaleza eminentemente verbal (compuesto preferentemente solo de palabras). En este sentido, existe una amplia y variada disponibilidad de teorías y modelos de comprensión que describen, con mayor o menor detalle, los procesos y

subprocesos que implica la lectura de los diversos componentes verbales de un texto determinado, predominantemente de tipo narrativo (v. g., Britton y Graesser, 1996; McNamara y Magliano, 2009; Parodi, 2014; Van den Broek y Gustafson, 1999).

En estos modelos, se suelen describir los ciclos de procesamiento en que se atiende a la microestructura textual y los diferentes niveles incrementales de complejidad del procesamiento, desde la identificación de palabras hasta la asignación de significado a cadenas oracionales en la construcción de una macroproposición textual.

Para ello, se han propuesto distintos niveles de representación cognitiva o mental, que buscan dar cuenta de estos ciclos recursivos de procesamiento que se ejecutan a partir de la lectura de un texto (v. g., código de superficie, base de texto, modelo de situación, género del discurso).

En general, se ha dado cuenta de múltiples tipos de conexiones mentales que se establecen a partir de la información textual, con el fin de llegar a construir una representación mental coherente.

Con este propósito, se ha identificado la inferencia como un mecanismo cognitivo central para el establecimiento de la coherencia textual. Los modelos y las teorías sobre la comprensión han ido logrando, en forma progresiva, especificar de mejor manera los diversos procesos inferenciales y sus tipologías o taxonomías, basadas preferente o exclusivamente a partir del modo verbal y con predominancia de textos narrativos (Graesser et al., 1994; Gutiérrez Calvo, 1999; León y Pérez, 2003; McKoon y Ratcliff, 1992; Van Dijk y Kintsch, 1983). Durante mucho tiempo, se optó por el estudio de los cuentos, pues se asumía que en ellos se representaba de mejor modo el tipo de lenguaje cotidiano de naturaleza narrativa que un lector promedio

debía manejar.

La comprensión como procesamiento de un texto multimodal

A diferencia de la comprensión de un único texto constituido solo por palabras, no se ha alcanzado un amplio nivel de consenso en torno a cómo se construye una representación mental a partir de un único texto multimodal, en el que pueden coexistir múltiples modos. Diversas propuestas teóricas han desarrollado modelos que dan cuenta de cómo el modo verbal y las imágenes son procesados (Mayer, 2005; Pinker, 1990; Sadoski y Paivio, 2004; Schnotz, 2014). En términos generales, se suele coincidir en proponer dos vías o rutas de acceso de información: un canal verbal y un canal de imágenes. Estas propuestas han recibido ciertas críticas, por lo aparentemente limitado del acceso único en dos vías, pues se argumenta que los modos constitutivos de un texto exigen al sistema cognitivo humano mucho más que solo dos canales (Dehaene, 2010; Parodi, 2014; Parodi y Julio, 2015). En la Figura 3 se busca ilustrar la multiplicidad de sistemas representacionales que potencialmente se hallan en un texto escrito, y la disponibilidad cognitiva y cerebral de representar información de naturaleza heterogénea.

Como se puede apreciar, un texto escrito es una fuente potencial de distintos sistemas representacionales, los cuales deben ser atendidos y procesados por el lector, en virtud de diferentes mecanismos cognitivos y cerebrales de registro y codificación.

En la actualidad, aún no disponemos de un conocimiento profundo y sistemático ni de los rasgos textuales multimodales ni de los sistemas de representación y procesamiento mental que operarían para registrar e integrar tal información de diversa naturaleza.

Tampoco se cuenta con antecedentes científicos detallados de cómo

se conecta dicha información textual proveniente desde múltiples modos con los sistemas cognitivos humanos. Pese a ello, existen diferentes propuestas que, en términos generales, permiten señalar que se comprende mejor y se genera mejor aprendizaje cuando la información se muestra en más de un modo (principio multimedial) (Mayer, 2005). De esta manera, la teoría cognitiva del aprendizaje multimedial (Mayer, 2009) y el modelo integrado de la comprensión del texto e imagen (Schnotz, 2014) coinciden en describir este proceso como la construcción e integración de las informaciones contenidas en los diversos modos que hacen parte de un texto.

Ello, a partir de la interacción entre el módulo cognitivo de la memoria de trabajo (decodificación de los textos recogidos ocularmente a partir de palabras e imágenes) y el módulo cognitivo de la memoria de largo plazo (patrones de lectura y conocimiento previo).

Por otro lado, la teoría del código dual (Sadoski y Paivio, 2004) plantea que esta comprensión se construye a partir de dos códigos, uno especializado en lo verbal y otro para el resto de los modos. Complementaria a los modelos anteriores, la teoría de la comunicabilidad (Parodi, 2011, 2014) pone especial énfasis en el eje del contexto, al explicar cómo se comprende un único texto multimodal, es decir, si bien reconoce la importancia de los ejes del lector y del texto, va más allá, integrándolos en una visión psicosociolingüística.

En específico, esta teoría propone que la comprensión multimodal se construye a partir de tres supuestos: 1) el de la cognición situada: lectura de textos ecológicos auténticos, donde el lector tiene objetivos de lectura propios; 2) el de la interactividad: fuentes de información, lector, texto, contexto, formato de lectura, y 3) el de la socioconstructividad: desarrollo biológico en contextos socio históricos particulares.

- **Dimensión 3: Síntesis**

Nadal et. Al, (2021), manifiesta, en el marco de las actividades discursivas (Bracewell, Frederiksen y Frederiksen, 1982), existe un tipo de tareas vinculadas a la lectura de múltiples fuentes, cuya información es necesario integrar y sintetizar en una visión de conjunto que debe reflejarse en un texto nuevo.

Estas tareas pueden conceptualizarse como actividades de síntesis discursiva (Spivey, 1997); su producción requiere leer y seleccionar información relevante de múltiples textos, de acuerdo con un objetivo, para integrarla, conectarla y organizarla en un producto escrito con una estructura propia, diferente de la estructura de los textos de referencia, que ayude a articularla (Mateos, Solé, Martín, Cuevas et al., 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997). Tomando en cuenta estas características, la síntesis discursiva no puede considerarse solamente como una tarea de lectura o de escritura, sino como una tarea híbrida que implica el uso integrado de ambos procesos (Spivey, 1997).

De tal manera, los estudiantes leen con el objetivo de producir sus propios textos y escriben a partir de y con base en lo leído, alternando constantemente los roles de lector y escritor (Mateos et al., 2014). En esta alternancia de roles, que conlleva utilizar conjunta y recurrentemente los procesos de lectura y escritura, es donde radica el potencial epistémico de este tipo de tarea (Tierney y Shanahan, 1996; Tynjälä, 2001).

En el contexto escolar, las tareas de síntesis discursiva (por ejemplo, escribir una revisión, una crítica, un ensayo, una síntesis expositiva, etc.) suelen plantearse con el objetivo de ayudar a los estudiantes a ampliar y

profundizar en el aprendizaje de un contenido determinado (Solé, Mateos, Miras, Martín et al., 2005). En ocasiones, los textos que proponen leer los profesores pueden presentar informaciones contradictorias o divergentes sobre un mismo tema (Britt y Sommer, 2004; Gil, Braten, Vidal-Abarca y Stromso, 2010; Mateos, Martín, Villalón y Luna, 2008), mientras que, en otros casos, presentan informaciones diferentes y complementarias sobre un mismo tema. En este caso, el objetivo es que los estudiantes produzcan un texto expositivo que integre las informaciones y perspectivas complementarias para obtener una visión más amplia y completa sobre el tema (por ejemplo, Cerdán y Vidal-Abarca, 2008; Solé, Miras, Castells, Espino et al., 2013).

Procesos de lectura y escritura para la producción de una síntesis expositiva Si bien disponemos de diversos modelos explicativos para la integración de información procedente de múltiples fuentes, estos tienden a enfocar, exclusivamente, la lectura de los textos, mientras que obvian la escritura y los procesos implicados en la misma (ver List, 2020; List y Alexander, 2019; Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

Por ello parece interesante plantear la articulación de los procesos de lectura y escritura a partir de múltiples fuentes. Además, ello es especialmente relevante en el caso de textos con información complementaria, ya que conectar e integrar información de este tipo es una de las tareas de síntesis discursiva que se propone y realiza con más frecuencia en las aulas de nuestro contexto (Mateos y Solé, 2009).

Elaborar una síntesis a partir de textos con información complementaria requiere, en primer lugar, construir una representación de los objetivos a alcanzar mediante el texto de síntesis, tanto a nivel del contenido

a tratar como de los principales aspectos retóricos y formales (Flower, Stein, Ackerman, Kantz et al., 1990; Klein, Haug y Arcon, 2017; Spivey, 1990) (figura 1). Guiada por estos objetivos, la lectura supone construir, por una parte, una representación de la información y características de cada uno de los textos (Kintsch, 1998); por otra, al tratarse en este caso de la lectura de diversos textos, la tarea comporta, asimismo, la identificación de la relación retórica entre los textos (complementariedad, corroboración, contradicción, etc.) y las conexiones básicas entre los distintos contenidos, que debe conducir en última instancia a la construcción de un modelo mental integrado del contenido y la estructura de la información de los textos (Britt y Rouet, 2012; Perfetti, Rouet y Britt, 1999).

El proceso de construcción de una representación integrada de diferentes textos está estrechamente vinculado a dos elementos clave en la producción de una síntesis escrita, la selección de la información de los textos de referencia y la elaboración de una macroproposición que actúe como eje estructurador alrededor del cual organizar el nuevo texto (Mateos et al., 2014; Nelson, 2008; Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997). Ambos procesos, guiados por los objetivos del texto de síntesis, se producen en estrecha interdependencia. La selección de la información supone necesariamente identificar tanto lo que es relevante o no en función de los objetivos marcados como la información repetida que puede aparecer en los diversos textos.

Esta selección proporciona el material que ha de permitir ir concretando progresivamente el hilo conductor, la macroproposición, alrededor de la cual articular el propio texto de síntesis; su definición es el requisito para la creación de una nueva estructura que integre y relacione la información seleccionada.

Así, la macroproposición actúa a modo de nuevo filtro para valorar la pertinencia de la información seleccionada y, eventualmente, retornar a los textos para una nueva lectura.

Sobre este material extraído de la lectura, la escritura de la síntesis requiere de los procesos de planificación, en especial la organización de la información relevante alrededor del eje definido por la macroproposición, de textualización y de revisión del texto (Hayes y Flower, 1980).

El carácter recursivo de dichos procesos, común a la escritura de textos de una cierta complejidad, se amplía también en este caso a los procesos de lectura y selección de la información de los textos de referencia. Esta recursividad implica, en cualquier momento, volver atrás y revisar algunos de los procesos llevados a cabo previamente antes de continuar con la producción de la síntesis, así como retornar sobre los textos de referencia para comprobar que el escrito refleja la información clave que debe contener.

