



**TECNOLÓGICO
DE MONTERREY**

Universidad Virtual

Escuela de Graduados en Educación

**Desarrollo de competencias de lectoescritura usando una metodología
lúdica en alumnos de primaria**

Tesis para obtener el grado de:

Maestra en educación

Maestría en educación con énfasis en procesos enseñanza aprendizaje

Presenta:

Martha Patricia Sánchez Sandoval

Asesor tutor:

Mtro. José Francisco Zárate

Asesor titular:

Dr. Armando Lozano

Bogotá, Colombia

Febrero, 2012

Índice

Capítulo 1: planteamiento del problema	1
1.1. Antecedentes.....	1
1.2. Planteamiento del problema.....	6
1.3. Objetivo general.....	8
1.4. Objetivos específicos.....	8
1.5. Justificación.....	8
1.6. Limitaciones del estudio.....	13
Capítulo 2: Marco teórico	17
2.1. Conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura.....	21
2.2. Desarrollo de competencias.....	32
2.2.1. Organización de los contenidos conceptuales.....	34
2.2.2. Contenidos procedimentales.....	34
2.2.3. Contenidos actitudinales.....	35
2.3. La competencia de lectoescritura.....	36
2.4. El método socio afectivo y la metodología lúdica.....	40
2.5. Neuropedagogía.....	48
2.6. Tesis relacionada con el estudio.....	52
Capítulo 3: Metodología	58
3.1. Participantes y muestra.....	58
3.2. Instrumentos.....	61
3.3. Procedimientos.....	64
3.4. Estrategias de análisis.....	66
3.5. Diseño de los talleres con pedagogía lúdica.....	68
3.6. Descripción de los talleres con pedagogía lúdica.....	69
Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados	75
4.1. Análisis del pretest y pos test general total en ambos grupos en comprensión oral.....	77
4.2. Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de comprensión oral.....	80
4.3. Análisis del pretest y pos test general total en ambos grupos en producción escrita.....	91
4.4. Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de producción escrita.....	93
4.5. Análisis de cada grupo por separado, comparando la relación pretest pos test a nivel general en el proceso, referido a los objetivos.....	98

Capítulo 5: Conclusiones	103
Referencias	107
Anexos	112
Currículum Vitae Autor	150

Desarrollo de competencias de lectoescritura usando una metodología lúdica en alumnos de primaria

Resumen

En Colombia los resultados obtenidos en las evaluaciones nacionales e internacionales, sobre los procesos enseñanza aprendizaje y competencias básicas en los estudiantes de educación básica primaria, revelan un nivel de desempeño bajo concretamente en los procesos de lectura y escritura, específicamente en la institución educativa Julio Garavito Armero en la sede de básica primaria.

El estudio tuvo como finalidad, comprobar la aplicación de la actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar y disminuir las deficiencias en los procesos de lectoescritura y contribuir a la innovación pedagógica que motiven en los estudiantes de cuarto grado a leer, comprender y escribir en diversos textos y contextos.

En el diseño de la investigación, se utilizó un diseño cuasi experimental con grupo de comparación. La muestra estuvo conformada por 50 estudiantes, en este diseño se incluyeron dos grupos, uno de control (A) con 25 estudiantes y otro experimental(C), con 25 estudiantes, a los que se le aplicó dos evaluaciones como pretest: La primera de Comprensión Oral planteada por Cassany, Luna & Sanz (2007) y la segunda de Producción Escrita planteada por Serrano y Peña (1998). A continuación se realizó un programa de intervención compuesto por 15 talleres diseñados con base en la actividad lúdica, con inicio en la tercera semana de mayo y con terminación en la primera semana de agosto del año en curso, luego se aplicó el pos test para comprensión oral y producción escrita respectivamente.

Los resultados confirman que es evidente que el desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de primaria puede incrementarse a través de un programa de talleres basados en el uso de una metodología lúdica motivante y contextualizada que permitió que la escritura y la comprensión, se transformaran en habilidades, los estudiantes del aula regular participaron de forma activa y aquellos que poseen necesidades educativas especiales, en estos últimos no se evidencia en resultados estadísticos sus avances, pero procesualmente se denota un progreso desde lo académico. En la convivencia y en la autoconfianza porque se promueve y acepta las diferencias individuales atendiendo a sus necesidades educativas específicas.

La intervención con talleres usando una metodología lúdica en alumnos de primaria produjo un aumento significativo en la expresión oral, fluidez léxica, comprensión oral, producción escrita y capacidad creativa a partir del goce y disfrute en cada actividad.

Capítulo 1: planteamiento del problema

1.1 Antecedentes

La Ley general de educación en Colombia plantea como objetos de la educación básica desarrollar habilidades comunicativas para leer, comprender, escribir, escuchar, hablar y expresarse correctamente y como fines el acceso al conocimiento, la ciencia, la técnica y demás bienes de la cultura, el fomento de la investigación y el estímulo a la creación artística en sus diferentes manifestaciones (Ley General 115 de Educación 1994)

Sin embargo tres de las pruebas internacionales y nacionales de evaluación aplicadas a los estudiantes de los grados cuarto, quinto y noveno de educación básica y undécimo de educación media vocacional de la Institución Educativa Julio Garavito Armero en la ciudad de Bogotá entre los años 2001 a 2009 en forma aleatoria, muestran resultados contundentes sobre el estado de las habilidades de lectoescritura de los estudiantes.

Una de las pruebas es el Estudio del Progreso Internacional en Competencia Lectora (PIRLS) que desde el 2001 se realiza cada cinco años, a través de evaluaciones escritas aplicadas a estudiantes entre los 9 y los 10 años de edad. Para conocer aspectos de los contextos en los cuales se desarrolla la competencia lectora de los niños.

La prueba (PIRLS) es liderada, por la *International Association for the Evaluation of Educational Achievement, (IEA)*. Institución fundada en 1959 con el propósito de realizar estudios comparativos centrados en las políticas y prácticas educativas de diversos países, y es conducido por *el Study Trends in International Mathematics and Science (TIMSS)* y PIRLS, con la participación de equipos de expertos del *International Study Center del Boston College*, en evaluación y en procesamiento de datos de distintos países.

En esencia, el PIRLS fue creado para contribuir a mejorar la enseñanza de la lectura y la adquisición de las habilidades de lectura en el mundo. Colombia participó en el por primera vez en el año 2001. Los resultados de la evaluación para la ciudad de Bogotá demuestran: Primero, que los maestros dedican siete horas a la semana al desarrollo del lenguaje y en su mayoría utilizan actividades para enseñar a todo el grupo. La mayoría de los estudiantes lee los mismos materiales pero a su ritmo y una tercera parte lee materiales apropiados a su nivel de competencia, el resto lee idénticos materiales al mismo ritmo. Los maestros señalan que la actividad más comúnmente utilizada es pedir a los estudiantes que identifiquen la idea principal de un texto y expliquen su comprensión del texto leído (Secretaría de Educación de Bogotá, dirección de evaluación y acompañamiento. 2001)

Segundo, que dos terceras partes de los estudiantes de cuarto grado están en clases donde no hay acceso a un especialista en lectura. Dos terceras partes de los estudiantes tienen instrucción diaria en lectura basada en la utilización de un libro. Además, aproximadamente la mitad de los estudiantes complementa dicha instrucción con

ejercicios en cuadernos. La última prueba PIRLS fue realizada en el año 2010, pero los resultados se desconocen aun (Secretaría de Educación de Bogotá, dirección de evaluación y acompañamiento. 2001)

Tercero que tres cuartas partes de los estudiantes además, ocasionalmente complementan su instrucción lectora con acceso a libros para niños, periódicos, revistas, actividades en el internet. La lectura independiente en silencio es común, dos terceras partes de los alumnos de cuarto grado la practican. Menos común es la lectura en voz alta por parte de los estudiantes, practicada por aproximadamente la mitad de los maestros (Resultados PIRLS 2001)

La segunda prueba aplicada del *Program for International Student Assessment* (PISA) en el año 2006, muestra que: EL 55% de los estudiantes se ubicó por debajo del nivel 2. Lo que significa que demuestran habilidad para localizar información, realizar deducciones simples e interpretar el significado de los textos cuando se requieren inferencias sencillas. Demuestran capacidad para localizar en el texto uno o más fragmentos independientes de información, reconocer el tema principal o la intención del autor y realizar una conexión simple entre la información del texto y el conocimiento cotidiano. Cerca del 18% se ubicó en los niveles 3 y 4. Estos estudiantes demuestran una mejor capacidad lectora al poder localizar fragmentos de información ajustados a varios criterios, establecer relaciones entre distintas partes del texto, localizar información oculta y evaluarlo críticamente. Finalmente, sólo el 1% alcanzó el nivel 5. En el nivel 5 se ubican los estudiantes que pueden manejar información difícil de encontrar en textos con los que no están familiarizados. Son estudiantes que manifiestan una comprensión

detallada de dichos textos y pueden inferir qué información del texto es relevante para responder al reactivo. Pueden recurrir a conocimiento especializado, evaluar críticamente y establecer hipótesis. En octubre del año 2012 se aplicará nuevamente la prueba en la ciudad de Bogotá y en la institución educativa (Informe ICFES, 2010)

En este mismo año también se aplicó la prueba SABER. (Saber qué y cuántos conceptos se han aprendido de memoria sino de saber cómo se aplican en la vida cotidiana. Con esto, se busca detectar cuáles son las fortalezas y debilidades que tienen los estudiantes, para poder mejorar o reforzar tus conocimientos y habilidades).

Las pruebas SABER fueron diseñadas y desarrolladas por el Ministerio de Educación Nacional y el Instituto Colombiano para el Fomento de la Educación Superior, (ICFES), en el año 1991. Evalúa competencias con el propósito de obtener, procesar, interpretar y divulgar información confiable y hacer análisis sobre la educación, de tal manera que el país conozca cómo está el nivel de educación de los niños y jóvenes, y de esta forma, tener un punto de partida para poder efectuar las medidas necesarias para mejorar la calidad de la educación en todos los centros educativos del país. Se presenta al finalizar quinto o noveno grado de educación básica. Ya se han realizado varias pruebas en el 2002, 2003, 2005, 2006 y la última en 2009, la próxima prueba será en el 2012.

Un estudio comparativo de ésta prueba con los resultados obtenidos entre los años 2005-2006 y 2002-2003 se observa que estos mejoraron en todas las áreas y grados. Tanto en el sector oficial como privado y también en las zonas urbana y rural, excepto en el área de lenguaje del grado 5°, donde se reporta una caída significativa de 3.1

puntos sobre una escala de 0 a 100; esto en contraste con el aumento de la misma área y sector en el grado noveno donde el aumento en 2005 fue de 3.87 puntos (Plan nacional de desarrollo educativo informe de gestión junio 2006 a 31 de mayo de 2007)

Los resultados son abrumadores, la gran dificultad reside en el desempeño de los estudiantes para leer y escribir en forma óptima, pero esto no es todo, es necesario conseguir el dominio sobre el uso del lenguaje y el aprendizaje.

Con base en todos estos resultados cabe reflexionar sobre ¿Cómo se desarrollan las competencias de lectoescritura en los estudiantes de primaria a través de actividades lúdicas?

Es ineludible replantear estrategias pedagógicas que promuevan las habilidades lecto-escriturales. Se trata de estudiar cómo se desarrollan las competencias de lectoescritura usando una pedagogía lúdica que rompa con el paradigma tradicionalista. La importancia de la actividad lúdica en el aprendizaje escolar radica en que es fuente de desarrollo tanto socio-emocional como cognoscitivo. Existen distintos tipos de actividades lúdicas que favorecen diferentes áreas del desarrollo o del aprendizaje (González, D. 2003)

Las actividades lúdicas tienen una labor destacada en el preescolar pero tiende a desaparecer durante los ciclos de educación básica primaria y secundaria. Sin embargo, es una estrategia excelente del proceso de enseñanza-aprendizaje, aunque su uso debe cambiar a medida que los estudiantes progresan, ya que sus necesidades se van modificando lo mismo que los requerimientos cognitivos (Jiménez, 2002)

La expresión corporal y el movimiento son componentes lúdicos esenciales para contribuir al desarrollo de competencias de lectoescritura para enriquecer las potencialidades de expresión y se pueda comprender mejor el entorno.

La formación con base en competencias conlleva integrar diversas áreas, conocimientos, habilidades, prácticas y valores. Las competencias son las que marcan los contenidos docentes y la forma de trabajarlos rompiendo “las estructuras y la lógica histórica de las disciplinas, se hace necesario un enfoque inter, co y transdisciplinar” (Gallego y Pérez, 1991 p. 35). Partiendo de los principios expuestos se pretende analizar cómo la actividad lúdica incide en el desarrollo de las competencias de lectoescritura.

La propuesta seguramente puede resultar poco novedosa, pero sí es fundamental para comprender los procesos y tipos de experiencias que se brindan a nivel grupal y su funcionalidad en la práctica educativa, como una primera aproximación a una problemática aguda en las aulas del colegio Julio Garavito Armero.

1.2 Planteamiento del problema

La historia del colegio Julio Garavito Armero expone que desde el año de 1998 se venía planteando en la institución una problemática muy marcada consecuente en el resultado final del rendimiento académico, se inicio un proceso analítico sobre las causas dando como consecuencia que la falta del grado transición en la institución, como la causa de las deficiencias en la competencia de lectoescritura de los estudiantes de primaria (Secretaría de Educación, 1998-2000)

En el año 2001 la creación de los grados de preescolar y la integración del colegio con dos escuelas más para crear una única institución con el fin de atender estudiantes desde el preescolar al grado once de básica secundaria, condujo a que se iniciara un proceso de unificación, con el fin de construir un Proyecto Educativo Institucional (PEI). Centrado en un plan de acciones para lograr los objetivos concretos y realistas, plasmados en un currículo con énfasis en comunicación valores y productividad que atendieran a las necesidades específicas de la vida escolar y social de la comunidad que atendiera a un perfil de egreso.

Sin embargo al comparar el énfasis en comunicación del PEI, con los resultados obtenidos en las evaluaciones internacionales: PISA y PIRLS y en la nacional: SABER, muestran que a pesar que la lectura y la escritura son aprendizajes fundamentales para el acceso a la cultura y para la apropiación de los conocimientos básicos, los estudiantes demuestran un nivel bajo porque los procesos siguen limitados a la codificación y decodificación de información.

Con principio en lo expuesto hasta el momento la intención es plantearse una pregunta de investigación que conduzca a entender esta problemática para el grado cuarto y que después permita permear otros grados en la institución.

¿Cómo se desarrollan las competencias de lectoescritura en los estudiantes de primaria a través de actividades lúdicas?

1.3 Objetivo general

- Analizar cómo la actividad lúdica incide en el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura.

1.4 Objetivos específicos

- Planificar actividades lúdicas que se adapten mejor a los niños de cuarto grado para favorecer el desarrollo de las habilidades de lectoescritura.
- Ejecutar y evaluar las estrategias pedagógicas lúdicas para el desarrollo de competencias de lectoescritura.

1.5 Justificación

Para intentar resolver la pregunta de la investigación: ¿Cómo se desarrolla la competencia de lectoescritura en los estudiantes del grado cuarto de primaria a través de actividades lúdicas? Existe una especial preocupación por los diferentes factores que han y vienen influyendo en la formación y desarrollo de los hábitos de lectoescritura en los estudiantes de la institución y específicamente en primaria. La insuficiencia de estas habilidades, se explica en los desempeños a la hora de analizar, escribir o comprender un texto y es un problema que se manifiesta en todos los niveles de la educación y se comprueba por el bajo rendimiento de los estudiantes en otras áreas de aprendizaje, la repitencia y la deserción en todos los niveles de educación.

Otra preocupación es que el aprendizaje se construye, explora y comunica mediante el lenguaje y, en este sentido, a enseñanza de la lectura y la escritura no es

una tarea exclusiva del docente de Lengua Castellana. Si se acepta que el lenguaje no es un instrumento para expresar las ideas sino que aprendiendo a expresarlas es como estas se van construyendo, y solo cuando se es capaz de regular la forma de comunicar lo que se conoce ya sea de forma oral o escrita, es que se logra un aprendizaje real, entonces la enseñanza de la lengua es competencia de todos los docentes y no solo de los de Lengua Castellana (Sanmartí, 2002)

Es fundamental que los docentes consideren que los procesos de enseñanza aprendizaje no pueden desligarse de la comprensión y producción escrita de textos propios de cada área. Por tal razón el dominio de saberes equivale al manejo de cada campo de conocimiento y desde esta perspectiva el docente puede mediar entre los estudiantes y los textos de cada saber del currículo.

Uno de los retos está en que estos saberes adquieran sentido para los estudiantes y les sirvan para interactuar en la sociedad de la cual hacen parte. Liliana Tolchinsky (2008) explica que la manera más adecuada de favorecer la escritura y la lectura es por medio de la inmersión en versiones auténticas de prácticas de lectura y escritura.

Por inmersión se entiende la participación directa del estudiante en prácticas que van más allá de la enseñanza de la lectura y la escritura y con materiales que son elaborados en el marco de situaciones comunicativas concretas y reales para tomar conciencia sobre lo que se lee y escribe y no para aprender a leer o escribir únicamente.

La lecto-escritura es un proceso individual, porque permite entrar en contacto con la comprensión del entorno simbolizado en el texto y exige un esfuerzo de la familia, la

escuela y el ambiente sociocultural donde el individuo se desenvuelve. Aquí juegan un papel muy importante los medios informativos, las bibliotecas, y el papel del docente, quien debe proponer la búsqueda de métodos y estrategias para la enseñanza de la escritura y la lectura, a la vez debe reflexionar sobre el lenguaje y la importancia de éste para el desarrollo del ser humano y la sociedad (Vigotsky, 2000)

La UNESCO (2000) por su parte al abordar la problemática mundial de la lectura, ha señalado que los textos y el acto de leer constituyen los pilares de la educación y la difusión del conocimiento, la democratización de la cultura y la superación individual y colectiva de los seres humanos. En esta perspectiva señala la UNESCO, los libros y la lectura son y seguirán siendo con fundamentada razón, instrumentos indispensables para conservar y transmitir el tesoro cultural de la humanidad, pues al contribuir de tantas maneras al desarrollo, se convierten en agentes activos del progreso. En esta visión, la UNESCO reconoce que saber leer y escribir constituye una capacidad necesaria en sí misma, y es la base de otras aptitudes vitales.

La misma organización ha realizado por su parte diversas investigaciones al respecto entre sus países miembros. Estos estudios han demostrado que Japón tiene el primer lugar mundial con el 91% de la población que ha desarrollado el hábito de la lectura, seguido por Alemania con un 67% y Corea con un 65% de su población que tiene hábitos de lectura.

En América Latina y el Caribe, los estudios dan a conocer cuál es la situación de las habilidades lectoras de los estudiantes de educación básica en esta región del mundo (UNESCO, 2000). Dichas investigaciones alertan sobre el estado crítico en que se

encuentran millones de estudiantes latinoamericanos y caribeños en materia de lectura. En Colombia por ejemplo, de acuerdo a una reciente encuesta nacional, el 40% de los colombianos manifestaron que no leen libros por falta de hábitos, otro 22% externo que no lee por falta de tiempo y dinero para comprar libros.

El Consejo Distrital de Lectura y Escritura, creado por el Concejo de Bogotá, por Decreto (106 de 2003) conformado por representantes de las diferentes instituciones comprometidas con el fomento de la lectura y la escritura en Bogotá, se diseñó la formulación y la adopción de una política pública de lectura y escritura para responder a la problemática planteada por la UNESCO.

Como parte de este proceso, el Consejo de Lectura preparó una agenda de prioridades a trabajar por todas las entidades comprometidas con el fomento de la lectura y la escritura. Un objeto de política pública significa no sólo un reconocimiento claro de los valores de la palabra escrita, sino también un compromiso de sus gobernantes para convertirlas en un asunto de interés social y componente integral de la política social y cultural de la ciudad.