Sintetizar información complementaria: una tarea exigente A pesar del potencial de la escritura de una síntesis en la construcción de conocimiento, la naturaleza híbrida y compleja de los procesos de lectura y escritura subyacentes a esta tarea conduce a los estudiantes a experimentar algunas dificultades que deben afrontar en su producción (Segev-Miller, 2004).

Dificultades en la lectura

Algunos estudios destacan que los buenos lectores son capaces de seleccionar mejor la información relevante de los textos y de producir síntesis escritas en las que esta información se presenta más organizada y conectada, en comparación con los productos que elaboran los lectores más deficientes (Risemberg, 1996; Spivey y King, 1989).

En sentido similar, otros trabajos indican que la falta de comprensión también repercute en la escasa habilidad de los estudiantes para integrar la información de los textos, como resultado de su dificultad para detectar similitudes y diferencias entre las ideas relevantes de diferentes textos, así como para comprender las relaciones que se pueden establecer entre ellas (Segev-Miller, 2007; Spivey, 1997).

Por otra parte, varios estudios señalan problemas específicos relacionados con la lectura y la comprensión de textos múltiples.

En este sentido, la falta de un objetivo de lectura conlleva dificultades para comprender y seleccionar la información relevante de los textos de referencia, por lo que a menudo los estudiantes tienden a seleccionar la información con base en su redundancia o relevancia textual, en lugar de hacerlo en relación con su relevancia respecto de los objetivos específicos de la tarea (Britt y Sommer, 2004).

Dificultades en la escritura

Asimismo, algunos estudios ponen de manifiesto problemas en relación con los procesos de escritura; estos surgen principalmente de la necesidad de conectarlos con los procesos de lectura de múltiples textos. En este sentido, Spivey (1997) destaca la dificultad de algunos estudiantes para ilustrar las relaciones de complementariedad o discrepancia entre las ideas en sus síntesis, a pesar de haber comprendido y conectado dichas ideas durante la lectura de los textos de referencia.

De forma similar, Solé et al. (2013) indican que algunos estudiantes, pese a ser capaces de verbalizar relaciones adecuadas entre diferentes ideas durante la lectura de los textos, dichas relaciones, esenciales para la producción de una buena síntesis, no acaban apareciendo en el escrito final.

Esta dificultad se puede atribuir a una ausencia de procesos de planificación, necesarios al abordar la escritura de la síntesis.

La falta de planificación también puede conllevar dificultades para crear una estructura nueva para la síntesis. Para solventarlas, algunos estudiantes sintetizan cada texto por separado produciendo resúmenes yuxtapuestos (Kirkpatrick y Klein, 2009; Spivey, 1997), o bien utilizan la estructura de uno de los textos de referencia añadiéndole puntualmente información de los textos restantes (Segev-Miller, 2007).

Estudios de intervención en síntesis de información complementaria

Para atender algunas de las dificultades descritas, se han llevado a cabo varios estudios de intervención. A pesar de que las investigaciones sobre síntesis de información complementaria son escasas (Firetto, 2020), algunas pretenden incidir en el conjunto de los procesos de lectura y escritura subyacentes a la producción de una síntesis a partir de diversos textos (por ejemplo, Boscolo, Arfé y Quarisa, 2007; Kirkpatrick y Klein, 2009; Martínez, Mateos, Martín y Rijlaarsdam, 2015; Segev-Miller, 2004). Otros estudios, en cambio, se han centrado en la enseñanza de estrategias dirigidas específicamente a algunos de los procesos de lectura y escritura necesarios para la producción de una síntesis.

Así, algunos trabajos se han focalizado en estrategias tanto de selección y conexión de la información de múltiples textos (Zhang, 2013) como en aquellas para la construcción de una nueva macroproposición (Kirkpatrick y Klein, 2009) o en ambas (Hamman y Stevens, 2003). Los resultados obtenidos en estas investigaciones son dispares. Respecto de la selección de la información, mientras los resultados obtenidos por Zhang (2013) indican mejoras después de la intervención, Hamman y Stevens

(2003) muestran que los estudiantes que aprendieron estrategias para la selección no mejoraron tanto como se esperaba, probablemente debido a que las trabajaron mediante un solo texto, en lugar de parejas de textos como en el pre-test y el post-test.

En el caso de la organización de la información, los estudiantes fueron capaces de construir sus propias macroproposiciones alrededor de las cuales organizaron sus textos (Hamman y Stevens, 2003; Kirkpatrick y Klein, 2009). En cambio, no se detectaron mejoras significativas entre los que aprendieron simultáneamente estrategias de selección y de construcción de la macroproposición (Hamman y Stevens, 2003).

2.2.2 Competencias cognitivas

Jiménez et. al, (2019), manifiesta que; En una sociedad competitiva que requiere más emprendedores, las universidades son esenciales para la generación de profesionales con competencias cognitivas que afiancen capacidades para el diseño de emprendimientos innovadores.

Las competencias han incursionado en escenarios distintos como el empresarial, económico y el educativo, convirtiéndose en objeto de continua discusión. Por ello, se requiere la construcción de contenidos educativos prácticos en las instituciones de educación superior para no solo formar a profesionales preparados para un trabajo, sino con la capacidad de generar emprendimientos que garanticen el desarrollo económico y social de una región. Zahra (2009) considera que el emprendimiento abarca los procesos y actividades que se efectúan para descubrir, definir y aprovechar las oportunidades que permiten mejorar la riqueza social mediante la creación de nuevas empresas o la gestión de ideas innovadoras en las organizaciones.

En el informe de la OCDE DEV, CAF, & CEPAL (2016), Perspectivas

Económicas de América Latina (2017) publicado de forma conjunta con la Comisión Económica para América Latina y el Caribe de las Naciones Unidas (CEPAL), bajo la contribución del Centro de Desarrollo de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), la Corporación Andina de Fomento (CAF) (2016) se hace mención de los datos de las encuestas de competencias del Banco Mundial para Bolivia, Colombia y Perú en centros urbanos.

El Banco Interamericano de Desarrollo (BID) en Argentina y Chile señalan el nivel de importancia de las competencias cognitivas para el éxito de los jóvenes en un lugar de trabajo. Las capacidades cognitivas se consideran como actitudes para realizar tareas mentales de comprensión y razonamiento, siendo un factor clave de desarrollo profesional en el mercado laboral formal, que se relaciona con el nivel de los ingresos y su empleabilidad.

En los países de América Latina y el Caribe, las competencias cognitivas se encuentra ligadas a ingresos elevados, al logro de un empleo formal y a una ocupación altamente cualificada.

En la formación universitaria los contenidos curriculares deben fortalecer la capacidad cognitiva del estudiante para reconocer las oportunidades. En este aspecto Unzueta et al, (2011) consideran que una de las expresiones de la actividad cognitiva a la cual se debería prestar mayor atención en el estudio del emprendimiento: la identificación y el reconocimiento de oportunidades, definiéndole como un punto inicial en el proceso de emprendimiento.

A pesar ello las oportunidades se han definido en términos de productos económicos, ideas innovadoras, servicios, insumos, mercados,

procesos productivos, que sean capaces de generar distintos beneficios en base a la generación de un modelo de gestión administrativa que permita elevar el índice de emprendimientos innovadores. Esta diversidad de abordajes se realizó con enfoque de investigación exploratoria y descriptiva.

El presente trabajo de investigación tiene como objetivo central del estudio, caracterizar las variables en emprendimientos innovadores a partir de las competencias cognitivas de los estudiantes de la facultad de ciencias administrativas de la Universidad motivo de estudio, debido a los limitados conocimientos y experiencias que poseen los futuros profesionales, lo que conlleva a pensar en la necesidad de potencializar en el alumno este tipo de competencias, cabe mencionar la implicancia que tienen en este tema, los elementos básicos de toda actividad educativa entendidos como el contexto, el curriculum, el docente y el estudiante puesto que todos ellos conviven en una estrecha y compleja relación.

Desde esta perspectiva, el desarrollo de competencias exige un cambio cultural dado que supone abandonar los tradicionales modelos de transmisión del conocimiento por modelos que permitan la movilización de recursos cognitivos. La problemática de estudio en la actualidad es como la inexistencia de variables para el desarrollo de emprendimientos innovadores universitarios con los estudiantes de la Facultad de Ciencias Administrativas nacen a partir de sus limitadas competencias cognitivas

Emprendimiento: algunas contribuciones teóricas

De los grandes pensadores de la teoría económica se puede derivar que el emprendimiento viene de la lengua francesa entrepreneur (pionero) y se refiere a los aventureros, expediciones militares, aparece en el siglo XVI,

por el economista francés Cantillon Richard (1755) a inicios del siglo XVIII, introduce el término “entrepreneur” en su primer tratado: “Ensayo sobre la naturaleza del negocio en general”.

El papel del emprendedor y el rol que juega en la economía como un agente que compra medios de producción, los comercializa a precios que son inciertos (Córdoba Padilla, 2011), los combina en forma ordenada para obtener un nuevo producto, es él quien asume los riesgos, al financiar, por el prestatario, el deterioro, obsolescencia de los bienes antes de vender, la actividad empresarial debe ser compensada con un ingreso (Dorta Velázquez, 2008). Jean Batiste Say, identifica al empresario que entrega beneficios de salario pagado al emprendedor por su visión y habilidades directivas, el emprendedor es una persona extraordinaria que promueve nuevas combinaciones o innovaciones.

La función de los emprendedores es reformar o revolucionar el patrón de la producción al explotar una inversión (Camacho Corredor, 2012). Las teorías estudiadas asociadas al emprendimiento y la innovación establecen que la función del emprendedor es determinante en los procesos de innovación y de inversión (Alizo, Graterol y Chávez, 2010) como mecanismos para la creación de iniciativas económicas que generen valor (Ávila de Semprun, 2012) ya sea mediante la producción de nuevos productos, nuevos procesos de producción, nuevas formas de organización y/o nuevos mercados.

Existen programas de apoyo al emprendimiento por parte del Estado, que son regulados y controlados, mediante los Ministerios, Secretarías y Subsecretarías, cuando se concreta el apoyo para el emprendedor, destina recursos financieros a una tasa de interés más baja y controlados por el

mismo gobierno (Tabares Higueta Diana Sirley, 2016); mientras que, si no existe financiamiento, se busca en la banca privada, a una tasa de interés más alta, que limita el desarrollo del emprendedor innovador (Milgrom y Roberts, 1993)

En cuanto a los emprendimientos universitarios, desarrollados por los estudiantes, no hay financiamiento debido a que éstos no tienen capacidad de pago, ni son sujetos de crédito, en las instituciones del sistema financiero; dentro del presupuesto de las universidades, no está previsto el financiamiento a los emprendimientos de aquellos que se van a graduar con esta modalidad (Duarte Cueva, 2007). Al analizar la Constitución de la República del Ecuador, se visualizan varias normativas, reglamentos y artículos: El gobierno actual, en el Plan Nacional de Desarrollo del Buen Vivir 2013-2017 (SENPLADES, 2013), en el objetivo 8, contempla establecer un sistema económico social, solidario y sostenible, en la Política 8.10 señala: “Articular la relación del Estado y Sector Privado”: El emprender conlleva no solo generar un negocio rentable sino oportunidades para satisfacer las necesidades de las personas.

Entre las actividades necesarias para emprender esta: el elaborar, ejecutar y sustentar iniciativas orientadas a mejorar las condiciones de vida de las personas y el logro de un beneficio en común con el grupo humano. Estas actividades empresariales en esos años se caracterizaban por la innovación de algún producto o servicio que garantice la solución de un problema detectado (Bargsted, 2013). Según un estudio mundial la actividad de emprendimiento tiene un aumento del 5% lo cual permite identificar un crecimiento debido a las facilidades cognitivas de las personas ya sean formales o informales. Aunque no existen fuentes de financiamiento

suficientes y maneras de incentivarlos (Bargsted, 2013; Marulanda y Morales, 2016; Ocampo, 2016).

La creación de nuevas organizaciones por el llamado emprendedor, cumple un papel fundamental en la dinámica del desarrollo de las regiones. El emprendimiento parte de la formulación o fusión de la operación y evaluación de un negocio, con ello se puede plantear las necesidades y características necesarias que se debe tomar en cuenta para que la idea de un negocio este direccionado en un aspecto de sentido social orientando en la reflexión de las posibles propuestas. Un estudio de Lecaro et al, (2017) denominado Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2016, menciona que, en la actualidad tanto en el Ecuador como en la región, el entorno no se ha percibido favorable para los emprendedores, exceptuando en la educación superior y en la infraestructura física. Revisando los datos de los factores que influyen en el desarrollo del emprendimiento la universidad se ha convertido en la institución referente en la generación de ideas de negocios, es así que existen estudios sobre el promedio por factor de emprendimiento que los países de Ecuador, Colombia, Chile, Perú contribuyen significativamente en la región y potencializa las economías de eficiencia de Latinoamérica.

La carencia de convenios para el desarrollo de prácticas pre profesionales, limitados proyectos de vinculación, entre el sector empresarial y la universidad han contribuido a una desvinculación entre empresa y universidad, porque no se trabaja en conjunto en la búsqueda de soluciones a las necesidades de la comunidad empresarial, que incentive a la generación de nuevos emprendimientos innovadores. Al iniciar con una carrera universitaria los estudiantes piensan más en lograr un trabajo adecuado con una buena remuneración, siendo deficiente la cultura emprendedora en el

ámbito universitario, que lleva a que existen un bajo desarrollo de competencias para dar respuestas eficaces a las necesidades sociales y económicas.

Para el siglo XXI el emprendimiento fue crucial para el desarrollo de la economía en los diferentes países, pues el déficit de agua y el hambre sobrepasó el 20% en los jóvenes donde no contaban con un mercado de trabajo. Además, las empresas requerían mucha atención en el entorno social que lo rodeaban, pues podrían servir de experticia para otros posibles emprendimientos en las mismas áreas (Ocampo, 2016). De ello se desprende varias teorías que abordan el emprendimiento y sus diferentes tipos que deben estar acordes a las necesidades y circunstancias que rodean a un individuo o grupo de personas (Zárate, 2013). Ello se sustenta con la preparación que pueda adquirir los estudiantes en las universidades y las actividades en territorio, las mismas que deben ser dinámicas con un sentido de innovación, entendiéndolo como una manera diferente y novedosa que proporcione acciones que garanticen y ayuden a cumplir con los indicadores de factibilidad y los objetivos planteados al emprender. Se puede evidenciar que para que las personas emprendan obligatoriamente den contar con esos grupos de competencias que garanticen el desarrollo de los emprendimientos entre las más importantes están: axiológicas, modos de pensar, actitudes, capacidades de convocatoria, orientación a la acción y construcción de alianzas estratégicas, y redes (Ocampo, 2016).

Un estudio de Lecaro et al, (2017) denominado Global Entrepreneurship Monitor Ecuador 2016, menciona que, en la actualidad tanto en el Ecuador como en la región, el entorno no se ha percibido favorable para los emprendedores, exceptuando en la educación superior y en la

infraestructura física. Revisando los datos de los factores que influyen en el desarrollo del emprendimiento la universidad se ha convertido en la institución referente en la generación de ideas de negocios, es así que existen estudios sobre el promedio por factor de emprendimiento que los países de Ecuador, Colombia, Chile, Perú contribuyen significativamente en la región y potencializa las economías de eficiencia de Latinoamérica.

- **Dimensión 1: Nivel Bajo (Percepción, atención, sensación)**

Forigua (2018), manifiesta que; Para tener una primera aproximación a la noción de percepción, desde el punto de vista de la psicología moderna, es conveniente entenderla de manera preliminar como un proceso en el que están implicadas varias etapas, que son responsables de la compleja experiencia consciente que tenemos de la realidad y que nos han servido para responder a las exigencias de un mundo demandante, desde el punto de vista adaptativo de la supervivencia de la especie . Goldstein (2013) afirma que el proceso perceptual puede entenderse a partir de una serie de etapas o subprocesos dentro de los cuales están el estímulo, la electricidad, la experiencia y acción. Con estímulo se alude a los eventos del medio físico que nos afectan tras prestarles atención, luego de lo cual se convierten en experiencia en nuestro sistema nervioso. Gracias a complejos procesos neuronales de transmisión y procesamiento, emerge la experiencia consciente que tenemos y que se vale de otros procesos asociados a la memoria y reconocimiento previo. Finalmente, la experiencia consciente modula la acción, la cual retroalimenta lo que experimentamos momento a momento

Podemos definir a la sensación como el conjunto de procesos fisiológicos a partir de los cuales experimentamos el mundo; la base biológica

sobre la cual emerge nuestra experiencia consciente. Esto involucra la fisiología o funcionamiento de las estructuras sensoriales y el procesamiento que tiene lugar en el sistema nervioso . Una comprensión de los procesos sensoriales requiere que identifiquemos y clasifiquemos los sentidos, que describamos qué sucede cuando cada estructura sensorial entra en contacto con las formas específicas de energía que las ponen en funcionamiento y cómo este proceso termina en la activación de diferentes regiones del SNC

La clasificación tradicional de los cinco sentidos, cuyo principal representante se encuentra en la Teoría de la Sensibilidad propuesta por Aristóteles hace más de dos mil años, es útil para comprender de manera preliminar la organización de la sensación. No obstante, vale la pena mencionar otros sentidos que se proponen e investigan desde la neurociencia y la percepción en la actualidad. Podemos aludir a la visión, audición, sentidos cutáneos y sentidos químicos. Dentro de los sentidos cutáneos podemos diferenciar entre tacto, dolor y temperatura, así como podemos hacer referencia a otros relacionados como la propiocepción y sinestesia; por su parte, dentro de los sentidos químicos podemos encontrar el gusto y el olfato, y otro sentido capaz de responder a estímulos irritantes con base en el sistema vomeronasal .

Además de lo anterior, podemos hablar de un sentido de la orientación que involucra la coordinación de la visión con la sinestesia y el órgano del equilibrio del oído interno. Más allá de una clasificación exhaustiva, nos detendremos en los sentidos humanos más importantes y definiremos sus estímulos y receptores

La percepción consiste en los procesos de orden psicológico responsables de la integración y organización de la experiencia sensorial

consciente. A continuación, identificaremos los principales fenómenos de percepción en diferentes modalidades sensoriales, tratando de describir su función. Revisaremos con más detalle la percepción visual y mencionaremos lo más relevante de otras modalidades sensoriales

Los fenómenos de percepción visual involucran las formas en las que captamos aspectos del ambiente visual como colores y luminancia, formas y objetos con base en su geometría, movimiento y profundidad. Al interior de estas capacidades generales de percepción podemos identificar diferentes procesos, a los que la psicología de la percepción ha dado múltiples explicaciones desde diferentes puntos de vista a lo largo de su historia.

Percepción de color y luminancia: la experiencia de matices cromáticos (colores del espectro electromagnético visible como violeta, azul, verde, amarillo y rojo) empieza con la respuesta diferencial de los conos en la retina.

Tres diferentes tipos de conos responden ante longitudes de onda corta, media y larga. Vale la pena mencionar que la longitud de onda es la propiedad de la luz que describe el espacio físico que ocupa un fotón cuando completa un ciclo del patrón de onda completo; de esta manera el rango de longitudes de onda visibles para el ojo humano abarca un rango de 400 a 700 nanómetros (es una milmillonésima parte de la luz y se expresa nm¹) aproximadamente

El color no hace parte de la luz, sino que es generado como una cualidad de nuestra experiencia consciente a partir de procesos fisiológicos como el proceso oponente (los conos se excitan o inhiben ante colores opuestos como rojo y verde, amarillo y azul, blanco y negro) o la respuesta tricromática (tres tipos de conos se combinan para generar la experiencia de

todos los colores que percibimos), entre otros. Podemos percibir color en las superficies de los objetos o en luces con filtros de color, sin embargo, esta percepción también depende de mezclas de colores aditiva y sustractiva. Esto significa que podemos percibir un color como el verde, a partir de una superficie que refleja longitudes de onda media, o partir de la mezcla de colores amarillo y azul; para nosotros no habrá diferencia en la experiencia de color verde producida de esas dos maneras diferentes

Percepción de movimiento: la capacidad de percibir movimiento en el entorno involucra situaciones en las que un objeto se mueve en realidad (movimiento real) pero también casos en los que vemos movimiento cuando no lo hay en realidad (movimiento ilusorio) . Un ejemplo de movimiento real es el de objetos que atraviesan el campo visual cuando mantenemos los ojos estáticos o incluso cuando seguimos el objeto en movimiento con la mirada.

A su vez, un ejemplo de movimiento ilusorio es el de una luz que parece trasladarse de un punto A, a un punto B, cuando en realidad lo que se produce es la aparición y desaparición del estímulo en el punto A seguida por la aparición y desaparición en el punto B (movimiento estroboscópico).

Percibimos movimiento en películas gracias a este mismo principio. La percepción de movimiento depende de cómo nuestra retina responde al estímulo en movimiento, pero también de cómo nuestro cerebro lo interpreta.

Dada nuestra herencia como especie, podemos identificar fácilmente el movimiento producido por personas, como es el caso de la percepción de movimiento biológico, pero además este tipo de movimiento nos permite saber otros aspectos del individuo como intenciones o estados de ánimo.

Percepción de espacio: la percepción de espacio involucra una variedad de aspectos de la percepción visual, que incluyen la capacidad de

discernir formas elementales, la capacidad de percibir objetos y reconocer sus características geométricas (formas, ángulos), la capacidad de percibir tamaño en las cosas y ver cómo este cambia a medida que se alejan o se acercan, y también, tiene que ver con la capacidad de percibir profundidad y ver las cosas de manera tridimensional

Percepción de formas: en cuanto a la percepción de formas, esta depende de la discriminación de características elementales de los patrones visuales como bordes, contornos, cambio en el estímulo, resolución, entre otros. Más allá de percibir formas elementales, también podemos reconocer objetos (categorizarlos) y entender su función con respecto de otros y la escena visual como tal esto último implica poder dar significado a las cosas dentro de su contexto con base en nuestra experiencia con el ambiente visual en el que solemos permanecer.