La política surge también como respuesta a una situación problemática y como mecanismo de solución a las situaciones planteadas por diagnósticos que muestran indicios de una pobre cultura escritural en la ciudad (Decreto Distrital 106 de 2003)

Los resultados de las encuestas de comportamiento lector indican que los habitantes de Bogotá tienen muy poca familiaridad con los libros y objetos escritos. El acceso a los libros y a los materiales de lectura es todavía muy limitado para un sector mayoritario de la población, especialmente para los grupos más vulnerables, las

bibliotecas son aún insuficientes para la totalidad de la población, especialmente para algunos de los sectores más desfavorecidos, y el conocimiento que la población tiene de la existencia de las bibliotecas es aún limitado (UNESCO, 2000)

Los resultados del estudio permitirán estructurar una propuesta para la institución paralelamente que en la práctica docente se prevean las estrategias necesarias en el proceso de enseñanza aprendizaje de la competencia de lectoescritura, desde la perspectiva de la reforma Curricular en el área de Lengua Castellana, garantice el desarrollo de destrezas y conocimientos en los estudiantes de la educación básica.

La Pedagogía lúdica será una valiosa herramienta para abordar la competencia de lectoescritura desde una perspectiva del goce por aprender, ligado al juego y al aprendizaje para la comprensión. Una labor pedagógica lúdico-creativa considera de primordial importancia tanto la estructura, el desarrollo y el proceso cerebral como esenciales para el pensamiento como componente generador de posibilidades mentales con las cuales se inician nuevas experiencias sensibles, imaginativas y libres como verdadera expresión, plena de goce y de disposición para ser intensamente sí mismo, para facilitar su realización, su felicidad, para vivirse humano (Jiménez, 2002)

Los estudios sobre el juego reconocen su valor en el desarrollo socio-emocional de los niños. A través del juego los niños aprenden a interactuar con sus pares a través del intercambio de ideas y la negociación. La convivencia social requiere que sus miembros se ajusten a las normas que la sociedad establece. A través del juego los niños aprenden a ajustarse ellas ya que todo juego establece unas reglas necesarias para su desenvolvimiento. Estas reglas pueden ser implícitas como en los juegos imaginarios

como el juego de roles o socio-protagonizado o explícitas como en los juegos con reglas como los deportes o los juegos de mesa, los cuales también contienen una situación imaginaria (Vygotsky, 2000)

1.6 Limitaciones del estudio

El estudio se centrará en la institución educativa Julio Garavito Armero de carácter oficial, ubicada en la ciudad de Bogotá. La propuesta será dirigida a los grupos A y C, en cada aula hay 25 estudiantes y en cada uno hay cuatro niños con necesidades educativas especiales en inclusión.

La muestra estará integrada por la totalidad de los 50 estudiantes, con edades comprendidas entre 9 y 12 años de edad y pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 de la estratificación socioeconómica. Consiste en un sistema de clasificación de las viviendas de las ciudades colombianas en categorías definidas por la calidad del entorno y de los materiales empleados, con el fin de otorgar subsidios a los residentes más pobres.

El aula de clase es el espacio físico en el cual pasan la mayor parte de tiempo los estudiantes y los docentes, por tanto es importante que sea el lugar privilegiado para emprender el estudio como espacio de participación. Ocasionalmente se pretende utilizar el aula de informática, debido a las limitantes de tiempo en los horarios de clase, determinado por el número de cursos en la sede.

El tiempo es una limitante dentro del proceso, ya que se deben adaptar las actividades lúdicas a las necesidades de los estudiantes e incorporan los cuatro

componentes de la competencia de lectoescritura (gramatical, sociolingüística, discursiva y estratégica) y unirlos a un número determinado de talleres para alcanzar la meta propuesta.

Otra limitante es utilizar mayormente el aula de clase, aunque existe una biblioteca en la institución no se tiene acceso a ella, el aula de informática se empleará una vez a la semana por un lapso de cincuenta minutos únicamente, tiempo muy escaso para desarrollar en su totalidad un taller interactivo. Lo que no impide que la investigación sea viable, ya que se cuenta con los recursos y permisos indispensables para llevarla a cabo.

El presente estudio tiene como finalidad, la aplicación de la actividad lúdica como estrategia didáctica para mejorar y disminuir las deficiencias en los procesos de lectoescritura, con el fin contribuir al diseño de situaciones y actividades que motiven en los estudiantes de cuarto grado, a leer y comprender textos diversos y reales en función de variadas intenciones y responder de manera satisfactoria a los retos de la escritura como formularse preguntas para precisar situaciones comunicativas o elaborar esquemas para planear un texto entre muchas de las funciones que cumple la lectoescritura en los procesos de enseñanza aprendizaje.

El desarrollo del estudio se fundamenta en la investigación cuantitativa, con diseño cuasi experimental, el término “cuasi” tiene el significado de “casi”, por lo que se puede decir que un diseño cuasi experimental es un diseño que no es completamente empírico. El criterio que le falta a este tipo de experimentos para llegar al nivel de experimental es

que no existe ninguna manera de asegurar la equivalencia inicial de los grupos experimental y de control, es decir, no asegura a aleatorización (Hernández, Collado & Baptista, 2010)

En este estudio, se toma el grado cuarto con dos grupos A y C que ya están integrados, por lo tanto, las unidades de análisis no se asignan al azar, ni de manera aleatoria.

Por lo tanto, se propone el diseño y aplicación de un conjunto de talleres lúdicos pensando en crear nuevas oportunidades de aprendizaje para lectura y la escritura que permitan evidenciar al investigador el progreso de los estudiantes mediante actividades dinámicas y creativas estructuradas de acuerdo con las necesidades y las dificultades de los nivel A y C del grado cuarto de primaria.

Los temas incluidos en cada taller abarcan las temáticas generales del grado y orientadas al desarrollo de las competencias interpretativas, argumentativas y propositivas, que permitan la apropiación del estudiante en lectoescritura y enmarcados dentro del plan de desarrollo de estándares y competencias propuestos por el Ministerio de Educación Nacional (2003). Como alternativa para la solución del problema, planteado que será de beneficio tanto para los estudiantes como para los docentes de la institución Educativa Julio Garavito Armero.

En definitiva y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través

de la experiencia. Es lógico pensar que dadas estas posibilidades estemos ante un método didáctico y una estrategia que permite una más adecuada educación en la diversidad y permita solucionar la problemática específica en la institución educativa.

Capítulo 2: Marco teórico

En la etapa de Educación Primaria las dificultades de aprendizaje de los procesos lectoescritores constituyen un gran porcentaje dentro de aprendizaje en general. Por tanto, es una adquisición básica, fundamental para elaborar otros aprendizajes, de modo que los estudiantes con dificultades en lectoescritura, no sólo tienen problemas en el área de Lengua Castellana, sino también en el resto de las áreas del currículum.

La dificultad lectora o escritora no sólo entorpece el progreso escolar sino que tiene efectos a largo plazo en el autoconcepto y autoestima de los niños, en sus metas y aspiraciones, en sus relaciones sociales y en la toma de decisiones relativas a su futuro académico y profesional.

La Pedagogía lúdica ha dado importantes aportes que sustentan la importancia de la atención integral de los niños desde la concepción hasta su ingreso en la escuela, a través de estrategias dentro del aula y en la familia, en la comunidad y una concepción educativa basada en el constructivismo social. (Jensen, 2009)

Los procesos cognitivos necesitan ser considerados como el modo en que la mente surge desde lo genético, fisiológico y de los factores experienciales que dan forma y desarrollo a la función mental. Todos estos conocimientos emanados de la Neurociencia y de la Psiconeurología, están a la base de los objetivos y finalidades de los distintos niveles de la educación, permitiendo que se promuevan experiencias que resuelvan cada vez mayor independencia y contribuyendo así a establecer conexiones neurales y a su organización, utilizando los diversos analizadores sensoriales (vista, oído, olfato, gusto y

tacto) para que exista una actividad de análisis y síntesis a nivel cortical. (Gardner, 1997)

El cerebro reacciona mejor cuando los niños están inmersos en un ambiente rico de estímulos. Por ello tanto la educación como la Pedagogía lúdica deben trabajar en conjunto de forma tal que las propuestas educativas se realicen atendiendo a las competencias específicas de cada área (Gardner, 1998).

Entonces la noción de competencia de lectoescritura necesita explicarse desde la estructura cerebral. Abordar esta noción requiere explicar en forma de conjetura como se sucede el aprendizaje humano en términos de procesos y de mecanismos que se despliegan, tales como la percepción, atención y memoria y así mismo las habilidades de tipo interpretativo, argumentativo y propositivo, para validar el conocimiento construido.

La comprensión cognitiva es la habilidad de pensar y actuar utilizando lo que cada uno sabe. Dicho en otras palabras, la comprensión de un tema es la capacidad de “desempeñarse flexiblemente” (Perkins, 1999. p.70). La enseñanza para la comprensión cognitiva es aprender a tener un desempeño flexible, más parecido a lo que sería improvisar, sostener una buena conversación o escalar, que aprenderse las tablas de multiplicar, algunas fechas o fórmulas matemáticas. Estos datos pueden llegar a ser cruciales para una enseñanza para la comprensión, pero el hecho de aprenderlos no es aprender para conocer, según el autor anterior.

La educación a través de actividades lúdicas y con la metodología de la enseñanza para la comprensión tienen un significado muy profundo y está presente en todos los momentos de la vida, pues el juego es el medio idóneo del que dispone el niño para conocer el mundo, adentrarse en el complejo sistema de relaciones sociales y lograr su propio desarrollo en términos de inteligencia, afectividad, y cualidades físicas (Salas, 2007)

El manejo o manipulación de objetos, durante la actividad lúdica le permite al niño la estimulación de la percepción su tamaño, forma, color, peso, la posición y la distancia que guardan entre un objeto y otro, ya están recibiendo una influencia para el desarrollo de su mente, que al seleccionarlos y compararlos en sus acciones lúdicas, se están creando las bases de los procesos posteriores del aprendizaje de la lecto-escritura análisis y síntesis, facilitando la diferenciación que existe entre las letras y los números, evitando que se confundan al leerlos o escribirlos, impide la escritura en bloque al poder establecer distancia entre una letra y otra (Piaget, 1982)

El pensamiento en imágenes o representativo es cuando el niño al solucionar una tarea o enfrentar un problema actúa con las imágenes o representaciones aproximadamente como lo haría con los objetos reales. Se caracteriza por la posibilidad de utilizar modelos y sus relaciones que sustituyen, representan los objetos reales y sus propiedades. Resultando muy necesario en los ejercicios de copia con modelos dados y de dictados sin modelo (Carlson y James, 1980)

Uno de los componentes del desarrollo psíquico lo constituye la imaginación, pero, además, es elemento sustancial al juego, donde ocupa un lugar principal. La

imaginación es todo aquello de nueva formación que existe en el conocimiento del niño, que está ausente por completo en los animales por ser una forma específica de la actividad humana y que como todas las funciones de la conciencia, surge inicialmente en la acción (Vigotsky, 2000)

El pensamiento es el proceso psíquico cognoscitivo dirigido a la solución de problemas, por lo que desde los primeros grados debe atenderse el desarrollo de los procesos de análisis, síntesis, abstracción y generalización, así como la formación de conceptos, la forma en que se conciben, los procedimientos que se empleen, el rol que se le asigne al niño. La utilización de las actuales condiciones para el proceso de enseñanza-aprendizaje, propiciará que transite progresivamente de un pensamiento concreto a un pensamiento teórico hacia finales de la etapa escolar (Frade, 2009)

El lenguaje también encuentra su cauce dentro de las actividades lúdicas. Es muy difícil realizar un juego donde no existan relaciones verbales. El niño habla hasta cuando juega solo y, por supuesto, un juego colectivo no se concibe sin comunicación verbal.

Las actividades lúdicas también desarrollan la motricidad fina y gruesa, al realizar ejercicios con las manos, se contribuye al desarrollo de habilidades manuales que facilitan la escritura de letras y números, los diferentes tipos de movimientos corporales, permite que los niños no se mantengan durante mucho tiempo sentados sin cambiar de actividad, ejercitan los músculos de su cuerpo que se encuentran en proceso de formación, favorece la socialización entre ellos y los adultos, fortaleciendo así las relaciones afectivas entre ambos (Piaget, 1971)

2.1 Conceptualizaciones acerca de la lectura y la escritura

Cuando se habla del proceso de lectoescritura, no solamente se hace referencia al conocimiento de letras y su correcta identificación, sino que también involucra en el ser humano pensamientos simbólicos referidos a la construcción del conocimiento y la educación en general (Bower, 1981)

El lenguaje se constituye así en la facultad humana que permite la comunicación entre todas las personas, que abre amplios espacios de la expresión del pensamiento; se lee por el placer de leer e informarse, y se escucha por la necesidad de comunicarse, al igual que se escribe por placer y necesidad. Es por todo esto que leer y escribir es una de las habilidades más importantes en los seres humanos (Vigotsky, 1973)

Leer y escribir no son tareas individuales. Son procesos mentalmente individuales los actos de seguir con los ojos un escrito y decodificar el significado de cada palabra o digitar y visualizar en la pantalla una tras otra las letras de una oración. Pero leer y escribir también es interpretar el significado que adquiere una palabra en cada contexto, buscar ideas y organizarlas con coherencia (Tolchinsky, 2008)

Todas estas operaciones se realizan en compañía: se puede leer y escribir en pareja, con coautores y colectores. La escritura no admite la improvisación. Comprender exige releer varias veces, intercambiar impresiones con otros, revisar las primeras hipótesis, matizar constantemente lo que se entiende. Escribir requiere hacer borradores y correcciones, elaborar ideas personales, adaptarse a cada audiencia. El aula no puede

esconder esta realidad sobre el uso de la escritura, los estudiantes deben reelaborar sus interpretaciones como si fueran esculturas de barro (Cassany, 2005)

Si no se trabaja con una variedad de textos y de operaciones cuando los niños son pequeños, luego en los cursos superiores o en el bachillerato suele ocurrir que los alumnos no han tenido la oportunidad de especificar o manipular la organización discursiva interna de los textos que han aprendido y se les presentan los nuevos textos como productos terminados, con una estructura discursiva demasiado sofisticada, elaborada y, por lo tanto, enajenada como para que ellos puedan comprenderlos, reproducirlos o relacionarlo (Teberosky, 1992)

Teberosky, (1992), Ferreiro (1986) y Tolchinsky (2001) han insistido en la necesidad de diferenciar la escritura del lenguaje escrito. La escritura hace referencia, a la herramienta, la letra propiamente dicha con sus características como el trazo, la legibilidad, estilo cursivo, imprenta y como herramienta para su elaboración puede ser la mano o el computador. Desde esta perspectiva, para producir la escritura se necesita tiempo y una coordinación motriz.

Las tres autoras definen el lenguaje escrito como una producción que se encuentra determinada por el pensamiento y da cuenta del uso de la lengua, es la producción del discurso que luego se “vehiculiza” por medio de la escritura (Teberosky, 1992)

Según Hurtado (1998) considera la escritura como un proceso de representación y comunicación de lo que el niño(a) siente, piensa y conoce del mundo. La escritura es esencialmente un proceso lingüístico y cognitivo. La percepción y la motricidad a pesar de ser dos funciones muy visibles en el acto de escritura no son las determinantes.

La escritura no puede reducirse a dibujar bien las letras, a hacer largas y tediosas planas. Escribir es ante todo pensar, crear mundos posibles, por eso, al igual que la lectura, la escritura no puede reducirse a una técnica, la escritura atraviesa al escritor (a) en todo su ser. Para enriquecer la escritura de los niños (as) es necesario primero, enriquecerlos a ellos. Pues, factores como el conocimiento previo, la competencia cognitiva y lingüística, entre otros factores determinan la calidad de la producción textual.

Los propósitos para que los niños alcancen entonces un buen nivel de lenguaje escrito, es desarrollar su competencia argumentativa, al intercambiar opiniones, ideas y sentimientos con sus compañeros situaciones que le permitan conocer y exponer otras formas explicando los argumentos de esta manera se desarrolla la capacidad para pensar y comunicarse (Hurtado, 1998)

La escritura es definida como un acto de comunicación y pensamiento conformado, por uno “figural” y otro “cognitivo” (Ferreiro, 1986 p.81). El figural hace referencia a los aspectos externos de la escritura son las orientaciones espaciales, la construcción del renglón, el tamaño de los trazos, la diversidad de presentaciones mayúsculas o minúsculas, de script o cursiva y los signos de puntuación que acompañan la letra y al nivel de representación gráfica es el proceso de construcción de significados, a través de los cuales comunica lo que piensa y siente desde las representaciones no convencionales propiamente dichas. De esta forma se desarrolla al aspecto figural de la escritura.

El aspecto cognitivo de la escritura es la forma específica de cómo trabaja el pensamiento, devela el funcionamiento de la mente, es la lógica para construir la lengua escrita. Lo cognitivo es la manera que responde un sujeto a una realidad: qué pregunta, que responde. Es por esa capacidad que se manifiesta la comprensión. A partir de las respuestas mentales de los sujetos se evidencia la existencia de hipótesis para la construcción del lenguaje escrito “psicogenesis de la lengua escrita” (Ferreiro, 1986 p. 86)

Vigotsky (1973), Costermans y Fayol (1997), Kellogg (1994), Torrance y Galbraith (1999), Torrance y Jeffrey (1999) y Cuetos, (2008) concuerdan que son necesarios cuatro procesos cognitivos, cada uno de ellos compuesto a su vez por otros subprocesos, para poder transformar una idea o pensamiento, en escritura, exigen la participación de múltiples procesos cognitivos y de gran esfuerzo mental. A continuación se describirán los procesos de Cuetos (2008):

Planificación del mensaje: Antes de ponerse a escribir, el escritor tiene que decidir qué va a escribir y con qué finalidad. Esto es seleccionar de la memoria y/o del ambiente externo la información que va a transmitir y la forma como la va a decir de acuerdo con los objetivos que se hayan planteado.

Construcción de las estructuras sintácticas: La planificación conceptual, para transmitir de formas muy variadas un mensaje mediante mímica, dibujo, escultura. Cuando se comunica a través de la escritura hay que utilizar construcciones lingüísticas, clasificando las palabras de contenido (sustantivos, verbos y adjetivos).

Selección de las palabras: A partir de las variables sintácticas y semánticas, el escritor busca en su memoria el léxico, las palabras que mejor se acercan a la estructura ya construida para expresar el mensaje.

Procesos motores: En función del tipo de escritura que se vaya a realizar a mano, o con uso del computador y del tipo de letra se activan los programas motores que se encargarán de producir los correspondientes significados gráficos. (Cuetos, 2008. p 29 - 43)

Por supuesto, la participación de estos procesos depende del tipo de escritura, ya que si se trata de rellenar un formulario, cubrir una ficha con los datos personales o escribir al dictado bastará con los procesos inferiores de selección de palabras y proceso motores (Jurado, 1995). Los procesos superiores de planificación del mensaje y construcción de la estructura sintáctica sólo intervienen en la escritura creativa, o lo que Vygotsky (1973) llama productiva, es decir, cuando se trata de transformar una representación conceptual que el escritor tiene en su mente (por ejemplo, una idea) en una representación gráfica.

Los procesos de la escritura desde la pedagogía lúdica, permite que los niños, al interactuar con la lengua escrita en su medio familiar, social y educativo generan una red de preguntas y respuestas, las cuales van evolucionando con la edad, gracias al constante contacto con el material escrito y mediante la comparación proporcionada por el maestro y los compañeros.

Las preguntas y las respuestas sobre la lengua escrita construidas por los niños responden a niveles particulares del desarrollo cognoscitivo, niveles normalmente

ignorados por la didáctica de la lectura y la escritura, Ferreiro (1986) explica que cada respuesta del niño significa un acuerdo consigo mismo, la cual dirige una lógica particular para explicar la realidad, en este caso la lengua escrita y por lo mismo un momento de aprendizaje.

La literatura infantil es una forma de comunicación humana que se vale de la palabra desde la parte oral y escrita para darle mayor sentido al universo de los niños de una manera lúdica. Cada uno tiene dentro un mundo maravilloso y gracias a la lectura, la creatividad y la magia de los cuentos, creados o no por ellos mismos. Los cuentos infantiles enriquecen la vida del niño y le proporcionan una cualidad fascinante la fantasía en la escritura de sus propios escritos.