Percepción de objetos: la percepción de los objetos también requiere captar de una manera precisa su tamaño, aspecto que puede verse distorsionado por la distancia a la cual nos encontramos de él y las relaciones espaciales que tiene con otros elementos de la escena percibida. Existen ejemplos extraordinarios de ilusiones visuales en las que el tamaño de patrones sencillos se distorsiona por completo debido a las características de los elementos que los acompañan.

Percepción de tamaño: la percepción de tamaño se relaciona con la percepción de distancia, de manera que no dejamos de comprender el tamaño real de un objeto por que este se ha alejado.

Este tipo de fenómeno en el que la experiencia de tamaño permanece constante y coherente con respecto a nuestra vivencia del mundo en el pasado, se le conoce como constancia de tamaño.

Atención Se ha dicho que en el proceso perceptual la atención juega un importante papel para el filtro de información sensorial que se capta por los sentidos. No todo lo que impacta las estructuras sensoriales llega a ser atendido y por ende la atención define qué ocupa nuestra consciencia momento a momento.

Atención dividida Podemos identificar dos maneras en las que funciona la atención. Se pueden ejecutar varias tareas al mismo tiempo, asignando de manera automática diferentes grados de concentración sobre cada una. Por ejemplo, podemos conducir un auto y hablar con un acompañante al mismo tiempo, debido a que no necesitamos invertir el cien por cien de los recursos a una sola tarea. Esta forma de atención se conoce como atención dividida.

Atención selectiva Otro tipo de tareas demandan mucha más atención, de manera que tenemos que dirigir intencionalmente nuestra concentración a solo una de ellas. En este caso la atención es selectiva y requiere un procesamiento mental diferente. Contestar un examen es un buen ejemplo de cómo nos concentramos selectivamente en las preguntas y posibles respuestas del cuestionario. Mientras que respondemos al test podemos ignorar por completo muchos aspectos del ambiente como la dureza de la silla en donde estamos sentados o la temperatura del salón en el que nos encontramos

- **Dimensión 2: Nivel Medio (Aprendizaje, memoria, comunicación)**

Pherez y Jerez (2018), manifiesta que; La educación actual está siendo desafiada a responder con innovación en la formación docente, tanto en su capacitación inicial, como en su actualización profesional a mano de la ciencia.

Estamos ante un nuevo paradigma educativo que está evolucionando y tomando distancia de las tradiciones educativas profundamente enraizadas en la enseñanza y que tienen lamentables influencias negativas en el aprendizaje. Las metodologías de enseñanza-aprendizaje adoptadas habitualmente en los diferentes niveles de la educación, desde la formación preescolar hasta la educación superior, están llamadas en efecto, a sufrir cambios profundos o ser eliminadas al interior de las prácticas docentes. Hoy, gracias a las investigaciones y el dialogo interdisciplinario entre las ciencias cognitivas y las neurociencias, la educación está gestando un verdadero cambio. Las informaciones y resultados obtenidos por las investigaciones de la psicología cognitiva y de la pedagogía como ciencia de la educación, han instituido y conformado una nueva disciplina llamada “neuroeducación”, cuya tarea esencial es saber cómo el cerebro aprende y de qué manera se estimula su desarrollo en el ámbito escolar por medio de la enseñanza.

Estas temáticas neuroeducativas necesitan ser incorporadas a los programas de formación docente, lo que facilitará que la enseñanza y el aprendizaje se conviertan en procesos innovadores, creativos, críticos y propositivos (Gil, 21 de junio de 2015).

Para lograr este propósito se necesita que los docentes puedan conocer más sobre el órgano responsable del aprendizaje (saber cómo funciona y aprende el cerebro) y reflexionar sobre todos aquellos aspectos que influyen en el proceso de aprendizaje con el fin de hacer del estudiante un ser autónomo, independiente y autorregulado. De acuerdo con Ortíz (2015), en estos últimos 20 años se está aprendiendo más sobre el cerebro que en toda la historia de la humanidad.

El siglo XXI reclama un profesional que no adopte pasivamente los cambios vertiginosos de la sociedad, sino que sea un agente de cambio, un profesional líder, proactivo, que no sea un receptor pasivo sino un participante activo, lo cual exige que los docentes desarrollen clases de calidad y excelencia que utilicen estrategias pedagógicas desarrolladoras de la inteligencia, la creatividad, el pensamiento crítico y configuracional. Lo cierto es que ante este planteo se necesita, y con fundamento, un tinte de mayor creatividad en la educación.

Los tiempos que transcurren, el hoy del sistema educativo, obliga a un sin fin de cambios. Alumnos y docentes deben ser hábiles y creativos en sus maneras de resolver problemas, en su toma de decisiones auto-generadas y producto de las demandas educativas modernas.

En este orden de ideas, Barrera y Donolo (2009), afirman que por ello, se considera que la creatividad puede favorecer y se cree esencial que se haga. Más aún desde ámbitos universitarios, a los que día a día se debe entender como sedes propicias de construcción de conocimientos innovadores y no puros reproductores de saberes (sin olvidar que las dos cuestiones son importantes).

En este marco se considera entonces que el neuroaprendizaje es una herramienta imprescindible para el capacitador de estos tiempos que sabe que el único camino seguro para lograr un futuro promisorio, es contribuir a la formación de seres capaces de autogestionarse y superarse a sí mismos. Lo irónico es, que los que hemos de saber más sobre este órgano, somos los que más lo desconocemos. Se necesitan entonces docentes interesados en la construcción del conocimiento por parte de los alumnos y con su ayuda lograr el significado y la comprensión de los contenidos que están aprendiendo.

Es importante identificar las propiedades del cerebro que son potencialmente aplicables en la práctica educativa, teniendo en cuenta que en los últimos veinte años se ha estado gestando y consolidando la idea de una propuesta pedagógica que tiene como ejes centrales los resultados de investigaciones neurocientíficas y de otras ciencias relacionadas, en lo referente a su desarrollo y funcionamiento, aspectos en los que se ha avanzado de forma sorprendente de forma cualitativa y cuantitativamente y que han permitido disponer de explicaciones más apropiadas sobre cómo evolucionan y ocurren los procesos cognitivos básicos naturales y de nivel superior, la expresión del desarrollo emocional y, en general, cómo estos aspectos afectan y explican el desempeño y el comportamiento humano. Con todo este conocimiento disponible y que hoy circula, la nueva propuesta educativa parece avanzar con paso seguro, no obstante, voces en contrario de algunos atados a paradigmas tradicionales.

Esto, sin embargo, es lo que ocurre cuando se trata de construir y validar nuevos conocimientos y establecer nuevos paradigmas. Por lo tanto, una de las cuestiones que más interesa a los comprometidos con la educación y el desarrollo de proyectos educativos es la relacionada con las propiedades del cerebro que pueden ser potencialmente útiles para proponer estrategias pedagógicas más eficaces, para orientar aprendizajes efectivos y para diseñar ambientes escolares que los propicien.

Según Reyes (2012), en los diálogos de los neurocientíficos e investigadores de otras disciplinas afines, con la comunidad de educadores, se han identificado varias de estas propiedades, así como factores internos y externos que se pueden constituir en variables educativas importantes que, por lo tanto, deberían tenerse en cuenta en la práctica educativa. Algunas de ellas son bien conocidas y aceptadas como la plasticidad cerebral, la neurogénesis, el papel de las emociones en la cognición y la identificación de períodos sensibles a ciertos aprendizajes. Otras propiedades comienzan a ser confirmadas y comentadas en recientes publicaciones (Jensen, 2016) y en el libro que sirve de referencia a este artículo (Caicedo, 2012).

Las posibilidades de aplicación a la pedagogía de los hallazgos recientes sobre el funcionamiento del cerebro provistos por la neurociencia y ciencias afines complementarias como la neurociencia cognitiva y la neuropsicología, entre otras, ha generado compromisos muy serios entre investigadores, educadores, organizaciones internacionales e instituciones de educación superior de indudable prestigio, para considerar nuevas aproximaciones teóricas basadas en evidencias, para el desarrollo de propuestas educativas compatibles con el funcionamiento del cerebro. La pedagogía basada en el cerebro tal como se entiende hoy, se sustenta en principios derivados de resultados relevantes de la investigación sobre el cerebro, los cuales han sido seleccionados por científicos de diferentes disciplinas relacionadas y educadores para que se constituyan en los fundamentos teóricos del nuevo paradigma y sean la base para el diseño de estrategias pedagógicas y, por consiguiente, el punto de partida para la adopción de metodologías que puedan ser utilizadas en la práctica.

De especial relevancia es el Manual sobre neuroeducación, elaborado por Francisco Mora, catedrático de fisiología humana en la Universidad

Complutense de Madrid.

La mirada de la neuroeducación se dirige a la construcción de puentes entre la neurociencia básica y sus aplicaciones en educación para armonizar las metodologías de enseñanza de profesores con las técnicas de aprendizaje de los alumnos. Evidentemente, existe un importante abismo entre los conocimientos pseudocientíficos y sus posibilidades en un sistema educativo real que solo bien conoce el profesor que día a día permanece en contacto directo con los alumnos en su aula.

Conscientes de estas dificultades parece necesaria la figura de un mediador entre el mundo profesional de la neurociencia y los profesionales de la educación. Esta figura es el “neuroeducador”. García (2015), asegura que los docentes se han convertido en instructores, dictadores de cátedras, su misión ha sido impartir conocimientos que ya no son vigentes, que han caducado.

En este sentido las organizaciones educativas deben asumir e implementar nuevos modelos pedagógicos, didácticos y curriculares, así como nuevas teorías y estrategias de enseñanza y aprendizaje. Los tiempos que transcurren en el hoy del sistema educativo, obliga a un sin fin de cambios.

Alumnos y docentes deben ser hábiles y creativos en sus maneras de resolver problemas, en su toma de decisiones auto-generadas, producto de los vertiginosos cambios de la educación. ¿Qué aporta la neuroeducación a la formación docente? Al respecto Vargas (2015), agrega que se remarca la necesidad de encontrar ese factor que hace que lo que estudiemos nos resulte agradable, pero también desafiante, con retos, metas y objetivos significativos, con sentido. Y también, emplear los aportes de este enfoque interdisciplinario para indagar estrategias óptimas para la enseñanza de las matemáticas y del lenguaje, por ejemplo, o de destrezas y habilidades en general.

Un neuroeducador tiene grabado en sí un sello propio, no se puede establecer con claridad cuáles son sus capacidades y características, ya que la riqueza nace del potencial de sí mismo. Béjar (2014), da unas características importantes, agregando que el neuroeducador es un profesional cualificado capaz de entablar un diálogo interdisciplinar entre los

avances en neurociencia aplicada y la experiencia práctica del profesor que día a día pone a prueba sus metodologías en el aula.

Por un lado, sería una persona capaz de mantener permanentemente una formación actualizada en neurociencia y con la competencia suficiente para enjuiciar y mejorar la programación seguida en los centros educativos. En líneas generales, se diría que el neuroeducador está preparado para instrumentar la generación de nuevos programas educativos en función de las necesidades de cada centro de enseñanza. Consciente de la importancia de la individualidad de cada aprendizaje, el neuroeducador estudia las vías para personalizar el proceso de enseñanza-aprendizaje de tal forma que se despierte más la curiosidad del alumno, se incremente su nivel de atención y se intensifique su desarrollo creativo, ejecutivo y emocional lo cual es de gran ayuda en la mejora del proceso de enseñanza-aprendizaje y el propio desarrollo humano.

El neuroaprendizaje

El neuroaprendizaje es una disciplina que combina la psicología, la pedagogía y la neurociencia para explicar cómo funciona el cerebro en los procesos de aprendizaje. En la actualidad, se cuenta con elementos para saber cómo aprende el cerebro humano en general y se tienen herramientas para descubrir cómo aprende cada cerebro individual. Estas herramientas posibilitan cubrir todos los estilos de aprendizaje, todas las inteligencias, los distintos canales de representación sensorial y formas de enfrentar desafíos. Existen períodos sensibles en el desarrollo cognitivo del ser humano relacionados con el aprendizaje, el cual se da en las primeras etapas de la vida, que van desde el nacimiento hasta los tres años donde se considera que se crean más conexiones sinápticas, sin embargo, este período se extiende hasta los diez años.

Agrega Loja (2015) que un ejemplo de esto es la facilidad para aprender los diferentes idiomas entre otros, sin embargo, la neurogénesis ha demostrado que todos pueden aprender en cualquier momento de la vida. Como punto de partida para vincular cerebro y aprendizaje, se debe empezar por conocer algunas características fundamentales del cerebro humano.

El proceso de aprendizaje involucra todo el cuerpo y el cerebro, quien actúa como una estación receptora de estímulos y se encarga de seleccionar,

priorizar, procesar información, registrar, evocar, emitir respuestas motoras, consolidar capacidades, entre otras miles de funciones.

El proceso de desarrollo cerebral es gradual y por ello las propuestas de aprendizaje deben ir de lo más simple y concreto a lo más abstracto y complejo. Dentro de los procesos cerebrales implicados en el aprendizaje que se ponen en funcionamiento cuando el hombre observa, lee, escucha, mira son: percepción, atención, pensamiento, memoria, lenguaje. Al respecto Fuenmayor (2008), aclara que los procesos cognitivos desempeñan un papel fundamental en la vida diaria.

El hombre, todo el tiempo, está percibiendo, atendiendo, pensando y utilizando la memoria y el lenguaje. Juntos, estos procesos cognitivos constituyen la base a partir de la cual se entiende el mundo. También subyacen al funcionamiento cognitivo más sofisticado como lo es la lectura, la comprensión social o las creencias. Cuando se habla de neuroaprendizaje no se puede dejar de hablar de las emociones, y específicamente, de la inteligencia emocional (IE), término propuesto por Goleman (2009).

Este concepto va en contraposición con el de cociente intelectual (CI), puesto que la IE prepara al individuo para las situaciones de convivencia, adaptación, regulación del humor, manejo de los impulsos entre otros, mientras que el CI, es la inteligencia académica. No obstante, las dos son básicas para el aprendizaje y no se debe desconocer especialmente la IE, en los procesos de enseñanza.

Lo que importa no es solo el CI sino la IE. Goleman (2009) asegura que el intelecto no puede operar de manera óptima sin inteligencia emocional. Generalmente, la complementariedad del sistema límbico y la neocorteza, de la amígdala y los lóbulos pre frontales, significa que cada uno de ellos es un socio pleno de la vida mental. Cuando estos socios actúan positivamente, la inteligencia emocional aumenta, lo mismo que la capacidad intelectual.

Uno de los secretos a voces de la psicología es la relativa incapacidad de las notas, del CI o las pruebas de actitud académica, para predecir de manera infalible quien tendrá éxito en la vida. Existen muchas excepciones a la regla de que el CI predice el éxito, más excepciones que casos que se adaptan a la misma.

- **Dimensión 3: Nivel Alto (Razonamiento, creatividad, toma de decisiones, resolver problemas)**

Duque et. Al, (2019), manifiesta que; El fenómeno de la globalización influye en la percepción de los empresarios sobre las competencias que requiere un profesional para desempeñarse en su puesto de trabajo (Conchado, Carot y Bas, 2015). E

esto implica que el avance del conocimiento a través del desarrollo científico y tecnológico requiere que los trabajadores se actualicen de manera constante en temas relativos a sus profesiones. El entorno actual invita a la generación de conocimiento a través de la investigación mediante las TIC (tecnologías de la información y las comunicaciones), que han desatado el auge del conocimiento por la proliferación exponencial de la información (Roblizo y Cózar, 2015), el incremento de los dispositivos para acceder a esta y las modalidades innovadoras en lo referente a educación (Torkunova, 2015).

Lo anterior implica que las IEs (instituciones de educación básica, superior), como organizaciones, necesitan fortalecer la educación en estos aspectos. Así, deben incluir dentro de sus planes de estudio las metodologías que aporten al desarrollo de competencias en investigación en sus estudiantes para facilitar su inserción en el ámbito laboral.

Eso supone considerar las habilidades requeridas para el desempeño de sus puestos de trabajo, su aporte al desarrollo del pensamiento crítico, el trabajo colaborativo, el pensamiento creativo y la capacidad para solucionar problemas (Villarroel y Bruna, 2014).

En el ámbito internacional, las competencias en investigación se orientan hacia el fomento del trabajo en equipo en búsqueda de la verdad y hacia aspectos multidisciplinarios en la academia. Las IEs, por su parte,

promueven el trabajo colaborativo a través de diferentes áreas de actuación (Serrao, Catelli, Conrado, Cury y Lima, 2016).

Precisamente, la gestión del conocimiento se orienta al manejo eficiente del talento de las organizaciones considerando sus competencias en el ámbito laboral (Shakerian, Dehnavi y Shateri, 2016). Serrao et al. (2016) discuten el proceso de creación y los resultados de una experiencia de evaluación del dominio de habilidades científicas de jóvenes y adultos en situaciones cotidianas en contextos escolares en Brasil.

Revelan el dominio de habilidades y conocimientos científicos mediante la lectura, la escritura y el razonamiento matemático aplicados para comprender y resolver los problemas relacionados con situaciones cotidianas. La presente investigación se desarrolló en una IEs del nororiente colombiano con estudiantes de pregrados y posgrados. Se buscó comprobar la percepción de los sujetos referente al desarrollo de sus habilidades adquiridas en los procesos de investigación y las competencias implementadas. Se evidenció así la importancia de la gestión del conocimiento para el mejoramiento de los procesos de enseñanza-aprendizaje, la empleabilidad laboral y el desarrollo de las competencias en los profesionales de las diversas organizaciones.

Véliz, Díaz y Rodríguez (2015) afirman que las competencias son un conjunto de conocimientos que facilitan la integración del saber (conocimientos), del saber-hacer (habilidades, hábitos, capacidades) y del saber-ser (valores y actitudes). Diversos autores han realizado aproximaciones a una concepción de las competencias científicas. Torres, Blanchar y Freile (2015) aseguran que permiten al estudiante solucionar problemáticas en un contexto específico, lo que favorece la construcción del conocimiento científico y tecnológico.

Véliz, Díaz y Rodríguez (2015) enuncian que propician la adquisición y generación de conocimientos para la cualificación del profesional a partir de la formación en las ciencias y en la cultura ciudadana. Guzmán, Oliveros y Mendoza (2017) afirman que son un mecanismo para el desarrollo del pensamiento crítico, aspecto importante para la formación de los profesionales.

Y Tsai (2018) menciona que son relevantes para que los jóvenes vivan en una sociedad de cambio que los orienta hacia escenarios de responsabilidad con su entorno, aspecto necesario para el futuro de la sociedad.

En la actualidad formar profesionales con competencias científico-investigativas es importante para las IEs que busquen la acreditación de alta calidad porque contribuye a la satisfacción de las empresas que requieren profesionales hábiles, como lo evidencian diferentes estudios. Por una parte, las IEs requieren incluir en sus procesos la calidad para tener un mercado objetivo desarrollado, ser reconocidas y mejorar su imagen.

Por otro lado, Véliz, Díaz y Rodríguez (2015) afirman que los estudiantes requieren desarrollar sus competencias científico-investigativas para tener una visión amplia del mundo y enfrentar sus conocimientos con la realidad a través del pensamiento crítico, creativo e innovador.

Torres, Blanchar y Freile (2015) indican que también les favorece la aplicación de competencias básicas para comprender la realidad que les rodea. Guzmán, Oliveros y Mendoza (2017) aseguran que es necesario incluir la investigación en la formación de los profesionales para prepararlos en la resolución de problemas en cualquier situación de las organizaciones, considerando su entorno y la aplicación de la teoría a la práctica. Y Tsai (2018) establece que el fomento de la articulación con otros estudiantes y grupos de

investigadores es útil para generar conocimientos y aportar al desarrollo de las competencias científico-investigativas

La formación para la investigación La globalización ha obligado a las IEs a adoptar nuevas metodologías de enseñanza para que los estudiantes aprecien la realidad (Véliz, Díaz y Rodríguez, 2015) y se transformen en profesionales críticos en el marco de la formación en investigación como clave para el desarrollo de las habilidades necesarias en el mundo laboral (Conchado, Carot y Bas, 2015). Valencia, Macias y Valencia (2015) aseguran que la investigación formativa es una estrategia que estimula y permite al estudiante profundizar en los conocimientos adquiridos en su campo de formación.

Torres, Blanchar y Freile (2015) indican que el dominio de las competencias investigativas básicas (cognitivas, motrices y comunicativas) favorece el desempeño laboral, que desarrolla las habilidades científicas del estudiante aproximándolo a la realidad. Guzmán, Oliveros y Mendoza (2017) aseguran que los procesos investigativos aportan al desarrollo de las competencias científicas orientadas hacia la autoformación del profesional y la formación en investigación.

De cara al desarrollo de tales competencias en las IES, la educación integra la tecnología al aprendizaje considerando la capacidad para la aplicación de conocimientos adquiridos, evitando la mecanicidad (Torkunova, 2015) y propiciando el trabajo en equipo a partir de la colaboración alrededor de las investigaciones realizadas. Así pues, es preciso incorporar la investigación en la vida académica de las IES desde un enfoque pedagógico que permita la construcción y reconstrucción de espacios y de acciones investigativas transformadoras (Roblizo y Cózar, 2015).

Igualmente, se deben establecer estrategias pedagógicas que propicien en los estudiantes la curiosidad y los impulsen a problematizar, replantear ideas y reconsiderar las metodologías y prácticas utilizadas en la actualidad a partir de la generación de contextos pedagógicos que faciliten una relación activa y constructiva con el conocimiento (Conchado, Carot y Bas, 2015).