Más que un resultado, la creatividad misma es un camino, que como escribir, como leer, se va haciendo permanentemente. Como nada es absolutamente original, la creatividad busca producir algo conjugando acciones, formulando ideas, combinando campos diversos de saber. Se vale de la asociación, la comparación, la permutación o la inferencia. Es más una actitud que una aptitud. Es casi un juego (Rodari, 2000)

El género infantil aporta elementos claves para la formación del carácter, del espíritu, de la libertad y de la justicia, la honradez y la dignidad humana; estimula la capacidad de sonreír, de sentir la alegría, de amar e imaginar. Hoy como en los tiempos remotos, la tarea más importante y al mismo tiempo, la más difícil en la educación de un niño es de ayudarlo a encontrar el sentido a la vida y prepararlo para que sea adulto. Se necesitan numerosas experiencias durante el crecimiento para alcanzar este objetivo. El niño, mientras se desarrolla, debe aprender paso a paso a comprenderse mejor, así se

hace más capaz de entender a los otros y de relacionarse con ellos de un modo mutuamente satisfactorio y lleno de significado. La escritura puede darle ese sentido (Posada, 1997)

Para que esto suceda, se tiene que estimular la imaginación del niño, ayudarle a desarrollar su intelecto y a clarificar sus emociones, también tiene que estar de acuerdo con sus ansiedades y aspiraciones, el maestro tiene que ayudarle a reconocer sus dificultades, al mismo tiempo que sugerirle soluciones a los problemas que le inquietan.

Por otra parte, se puede encontrar la fantasía dentro de los procesos que intervienen en el niño. Se define la fantasía como la facultad de unir libremente contenidos representativos (Singer, 1999). Para esto se vale de la memoria, pero los combina artificialmente, aunque sometiéndolos a las leyes generales de la asociación de imágenes. La fantasía es, entonces, la imaginación en su aspecto más dinámico y activo de combinación y transformación de sus contenidos bajo la influencia del entendimiento.

La fantasía infantil se caracteriza por cierto animismo. Su compasión hacia los objetos inanimados se debe a que cree que tienen vida. Más tarde, esa fantasía aparece principalmente en los juegos, en los cuales el niño realiza y exterioriza múltiples combinaciones imaginarias. Por esta razón, el niño atraviesa una larga fase de juegos que responden a unas necesidades psicológicas (Held, 1987)

Leer es mucho más que una simple relación grafofónica, donde lo único importante es sonorizar bien el texto escrito, la lectura no puede igualarse a una técnica, es algo más complejo, más cultural. La calidad de la lectura está determinada por la calidad del lector, pues es el conocimiento previo, el nivel del desarrollo cognitivo, su

patrimonio cultural y la situación emocional del lector, entre otros factores, los que van a condicionar la comprensión (Hurtado, 1998)

La lectura es un proceso cognitivo por parte del lector, quien da respuestas de acuerdo con el desarrollo mental en el cual se encuentra, esto determina en cierta medida la comprensión lectora, ya que se entiende de acuerdo con las competencias y capacidad para entender la sociedad.

La lectura es un proceso inferencial, constructivo, complejo, caracterizado por su automatización y en el que se puede hablar de la existencia de dos etapas: la identificación reconocimiento de las palabras, donde se incluye procesos de identificación de letras y/o palabras, pronunciación y acceso al significado de las palabras. Interviene cuatro fases. La primera fase de descodificación y reconocimiento.

La segunda fase de acceso al significado. La tercera fase de comprensión de proposiciones y la última fase de comprensión del texto (Ferreiro & Teberosky, 1986)

Goodman (1982), concibe que leer antes que decodificar, es un proceso constructivo de significados que se van elaborando por aproximaciones sucesivas, este proceso es relativo porque depende de lo que el lector es y de su manera de interactuar con el texto, el cual a su vez presenta sus propias características.

La lectura ante todo cumple una función comunicativa, a partir de ella es posible informarse, recrearse, resolver dudas. Leer es básicamente comprender. Escribir en esta perspectiva, es un proceso esencialmente comunicativo con la escritura vivida como comunicación, el niño descubre otra forma de relacionarse y expresarse.

Los procesos psicológicos que participan en la lectura de acuerdo con los estudios de Fernando Cuetos (2008) son:

Perceptivo: Para que un mensaje pueda ser procesado tiene que ser previamente recogido y analizado por los sentidos. Para ello, los elementos perceptivos extraen la información gráfica presente en la página y la almacena durante un tiempo muy breve en un almacén sensorial llamado memoria icónica. A continuación, una parte de esta información, la más relevante, pasa a una memoria más duradera denominada memoria a corto plazo, desde donde se analiza y reconoce como determinada unidad gramatical.

Léxico: Una vez identificadas las unidades lingüísticas, el siguiente proceso es el de encontrar el concepto con el que se asocia esa unidad gramatical. Para realizar este proceso se dispone de dos rutas: una que conecta directamente los signos gráficos con el significado y otra que transforma los signos gráficos en sonidos y utiliza esos sonidos para llegar al significado, tal como ocurre en el lenguaje oral.

Sintáctico: Las palabras aisladas apenas proporcionan información, ya que tienen que agruparse en bloques mayores tales como las frases o las oraciones en las que se encuentran los mensajes. Para realizar este agrupamiento, el lector dispone de unas claves sintácticas que indican cómo pueden relacionarse las palabras del lenguaje y se hace uso de este conocimiento para determinar las estructuras particulares que encuentra.

Semántico: Después de que ha establecido la relación entre los distintos componentes de la oración, el lector pasa ya al último proceso, consistente en extraer el mensaje de la oración para integrarlo con sus conocimientos. Sólo cuando ha integrado

la información en la memoria se puede decir que ha terminado el proceso de comprensión.

Los procesos semánticos se pueden descomponer en tres subprocesos:

Extracción del significado que aunque se inicia a partir de la estructura sintáctica, una vez leída la oración, se olvida la forma superficial y se mantiene sólo el significado o estructura semántica.

Integración en la memoria. Las oraciones que leemos no aparecen aisladas, sino que forman parte de un contexto en el que discurre la acción, esto supone una activación de conocimientos relativos a esa situación. Estos conocimientos permiten entenderla y se enriquecen con la nueva información. Cuando las frases o textos, además de ser entendidos son integrados en la memoria, el recuerdo dura más.

Procesos inferenciales. Aunque la integración de la información en la memoria es una tarea importante del proceso, no debe ser la última. El lector, no se limita a recibir de forma pasiva la información, sino que añade información que no está explícitamente mencionada en el texto, tiene que realizar una serie de pequeñas inferencias sobre el material que lee, ya que por razones de simplicidad, los textos escritos prescinden de mucha información que suponen que el lector ya posee y que son imprescindibles para su total comprensión. Para conseguir una lectura normal, es necesario que todas las fases funcionen de manera correcta. (Cuetos, 2002)

La enseñanza de la lectura desde la pedagogía lúdica permite que el aprendizaje no se constituya en una carga angustiosa para el niño, que lo haga sentirse incompetente para apropiarse de un instrumento que le va a ser tan necesario (Caillois, 1997)

La lectura necesariamente ha de incorporar su dimensión lúdica, personal e independiente. En todos los niveles de la escolaridad hay que encontrar tiempo y espacio programados para el leer, sin otra finalidad que la de sentir el placer de leer. (Zuleta, 2007)

Para muchos niños y niñas, la lectura es algo mágico y cotidiano, un tiempo compartido con los maestros y con sus compañeros, a través de relaciones afectivas, en el curso del cual han podido descubrir el conocimiento más importante relativo a la lectura que sirve para entrar en un mundo que amplía el medio más inmediato, ese conocimiento debería poder utilizarse y profundizarse en el colegio (Rodari, 1996)

Pero como se ha señalado anteriormente, también hay otros niños que no han tenido la misma oportunidad de relacionarse con los libros; la escuela debería ser para ellos el lugar donde se descubre y disfruta, donde se vincula la lectura no sólo a un conjunto de reglas, sino sobre todo a la posibilidad de acceder al significado del texto y al placer de leer (Solé, 1997)

La lectura es un aprendizaje vital y por tal motivo también requiere la intervención de un mediador o un acompañante, de un modelo que establezca una relación de lector a lector con los niños. Se requiere de un verdadero usuario de las palabras, quien debería mostrar cómo los adultos emplean la lectura y la escritura, y que desdibuje esas líneas que hacen privativas del alumno o del maestro ciertas acciones, como por ejemplo que quien atribuye valor a las lecturas es el maestro, pero quien deba leer y escribir es el alumno (Lerner, 2003)

La misma autora sostiene que es posible que las condiciones didácticas que se dan desde la escuela les propongan a sus alumnos que lean, acercando la práctica escolar a lo que la lectura es como práctica social. Diversidad de propósitos, diversidad de modalidades de lectura, diversidad de textos y diversidad de combinaciones entre ellos, propiciando el deseo de leer, el desequilibrio, la elección de los libros uno a uno, creando redes de lectura, utilizando diferentes tipos de textos, diferentes modalidades, tradicionales, virtuales, audiovisuales, incentivando la pasión por las letras y por la lengua, creando espacios de manifestación escrita, plástica o corporal a partir de la lectura.

2.2 Desarrollo de competencias

El concepto de competencia en el ámbito educativo, es el resultado de investigaciones sobre la lingüística realizadas por Noam Chomsky en los años cincuenta. El conocimiento, la habilidad y la comprensión son el material que se intercambia en educación. La mayoría de los docentes muestran un fuerte compromiso con los tres. Todos quieren que los alumnos terminen el colegio o concluyan otras experiencias de aprendizaje con un buenos conocimientos, habilidades bien desarrolladas y una comprensión del sentido, y el uso de lo que han aprendido. En otras palabras desean que sus estudiantes sean competentes al vincularse o conectarse con el mundo. De manera que vale la pena preguntarse qué concepción del conocimiento, de la habilidad y de la comprensión asegura que lo que ocurre en el aula entre docentes y alumnos fomente estos logros.

Se denomina competencia a la “capacidad adaptativa, cognitivo-conductual” (Frade, 2009. p 82) que posee un individuo para actuar dentro de un determinado contexto y dar solución en diversas situaciones socio culturales. Desde el contexto educativo la competencia se define como el desarrollo integral de las potencialidades, habilidades, destrezas, actitudes y valores éticos del estudiante a partir de los aprendizajes que adquiere en las aulas escolares para ser más competente como individuo en diferentes ámbitos, es decir, que es capaz de ser y hacer con los conocimientos que le brinda el colegio.

Se puede decir que el conocimiento no es significativo solo como conjunto de saberes, su valor está en el uso que se hace del mismo, por tanto, el colegio con esta perspectiva debe replantear los programas educativos desde el desarrollo de competencias y de su aplicación a situaciones de la vida real, a partir de enfoques centrados en el aprendizaje en donde el estudiante participe en su construcción y de esta manera le encuentren significado a las actividades de aprendizaje, a partir de los procesos didácticos propuestos por el maestro con la finalidad de fortalecer y desarrollar competencias básicas, específicas y transversales.

La educación por competencias es un proceso de formación personal, social y cultural que se fundamenta en la formación integral de las dimensiones personal (ética y espiritual), social, comunicativa, corporal, cognitiva y estética interpersonal de los estudiantes. Un currículo por competencia ha de considerar las capacidades y actitudes, constituidas por: contenidos conceptuales, contenidos procedimentales y contenidos actitudinales. La organización de las actividades pedagógicas, deben apuntar

al desarrollo de los contenidos mencionados y permitiendo la interacción y participación activa de los educandos (Frade, 2009)

2.2.1 Organización de los contenidos conceptuales

La organización de los contenidos conceptuales y el establecimiento de las relaciones entre ellos es un paso importante en la planificación de la unidad didáctica. Permite jerarquizarlo, e identificar sus relaciones y observar la secuencialidad entre contenido. Los mapas conceptuales son herramientas que pueden apoyar este proceso Se organizan los conceptos jerárquicamente y se establecen relaciones significativas entre ellos. Para programar contenidos específicos de una unidad didáctica es necesario preguntarse: ¿Qué conceptos y situaciones se trabajarán? ¿Qué secuencia de organización? ¿Qué nivel de profundidad tendrán los conocimientos?

2.2.2 Contenidos procedimentales

Se definen como un conjunto de acciones ordenadas y orientadas a la consecución de una meta. Para que los alumnos puedan dominar la técnica, habilidad o estrategia para alcanzar los desempeños trazados. No todos los procedimientos presentan la misma dificultad para lograr adquisición y dominio. Algunos son más fáciles que otros por lo que el tiempo de adquisición varía.

Los contenidos procedimentales se pueden clasificar en generales, algorítmicos y heurísticos. Los contenidos generales son comunes a todas las áreas, se pueden agrupar en: Procedimientos para la búsqueda de información, en procedimientos para procesar la información conseguida (análisis, realización de tablas, gráficas, clasificaciones) y

procedimientos para la comunicación de información (elaboración de informes, foros exposiciones, mesas redondas, debates etc.)

Los contenidos algorítmicos enseñan el orden y los pasos que se deben realizar para resolver una situación problema.

Los contenidos heurísticos son contextuales, y hacen referencia a las características socio ambientales de la situación. Para programar contenidos procedimentales hay que preguntarse: ¿Qué objetivos procedimentales se quieren incluir? ¿Qué tipo de requisitos de aprendizaje implica lo seleccionado? ¿En qué lugar del recorrido de ese procedimiento se encuentran los alumnos? ¿Qué tipo de adecuaciones se tienen que hacer?

2.2.3 Contenidos actitudinales

Los tipos de contenidos actitudinales son: Generales como la observación, la atención. Específicos como el uso de los recursos informáticos. Actitudinales vinculadas a la persona, a las relaciones interpersonales, al comportamiento del individuo con el medio. Para programar los contenidos actitudinales se deben elaborar preguntas en torno a ¿Qué actitudes se quieren promover? ¿Se adecuan a los valores de la institución y a las características psicoevolutivas de los estudiantes? (Frade, 2009)

Las competencias básicas se deben fortalecer desde el currículo y tienen que integrar e interrelacionar los contenidos conceptuales, procedimentales y actitudinales con el propósito de aplicarlos a diversos contextos, situaciones o problemas. Las competencias educativas se consideran prioritarias porque promueven el más alto impacto para desarrollar el “potencial de aprendizaje de los alumnos” (Vygotsky, 2000)

y mayor relevancia para comprender las distintas situaciones reales e intervenir en forma activa y pertinente en ellas (Bruner,1990)

Las competencias básicas en Colombia surgen como propuesta a un programa de transformación llamado por el Ministerio de Educación Nacional y la Asociación Colombiana de Facultades de Educación (ASCOFADE) desde julio del 2004, como Revolución Educativa: Colombia Aprende, donde se encuentran estipulados los estándares básicos que pretenden desarrollar en los niños las competencias y habilidades necesarias que exige el mundo para vivir en sociedad, para que desarrollen la capacidad de responder a los retos del siglo XXI, que incluyen su activa participación en la sociedad del conocimiento.

Los estándares son los referentes que permiten evaluar los niveles de desarrollo de las competencias que van alcanzando los y las estudiantes en el transcurrir de su vida escolar. Una competencia ha sido definida como un saber hacer “flexible” que puede actualizarse en distintos contextos, es decir, como la capacidad de usar los conocimientos en situaciones distintas de aquellas en las que se aprendieron. Los estándares básicos de competencia en lenguaje, matemáticas, ciencias y ciudadanas. (Ministerio de Educación Nacional. Estándares Básicos de Competencia 2006).

2.3 La competencia de Lectoescritura.

En el área del lenguaje como se indicó anteriormente, la noción de competencia lingüística fue introducida por Chomsky (1965) quien afirmaba que una persona que ha aprendido una lengua también adquiere un sistema de normas que se relacionan con los sonidos y significados de una manera determinada, es decir que alcanza una cierta

competencia que emplea al producir y comprender el habla. Sin embargo la competencia comunicativa no solo está basada en las reglas del habla, sino que requiere una comprensión del significado de los contextos, donde cada estudiante aprende a jugar con cierto número de juegos del lenguaje relativamente especializados como explica Wittgenstein (1988)

En el área del lenguaje se han definido dos tipos de competencias la comunicativa y la textual. En la primera se espera que el estudiante sea capaz de comunicarse asertivamente con el otro, analizando, argumentando y proponiendo ya sea de forma verbal o escrita. La competencia textual es la capacidad para producir un escrito de acuerdo con unos principios lógicos de coherencia y cohesión hasta llegar a estructuras más profundas en los grados más avanzados (Baena, 1996)

Estas dos competencias se correlacionan, el uso del lenguaje no se reduce al uso correcto solo desde el aspecto oral o expresivo, se requiere que a la par también se desarrolle el lenguaje escrito, es decir que la competencia comunicativa aborda el hacer con el lenguaje y la competencia textual produce textos organizados.

La lectura y la escritura son habilidades que se pueden mejorar. No hay recetas maravillosas para su desarrollo. La lectoescritura es un proceso continuo e inacabable, en el cual la práctica y la disciplina son fundamentales. Por lo tanto, escribir y leer más textos es requisito para el logro.

Para adquirir las competencias de lectoescritura básicas un individuo tiene que pasar por cada uno de los seis niveles que Miguel de Zubiria (1996) plantea para el aprendizaje del proceso lecto-escritor, cuyo objetivo es aprender a leer haciendo,

comprendiendo, interpretando, a través de la aplicación de las operaciones intelectuales, como: introyección, asimilación, proyección, nominación, supraordinación, infraordinación, insubordinación, exclusión, deducción, inducción, análisis, síntesis. Y por medio del uso de instrumentos del conocimiento: noción, concepto, proposición, razonamientos, categorías y paradigmas.

Esta Pedagogía conceptual, explica seis tipos de la lectura, que van desde las más elementales hasta las muy complejas. Admite que la comprensión de textos sencillos es posible por medio de la lectura fonética, pero es imposible interpretar las estructuras complejas “ideativas” tipo ensayo con sólo leer fonéticamente. El ensayo es considerado la escritura máxima, por estar por encima de las otras formas de escritura, es a través de él que expresa la ciencia, el arte, la Filosofía y el mundo académico (De Zubiria, 1996)

El primer nivel de la lectura permite establecer relación entre el grafema y el fonema. El propósito es el análisis y la síntesis. Desarrolla las dos habilidades básicas anteriores, transforma signos gráficos en signos fonéticos mediante el mecanismo de identificar signos gráficos leer palabras con o sin sentido

Un segundo nivel de lectura es la decodificación primaria, cuyo objeto es la "comprensión" lectora, y consiste en traducir, interpretar y convertir las palabras en conceptos. Permite establecer relaciones entre la palabra y formar nociones o frases. Utiliza, la sinonimia, la antonimia y la radicación Para identificar el significado de las palabras.

El tercer nivel o lectura secundaria, comprende el conjunto de operaciones intelectuales cuya función es extraer los pensamientos (proposiciones) interpretarlos por

medio de análisis. Permite establecer relación entre oración y las proposiciones y utiliza mecanismos como la puntuación, la pronominalización y la inferencia.

El cuarto nivel o decodificación terciaria, el propósito es encontrar las relaciones lógicas, temporales, espaciales en referencia a la idea mayor o tesis. Permite establecer relaciones entre el texto y su respectiva estructura semántica. El objetivo identificar las proposiciones que explican y las que se derivan de la proposición tesis. Utiliza herramientas como la deducción y la inducción.

El quinto nivel o lectura categorial es la manera de descomponer un texto en sus tesis, proposiciones e identificar la estructura categorial. Utiliza todas las herramientas y los instrumentos del pensamiento.

El sexto nivel es la lectura metasemántica, ella permite comparar, establecer analogías y hacer correspondencias con otros sistemas. El objetivo es realizar una lectura externa. Su finalidad es contrastar, ir más allá de las circunstancias socioculturales en que está expresado el texto y someterlo a la crítica.

El desarrollo de la competencia escritural, es igual de compleja a la competencia lectora. Las investigaciones sobre las operaciones utilizadas por quienes dominan el escribir (Cassany, 1988) señalan que la tarea de redactar un texto expositivo coherente y adecuado a sus fines no se realiza directamente sino en varias y recurrentes etapas en las que el que escribe debe coordinar un conjunto de procedimientos específicos.