Se requieren nuevos mecanismos de educación que favorezcan el desarrollo de las competencias científicas a partir de la innovación en la impartición de los cursos (Torkunova, 2015). En ese marco el docente es un actor importante que interactúa con los estudiantes a partir de unos saberes y promoviendo la participación en el aula (Roblizo y Cózar, 2015). Precisamente, en las actividades de formación para la investigación que se realizan en las IEs se desarrolla el pensamiento crítico a partir de la elaboración de ensayos, la redacción de artículos, la revisión bibliográfica sobre un tema, el estudio de casos, los conversatorios y los proyectos integradores (León, Núñez y Torres, 2015); el análisis de experiencias con otros estudiantes y el trabajo en equipo (Solbes, 2013); los cursos de lectura y escritura (Silva, Bargalló y Prat, 2017) y la utilización de la tecnología para realizar actividades (Álvarez, 2014).

Los valores en la investigación

Los valores del ser humano son difíciles de medir, si se considera que son intangibles y subjetivos. Sin embargo, Tarrés, Montenegro, Gayol y D'Ottavio (2016) indican que los valores son experiencias relacionadas con las capacidades de las personas y que se generan por sentimientos hacia los demás. Cascante (2013) afirma que en un investigador los valores inciden en su capacidad para actuar éticamente bien y llegar a acuerdos. Tarrés et al. (2016) indican que los valores en el proceso de investigación pueden ser intelectuales (humanísticos, científicos y técnicos); ético-morales (relacionados

con la formación del carácter, la libertad, la responsabilidad, el sentido de la justicia y el bien común); trascendentales (relacionados con la visión del mundo) o relativos a las relaciones interpersonales y la participación social profesional.

Las competencias científicas y el mundo laboral

La formación que requieren los estudiantes y futuros profesionales de las IES debe ser orientada hacia el desarrollo de habilidades y la adquisición de competencias que les faciliten su inserción en el mundo laboral (Guzmán, Oliveros y Mendoza, 2016).

De hecho, son diversos los estudios relacionados con las competencias del graduado para desempeñarse en su espacio personal, profesional y laboral, que obedecen a las competencias adquiridas en su formación disciplinar. Velasco (2014) indica que este proceso permite a los estudiantes ser proactivos, dinámicos y más eficientes en el mundo laboral, donde los empleadores prefieren a quienes han sido formados en competencias puntuales. Valencia, Macias y Valencia (2015) indican que los procesos formativos en investigación a través de las TIC aportan a la eficiencia, la autonomía y la flexibilidad en las actividades propuestas por los docentes.

Sin embargo, es muy importante que el contenido que se ofrece a través de la tecnología sea de calidad y se oriente hacia el pensamiento crítico, la construcción conjunta de conocimiento y la discusión de los temas en forma colectiva para adquirir las habilidades que requiere el profesional. Dentro de las principales competencias que se desarrollan durante el proceso de investigación se encuentran las transversales a las áreas disciplinares puesto que son necesarias en todos los profesionales (Pérez, 2017). También se favorecen el aprendizaje, la creación de redes de colaboración, el liderazgo, el

pensamiento creativo y la capacidad para solucionar problemas utilizando las TIC, todo lo cual permite la autogestión de la carrera profesional del egresado (Silva, Bargalló y Prat, 2017). Finalmente, las competencias de un graduado obedecen sin lugar a dudas a su formación disciplinar (Conchado, Carot y Bas, 2015).

2.3. DEFINICIONES CONCEPTUALES

- **Autonomía:** La autonomía en la atención centrada en la persona.
La autonomía personal (moral o decisoria) es la capacidad del individuo para hacer elecciones, tomar decisiones y asumir las consecuencias de las mismas. El término opuesto a autonomía no es dependencia sino heteronomía.
- **Aprendizaje:** El aprendizaje es el proceso a través del cual se modifican y adquieren habilidades, destrezas, conocimientos, conductas y valores. Es el proceso mediante el cual se adquiere una determinada habilidad, se asimila una información o se adopta una nueva estrategia de conocimiento y acción.
- **Significancia:** Sustantivo femenino. Este vocablo en la actualidad se encuentra desusado, la definición de significancia hace alusión a una importancia, competencia, talento, mérito, capacidad, aptitud, inteligencia, interés, trascendencia, provecho, consideración, repercusión, magnitud o calidad de alguno o alguna cosa.
- **Psicomotricidad:** La psicomotricidad es la técnica que ayuda a niños y bebés a dominar sus movimientos corporales de una forma sana, así como a mejorar su relación y comunicación con los demás. El principal beneficio que tiene la psicomotricidad en la etapa infantil es el

fortalecimiento de la salud física y mental del escolar.

- **Juegos:** Existen otros juegos más comunes como: Stop, El gato y el ratón, los policías y ladrones, por otra parte, se encuentran los tradicionales que se pueden considerar como juegos motrices: el trompo, las metras, volar papagayo, el garrufio, el yoyo y la perinola.
- **Procesos pedagógicos:** Se define a los Procesos Pedagógicos como “actividades que desarrolla el docente de manera intencional con el objeto de mediar en el aprendizaje del estudiante” estas prácticas docentes son un conjunto de acciones intersubjetivas y saberes que acontecen entre los que participan en el proceso educativo.

CAPÍTULO III

METODOLOGÍA

3.1. TIPO DE INVESTIGACIÓN

El presente trabajo de investigación pregrado es un enfoque cuantitativo correlacional descriptivo comprobar la hipótesis y estadística correspondiente. (Hernández, Fernández y Baptista, 2014). El tipo básica (Hernández, Fernández1 y Baptista 2010).

3.2. DISEÑO Y ESQUEMA DE INVESTIGACIÓN

El diseño de la investigación fue no experimental, porque no se alteraron las variables de estudio, según Hernández, Fernández y Baptista (2010). “La investigación no experimental, es aquella que se realiza sin manipular deliberadamente variables y en la que sólo se observan los fenómenos en su ambiente natural para después analizarlos”, y de corte transversal; ya que se realizó en un momento único. (Hernández et al, 2006). Así mismo es correlacional, por estudiar la relación entre variables en una investigación. (Hernández, Fernández, y Baptista, 2014). El método fue hipotético deductivo, ya que se probaron las hipótesis y se obtuvo conclusiones. (Hernández et al, 2006).

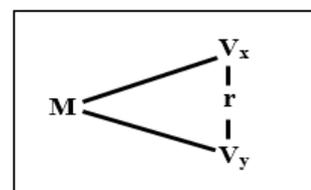
Dónde:

M = Muestra.

V1= Variable: Cuentos Infantiles

V2= Variable: Competencias Cognitivas

r = Resultados.



3.3. POBLACIÓN Y MUESTRA

3.3.1. Población

La población estuvo constituida por 106 niños y niñas de la Institución Educativa N° 461 del distrito de Manantay.

3.3.2. Muestra

Estuvo constituido por 32 Niños y Niñas de cuatro años de la Institución Educativa N° 461 del distrito de Manantay.

3.4. TÉCNICA E INSTRUMENTO DE RECOLECCIÓN DE DATOS

3.4.1. Técnicas

Como técnica se utilizó la encuesta.

3.4.2. Instrumentos

Como instrumento, se utilizó dos cuestionarios, como parte del proceso de recolección de datos, considerando que el instrumento de medición tiene un papel central; sin él, no existen observaciones clasificadas. (Hernández, Fernández y Batista, 2014)

3.5. TÉCNICAS DE RECOJO, PROCESAMIENTO Y PRESENTACIÓN DE DATOS

Después de aplicar el cuestionario, procese los resultados. Ingréseles en el programa SPSS 25 para obtener información estadística sobre la correlación de variables, de modo que la información pueda ser analizada e interpretada.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS Y DISCUSIÓN

4.1. RESULTADOS

Tabla 2. Cuentos Infantiles y dimensiones en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 distrito de Manantay, 2021.

	Variable 1: Cuentos Infantiles		Dimensión 1: Conocimiento		Dimensión 2: Comprensión		Dimensión 3: Síntesis	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	0	0	1	1	0	0	0	0
Casi Siempre	10	40	15	45	19	65	28	97
Siempre	22	60	17	55	13	35	4	3
TOTAL	32	100	32	100	32	100	32	100

Fuente: Elaboración a partir de los Instrumentos SPSS.25.

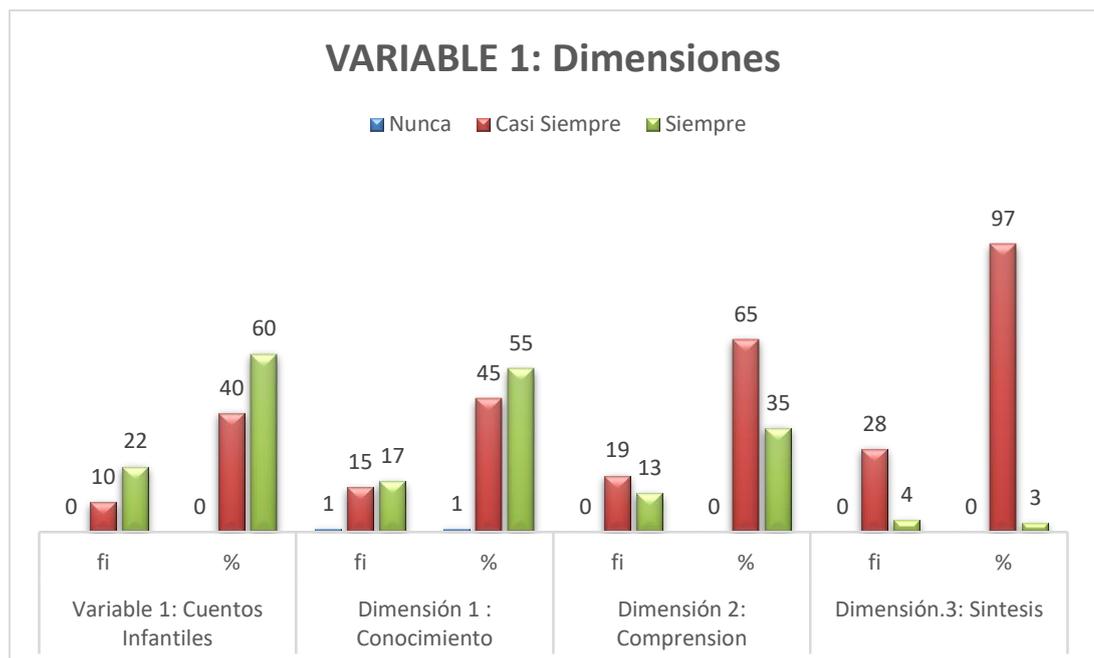


Figura 1. Cuentos Infantiles y dimensiones en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 261 distrito de Manantay, 2021.

Descripción:

De acuerdo a la tabla y la figura , muestran los resultados de la encuesta del instrumento *variable 1: Cuentos Infantiles*, en donde el 40.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , el 60.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo; en cuanto a la *Dimensión 1: Conocimiento* en donde que el 45.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , y un 55.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo en cuanto a la *Dimensión:2 Comprensión* , en donde que el 65.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 35.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo, finalmente en cuanto a la *Dimensión 3: Síntesis* en donde que el 97.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 3.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo, concluyendo que existe correlación significativa entre las Variables de estudio.