Una de estas operaciones o procedimientos es la planificación que hace el escritor sobre distintos aspectos del texto y de la situación de la escritura. La segunda, es la

realización del texto que son el conjunto de decisiones acerca de cómo expresar lingüísticamente el contenido deseado, se debe buscar el vocabulario más adecuado, las reglas de construcción de una oración, la cohesión del texto y la ortografía. El tercer procedimiento, es la revisión, el retomar el escrito, para releerlo y evaluarlo.

2.4 El método socio afectivo y la metodología lúdica.

Se aprende con mayor facilidad todo aquello que produce goce o disfrute, utilizando herramientas lúdicas de aprendizaje, acompañadas por el afecto y la comprensión que necesitan los seres humanos. (Piaget. Lorenz. Erikson, 1982). En este sentido la educación debe ser interpretada como un proceso de cooperación y solidaridad y no solo con procesos instruccionales o con la simple transmisión de contenidos que tienen fuerza a nivel pedagógico y que infortunadamente son modelos que se reproducen actualmente en las instituciones educativas.

La Pedagogía Lúdica se elabora como una respuesta a la realidad actual y como un horizonte hacia nuevas posibilidades educativas. Donde se ve la necesidad de pensar con profundidad la importancia del juego y del clima lúdico, como ámbito de encuentro pedagógico e interacción didáctica.

Todo aprendizaje debe iniciarse con una experiencia global, integral, motivadora y significativa a partir de la cual puedan elaborarse racionalmente esquemas de contenidos. Pues bien, todo juego es creador de campos de posibilidades, abre caminos, permite el riesgo, la oportunidad, el desafío. Jugar es ser capaz de vivenciar la trama existencial en una constante respuesta.

La Pedagogía Lúdica propone desde esta fundamentación relacional, la necesidad de organizar un ambiente lúdico en tres dimensiones: social, física y contextual.

El clima lúdico es un ámbito de alegría y encuentro en el que se puede convivir, participar y expresar libremente y permite: Jugar creativamente, comunicarse con facilidad y crear vínculos de amistad entre personas que comparten vivencias, intereses y necesidades (Vigotsky, 1973)

La Pedagogía Lúdica valora la acción pedagógica ejercida sobre la promoción de relaciones dinámicas entre los sujetos que integran la situación de enseñanza aprendizaje y que dan sentido y significado a todas las variables que intervienen en el acto educativo: contenidos, metodologías, recursos, espacio y tiempo son, en suma, mediadores en el proceso de aprendizaje. En el cual, los estudiantes crecen en la interacción comunicativa y en las experiencias realizadas (Proyecto Ludonino 2008)

El juego en la educación es fundamental porque pone en actividad todos los órganos del cuerpo, fortalece y ejercita las funciones mentales. El juego es un factor para la preparación de la vida social del niño; jugando se aprenden valores, se forma y consolida la personalidad y se estimula la creatividad (Jiménez, 1998)

Los expertos en desarrollo infantil como Vigotsky, (2000), Bruner (1990), Duvingnaud (1980), Gardner (1998), Piaget (1982) comentan que durante el juego el niño establece sus propios ritmos y controla la situación, es independiente y tiene tiempo para resolver los problemas que se le plantean. Todos ellos factores importantes para obtener un pensamiento eficaz. Los maestros deben ser agentes mediadores para llevar al

niño a realizar juegos eficaces y con sentido, acercándole las situaciones y juguetes de los que pueda aprender más.

Las funciones del juego en el desarrollo infantil es el lenguaje principal de los niños. Éstos se comunican con el mundo a través del juego, desarrollan el lenguaje, despiertan el ingenio, desarrollan la viveza de observación. También favorecen la agudeza visual, táctil y auditiva; promueven la noción del tiempo, del espacio.

El juego de los niños siempre tiene sentido, según sus experiencias y necesidades particulares. Muestra la vida interior ya que expresan sus deseos, fantasías, temores y conflictos simbólicamente a través del juego. Refleja la percepción de sí mismos, de otras personas, y del mundo que les rodea.

Los procesos lúdicos y en especial los juegos conducen al conocimiento y a la creatividad. La Pedagogía lúdica posibilita la creación y la cultura, es por esto que las áreas de expresión plástica musical, teatral, cultural y todos los juegos reglados y no reglados, son fundamentales a nivel social y escolar. Sin embargo, la actividad lúdica no se reduce al juego como tampoco este a la infancia. Tampoco lo lúdico se reduce al placer, este por sí mismo no es una condición suficiente para explicar el sentido y el significado del fenómeno lúdico en la existencia del ser humano (Díaz, 2008)

La actividad lúdica hace referencia a un conjunto de actividades de expansión de lo simbólico y lo imaginario en los cuales el juego actúa como mecanismo mediador de todos los procesos creativos encargados de gestar cultura. (Vigotsky, 1982)

La realización que se deriva de esta práctica se expresa en placeres y en rechazos personales, frente a situaciones que nos agradan o desagradan, en razón de las predilecciones consientes o inconscientes.

Entonces es preciso comprender el concepto del juego que se ha elaborado a través de la historia de la cultura y del conocimiento.

Vigotsky (1973) en su teoría con respecto al juego se mueven en el terreno del significado y de la interioridad. De esta forma el pensamiento está separado de los objetos y de las acciones que los niños realizan frente a los juegos imaginarios, los cuales surgen a partir de las ideas más que de las cosas, por ejemplo una caja es una nave espacial una sombra es un monstruo un palo es un caballo dese esta perspectiva los niños no solo perciben objetos, también perciben significaciones de características generalizado que aislado.

Para este autor, en el preciso momento en que un palo se convierte en el punto de partida para definir el significado del concepto caballo del caballo real se invierte la proposición objeto significado, por la de significado objeto es decir, cualquier palo puede ser un caballo pero por ejemplo una postal no puede ser nunca un caballo para un niño. (Vigotsky, 2000)

El sentido de la didáctica del juego cambia de acuerdo con los planteamientos anteriores, el juego podría facilitar la zona de desarrollo próxima para aquellas funciones del desarrollo humano que no han madurado y que según el autor se encuentran como “capullos” de esta forma, lo importante no es como llega el niño a ser lo que es sino como puede llegar a ser lo que aun no es, por lo tanto los aprendizajes desde la zona de

desarrollo próximo debe proporcionar a los maestros un instrumento para comprender el desarrollo humano interno. De esta forma a nivel pedagógico se tendrá en cuenta lo ya evolucionado sino lo que se encuentra en vía de maduración. Así es como la zona de desarrollo próximo permite visualizar y planear el futuro lúdico del niño (Vigotsky, 1973)

Winnicott (1995) explica que cuando el niño juega no se encuentra en ni en su mundo interno, ni en el mundo externo sino en una “tercera zona o zona de distención” que no está dentro ni fuera del niño sino en un límite o frente a un mundo nuevo o paralelo que posee sus propias reglas de tiempo espacio y movimientos que hacen que el niño o el adulto puedan jugar dentro de un espacio independiente y creador, en donde las reglas en muchos casos no son tenidas en cuenta por parte del individuo creador, en el plano de la fantasía o de la creación. Estos dos planos no son divisorios sino que se diferencian por el cumulo de experiencias culturales que a tenido cada sujeto.

El juego se encuentra ligado a la cotidianidad como experiencia cultural, al diario vivir que se manifiesta en el origen y uso de los objetos y de los fenómenos tradicionales, con estos objetos no creados sino adaptados por el individuo en un contexto en el cual cada una de sus acciones le permite vivir creativamente. De esta forma natural y espontánea se inician los primeros procesos de carácter metafórico en el hemisferio derecho que lo introducen al mundo de la actividad lúdica, la creatividad y la inteligencia humana (Winnicott, 1995)

Para Piaget (1991) el ejercicio, el símbolo y la regla constituyen los tres grandes tipos de estructuras que garantizan los juegos infantiles. Siguiendo su evolución en el

tiempo pueden clasificarse los juegos así: El juego de ejercicio (0 a 2 años), el juego simbólico (2 a 5 años) y el juego de reglas (7 a 11 años) es considerado por el autor como “la actividad lúdica del ser socializado”(Piaget,1991 p.194) Lo caracteriza a este tipo de juegos es la presencia de formas regularizadas de actividad por ejemplo lanzar una bola desde el mismo lugar y a la misma distancia y la idea de obligación que supone una interacción social de por lo menos dos individuos.

Los juegos de reglas son juegos de combinación sensorio motora o intelectual con competencia de los individuos y regulada por normas transmitidas de generación en generación o por acuerdos preestablecidos. Piaget (1991) establece líneas de evolución del juego infantil y en particular el destino de cada clase de juego

Los juegos de simple ejercicio disminuyen de importancia con la edad hasta prácticamente extinguirse. El juego de ejercicios simple se transforma en tres maneras distintas. La primera consiste en pasar del ejercicio simple, realizado al azar a un ejercicio con metas precisas. La segunda en la que el ejercicio puede transformarse en simbolismo o doblarse en juego simbólico. La tercera consiste en la colectivización del ejercicio que recibe la sanción de regulaciones y normas llevando al juego de reglas, evolucionando y desarrollándose con la edad. Son los únicos que subsisten en el adulto. (Piaget, 1991) Es haciendo y experimentando como el niño aprende, es desde la propia actividad vital como este se desarrolla, partiendo de sus intereses y necesidades como el niño se autoconstruye y se convierte en protagonista del su proceso educativo.

(Bruner, 1990) explora específicamente las relaciones del juego con el pensamiento y el lenguaje. Define el juego como una actividad que no tiene

consecuencias frustrantes para el niño aunque se trate de una actividad seria el juego permite desvincular los medios de los fines y no se preocupa por los resultados lo que facilita la exploración del niño y sus posibles invenciones para crear escenarios donde lo imposible se hace momentáneamente realizable de esta manera, el niño logra ubicarse con más facilidad dentro de las actividades propias de la vida adulta y mejorar la inteligencia.

Estas afirmaciones acerca del juego le permiten a Bruner establecer la incidencia de la actividad lúdica en el nacimiento y maduración del lenguaje. La primera y la más importante es que la lengua materna se domina rápidamente cuando su adquisición tiene lugar en medio de una actividad lúdica.

Para que el niño adquiriera el dominio de su propia lengua tiene mucha importancia que no se deriven consecuencias graves de los errores que pueda cometer. Para llegar a ser capaz de hablar sobre el mundo de forma combinatoria, el niño necesita haber sido capaz de jugar con el mundo y con las palabras de un mundo flexible.

De modo que la actitud lúdica finalmente lo que permite es que desarrolle sus poderosas capacidades combinatorias que no son ni las instrucciones, ni el lenguaje, ni el pensamiento, sino la honesta oportunidad de poder jugar con el lenguaje y con su propio pensamiento.

El valor didáctico de la actividad lúdica está dada en el juego por el hecho de que en el mismo se combinan aspectos propios de la organización eficiente de la enseñanza: participación, dinamismo, interpretación de papeles, colectividad, modelación, retroalimentación, carácter problemático, obtención de resultados, iniciativa, integración

y competencia. Algunos de los principios de la actividad lúdica, a través de los cuales se pueda comprender el porqué de su importancia en los procesos de lectoescritura son: El dinamismo expresa el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica del niño. Todo juego tiene principio y fin y que, por consiguiente, el factor tiempo tiene en éste el mismo significado primordial que en la vida, lógica que demanda de profesores su uso como componente organizativo en la didáctica.

La interpretación de papeles. Están basados en la modelación lúdica de la actividad humana y refleja los fenómenos de la imitación. La modelación lúdica es el modo de representarse en otra persona, animal o cosa; el método de reproducir un rol (Bruner, 1990)

La retroalimentación, la cual en su materialización para ajustar el proceso de enseñanza supone: La obtención de información. Su registro, procesamiento y almacenamiento, la elaboración de efectos correctores, su realización. (Rubinstein, 1989)

En el juego didáctico niños y niñas expresan las Irregularidades lógico-psicológicas del pensamiento y del aprendizaje. Si éstos se enfrentan a una meta difícil y existen ciertas motivaciones para alcanzarla, en el trayecto aparecen por lo regular problemas que dan lugar a situaciones problemáticas.

La obtención de resultados concretos. Refleja la toma de conciencia del balance de los actos lúdicos como actividad material completa, los resultados del juego figuran como saldo de la actividad teórica desplegada.

Sin competencia no hay juego y ésta incita a la actividad independiente, dinámica y moviliza todo el potencial físico-intelectual. En niveles iniciales, cuando la competencia es menor el cansancio en el juego es mayor y, como consecuencia de ello, se da el abandono.

La iniciativa al ser una actividad independiente, permite que el niño participe de forma más espontánea.

En definitiva y según Ortega (1990), la riqueza de estrategias que permite desarrollar hace del juego una excelente ocasión de aprendizaje y de comunicación, entendiéndose como aprendizaje un cambio significativo y estable que se realiza a través de la experiencia.

2.5 Neuropedagogía

La Neuropedagogía es una ciencia nueva que estudia la vida del ser humano y en especial, el cerebro del mismo, como un órgano social que necesita de la afectividad, de la recreación y del juego, para la adquisición de conocimientos socioculturales para la formación de actitudes solidarias, sensibles y axiológicas, base del desarrollo humano (Jiménez, 2008)

La Neuropedagogía como disciplina, es determinante para comprender la complejidad de las operaciones mentales, que ocurren por ejemplo cuando se escribe y se lee. El juego al igual que el deseo, el goce o cualquier otra emoción, es un producto del cerebro humano. En todo el proceso mismo del juego se producen neurotransmisores, hormonas, péptidos, moléculas de la emoción, que necesariamente activan algunas áreas del cerebro en especial todas aquellas ligadas al sistema límbico, el

cual se encuentra conformado por una serie de núcleos localizados en la parte interna y lateral de los dos hemisferios cerebrales (Goleman, 1996)

Desde allí largos manojos de fibras nerviosas se conectan con muchas partes del cerebro y con todo el cuerpo a través de la médula espinal. En este grupo de emociones aparecen la alegría, el miedo, el placer y el ataque o huida cuando se ve en situaciones de estrés. En el sistema límbico se encuentra la amígdala lateral, la cual incide en el afecto, la cooperación la solidaridad que produce el juego en el aprendizaje (Ledoux, 1999)

El aprendizaje desde la perspectiva Neuropedagogía tiene que ver con los procesos de comprensión, asimilación de información significativa y contextualizada. Un proceso educativo que logre, a través de estas herramientas lúdicas que las dendritas sean mucho más ramificadas y produzcan más sinapsis podrá generar mayor posibilidad de aprendizaje, debido a que se crea una mayor cantidad de señales para el almacenamiento de las memorias fundamentales del proceso de aprendizaje (Jiménez, 2008)

A través del juego surgen cuatro funciones básicas o dominios de carácter jerárquico, la primera es la Intencional en la cual están implícitos los sentimientos, emociones, símbolos, imágenes, deseos y la conciencia lúdica. La segunda es la Conductual y se refiere a las conductas cerebrales observables. La tercera es la Cultural son los saberes y prácticas culturales, el juego es experiencia cultural. La cuarta y última es la Social son los recursos y materiales que se encuentran a disposición de la sociedad, como las escuelas, ludotecas y parques (Jiménez & Wilber 2003 p 18).

Tabla 1
Los 4 Dominios del Juego (Jiménez – Wilber 2001)

Hermenéutico -	Interno-individual	<ul style="list-style-type: none"> • Emociones. • Pensamientos. • Símbolos. • Imágenes. • Deseos. • Conciencia lúdica. <p>Pensamiento Interno – Tercera Zona (Winnicott) “Donde estamos cuando jugamos”</p>	Externo-individual	<ul style="list-style-type: none"> • Dopamina (motivación física). • Serotonina (Estado de Animo – Ansiedad) • Acetilcolina (Atención – Aprendizaje – Memori) • Noradrenalina (Placer) • Glutamato (Interconexiones – aprendizaje) • Encefalinas – Endorfinas (Reducen tensión – ca • Ondas Theta. <p>(Conductas Cerebrales – Observables) “Que sucede en el cerebro cuando jugamos”</p>	Empirismo - Positivismo
	Intencional	Conductual			
		Cultural	Social		
		Interno – Colectivo	Externo – Colectivo		
		<ul style="list-style-type: none"> • Intersubjetividad. • Saberes. • Practicas. • Significados Culturales. • Valores. • Identidades Interiores. <p>(El Juego Como Experiencia Cultural) “Que hacemos mientras jugamos”</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Modalidades Tecnológicas. (Juegos – Juguetes) • Modalidades Artesanales. (Juegos – Juguetes) • Instituciones Lúdicas. (Escuela - Ludotecas – Parques) • Pautas Escritas. (Ficción y Lúdica) <p>(Sistema de Acción Social – Componentes Materiales) “Que produce el juego”</p>		

Según Raúl Salas (2005) La Neuropedagogía expresa que cada cerebro es único e irrepetible que cada persona nace con unas conexiones cerebrales únicas y que la experiencia las moldea y le dan forma a la particularidad del estilo de aprendizaje, cada persona se adapta al mundo donde vive, no solo a través del cerebro, sino, además a través de los sentidos.

Los estilos de procesamiento cognitivo, tanto analíticos como experienciales, están intervenidos desde la inteligencia motriz hasta los procesos psicológicos superiores por lo afectivo y emocional, para generar energía mental que produzca nuevos esquemas de neuronas, estos esquemas deben estar acompañados de metas para que exista un proceso

de asimilación cognitiva, es así como “las distintas emociones tienen distintos efectos sobre la inteligencia” (Maturana, 1995 p. 22)

El ser humano tiene dos tipos de procesamiento de la inteligencia. Un procesamiento racional, sometido al funcionamiento de la neocorteza responsable de la memoria operativa y otro procesamiento emocional, la cual depende del sistema límbico y de las amígdalas. La interrelación de estos dos sistemas para la resolución de problemas es lo que permite los acuerdos significativos entre el pensamiento y el sentimiento y aumenta la facultad intelectual (Goleman, 1996)

El aprendizaje compatible con el cerebro exige también estrategias de aprendizaje compatibles con el cerebro, en la que el maestro sea capaz de utilizar una metodología multivariada, multidimensional, multisensorial y multiestilística donde el movimiento, la lúdica estén siempre presentes para dinamizar, donde haya más cabida para las preguntas que para las respuestas (Salas, 2009)

Lackney (1998), plantea una serie de principios para diseñar la escuela, a fin de que ésta sea compatible con el cerebro: Unir la literatura de la Neuropedagogía con las interpretaciones de los principios del aprendizaje basado en el cerebro. Facilitar las implicaciones. Los principios que forman el cerebro se basan directamente en lo que sabemos de neurofisiología del cerebro y de entornos óptimos de aprendizaje. Hacer un lugar no es lo mismo que distribuir un espacio. Los entornos óptimos de aprendizaje deben ser enfocados holísticamente, incluyendo tanto el ambiente físico como el entorno social, organizacional, pedagógico y emocional.

El diseño de entornos de aprendizaje basado en el cerebro requiere que se transforme el pensamiento tradicional basado en disciplinas o en áreas por proyectos interdisciplinarios. Caine y Caine (1997) sostienen que hay tres elementos interactivos de enseñanza que emergen de sus principios y que pueden aplicarse en el proceso de enseñanza aprendizaje éstos son: *Inmersión orquestada en una experiencia compleja*: crear entornos de aprendizaje que introduzcan totalmente a los alumnos en una experiencia educativa. *Estado de alerta relajado*: eliminar el miedo en los alumnos, mientras se mantiene un entorno muy desafiante. *Procesamiento activo*: permitir que el alumno consolide e interiorice la información procesándola activamente de acuerdo con lo expuesto con el autor.

2.6 Tesis relacionadas con el estudio.

A continuación se describen los resultados y conclusiones obtenidos en algunos estudios similares sobre la actividad lúdica para mejorar las competencias comunicativas y de lectoescritura con estudiantes y profesores de preescolar, primaria y secundaria de varios países latinoamericanos.