Tabla 3. Desarrollo de competencias cognitivas y sus dimensiones en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de Manantay, 2021.

	Variable 2: Competencias cognitivas		Dimensión 1: Nivel Bajo		Dimensión 2: Nivel Medio		Dimensión 3: Nivel alto	
	fi	%	fi	%	fi	%	fi	%
Nunca	0	0	0	0	0	0	0	0
Casi Siempre	8	7	12	15	18	55	28	97
Siempre	24	93	20	85	14	45	4	3
TOTAL	32	100	32	100	32	100	32	100

Fuente: Elaboración a partir de los Instrumentos SPSS.25

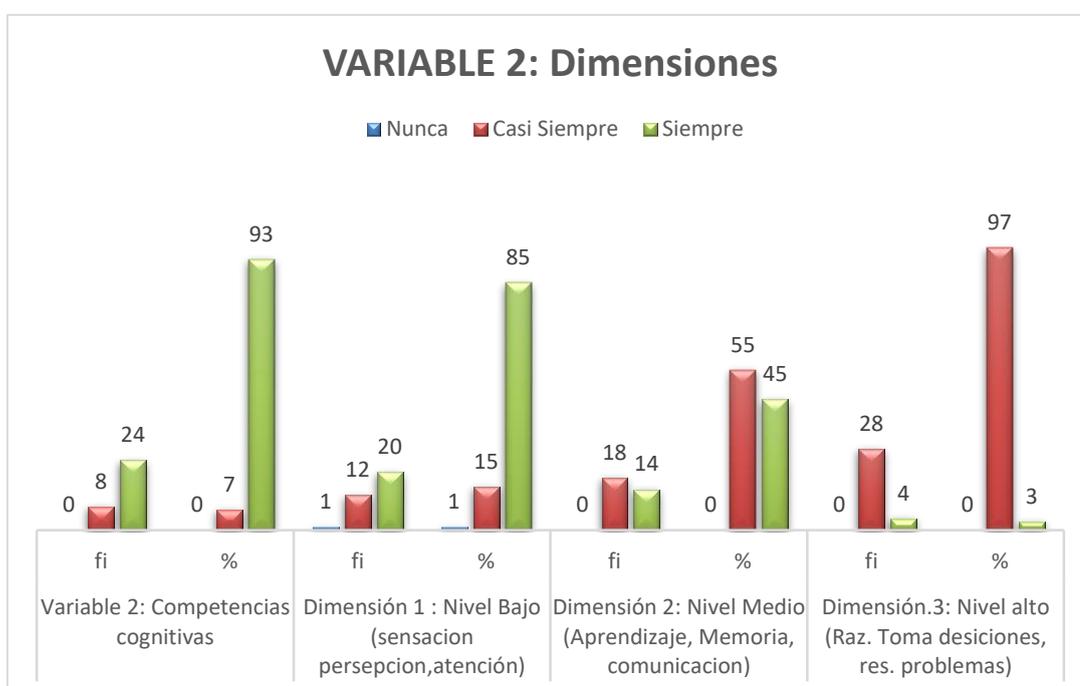


Figura 2. Desarrollo de competencias cognitivas y sus dimensiones en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 distrito de Manantay, 2021.

Descripción:

De acuerdo a la tabla y la figura , muestran los resultados de la encuesta de la *variable 2: Competencias Cognitivas* , en donde el 7.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 93.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, en cuanto a la *Dimensión 1: Nivel Bajo (Sensación, percepción y atención)*, en donde que el 15.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo, un 85.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, respecto a la *Dimensión:2 nivel Medio (Aprendizaje, memoria, comunicación)* , en donde que el 55.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 45.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, finalmente en cuanto a la *Dimensión 3: Nivel Alto (Raz. Toma, creatividad, de decisiones, Resol. De problemas)* en donde que el 97,0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo, un 3.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, concluyendo que existe correlación significativa entre la variable dependiente con sus respectivas variables de

Contraste de Hipótesis

Para determinar los estadísticos relevantes de la prueba de hipótesis, se aplica la prueba de normalidad, de Kolmogórov-Smirnov. (Porque la muestra fue de 32 niños y niñas).

Tabla 4. Prueba de Normalidad

Prueba de normalidad	Kolmogórov-Smirnov		
	Estadístico	gl	Sig. (P-valor)
Dimensión 1 : Conocimiento	,769	32	,000
Dimensión 2 : Comprensión	,889	32	,000
Dimensión 3 : Síntesis	,878	32	,000
Variable 1: Cuentos Infantiles	,897	32	,000
Variable 2 : Competencias cognitivas	,877	32	,000

Descripción:

La tabla 4, muestra la prueba de normalidad denominada Kolmogórov-Smirnov, debido a que el tamaño de la muestra de estudio fue de 38, y luego de realizar el procesamiento en el SPSS.25, el p-valor es mayor a 0.000 en todas variables y dimensiones respectivas. En consecuencia, los datos recolectados en la sede de estudio se distribuyen de manera asimétrica y nos recomienda emplear la prueba de correlación de Spearman para las pruebas de hipótesis respectivos.

Tabla 5. Prueba de hipótesis general – Cuentos Infantiles vs Competencias cognitivas

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2 : Competencias cognitivas
Variable 1: Cuentos Infantiles	Rho	,897
	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
	Tamaño de la muestra	32

Fuente: De los Instrumento Aplicado

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis general de este estudio, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva moderada de 0.897 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación directa y significativa entre los cuentos infantiles y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institucion Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

Tabla 6. Prueba de hipótesis específica 1: Conocimiento – Competencias cognitivas

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2 : Competencias cognitivas
Dimensión 1: Conocimiento	Rho	,769
	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
	Tamaño de la muestra	32

Fuente: De los Instrumento Aplicado

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 1: Conocimiento, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.769 el p-valor 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Conocimiento* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institucion Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

Tabla 7. Prueba de hipótesis específica 2: Comprensión –Competencias cognitivas

Prueba de correlación de Spearman	Variable 2 : Competencias cognitivas
	Rho ,889
Dimensión 2 : Comprensión	Sig. (bilateral) o p-valor ,000
	Tamaño de la muestra 32

Fuente: De los Instrumento Aplicado

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis específica 2 : Comprensión , se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.889 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Comprensión* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institucion Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

Tabla 8. Prueba de hipótesis específica 3: Síntesis - Competencias cognitivas

Prueba de correlación de Spearman		Variable 2: Competencias cognitivas
Dimensión 3: Síntesis	Rho	,878
	Sig. (bilateral) o p-valor	,000
	Tamaño de la muestra	32

Fuente: Elaboración de acuerdo del Instrumento Aplicado.

Descripción:

Luego de haber procesado en el software SPSS,25 el dato recabado para contrastar la hipótesis específica 3. Sostenibilidad, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.878 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos la aceptación de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Síntesis* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

4.2. DISCUSIÓN

De acuerdo a la tabla y la figura , muestran los resultados de la encuesta del instrumento *variable 1: Cuentos Infantiles*, en donde el 40.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , el 60.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo; en cuanto a la *Dimensión 1: Conocimiento* en donde que el 45.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , y un 55.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo en cuanto a la *Dimensión:2 Comprensión* , en donde que el 65.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 35.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo, finalmente en cuanto a la *Dimensión 3: Síntesis* en donde que el 97.0% de los encuestados mostraron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 3.0% de los encuestados mostraron estar SIEMPRE de acuerdo, concluyendo que existe correlación significativa entre las Variables de estudio.

De acuerdo a la tabla y la figura , muestran los resultados de la encuesta de la *variable 2: Competencias Cognitivas* , en donde el 7.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 93.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, en cuanto a la *Dimensión 1: Nivel Bajo (Sensación, percepción y atención)*, en donde que el 15.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo, un 85.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, respecto a la *Dimensión:2 nivel Medio (Aprendizaje, memoria, comunicación)* , en donde que el 55.0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo , un 45.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, finalmente en cuanto a la *Dimensión 3: Nivel Alto (Raz. Toma, creatividad, de*

decisiones, Resol. De problemas) en donde que el 97,0% de los encuestados precisaron estar CASI SIEMPRE de acuerdo, un 3.0% de los encuestados precisaron estar SIEMPRE de acuerdo, concluyendo que existe correlación significativa entre la variable dependiente con sus respectivas variables de estudio.

CAPÍTULO V

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

5.1. CONCLUSIONES

Se llegó a la siguiente conclusión sobre el trabajo de investigación:

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis general de este estudio, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva moderada de 0.897 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, existe una relación directa y significativa entre los cuentos infantiles y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis especifican 1: Conocimiento, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.769 el p-valor 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Conocimiento* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

Luego de haber procesado en el software SPSS.25 los datos recabados para contrastar la hipótesis especifican 2: Comprensión, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.889 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos el rechazo de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Comprensión* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

Luego de haber procesado en el software SPSS,25 el dato recabado para contrastar la hipótesis específica 3. Sostenibilidad, se tuvo una rho de correlación de Spearman positiva alta de 0.878 y un p-valor de 0.000 estableciéndonos la aceptación de la misma, es decir que, Existe relación directa y significativa entre la *dimensión Síntesis* y las competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021 en la sede de estudio.

5.2. RECOMENDACIONES

Habiendo conocido las conclusiones obtenidas se sugiere:

- A las autoridades de la Institución Educativa N°461 recomendarles a seguir como modelo este proyecto para su aplicación y guía en otras aulas que permitirá a los niños un desarrollo de competencias y capacidades cognitivas mediante los cuentos infantiles.
- A las Autoridades educativas de la UGEL de Coronel Portillo tomar como modelo este trabajo para su implementación en todas las instituciones educativas de la jurisdicción que permitirá a los docentes y sus estudiantes un desarrollo integral.
- Finalmente, docentes investigadores de este trabajo investigativo seguir con su consolidación para futuros investigadores puedan tomar como muestra para otras investigaciones.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bendeck, S. B. (2018). Literatura y virtudes: la escritura de dos cuentos infantiles sobre orden, obediencia y sinceridad.
- Córdova Jimenez, L. M. (2019). Lectura de cuentos infantiles para mejorar la expresión oral de los alumnos del nivel inicial de 5 años de la IEP "Mi Segundo Hogar", Castilla, Piura, 2017.
- Chávez Milla, Y. Y., & Maguiña Tafur, R. M. (2019). Aplicación de un programa de cuentos infantiles para desarrollar el cuidado del medio ambiente en niños de 5 años de la Institución Educativa N° 1540 San Juan, Chimbote 2018.
- Duque, A. P. G., Contreras, D. O., & García, E. M. M. (2019). Las competencias científicas a partir de la gestión del conocimiento en Instituciones de Educación Superior. *Signos: Investigación en sistemas de gestión*, 11(2), 21-40.
- Forigua, J. C. (2018). Atención, sensación y percepción.
- Jiménez-Silva, W., Larrea-Altamirano, J., Navarrete-Fonseca, M., & Castro-Ayala, E. (2019). Emprendimientos innovadores a partir de competencias cognitivas en estudiantes universitarios. *Revista Venezolana de Gerencia*, 24(85).
- Gillanders, C., Pérez, L. T., & de la Fuente, L. C. (2018). Sonorizando cuentos infantiles. *Elos: Revista de Literatura Infantil e Juvenil*.
- García-Lirios, C. (2019). Inteligencias y sabidurías organizacionales: Redes de conocimiento en torno al aprendizaje de la complejidad. *Psicogente*, 22(41)
- Matos López, M. (2020). Taller de cuentos infantiles para favorecer la expresión y comprensión oral en educandos de 5 años de la IEI 122 Corazón de Jesús del distrito de Lagunas-Chiclayo, 2019.
- Nadal, E., Miras, M., Castells, N., & Paz, S. D. L. (2021). Intervención en escritura de síntesis a partir de fuentes: Impacto de la comprensión. *Revista mexicana de investigación educativa*, 26(88), 95-122.