Titulo del estudio: El juego infantil y su influencia en el proceso de socialización de los niños y niñas de 5 años del CEP en el distrito de Castilla, Piura 2005. Autor: Rudy Márquez. El estudio concluye que el juego como actividad social es parte inherente de toda persona cuando está en la etapa de la infancia y la niñez. A través de este, se incorpora una serie de habilidades cognitivas, afectivas y motrices; además su aplicación en programas educacionales permite el logro de las competencias deseada en los niños.

Lamentablemente muchas veces el juego o toda actividad lúdica no son adecuadamente orientados al desarrollo del niño, solo se toma como una parte de descanso y recreación del niño y en la mayoría de los casos se deja al niño al libre albedrío en el juego. Es decir, no se permite al niño que interactúe con otros niños o lo que es peor, los padres de familia adoptan el juego del niño como una forma de librarse de él mientras realizan otras actividades.

En la práctica escolar, ha permitido observar a los niños y niñas de 5 años en el desarrollo de actividades lúdicas, lo hacen de manera grupal pero demuestran actitudes individualistas, lo cual es un reflejo de cómo el juego para ellos en su casa se hace de manera arbitraria y en espacio de individualidad por los padres.

Si consideramos que el juego infantil bien adoptado y orientado puede permitir un mayor grado de socialización en los niños, no solo en el hogar sino también en la escuela.

Titulo del estudio: Las estrategias lúdicas- didácticas como fuente para el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la institución educativa Luis María Preciado de santa Rita. Autores: Olga Liliana Restrepo, Aneris Guizao y Dora Alicia Berrio. Fuente: Fundación universitaria Católica del Norte Colombia, Antioquia.

Los resultados obtenidos demuestran que el 60% de padres de familia encuentran totalmente desconectados de lo que pasa con sus hijos en la Institución, frente al proceso de lecto escritura.

Una de las mayores dificultades para que en la familia no se practique la lectura es la falta de material. El 50% no tienen libros para leer y el 30% tienen muy pocos los cuales ya conocen entonces no les causa ninguna expectativa volverlos a leer de nuevo.

Es notorio que la motivación para mejorar la lectura y la escritura se logra a partir de estrategias y actividades lúdicas, didácticas, artísticas, creativas y culturales, permitiendo así el logro de hábitos de lectura y todo lo que de aquí se deriva para el proceso de formación académica y personal de cada alumno.

Con la formulación y ejecución de este proyecto, se detectó que los niños se interesan más por la lectura, cuando se involucran de manera directa y activa en la realización de las actividades propuestas.

Titulo del estudio: laboratorio de actividades lúdicas en bachillerato. Autora: Venegas agraz Sonia. Publicación: San Antonio matute, municipio de Ameca Jalisco, México, 2010. Se sustenta que la práctica educativa debe tener una transformación constante por parte de todos los actores que intervienen en ella, por ello se propone el laboratorio de actividades lúdicas para reducir una práctica autoritaria a nivel bachillerato surgida para los educandos y su afectación positiva en la docente dentro de su hacer educativo, la propuesta, su definición, sus alcances, sus pros y sus contras son explicados en este trabajo, además parte de la teoría que la sustenta debe tener una transformación constante por parte de todos los actores que intervienen en ella, por ello se propone el laboratorio de actividades lúdicas es una estrategia que pretende innovar la práctica docente y mejorarla a través de diferentes juegos que generen aprendizaje.

La estrategia sola no funciona si no se hace un esfuerzo por conocer y escuchar lo que los educandos demandan, porque no es lo mismo tener un grupo de 43 personas metidos en un salón de clases, sin ni siquiera saber algo de ellos y no sólo hablando de su nombre sino de su propia personalidad, de sus gustos y aficiones porque como hay generalidades en los jóvenes de hoy en día todos son seres individuales y con sus características peculiares, que hacen que en conjunto se puedan crear actividades que les sean de interés y que vayan llevados con la estrategia general.

Al principio del semestre la actitud de la docente parecía igual que siempre, pero conforme pasaron las clases fue cambiando considerablemente, pues la confianza creció y la convivencia se hizo más cercana. Las actividades más que imposición, los mismos educandos las fueron pidiendo, para ellos también fue un enfrentamiento, porque como ellos mismos lo expresan, la docente tiene una forma totalmente diferente de enseñar, un estilo que nunca habían conocido y una forma de actuar un tanto distinta al resto cuerpo de docentes de la preparatoria, lo que les generó un problema. Es claro que no todos se acostumbraron a su estilo, pero sí hubo un acercamiento que logró por lo menos una convivencia más cercana que en los anteriores grupos que había tenido.

Titulo del estudio: Las estrategias lúdicas- didácticas como fuente para el mejoramiento de la lecto-escritura en los alumnos del grado tercero de la institución educativa Luis María Preciado de santa Rita. Autores: Ana M. Caicedo, Gustavo Adolfo Cano Cardona, Isabel Cristina Hincapié Zapata, Disned Orleny Muñoz Cano. Fuente: Fundación universitaria Católica del Norte Colombia, Antioquia

El estudio demuestra que todos los padres de familia consideran que a través de la lúdica se puede llegar a un mejor aprendizaje de sus hijos.

Todos los padres de familia encuestados piensan que es importante que sus hijos reciban enseñanza ortográfica desde temprana edad validando a su vez la corrección de esta por parte de los docentes en la institución. Además todos ven importante el manejo adecuado del diccionario en pro de contribuir a una mejor escritura desde el grado 2°.

Desde el grado segundo es importante el afianzamiento de la ortografía partiendo del juego como interés y centro de motivación siendo esto el punto de partida para mejorar las funciones de percepción, memoria y razonamiento, fortaleciéndolo en este grado, puesto que es ahí donde se empieza a exigir con mayor rigurosidad el conocimiento y manejo adecuado de la ortografía.

La propuesta de intervención pedagógica es acertada gracias a las estrategias metodológicas aplicadas como: Los talleres ilustrados, dinámicas, juegos de memoria visual, observación de imágenes, juegos de completar palabras, crucigramas, loterías, canciones, adivinanzas, y apareamientos por todo lo anterior, se pudo ver como la realidad de la ortografía que ha sido algo complejo y tedioso por aprender se transformó en algo atractivo y ameno, debido a que los estudiantes reclaman más espacios de trabajo, ya que es más fácil aprender jugando.

El impacto causado por la propuesta fue preponderante ya que se percibió a nivel de los niños un crecimiento en su vocabulario, mayor atención y concentración, disposición por aprender la aplicación de algunas reglas ortográficas y la motivación e interés por las clases.

Titulo del estudio: Competencias comunicativas, aprendizaje y enseñanza de las Ciencias Naturales: un enfoque lúdico. Autor: Fredy Palacino Rodríguez. Fuente: Revista Electrónica de Enseñanza de las Ciencias Vol. 6, N° 2, 275-298. Dentro de los resultados, se encontró una serie de problemáticas que interfirieron con el desarrollo de habilidades comunicativas y el logro de aprendizajes significativos. La ausencia o deficiencia de espacios. La transmisión de conocimientos no permitió un verdadero aprendizaje científico, no se generan los espacios para la construcción de conocimientos a través de la comunicación. Los estudiantes pierden el interés en lo que deben hacer, porque no hay acompañamiento del docente. Lo que se enseña no se muestra como útil en la realidad del entorno, por lo cual no se ve la necesidad de aprenderlo.

En éste estudio se observa el consenso teórico y la experiencia de esta investigación, muestran el juego como “un ejercicio recreativo” (ludo creatividad) que da a los estudiantes la posibilidad de elegir y decidir libremente, con el fin de desarrollar habilidades comunicativas y construir conocimientos, gracias a que facilita la expresión y progreso de sus potencialidades, concientizándolos de que esto puede servir para mejorar su calidad de vida.

La posibilidad de dinamizar, ampliar y hacer constante la construcción del conocimientos, mejora el desarrollo de procesos como leer, escribir, escuchar, hablar, dialogar, describir, interrelacionar, identificar, deducir, predecir, crear, justificar, construir discurso, criticar con fundamento, plantear, comparar, discutir, socializar y otras más, que permiten mejorar la competencia para interpretar, argumentar y proponer en el contexto comunicativo científico de la química y la biología.

Capítulo 3: Metodología

En éste capítulo se describe el tipo y diseño de investigación, los participantes, la muestra, así como los instrumentos utilizados para recolectar la información y su validez. También se establecieron las variables y las estrategias de análisis.

3.1 Participantes y muestra

La investigación es cuantitativa con un diseño cuasi experimental, ya que el grupo estaba formado cuando se inició el estudio. De acuerdo con Hernández, Fernández y Batista (2010, p.148) un cuasi experimento es “un experimento en el que los sujetos no se asignan al azar a los grupos ni se emparejan, porque tales grupos ya existían intactos”. Este tipo de investigación pretende establecer relaciones de causalidad entre las variables independientes y la variable dependiente (Cook, 1983)

En el diseño de la investigación, se utiliza un diseño cuasi experimental con grupo de comparación, pues se trata de estudiar el efecto de la actividad lúdica sobre el desarrollo en la competencia de lectoescritura en los estudiantes de cuarto grado de primaria.

La muestra se encuentra formada por 50 estudiantes de cuarto grado de básica. De estos, 25 pertenecen al grupo A y los otros 25 al grupo C. La razón por la que se escogió el grado cuarto para el estudio son los bajos resultados que han arrojado las pruebas nacionales e internacionales sobre la competencia de lectoescritura. El estudio hace referencia en su diseño pretest y pos test y tiene como objetivo evaluar las conductas antes y después de la aplicación de la pedagogía lúdica para luego hacer su respectiva comparación estadística, a un grupo experimental y a un grupo control

El grupo C será el experimental al cual se le aplicará un programa de talleres lúdicos en competencias de lectoescritura, mientras que en el grupo A se tomará como control y cuya docente investigadora empleará un método académico tradicional para desarrollar la competencia de lectoescritura.

La muestra procede del colegio Julio Gravito Armero de carácter público en la ciudad de Bogotá, No se tendrá en cuenta la variable género, puesto que está distribuido aleatoriamente entre los grupos. No se eliminarán de la muestra los ocho estudiantes de cada grupo que presentan necesidades educativas especiales para atender a las disposiciones de ley e inclusión al aula regular.

Asimismo el grado fue seleccionado por las dificultades que presentan los estudiantes a nivel de lectoescritura: como son la omisión de fonemas, de sílabas y de palabras, inversiones de b-d, g-j, ne-en entre otras, la baja comprensión lectora y dificultad para leer en voz alta.

El estudio se llevará a cabo con una muestra no probabilística ya que la elección de los estudiantes que participaran en la investigación no depende de la probabilidad, sino de las causas relacionadas con las características de la investigación, el proceso no es mecánico, ni basado en formulas de probabilidad depende del proceso y toma de decisiones del docente investigador.

La investigación es cuasi experimental con aplicación de una prueba estadística tipo T Student, cuya finalidad es comparar dos grupos uno experimental (C) y uno de control (A) ya que se pretende observar la influencia que el programa de intervención

en Pedagogía lúdica, tiene para mejorar los procesos de lectoescritura, la intervención abarca cinco meses aproximadamente (mayo- septiembre), lo cual permitirá evidenciar evoluciones en las competencias.

La muestra estará integrada por la totalidad de los 50 estudiantes, con edades comprendidas entre 9 y 12 años de edad y pertenecientes a los estratos 1, 2 y 3 de la estratificación socioeconómica. Consiste en un sistema de clasificación de las viviendas de las ciudades colombianas en categorías definidas por la calidad del entorno y de los materiales empleados, con el fin de otorgar subsidios a los residentes más pobres.

El grupo control (A) tendrá dos pruebas iniciales (pre-test) y dos finales (post-test), participará en actividades de tipo exclusivamente académico, en el cual existe una planeación de temáticas específicas, actividades grupales e individuales, evaluación y retroalimentación, lo habitual en una programación didáctica.

El grupo experimental (C), participará en dos evaluaciones iniciales (pre-test), un programa de intervención mediante la aplicación de talleres centrados en Pedagogía lúdica que resulte agradable a los niños, teniendo en cuenta autores como Gianni Rodari, juegos comunicativos, musicales y recreativos, animación a la lectura y al goce literario, las cuales los niños logren ser más competentes en los procesos de lectoescritura y dos pruebas finales (post-test).

Son 15 talleres lúdicos planteados con ejercicios variados para la estimulación de los procesos de atención y memoria visual y auditiva y consolidación de las competencias para leer, escribir, comprender y producir textos.

3.2 Instrumentos

A continuación se presentan los instrumentos a utilizar en cada uno de los momentos planteados en la investigación aplicando talleres con Pedagogía lúdica, tanto en la habilidad oral y escrita.

El primer instrumento es la ficha de control de comprensión oral planteada por Cassany, Luna & Sanz, (2007. pp.129-130) (Ver anexo 1)

La ficha de control de comprensión oral tiene como objetivo observar en primera instancia las debilidades y carencias de los estudiantes y en segunda instancia observar la competencia de la escucha, como la capacidad fonológica es decir con la capacidad de identificar y reconocer correctamente los sonidos para comprender el mensaje, para ello es necesario poner en marcha un proceso de construcción de significado y de interpretación de un discurso oral. Para escuchar bien, el estudiante tiene que desarrollar una serie de destrezas (microhabilidades), como son: Reconocer, seleccionar, interpretar, anticipar, inferir, retener y prestar atención durante el tiempo que requiera la indicación. Estas destrezas orales cambian de acuerdo con la edad y el grado educativo de los estudiantes.

La ficha se aplicará en la segunda semana de mayo en los dos grupos experimental y control como pre test y estará basada en escoger la ruta correcta en un mapa que describa el recorrido que realizan los estudiantes desde el paradero hasta su casa y como post test en la primera semana de agosto con el fin de describir los resultados obtenidos frente a comprensión oral.

Los dos instrumentos del pretest están estructurados con ítems de observación ponderándose mediante una escala de valoración y medición de actitudes con los siguientes criterios:

Alto: 1 punto (Lo realiza sin dificultad)

Medio: 1 punto (Lo realiza con dificultad)

Bajo: 1 puntos (No lo realiza)

El segundo instrumento de evaluación es de producción escrita planeada por Serrano y Peña (1998) el cual se empleará como pretest y como pos test y será complemento del primer instrumento. (Ver anexo 2)

Éste instrumento se caracteriza por considerar a la evaluación como una actividad estructurada para regular la enseñanza y el aprendizaje. Conciben al estudiante como sujeto de la evaluación y no como objeto de la misma. Lo que implica: Permitir la participación de los alumnos en la evaluación aportando su propia opinión. Favorecer la toma de conciencia de los logros obtenidos y las dificultades encontradas y ayudarlos a tomar decisiones con relación a las posibles alternativas de solución y aceptar las variaciones individuales.

Para estas investigadoras, los criterios que permiten valorar el desarrollo del aprendizaje de la escritura son: Facilidad en la producción de textos de variados géneros: cuentos, poesías, noticias, editoriales, textos biográficos, textos con información científica, informes, instructivos. Originalidad y predilección por la elaboración de un tipo de texto específico. Autonomía para decidir sobre que escribir.

En cuanto al proceso de escritura: preparación del tema sobre el cual va a escribir, elabora borradores, revisa su producción y edita. Las actitudes que se proponen para evaluar el desarrollo de la lengua escrita.

Será un instrumento útil para la determinación de los niveles de escritura e identificar al lector deficiente y su relación con el fracaso escolar, por estar afectados por problemas de aprendizaje, de tipo neuropsicológico y emocionales más que en los lectores eficientes. Las dos pruebas se aplicarán como pre test en la segunda semana de mayo y como post test en la segunda semana de Agosto, con el fin de comparar los resultados en la producción de lectoescritura y comprensión oral.

Los dos instrumentos del post test están estructurados con ítems de observación ponderándose mediante una escala de valoración y medición de actitudes con los siguientes criterios:

Alto: 1 punto (Lo realiza sin dificultad)

Medio: 1 punto (Lo realiza con dificultad)

Bajo: 1 punto (No lo realiza)

Hogan (2004) indica que los criterios de aplicación y calificación claros y exactos al igual que altos niveles confiabilidad son deseable en un instrumento, pero que lo más importante es la validez. La razón de esto es que la validez hace referencia al grado en que realmente el instrumento está midiendo el atributo que se supone mide.

La validación de los instrumentos se llevó a cabo mediante dos procedimientos complementarios: una evaluación cualitativa, y la determinación de la consistencia interna. La validación cualitativa fue definida a través de la consulta de expertos.

La consistencia interna se determinó de acuerdo con la bibliografía referenciada en el marco teórico. De otra parte, la estimación de la validez se basa en el hecho que existen diversos instrumentos que permiten hacer mediciones de un mismo atributo, en tal sentido si los instrumentos empleados que pretenden medir el mismo atributo llegan a conclusiones similares en un mismo grupo de examinados, entonces se argumenta la existencia de la validez, es decir, que el instrumento que se está usando efectivamente mide el atributo para el que fue diseñado (Hernández, Fernández & Baptista, 2010).

3.3. Procedimientos

En este diseño se incluyen dos grupos, uno de control y otro experimental, a los que se le aplica el dos pruebas pre test, luego se le aplica el programa al grupo experimental, y tras esto, se le realiza las dos pruebas pos test a los dos grupos. Este diseño es de los más completos, pues al incorporar un grupo de control que tiene las mismas experiencias que el grupo experimental, excepto el tratamiento, la validez interna queda asegurada (Hernández, Fernández & Baptista, 2010)

Se aplicará a los dos grupos Control (A) y experimental(C), los dos instrumentos de evaluación: La prueba de comprensión oral y la prueba de producción escrita. Al realizarse los dos pres test, el investigador puede comprobar si las diferencias existentes al final del experimento son producto de las diferencias iniciales o son producto del tratamiento en sí.

Tabla 2
Diseño de pretest-post test con grupo control.

<i>Grupo</i>	<i>Asignación</i>	<i>Pre test</i>	<i>Tratamiento</i>	<i>Post test.</i>
C	no R	O	X	O
A	no R	O	X	O

Las fases del estudio se realizarán las siguientes acciones: Recabar la información de la historia institucional para contextualizar los procesos educativos al interior de la misma. Gestionar los respectivos permisos a consejos y a las directivas de la institución. Selección de los grupos A y C de cuarto grado de básica primaria de acuerdo con los resultados obtenidos en las pruebas internacionales.

Aplicación del pre test, programa de intervención con talleres y el post test el primer instrumento ficha de control de comprensión oral planteada por Cassany, Luna & Sanz, (2007) la prueba consistirá en que cada estudiante después de escuchar una grabación durante cinco oportunidades deberá escoger y trazar la ruta correcta del paradero del autobús a “mi casa” Para ello debe considerar tres opciones diferentes pero sólo la opción A es la correcta, en la cual se evaluarán los siguientes componentes: Discriminar sonidos importantes, segmentar palabras, reconocer las palabras básicas, discriminar las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles, formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases, entender el tema o la idea central, entender la situación y el propósito del discurso, limitaciones importantes de memoria, entender la ironía, el humor o el doble sentido, capacidad de anticipación, capacidad de inferencia, Mostrar poca atención o cansarse con facilidad, escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo, Poco respeto por el emisor, desinterés general por la comprensión.

Aplicación según las fechas establecidas el pre test, la intervención de talleres y post test del segundo instrumento ficha de producción escrita planteadas por Serrano & Peña (1998). La prueba consistirá en elaborar un escrito sobre la ciudad de Bogotá, por ser considerada una temática reconocida por los niños. En la cual se observarán y evaluarán los siguientes componentes. Mostrar placer al escribir, encontrar placer al escuchar o al leer cuentos, interés por compartir con los demás lo que está escribiendo, interés por la búsqueda de información básica en diferentes textos, interés por escribir sus propios textos evitando la copia, disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.

Ejecución del programa en Pedagogía Lúdica compuesto por 15 talleres y que serán aplicados entre los meses de mayo y agosto para observar el fortalecimiento de las competencias, luego se aplicará el pos test para comprensión oral y producción escrita respectivamente.

Para finalmente extraer y presentar los resultados, acompañados de las conclusiones obtenidas en el estudio. Mostrar placer al escribir, encontrar placer al escuchar o al leer cuentos, interés por compartir con los demás lo que está escribiendo, interés por la búsqueda de información básica en diferentes textos, interés por escribir sus propios textos evitando la copia, disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.

3.4 Estrategias de análisis

Esta parte consiste en procesar los datos obtenidos de los dos grupos de estudio y tiene como finalidad recoger los datos y generar resultados agrupados y ordenados, a

partir de los cuales se realizará el análisis según los objetivos y la pregunta de la investigación formalizada.

Los datos cuantitativos se procesarán mediante el uso de hojas electrónicas Excel y el plan de recogida de datos se realiza a través de los siguientes pasos: Aplicar los instrumentos elegidos. Determinar los resultados arrojados por el pre y post test, individualmente o presentadas en cuadros simples. Hacer el listado de los cuadros y gráficos que deberán presentarse.

Primero se aplicará el pretest y luego el pos test teniendo en cuenta la escala de valoración dada de acuerdo con las observaciones realizadas, a continuación se procederá a vaciar la información en una matriz por cada prueba aplicada y finalmente se elaboran las tablas de datos de indicadores de pretest y pos test para comparar y analizar los resultados

La forma exacta de la distribución de la T Student depende de un parámetro de llamado grados de libertad que equivale a n-1, el tamaño de la muestra menos 1.

(Mendelhall, 1981)

Levin (1997), señala que la comparación de la misma muestra medida dos veces (pre test y post test) se presenta como la comparación entre dos medidas que se refiere a un diseño de panel: es el caso de una sola muestra medida en dos puntos diferentes en el tiempo, es decir tiempo 1 contra tiempo 2.

A continuación se muestra la ecuación de la T Student

$$t = \frac{\bar{X}_1 - \bar{X}_2}{\sqrt{\frac{S_1^2}{N} + \frac{S_2^2}{N}}}$$

En la cual:

\bar{X}_1 Es la media de la pre test son las respuestas correctas de los estudiantes tomadas de las pruebas antes de la aplicación de los talleres con Pedagogía lúdica.

\bar{X}_2 Es la media post test son las respuestas correctas de los estudiantes tomadas de las pruebas después de la aplicación de los talleres con Pedagogía lúdica.

S_1^2 Es la desviación estándar del pre test al cuadrado, promedio de las respuestas correctas tomadas de las pruebas antes de la aplicación de los talleres con pedagogía lúdica.

S_2^2 Es la desviación estándar del post test al cuadrado, promedio de las respuestas correctas tomadas de las pruebas después de la aplicación de los talleres con pedagogía lúdica.

N Es el tamaño del grupo

3.5 Diseño de los talleres con Pedagogía Lúdica

Enseñar a leer y escribir debe ser más que escribir palabras aisladas, frases o párrafos, y transportar a los niños y niñas con su fantasía para que descubra todas las posibilidades expresivas y creativas que pueda compartir dentro del aula. La mente es una sola, la creatividad a través de la actividad lúdica puede cultivarse en muchas direcciones, para que la imaginación tenga un puesto en el proceso educativo (Rodari 1998).

Los talleres lúdicos que se proponen requiere de un aula que le permita a los estudiantes experiencias nuevas de oír, recrear la imaginación, el placer por progresar, por comunicarse, por comprender como se construye y comprende un texto. (Pelegrín,

2004). Los talleres están compuestos por cinco actividades de motivación a la lectura y la escritura: Museo Fantástico, Pozo de los deseos, Personaje escondido, Tienda fantástica de los monstruos. Linterna Mágica. Cinco dinámicas de creación y lectura de cuentos: Cuentos extraños, Cuentos al revés, Una criatura extraña anda suelta, Una palabra fuera de serie, Mezcla de cuentos. Finalmente cinco que fortalezcan la comprensión lectora: La orquesta del cuento, Recetas de cocina, Hagamos Rondas, Carrera de auto-cuentos, Telegrama de un cuento.

Los talleres se ejecutarán entre la tercera semana de mayo hasta la primera semana de agosto del año en curso. El tiempo de cada sesión programado es de 120 minutos, es decir un bloque de clase. En cada sesión el 60% del tiempo se dedicará a la presentación de contenido nuevo por medio de actividades lúdicas y un 40% al afianzamiento de contenidos anteriores.

3.6 Descripción de los talleres con Pedagogía lúdica

Taller n°1 Museo Fantástico

Tema: Cuentos de hadas, objetos característicos.

Preparación inicial: charla y diapositivas sobre museos y visita al museo de a moneda, por sus características antiguas.

Actividad: Los estudiantes recolectaran objetos reales que caractericen y personifiquen los que aparecen en los cuentos de Blanca Nieve, Pinocho y el Gigante egoísta, para crear el museo.

Actividades de lectoescritura: Carteles publicitarios sobre la visita al museo. Guía del museo. Boletas de entrada. Recuerdo del museo.

Taller n° 2 Pozo de los deseos

Tema: Formular deseos.

Preparación inicial: Los niños preguntan a sus familias sobre agüeros tradicionales (por ejemplo un gato negro representa mala suerte).

Actividades: Elaborar un pozo para el salón de clase con la colaboración de los niños y padres. Con las monedas recolectadas en la casa de la moneda piensan en un deseo para tirarlo al pozo. Escribir su deseo por detrás de una estrella y colocarla en el cielo de la ambientación del pozo. A la salida del pozo a cada niño se le entregará una galleta con una fórmula para que se le cumpla el deseo.

Actividades de Lectoescritura: Escribir los deseos en las estrellas. Escribir fórmulas para el cumplimiento de los deseos. Recetas para elaborar hechizos y galletas.

Manualidades: Preparación de las galletas.

Taller n° 3 Personaje escondido

Tema: Personajes de los cuentos más leídos y conocidos por los estudiantes.

Preparación inicial: escoger un personaje para describirlo y ubicarlo en el tiempo actual.

Actividades: Reunidos en dos grupos los niños escogen su personaje, reúnen materiales diversos con los cuales van a elaborar el personaje en tamaño real. El otro grupo elaboran las cabezas de los personajes las cuales se reparten de forma arbitraria sin que concuerden con el cuerpo para que resulten combinaciones extrañas como Caperucita roja con el cuerpo de bruja. Luego se realiza la exposición del trabajo.

Actividades de lectoescritura: Inventar los nombres de los personajes creados.
Elaborar en forma individual la historia, cuento o biografía del nuevo personaje.
Preparar invitaciones para los compañeros de grado 2°.

Taller n° 4 Linterna mágica

Tema: Mitos y Leyendas. Los monstros y los miedos.

Preparación inicial: Buscar todos los mitos y leyendas de la región. Explorar los miedos propios de la edad de los niños, por medio de charlas, textos libres y dibujos y descripción física de los monstros.

Actividad: Mesa redonda y trabajos grupales sobre el medio de vida de los monstros ¿Qué comen? ¿Dónde viven? ¿Cómo se visten? ¿Cómo asustan? ¿Quién los creo? Luego cada niño elabora su disfraz para el montaje de algunas obras literarias.
Presentación de las obras.

Actividades de lectoescritura: Preparar un mito o leyenda en un plegable en relieve sobre los personajes. Por grupos escribir el guión para su dramatización.

Taller n° 5 Rondas y rimas musicalizadas

Tema: La oración gramatical. Conceptos: Sujeto y predicado.

Preparación inicial: Escuchar y memorizar la ronda: El gato Martínez y dramatizarla de acuerdo con las acciones que presenta.

Actividad: Los niños memorizan la ronda, en parejas la comparten y enseñan a un niño de grado jardín, con el fin de interactuar y expresarse.

Actividades de lectoescritura: Escribir oraciones con sujeto y predicado.
Comunicarse asertivamente con otros. Elaborar títeres sobre los personajes.

Taller n° 6 Un cuento al revés

Tema: El cuentos y su estructura.

Preparación inicial: Leer el cuento: Caperucita roja de Charles Perrault.

Actividad: Se cuenta el cuento caperucita amarilla versión de Gianni Rodari.

Actividades de lectoescritura: Motivar a los niños a que creen un nuevo cuento partiendo de la experiencia de Caperucita amarilla. Leer otros cuentos y cambiarlos según sus gustos.

Taller n° 7 Una criatura extraña anda suelta

Tema: La descripción

Preparación inicial: Lectura de noticias extrañas o sorprendentes.

Actividad: Se escoge un secretario, para que anote cada nombre de los animales que le dicten sus compañeros, se coleccionan en una bolsa. Luego se cambia el secretario y escriben los alimentos preferidos y se hace lo mismo. A continuación se lee a los niños una noticia realmente sorprendente: “Una extraña criatura anda suelta”.

Actividades de lectoescritura: Realizar descripciones a partir de: Son los niños más afortunados y van a conocer la criatura. La cabeza tiene forma de...y se saca un papelito de la bolsa. El cuerpo tiene forma de...hasta llegar al alimento. A cada niño se le entrega una copia con la noticia pero con los cambios que realizan en la descripción.

Taller n° 8 Una palabra fuera de serie

Tema: Los adjetivos

Preparación inicial: Lecturas de cuentos en internet (www.ellibrodeloscuentosdelmundo.com) y (www.colibrí.cuentosonline).

Actividad: En fichas se les entregan a los niños una serie de palabras de cuentos conocidos para luego mezclar personajes, contenidos y sucesos de diferentes cuentos.

Actividades de lectoescritura: Elaborar otras fichas sobre los cuentos consultados.
Elaborar una lotería con adjetivos encontrados.

Taller n° 9 La orquesta del cuento

Tema: Comprensión de lectura.

Preparación inicial: Elaborar instrumentos musicales como: chachas, tambor, maracas y panderetas.

Actividad: Se escoge un cuento por grupo y lo leen incluyendo en la narración los sonidos de los diferentes instrumentos.

Actividades de lectoescritura: Lectura e intercambio de los cuentos e instrumentos musicales. Invitación a los niños de jardín a escuchar los cuentos. Escritura de los cuentos incorporando a través de la escritura los sonidos de los instrumentos.

Taller n° 10

Tema: Comprensión lectora

Preparación inicial: Invitación a los niños para traer un cuento de la casa.

Actividad: Se recogen todos los cuentos y se reparte de forma aleatoria. Los niños en forma silencio leen el cuento que les corresponde. Luego comparten en 30 segundos la temática del texto y en grupos escogerán un auto, para resolver las preguntas, ganará el equipo que avance más en la cartelera.

Actividades de lectoescritura: Elaborar los automóviles para las carreras, las caratulas de los cuentos y los separadores.

Los talleres de comprensión son lecturas específicas empleando 25 cuentos de la colección Libro al Viento que pertenecen a la campaña de fomento a la lectura, creada por la Secretaria de Cultura Recreación y Deporte y la Secretaría de Educación, que busca desarrollar hábitos de lectura en la población bogotana y pretende ampliar los horizontes culturales, promover la apropiación del lenguaje literario, desarrollar el ámbito de movimiento de los libros en la ciudad que contribuyan en la participación ciudadana.

Capítulo 4: Análisis y discusión de resultados.

Las pruebas pretest y pos test están constituidas por la competencia comunicativa: escuchar, hablar, leer, escribir y comprender, miden la capacidad individual de utilizar la lengua de manera adecuada como forma de comunicación, expresión y creación.

La información recolectada en el estudio a través de la Prueba “T Student” basado en hojas electrónicas en Excel, para los análisis, se tomaron los datos de los 25 estudiantes del grupo Control (A) y 25 estudiantes del grupo Experimental (C) de cada grupo por separado siguiendo la relación pretest pos test a nivel general, se utilizaron dos pruebas “t” para muestras relacionadas. Para las condiciones, obtenidas de las valoraciones alto, medio y bajo de los instrumentos (Comprensión oral y proceso escritural) en las pruebas pretest y post test.

Los resultados del análisis estadístico se sintetizan y se hace su interpretación y discusión en el siguiente orden: Análisis del pretest y pos test general total en ambos grupos. Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de comprensión oral: discriminar sonidos importantes, segmentar palabras, reconocer las palabras básicas, discriminar las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles, formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases, entender el tema o la idea central, entender la situación y el propósito del discurso, limitaciones importantes de memoria, entender la ironía, el humor o el doble sentido, capacidad de anticipación, capacidad de inferencia, Mostrar poca atención o cansarse con facilidad, escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo, Poco respeto por el emisor, desinterés general por la comprensión.

Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de valoración sobre el proceso escritural: Mostrar placer al escribir, encontrar placer al escuchar o al leer cuentos, interés por compartir con los demás lo que está escribiendo, interés por la búsqueda de información básica en diferentes textos, interés por escribir sus propios textos evitando la copia, disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.

Análisis de cada grupo por separado, comparando la relación pretest pos test a nivel general en el proceso, referido al objetivo general: Analizar cómo la actividad lúdica incide en el fortalecimiento de las competencias de lectoescritura y al segundo objetivo específico: Ejecutar y evaluar las estrategias pedagógicas lúdicas para el desarrollo de competencias de lectoescritura. Teniendo en cuenta, la teoría que sustenta el trabajo y las percepciones observadas en los diferentes participantes durante el proceso para responder a la pregunta de investigación.

4.1 Análisis del pretest y pos test general total en ambos grupos en comprensión oral.

Tabla 3
Evaluación de Comprensión Oral: Criterios e indicadores

COMPRESION ORAL	GRUPO A CONTROL				GRUPO C EXPERIMENTAL				
	PRE TEST	%	POST TEST	%	PRE TEST	%	POST TEST	%	
No discrimina sonidos importantes.	ALTO	8	32%	8	32%	3	12%	12	48%
	MEDIO	7	28%	8	32%	4	16%	8	32%
	BAJO	10	40%	9	36%	18	72%	5	20%
Problemas graves de segmentación de palabras.	ALTO	3	12%	6	24%	4	16%	9	36%
	MEDIO	12	48%	9	36%	5	20%	9	36%
	BAJO	10	40%	10	40%	16	64%	6	24%
No reconoce las palabras básicas.	ALTO	4	16%	7	28%	4	16%	10	40%
	MEDIO	11	44%	8	32%	8	32%	11	44%
	BAJO	10	40%	10	40%	13	52%	4	16%
No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles.	ALTO	3	12%	4	16%	4	16%	13	52%
	MEDIO	7	28%	11	44%	7	28%	9	36%
	BAJO	15	60%	10	40%	14	56%	3	12%
No sabe formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases.	ALTO	3	12%	6	24%	5	20%	11	44%
	MEDIO	7	28%	8	32%	6	24%	9	36%
	BAJO	15	60%	11	44%	14	56%	5	20%
No entiende el tema o la idea central.	ALTO	3	12%	6	24%	4	16%	8	32%
	MEDIO	6	24%	7	28%	4	16%	13	52%
	BAJO	15	60%	12	48%	17	68%	4	16%
No entiende la situación ni el propósito del discurso.	ALTO	4	16%	6	24%	4	16%	9	36%
	MEDIO	8	32%	7	28%	6	24%	12	48%
	BAJO	13	52%	12	48%	15	60%	4	16%
Limitaciones importantes de memoria.	ALTO	3	12%	4	16%	4	16%	10	40%
	MEDIO	6	24%	6	24%	4	16%	10	40%
	BAJO	16	64%	14	56%	17	68%	5	20%
No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.	ALTO	3	12%	6	24%	5	20%	9	36%
	MEDIO	9	36%	9	36%	1	4%	13	52%
	BAJO	13	52%	10	40%	19	76%	3	12%
Poca capacidad de anticipación.	ALTO	5	20%	9	36%	3	12%	11	44%
	MEDIO	8	32%	6	24%	10	40%	10	40%
	BAJO	13	52%	11	44%	12	48%	4	16%
Poca capacidad de inferencia.	ALTO	5	20%	7	28%	4	16%	8	32%
	MEDIO	6	24%	8	32%	7	28%	10	40%
	BAJO	14	56%	10	40%	14	56%	6	24%
Muestra poca atención se cansa con facilidad.	ALTO	3	12%	6	24%	4	16%	12	48%
	MEDIO	10	40%	9	36%	9	36%	8	32%
	BAJO	12	48%	10	40%	12	48%	5	20%
Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.	ALTO	5	20%	8	32%	5	20%	8	32%
	MEDIO	9	36%	8	32%	7	28%	16	64%
	BAJO	11	44%	9	36%	13	52%	1	4%
Poco respeto por el emisor.	ALTO	4	16%	4	16%	12	48%	12	48%
	MEDIO	10	40%	10	40%	2	8%	9	36%
	BAJO	11	44%	11	44%	11	44%	4	16%
Desinterés general por la comprensión.	ALTO	4	16%	9	36%	5	20%	10	40%
	MEDIO	10	40%	7	28%	6	24%	12	48%
	BAJO	11	44%	8	32%	14	56%	4	16%

En el pretest se puede observar que ambos grupos arrojan puntuaciones muy parecidas en los diferentes criterios para evaluar el proceso de comprensión oral

planteada por Cassany, Luna & Sanz, (2007). La valoración baja para los dos grupos es un promedio de 8.02 teniendo en cuenta la evaluación para ambos grupos y los criterios en los que es más específica son: No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles. No entiende el tema o la idea central. Limitaciones importantes de memoria. Poca capacidad de inferencia, datos que ponen en evidencia que los estudiantes tienen dificultad en el proceso de comprensión oral debido a que no se despliega en la memoria a corto plazo la capacidad para reconocer las palabras y segmentar el discurso en unidades significativas, para seleccionar la información que se precisa para ser coherente, para interpretar según el contexto, para anticipar en el discurso la información, para inferir mientras escuchan y para retener en la memoria a corto plazo la información importante, estas deficiencias están directamente ligadas al dominio gramatical y léxico pobre lo que implica debilidad en el desarrollo de microhabilidades y los procesos que se están desarrollando en la institución educativa a la que pertenecen los estudiantes.

Tabla 4
Valores Prueba T Comprensión Oral Pretest

	Grupo A	Grupo C
Media	4	5,333333333
Varianza	1,857142857	7,666666667
Observaciones	15	15
Varianza agrupada	4,761904762	
Diferencia hipotética de las medias	0	

En el post test el grupo Control (A) en general mantiene los resultados del post test y no se observa un avance significativo en comprensión oral. En el grupo Experimental (C) después de la aplicación de los talleres con pedagogía lúdica se puede afirmar que

tres subprocesos del proceso de comprensión tuvieron cambio, el primero: la extracción de significados a partir de la interpretación, segundo la memorización de la indicación, lo que presupone una comprensión del contexto y el uso de conocimientos previos para aplicarlos en la instrucción que recibieron y tercero mejora en los procesos inferenciales que les permitieron recibir mucha información y seleccionar solo la imprescindible para comprender y resolver la situación.

Tabla 5
Prueba Comprensión Oral Pos test grupos A y C

	Grupo A	Grupo C
Media	6,4	10,2
Varianza	2,685714286	2,6
Observaciones	15	15
Varianza agrupada	2,642857143	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	28	

Es necesario clarificar que en el momento de aplicar el pretest en cada uno de los dos grupos había dos niños con necesidades educativas especiales, pero en el mes de junio fueron diagnosticados dos niños más en el grupo Experimental (C) sumando entonces 4 estudiantes con necesidades educativas especiales, por tal razón en este grupo lo que incide en la media y puede presentar poca diferencia entre el pretest y post test en éste grupo.

4.2 Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de comprensión oral.