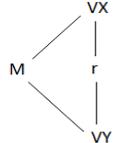
- Parodi, G., Moreno-de-León, T., & Julio, C. (2020). Comprensión de textos escritos: reconceptualizaciones en torno a las demandas del siglo XXI. *Íkala, Revista de Lenguaje y Cultura*, 25(3), 775-795.
- Pherez, G., Vargas, S., & Jerez, J. (2018). Neuro aprendizaje, una propuesta educativa: herramientas para mejorar la praxis del docente. *Civilizar Ciencias Sociales y Humanas*, 18(34), 149-166.
- Sartelli, S. L. (2018). Los roles de género en cuentos infantiles: perspectivas no tradicionales. *Derecho y Ciencias Sociales*, (18), 199-218.
- Vicario Clavé, A. (2019). Literatura infantil y emoción: los cuentos infantiles de Trace Moroney como propuesta didáctica para el aula de primero de Educación Primaria.
- Vargas Castro, K. V. (2021). Las tecnologías informáticas (cuentos interactivos) y su incidencia en el desarrollo de la memorización. *Dilemas contemporáneos: educación, política y valores*, 8(SPE3).

ANEXO

ANEXO 1

MATRIZ DE CONSISTENCIA

Título: “Cuentos Infantiles y su influencia en el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N° 461 Distrito de Manantay, 2021”.

PROBLEMAS	OBJETIVOS	HIPOTESIS	VARIABLES	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	POBLACION Y MUESTRA DE ESTUDIO
<p>Problema General ¿Qué influencia existe entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?</p> <p>Problemas Específicos ¿Qué influencia existe entre la Dimensión Conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?</p> <p>¿Qué influencia existe entre la Dimensión Comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?</p> <p>¿Qué influencia existe entre la Dimensión Síntesis y el desarrollo de competencias</p>	<p>Objetivo General Determinar la influencia significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p> <p>Objetivos Específicos Determinar la influencia significativa entre la Dimensión Conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p> <p>Determinar la influencia significativa entre la Dimensión Comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p>	<p>Hipótesis General Existe influencia directa y significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p> <p>Hipótesis Específicas Existe influencia directa y significativa entre la Dimensión Conocimientos y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p> <p>Existe influencia directa y significativa entre la Dimensión Comprensión y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p> <p>Existe influencia directa y significativa entre la Dimensión Síntesis y el</p>	<p>Variable 1: Cuentos Infantiles Dimensiones: Dimensión 1: Conocimiento Dimensión 2: Comprensión Dimensión 3: Síntesis</p> <p>Variable 2: Competencias cognitivas Dimensiones: Dimensión 1: Nivel Bajo (sensación, percepción, atención) Dimensión 2: Nivel Medio (Aprendizaje, memoria, comunicación) Dimensión 3: Nivel Alto (Razonamiento, creatividad, toma decisiones, resolver problemas)</p>	<p>Tipo Cuantitativo Descriptivo Correlacional</p> <p>Diseño No experimental, Esquema</p>  <p>Donde: M = Muestra. Vx = variable: Cuentos Infantiles variable: Competencias cognitivas r = Relación.</p>	<p>Población Niños y niñas de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021</p> <p>Muestra 32 Niños y niñas de 04 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021</p>

<p>cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021?.</p>	<p>Determinar la influencia significativa entre la Dimensión Síntesis y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p>	<p>desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.</p>			
---	---	---	--	--	--

ANEXO 2

INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Educación Inicial



ENCUESTA SOBRE: CUENTOS INFANTILES

Estimado estudiante: Esta encuesta tiene por objetivo Determinar la influencia significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

Escala de medición

<i>Siempre</i> 3	<i>A veces</i> 2	<i>Nunca</i> 1
---------------------	---------------------	-------------------

DIMENSION: CONOCIMIENTO (LITERAL)				
Nº	Preguntas:	Siempre	A veces	Nunca
1	Comprende lo que se le narra y reconoce las ideas principales.			
2	Identifica de manera correcta los personajes y las secuencias de las acciones del cuento.			
3	Expresa los nombres de los personajes y lugares			
4	Menciona los lugares de las escenas del cuento narrado.			
5	Menciona la secuencia del cuento de manera ordenada.			
DIMENSION: COMPRENSION (INFERENCIAL)				
6	Infiere las secuencias del cuento.			
7	Infiere sobre las acciones del personaje principal			
8	Da con claridad las acciones resaltantes del texto leído.			
9	Dice de manera espontánea los sucesos que ocurrirán en el texto			
10	Contrasta sus hipótesis inferenciales a cerca del cuento.			
DIMENSION: SINTESIS (CRITERISL)				
11	Juzga el cuento desde su punto de vista.			
12	Se muestra a favor o en contra de las acciones de los personajes.			
13	Emite juicios de valor en torno al texto leído.			
14	Valora las decisiones de los personajes.			
15	Enjuicia con seguridad las acciones de los personajes.			

Universidad Nacional de Ucayali
 Facultad de Educación y Ciencias Sociales
 Escuela Profesional de Educación Inicial

 Dra. Belzabeth Diaz Torres

Muchas gracias por su participación.....



ENCUESTA SOBRE: COMPETENCIAS COGNITIVAS

Estimado estudiante: Esta encuesta tiene por objetivo Determinar la influencia significativa entre los cuentos infantiles y el desarrollo de competencias cognitivas en los niños y niñas de 4 años de la Institución Educativa N°461 Distrito de Manantay, 2021.

Escala de medición

<i>Siempre</i> 3	<i>A veces</i> 2	<i>Nunca</i> 1
---------------------	---------------------	-------------------

+

DIMENSION: ESTRATEGIAS COGNITIVAS				
Nº	Preguntas:	Siempre	A veces	Nunca
1	Cuando trabaja en pequeños grupos, mantiene relaciones de colaboración			
2	Cuando está en pequeños grupos, es indiferente			
3	Cuando está en pequeños grupos es respetado y ayudado por los demás.			
4	Pregunta y pide aclaraciones al maestro en relación con la tarea a realizar.			
5	Mantiene una conducta aceptable en el aula respetando mínimamente las reglas básicas de convivencia			
6	mita las actividades de sus compañeros.			
DIMENSION: META COGNICION				
7	Mantiene una conducta aceptable en el aula respetando mínimamente las reglas básicas de convivencia.			
8	Necesita atención altamente individualizada en el aula por parte del maestro tutor a la hora de realizar las actividades			
9	Necesita el apoyo de otro profesor o cuidador para realizar las actividades en el aula ordinaria			
10	Pregunta y pide aclaraciones al maestro en relación con la tarea a realizar.			
11	Cuando trabaja en pequeños grupos, mantiene relaciones de colaboración			
12	Trabaja mejor cuando está solo.			
DIMENSION: MOTIVACION				
13	Sigue los pasos previstos en la planificación inicial de la tarea.			
14	Hace verbalizaciones pertinentes como medio para controlar su conducta			
15	Sigo instrucciones orales y escritas para realizar.			
16	Actúa con rapidez adecuada a la hora de realizar las tareas o de resolver los problemas.			
17	El niño aprende de manera lenta			
18	El niño es capaz de resolver problemas de la vida cotidiana			

Universidad Nacional de Ucayali
 Facultad de Educación y Ciencias Sociales
 Escuela Profesional de Educación Inicial
 Dra. Betzabeth Díaz Torres

Muchas gracias por su participación.

ANEXO 3

FICHAS DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Educación Inicial



FICHA DE VALIDACIÓN DE INSTRUMENTO

Apellido y Nombre de Experto: **Dr. JHONN ROBERT RUIZ DE LA CRUZ**

Dra. BETZABETH DIAZ TORRES

Lic. OFELIA GOMEZ MORI

Cargo que ejerce en la Institución donde labora: Universidad Nacional de Ucayali

Nombre del Instrumento: **Cuentos Infantiles**

Autores del Instrumento: Bach. Lizeth Yzquierdo Montany

Bach. Yanina Elmina Rengifo Dávila

Ítems	Preguntas	Apreciación		Observaciones
		SI	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones se han tomado en cuenta son adecuado a la realización del instrumento?	X		
4	¿El Instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento es en forma clara y precisa?	X		
6	¿El número de Ítems es el adecuado?	X		
7	¿Los ítems del instrumento son válidos?	X		
8	¿Se debe de incrementar el número de Ítems?		X	
9	¿Se debe de eliminar algún os Ítems?		X	

Muchas gracias por su participación.....

Aportes y sugerencias:

Firma: Fecha:/...../.....

.....

Universidad Nacional de Ucayali
 Facultad de Educación y Ciencias Sociales
 Escuela Profesional de Educación Inicial

 Dra. Betzabeth Diaz Torres

.....



UNIVERSIDAD NACIONAL DE UCAYALI
Facultad de Educación y Ciencias Sociales
Escuela Profesional de Educación Inicial



FICHA DE VALIDACION DE INSTRUMENTO

Apellido y Nombre de Experto: **Dr. JHONN ROBERT RUIZ DE LA CRUZ**

Dra. BETZABETH TORRES DIAZ

Lic. OFELIA GOMEZ MORI

Cargo que ejerce en la Institución donde labora: Universidad Nacional de Ucayali

Nombre del Instrumento: **Competencias Cognitivas**

Autores del Instrumento: Bach. Lizeth Yzquierdo Montany

Bach. Yanina Elmina Rengifo Dávila

Items	Preguntas	Apreciación		Observaciones
		SI	NO	
1	¿El instrumento responde al planteamiento del problema?	X		
2	¿El instrumento responde a los objetivos del problema?	X		
3	¿Las dimensiones se han tomado en cuenta son adecuado a la realización del instrumento?	X		
4	¿El Instrumento responde a la operacionalización de las variables?	X		
5	¿La estructura que presenta el instrumento es en forma clara y precisa?	X		
6	¿El numero de Items es el adecuado?	X		
7	¿Los items del instrumento son válidos?	X		
8	¿Se debe de incrementar el numero de Items?		X	
9	¿Se debe de eliminar algún os Items?		X	

Muchas gracias por su participación.....

Aportes y sugerencias:

Firma:

Fecha:/...../.....

1

Universidad Nacional de Ucayali
 Facultad de Educación y Ciencias Sociales
 Escuela Profesional de Educación Inicial

 Dra. Betzabeth Diaz Torres