En la evaluación de comprensión oral se evaluaron 16 criterios los cuales se describen a continuación

Tabla 6
Comparación evaluación de Comprensión Oral- Pretest y Pos test grupos A y C

COMPRESION ORAL		GRUPO A CONTROL		GRUPO C EXPERIMENTAL	
		PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
No discrimina sonidos importantes.	ALTO	8	8	3	12
	MEDIO	7	8	4	8
	BAJO	10	9	18	5
Problemas graves de segmentación de palabras.	ALTO	3	6	4	9
	MEDIO	12	9	5	9
	BAJO	10	10	16	6
No reconoce las palabras básicas.	ALTO	4	7	4	10
	MEDIO	11	8	8	11
	BAJO	10	10	13	4
No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles.	ALTO	3	4	4	13
	MEDIO	7	11	7	9
	BAJO	15	10	14	3
No sabe formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases.	ALTO	3	6	5	11
	MEDIO	7	8	6	9
	BAJO	15	11	14	5
No entiende el tema o la idea central.	ALTO	3	6	4	8
	MEDIO	6	7	4	13
	BAJO	15	12	17	4
No entiende la situación ni el propósito del discurso.	ALTO	4	6	4	9
	MEDIO	8	7	6	12
	BAJO	13	12	15	4
Limitaciones importantes de memoria.	ALTO	3	4	4	10
	MEDIO	6	6	4	10
	BAJO	16	14	17	5

No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.	ALTO	3	6	5	9
	MEDIO	9	9	1	13
	BAJO	13	10	19	3
Poca capacidad de anticipación.	ALTO	5	9	3	11
	MEDIO	8	6	10	10
	BAJO	13	11	12	4
Poca capacidad de inferencia.	ALTO	5	7	4	8
	MEDIO	6	8	7	10
	BAJO	14	10	14	6
Muestra poca atención se cansa con facilidad.	ALTO	3	6	4	12
	MEDIO	10	9	9	8
	BAJO	12	10	12	5
Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.	ALTO	5	8	5	8
	MEDIO	9	8	7	16
	BAJO	11	9	13	1
Poco respeto por el emisor.	ALTO	4	4	12	12
	MEDIO	10	10	2	9
	BAJO	11	11	11	4
Desinterés general por la comprensión.	ALTO	4	9	5	10
	MEDIO	10	7	6	12
	BAJO	11	8	14	4

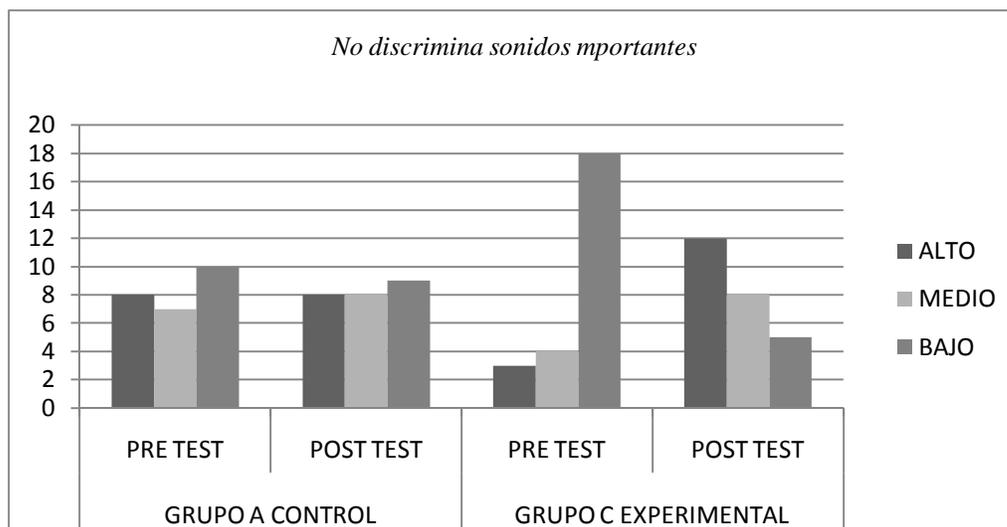


Figura 1. *No discrimina sonidos importantes* (Datos recabados por el autor)

En el pretest en los grupos Control(A) y Experimental (C), la capacidad de seguir orientaciones de forma oral para cumplir con una instrucción es baja, el porcentaje alcanzado por ambos grupos es 52% lo que indica que 28 estudiantes presentan dificultad para seguir instrucciones de tipo oral.

En el post test el grupo Experimental (C) hubo un incremento del 36%, es decir que 14 estudiantes mejoraron su capacidad de escucha, mientras que el grupo Control no tuvo una variación significativa.

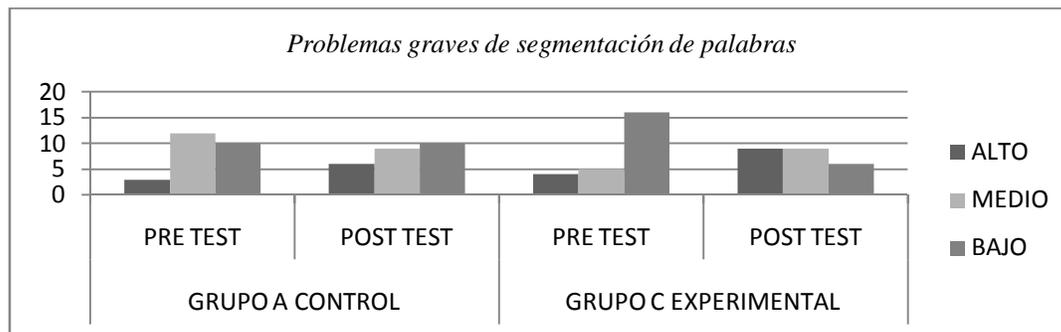


Figura 2. *Problemas graves de segmentación de palabras (Datos recabados por el autor)*

En el pretest el grupo Experimental (C) alcanzó un porcentaje 64% lo que indica que 16 estudiantes presentan problema. Mientras que el grupo Control (A), el porcentaje bajo es de 40% solo 12 estudiantes tienen dificultad.

En el post test el porcentaje favorece al grupo (C) ya que presentan mejora en la segmentación para comprender el mensaje poniendo en marcha el proceso de construcción del significado y significante, entretanto el grupo (A) se mantiene

constante con una pequeña variación en la valoración media con tendencia al mejoramiento del proceso.

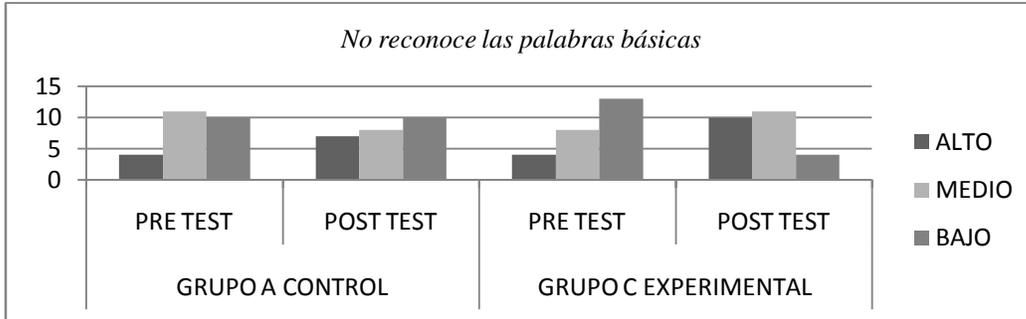


Figura 3. *No reconoce las palabras básicas (Datos recabados por el autor)*

El pretest el grupo Control (A), mostro mejor desempeño para identificar las palabras básicas, el grupo (C) Experimental, alcanzo el 25% en desempeño bajo, sin embargo los dos grupos tienen el mismo porcentaje 16% en la valoración alta.

En el post test el grupo (A) presenta una mejora de resultados en las tres valoraciones aunque son sutilmente perceptibles. Entretanto el grupo (A) pasa de un porcentaje 25% a 40%, lo cual indica un incremento en la habilidad.

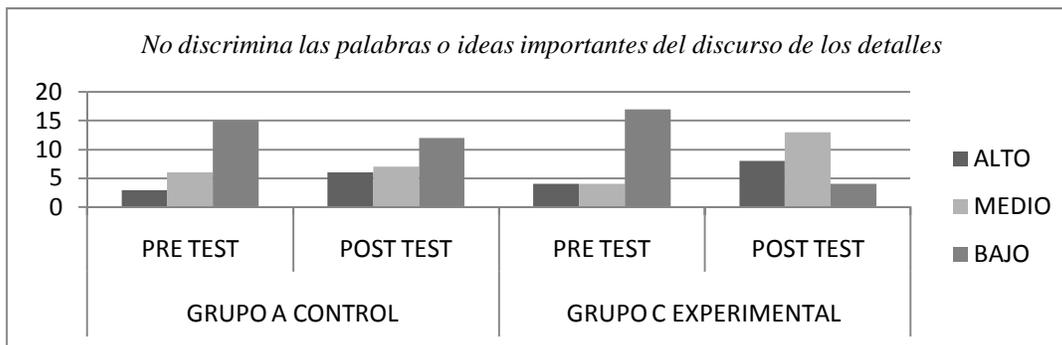


Figura 4. *No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles (Datos recabados por el autor)*

En el pretest curiosamente se observa que los porcentajes en ambos grupos son iguales, pero la valoración baja 60% es una de las cifras más alta, presentadas hasta el momento, lo que permite entre ver que no hay claridad frente a las importantes del discurso.

El post test se evidencia un adelanto sustancial en ambos grupos, pero el progreso del grupo Experimental (C) el nivel alto alcanza el 52%.

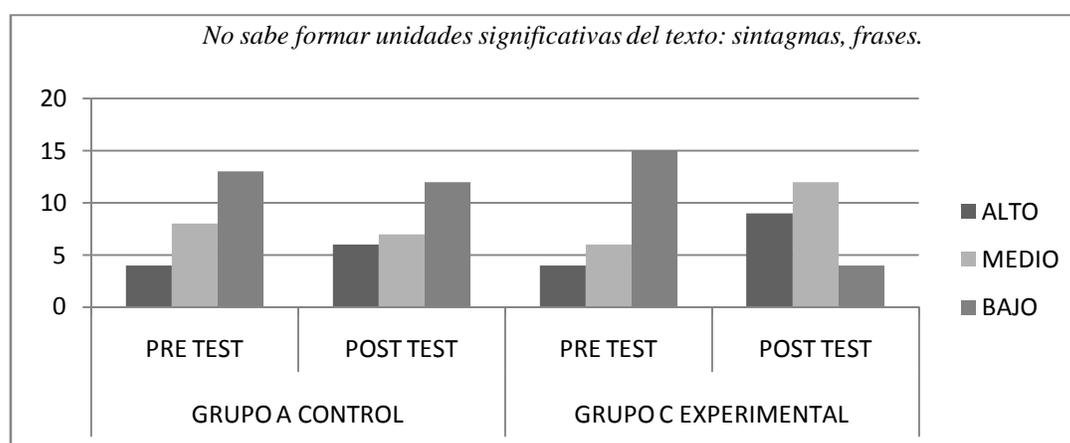


Figura 5. *No sabe formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases.*
(Datos recabados por el autor)

En el pretest el porcentaje bajo alcanza nuevamente el 60% para un total de 29 estudiantes de 50 que muestran dificultad para comprender las palabras se combinan entre sí para formar una idea dentro de una instrucción verbal.

En el post test después del programa de intervención el grupo e Experimental (C), mejoró en un 44% el nivel alto, es decir que 13 estudiantes aumentaron está habilidad,

mientras que el grupo Control (A), en el nivel bajo solo cuatro estudiantes la aumentaron.

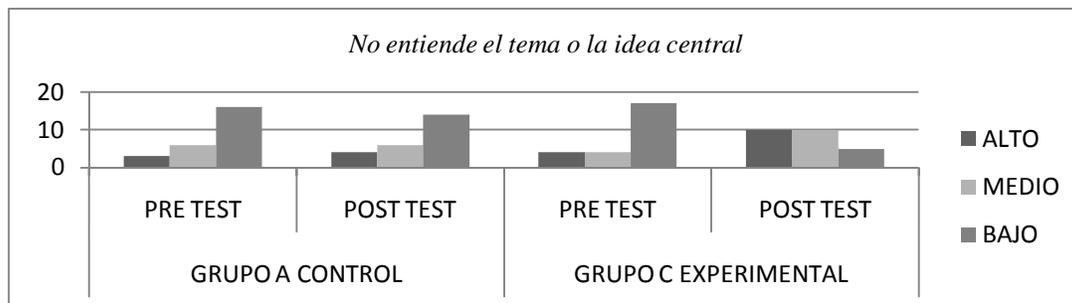


Figura 6. *No entiende el tema o la idea central (Datos recabados por el autor)*

En el pretest en esta categoría ambos grupos tienen una valoración muy similar en los niveles medio y alto y una pequeña diferencia de 3 estudiantes en el nivel bajo, lo cual indica que tienen dificultad para identificar el tema central.

En el post test el grupo Experimental (C) se pasa del nivel bajo al nivel medio, aunque es notorio el desarrollo, sólo 8 estudiantes alcanza un nivel alto. Mientras que el grupo Control (A) se mantiene en el mismo margen de resultados del pretest.

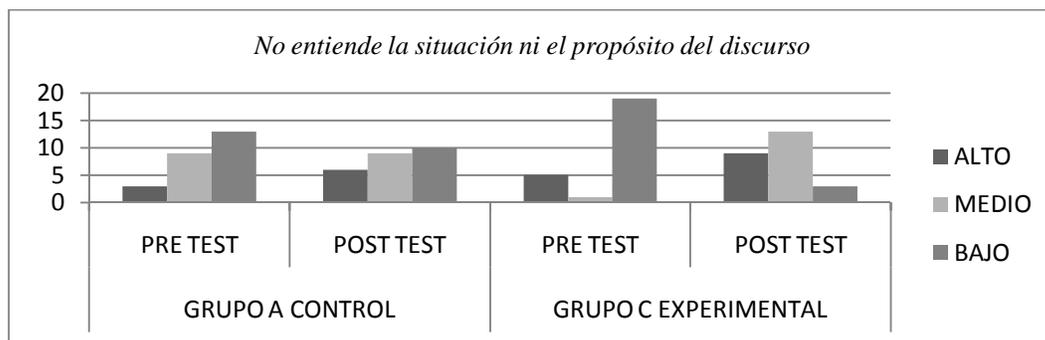


Figura7. *No entiende la situación ni el propósito del discurso (Datos recabados por el autor)*

En el pretest presenta valoración baja en los dos grupos con un promedio de 12 estudiantes por grupo con limitación para comprender el propósito del discurso.

En el post test se incrementa la capacidad para comprender el propósito del discurso en general se paso de valor baja a media.

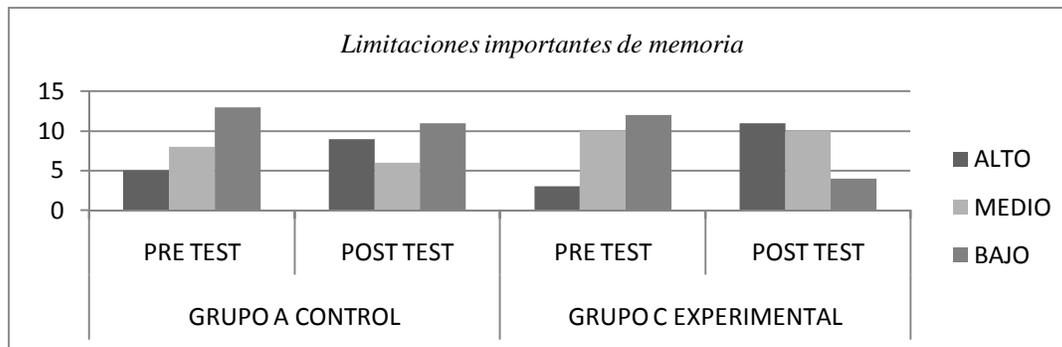


Figura 8. Limitaciones importantes de memoria (Datos recabados por el autor)

En el pretest las valoraciones en ambos grupos son muy similares y predomina el puntaje bajo a pesar que cada grupo escuchó más de cinco veces la grabación.

En el post test el grupo control (A) permaneció sin variaciones frente al post test, en cambio el grupo Experimental (C), un desempeño alto y medio para un total de 20 estudiantes, se necesito escuchar tres veces la grabación como planteaba la indicación.

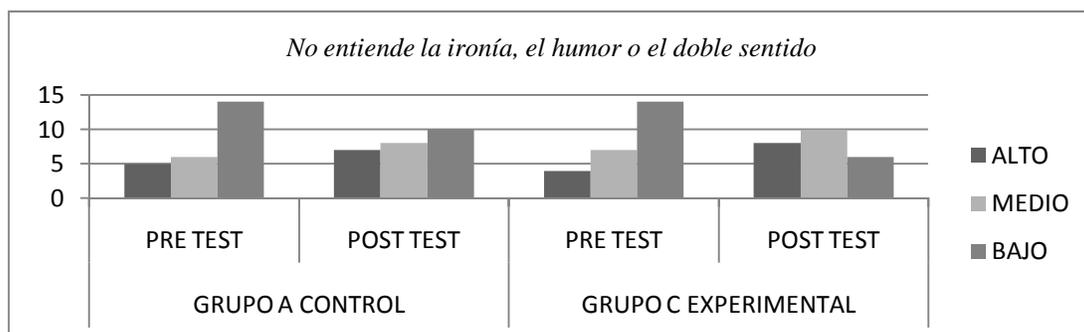


Figura 9. No entiende la ironía, el humor o el doble sentido (Datos recabados por el autor)

En el pretest el grupo Control presenta un mejor desempeño para comprender la ironía, mientras que el 76% del grupo Experimental presenta la valoración más baja con un promedio de 19 estudiantes con debilidad en este criterio.

En el post test el grupo control se mantiene en el mismo margen con aumento de comprensión sólo en 5 estudiantes. El grupo Experimental de valoración baja sube a media, sin embargo a nivel alto suben 4 estudiantes, pero la generalidad es al progreso de éste criterio.

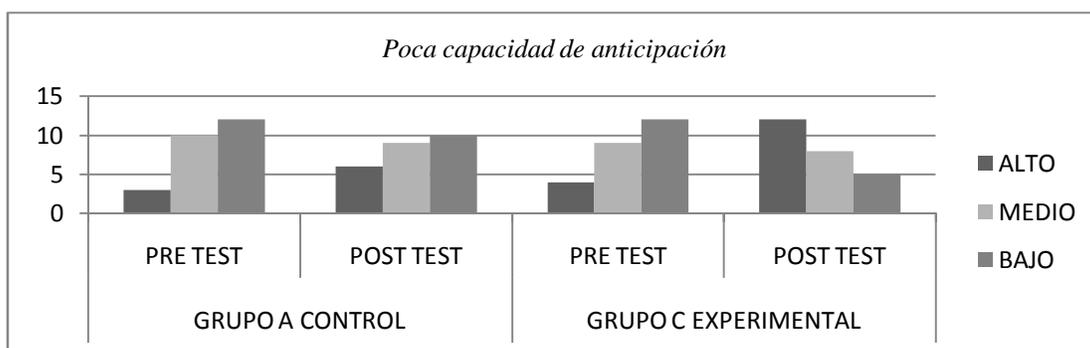


Figura 10. Poca capacidad de anticipación (Datos recabados por el autor)

En este criterio el pretest expone que los dos grupos Control y Experimental presentan un nivel bajo para 25 estudiantes, el 50% lo que indica dificultad para anticipar lo que ocurre en el discurso o indicación oral.

En el post test ambos grupos demuestran un avance en la anticipación dentro del proceso de comprensión oral, sin embargo el grupo Experimental de valoración baja paso a media y de media a alta, se conservó en nivel bajo 4 estudiantes.

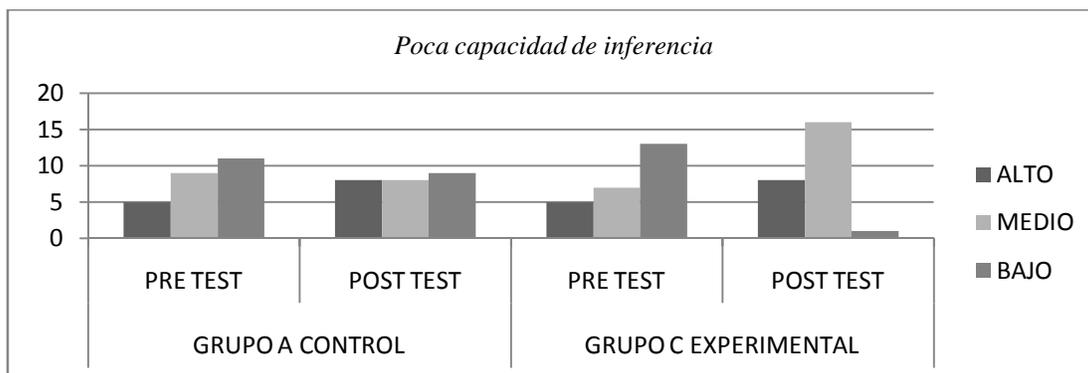


Figura 11. *Poca capacidad de inferencia (Datos recabados por el autor)*

El pretest para ambos grupos arroja resultados similares con valoración baja correspondiente a 28 estudiantes de los dos grupos, debido a que no estuvieron en capacidad para establecer relaciones entre partes de las instrucciones con el propósito para comprender las sucesiones descritas en las oraciones del discurso.

En el post test ambos grupos presentan un avance significativo, sin embargo en el experimental las calificaciones en alto y medio corresponden a 21 estudiantes con capacidad para establecer relaciones inferenciales, hubo comprensión como reconstrucción de una indicación en la memoria.

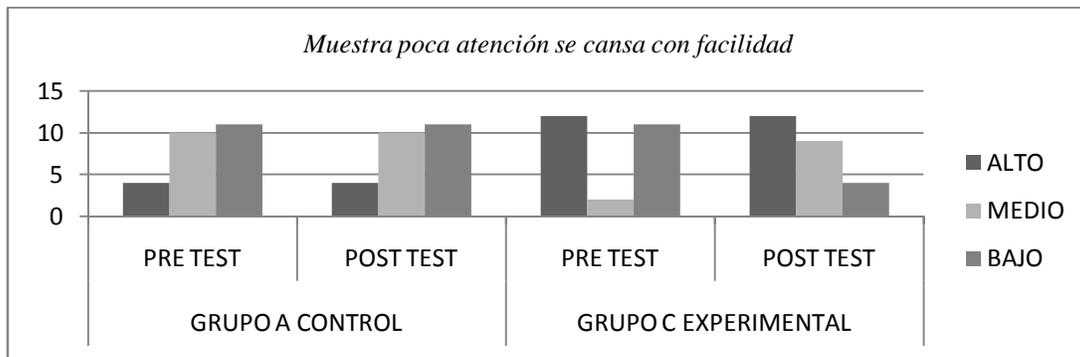


Figura 12. *Muestra poca atención se cansa con facilidad (Datos recabados por el autor)*

En el pretest el grupo Experimental y control tiene mayor dificultad los estudiantes tuvieron calificación baja debido a que empiezan a realizar la actividad sin terminan de escuchar las instrucciones, lo que impidió el éxito en la realización.

En el post test el grupo Experimental mostró persistencia para realizar la actividad, empleando menor tiempo posible, la valoración alta paso de 3 estudiantes a 10 y la baja solo alcanzo a 4 estudiantes.

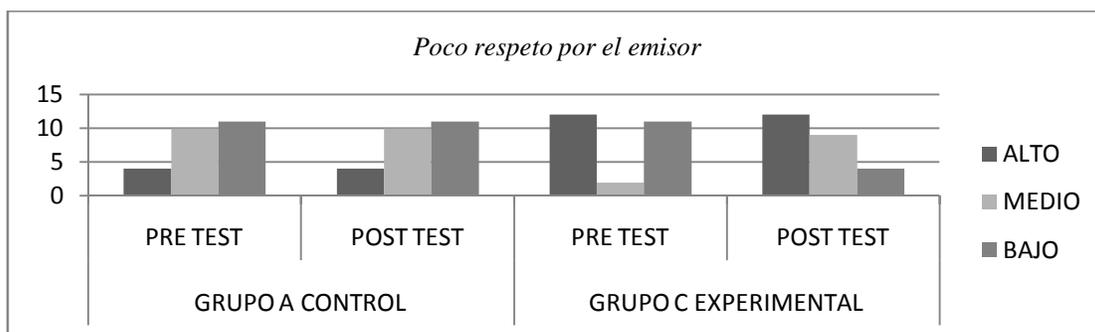


Figura13. *Poco respeto por el emisor (Datos recabados por el autor)*

En el pretest y el post test el grupo control (A) mantuvo la misma valoración no hubo ningún cambio debido a que tienen dificultad para captar una cantidad determinada de información en un tiempo específico.

En el pretest el grupo Experimental (C) obtuvo una buena puntuación sin embargo el tiempo de atención no garantizo el buen desempeño en la prueba, caso contrario ocurrió en el post test en el que hubo atención y respeto por el emisor y mejor desempeño en la prueba.

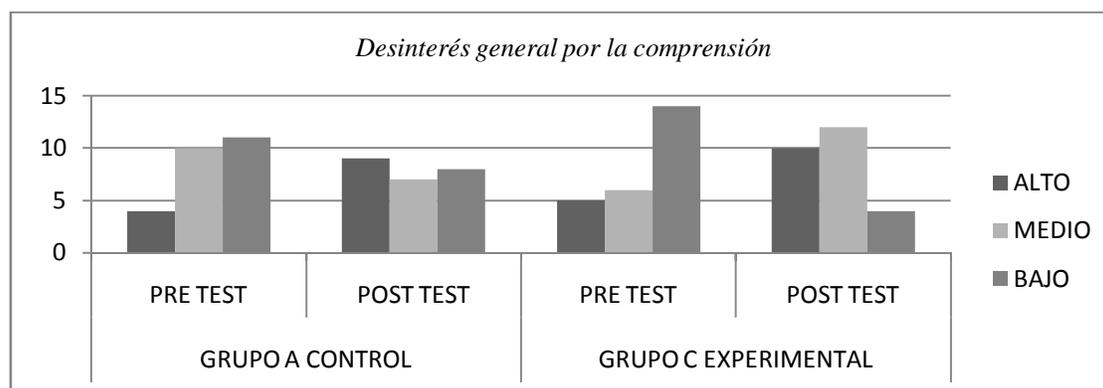


Figura 14. *Desinterés general por la comprensión (Datos recabados por el autor)*

En el pretest ambos grupos obtienen una puntuación baja suman 24 estudiantes de los dos grupos, debido a que la comprensión oral implica la capacidad de escuchar para comprender lo que dice la instrucción.

En el post test el grupo control no tuvo un avance significativo, mientras que el Experimental 23 estudiantes se fortalecieron en escuchar lo que dice la instrucción, respetar ideas y participar.

4.3 Análisis del pretest y pos test general total en ambos grupos en producción escrita.

Tabla 7
Evaluación Proceso Escritural: Criterios e indicadores

PROCESO ESCRITURAL	GRUPO A CONTROL				GRUPO C EXPERIMENTAL				
	PRE TEST	%	POST TEST	%	PRE TEST	%	POST TEST	%	
Muestra placer al escribir	ALTO	6	24%	7	28%	6	24%	14	56%
	MEDIO	8	32%	10	40%	4	16%	8	32%
	BAJO	11	44%	8	32%	15	60%	3	12%
Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos	ALTO	7	28%	7	28%	9	36%	14	56%
	MEDIO	8	32%	8	32%	6	24%	10	40%
	BAJO	10	40%	10	40%	10	40%	1	4%
Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo	ALTO	6	24%	7	28%	4	16%	8	32%
	MEDIO	5	20%	8	32%	8	32%	13	52%
	BAJO	14	56%	10	40%	13	52%	4	16%
Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.	ALTO	5	20%	6	24%	4	16%	10	40%
	MEDIO	8	32%	6	24%	7	28%	12	48%
	BAJO	12	48%	13	52%	13	52%	3	12%
Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia	ALTO	6	24%	5	20%	5	20%	10	40%
	MEDIO	7	28%	8	32%	6	24%	13	52%
	BAJO	12	48%	11	44%	14	56%	2	8%
Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.	ALTO	6	24%	6	24%	5	20%	15	60%
	MEDIO	7	28%	8	32%	5	20%	6	24%
	BAJO	12	48%	11	44%	15	60%	4	16%

En el pretest se puede observar que ambos grupos arrojan puntuaciones muy parecidas en los diferentes criterios para evaluar el proceso producción escrita planteadas por Serrano & Peña (1998). Los resultados del pretest del proceso escritural indica que en la comparación de las medias de ejecución escritural no se producen diferencias significativas, en los grupos Control y Experiencial.

Tabla 8
Prueba T Proceso Escritural Pretest grupos A y C

	Grupo A	Grupo C
Media	6	5,5
Varianza	0,4	3,5
Observaciones	6	6
Varianza agrupada	1,95	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	10	

La valoración baja para los dos grupos promedio es de 2.48 y los criterios en los que es más específica: No se evidencia una planificación clara para escribir el texto, reflejada en el poco interés por buscar información y compartir con los demás lo que escriben, el compartir lo expresan como copiar, requieren que se repita constantemente las indicaciones para realizar el escrito, manifestado en el poco agrado que sienten al escribir textos de sus propia autoría. Estos criterios implican que los procesos lingüísticos presentan deficiencia en la segmentación de palabras y frases, uso de signos ortográficos y clasificación de la información que se recibe. En los procesos de habilidad escrita presentan dificultad para escribir con claridad, empleo de espacios correctos entre palabras, inversiones y omisiones de letras y palabras.

En el post test el grupo Experimental (C), obtiene una mayor habilidad al escribir el texto, lo que permite que surjan variaciones particulares entre ambos grupos post test, pero en beneficio siempre del grupo Experimental después de los talleres de intervención en Pedagogía Lúdica se observa que emplean signos ortográficos, planificación para componer el texto, empleo adecuado de espacios entre palabras y coherencia y cohesión al desarrollar ideas.

Tabla 9
Prueba T Proceso Escritural Post test grupo A y C

	Grupo A	Grupo C
Media	6,333333333	11,83333333
Varianza	0,666666667	8,166666667
Observaciones	6	6
Varianza agrupada	4,416666667	
Diferencia hipotética de las medias	0	
Grados de libertad	10	

El grupo control evidencia progreso básicamente en cuatro estudiantes, mientras que los 21 restantes se mantienen en el perfil del pretest presentando las mismas dificultades que afectan la producción física del texto y los procesos que requieren memoria y creatividad.

4.4 Análisis del pretest y pos test en los grupos control y experimental por área del desarrollo trabajadas y evaluadas en la ficha de producción escrita.

En la evaluación de producción escrita se valoraron los 6 criterios los cuales se describen a continuación.

Tabla 10
Comparación Proceso escritural Pretest y Pos test grupos A y C

PROCESO ESCRITURAL		GRUPO A CONTROL		GRUPO C EXPERIMENTAL	
		PRE TEST	POST TEST	PRE TEST	POST TEST
Muestra placer al escribir	ALTO	6	7	6	14
	MEDIO	8	10	4	8
	BAJO	11	8	15	3
Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos	ALTO	7	7	9	14
	MEDIO	8	8	6	10
	BAJO	10	10	10	1
Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo	ALTO	6	7	4	8
	MEDIO	5	8	8	13
	BAJO	14	10	13	4
Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.	ALTO	5	6	4	10
	MEDIO	8	6	7	12
	BAJO	12	13	13	3
Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia	ALTO	6	5	5	10
	MEDIO	7	8	6	13
	BAJO	12	11	14	2
Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.	ALTO	6	6	5	15
	MEDIO	7	8	5	6
	BAJO	12	11	15	4

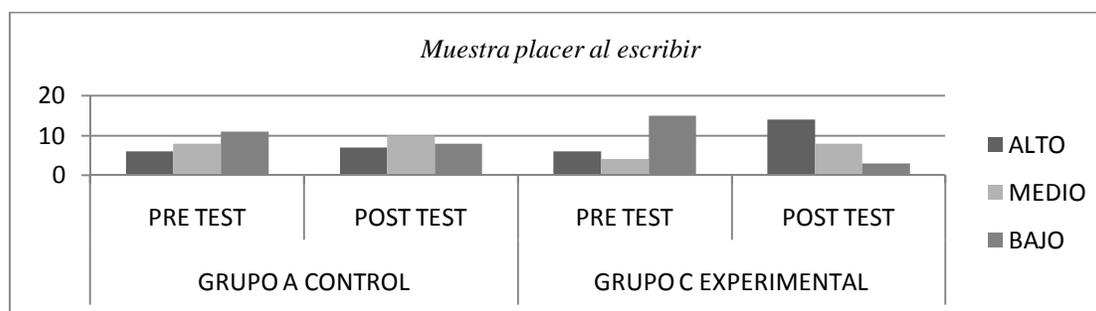


Figura15. Muestra placer al escribir (Datos recabados por el autor)

En el pretest el grupo Control (A) y el Experimental (C) presentan una valoración baja en 26 estudiantes de los 50 evaluados, en la cual se observa que los niños no tienen en cuenta la información dada para elaborarla y asimilarla, lo que implica que el escribir se convierte en una actividad de poco agrado, la falta de comprensión hacen que la tarea se poco exitosa.

En el post test en el grupo Control (A) se encuentran los mismos resultados que en el pretest, mientras que el grupo Experimental (C) se observa que los estudiantes planifican mejor lo que van a escribir de acuerdo con algunas competencias lingüísticas generales sintácticas, lexicales, ortográficas que son necesarias para escribir y comprender un texto, para ello se valieron de borradores antes de entregar el escrito final.

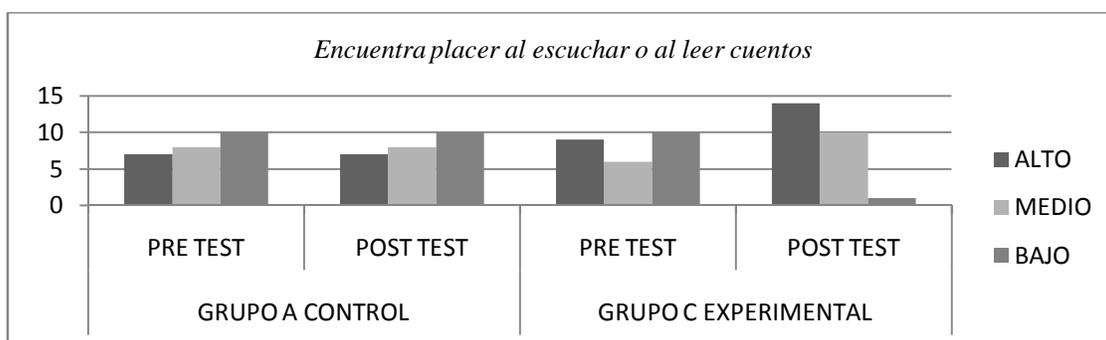


Figura 16. *Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos (Datos recabados por el autor)*

En el pretest la valoración de éste criterio es bajo debido a que los estudiantes de los dos grupos (A) y (C) no muestran a grado para escuchar o leer cuentos, debido a que tienen dificultad para mantener la atención por un periodo determinado y la lectura que hacen es de imágenes y no de unidades significativas.

En el pretest el grupo Control se mantiene exactamente en las mismas valoraciones y con las dificultades antes mencionadas. El grupo Experimental se observa que encuentran agrado al escuchar y leer diferentes cuentos y textos, tienen capacidad para identificar palabras, incrementar el léxico y en su mayoría el grupo identifica el contexto y propósitos de los textos.

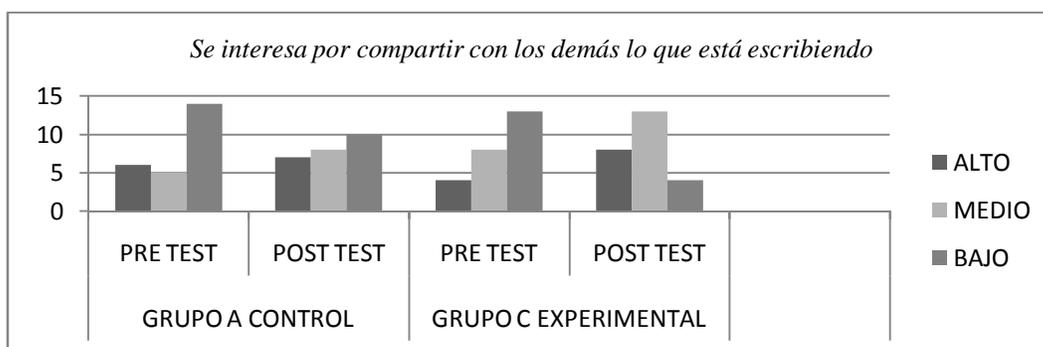


Figura 17. *Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo*
(Datos recabados por el autor)

En el pretest los dos grupos obtienen valoración baja, el contexto general que se maneja es que compartir con el otro lo que se escribe es sinónimo de permitir la copia, lo que es claro se encontraron escritos iguales y no entienden la crítica.

En el post test el grupo Control evidencia un pequeño avance en la producción escrita y el compartir información con los demás pero se siguen presentando la copia de textos. El grupo Experimental alcanza una valoración media en la que se observa que los estudiantes empiezan a disfrutar y utilizar la escritura como un medio para comunicar sus conocimientos sobre la ciudad.

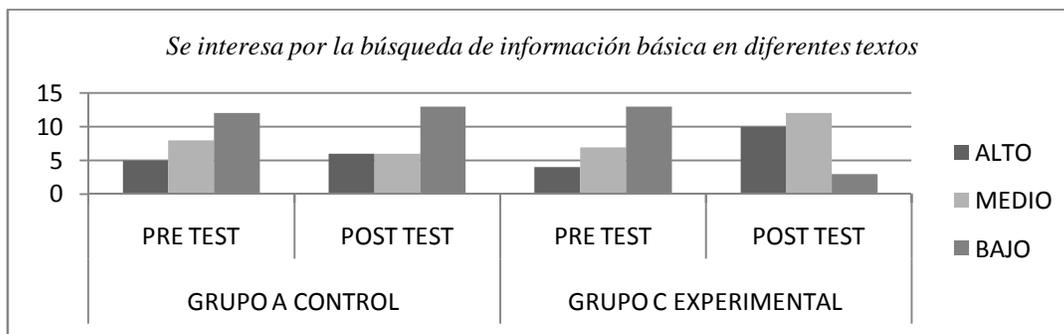


Figura 18. *Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos (Datos recabados por el autor)*

El pretest arroja valoración baja para 25 estudiantes de los dos grupos Control y Experimental, éste criterio obligaba al estudiante a realizar un proceso de reflexión propio sobre sus conocimientos previos, sobre sus ideas, analizando y reorganizando lo que debía escribir sobre la ciudad, sin embargo la falta de atención y de lectura fueron primordiales para la baja valoración.

En el post test el grupo Experimental demostró dominio en la búsqueda de información y la manera en que se debía escribir el contenido incluyendo el tema y las ideas alrededor del mismo, lo que permitió que algunos establecieran comparaciones y pasarán de una valoración baja a una valoración alta y media. El grupo Control (A) en el post test la valoración bajo aún más que en el pretest, lo que implica que los procesos no es claro en el desarrollo de ésta habilidad.

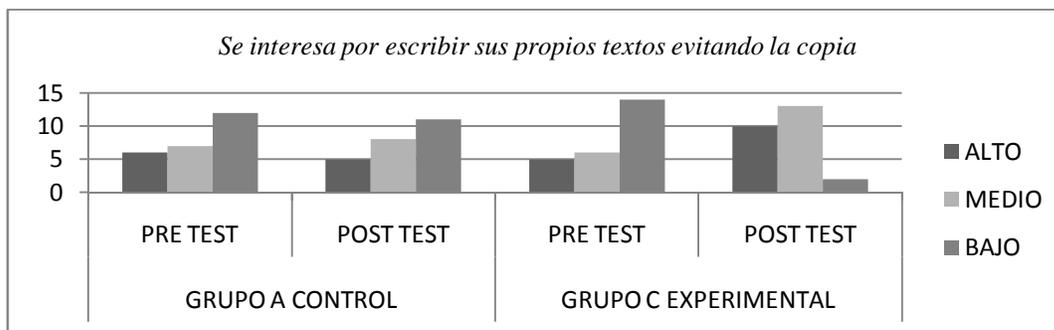


Figura 19. *Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia (Datos recabados por el autor)*

El pretest el grupo Control (A) y el Experimental (C) presentan valoración baja, los estudiantes confrontan problemas para definir o planear el tema y escribir con coherencia, por tal razón recurre a copiar de los compañeros por inseguridad en los conocimientos que poseen.

En el post test el grupo Experimental obtiene un puntaje medio y se observa que la escritura del texto sobre la ciudad se convierte en instrumento de elaboración de conocimiento porque a través de las ideas expresan dominio de la temática. El grupo Control se mantiene dentro de las mismas valoraciones del pretest.

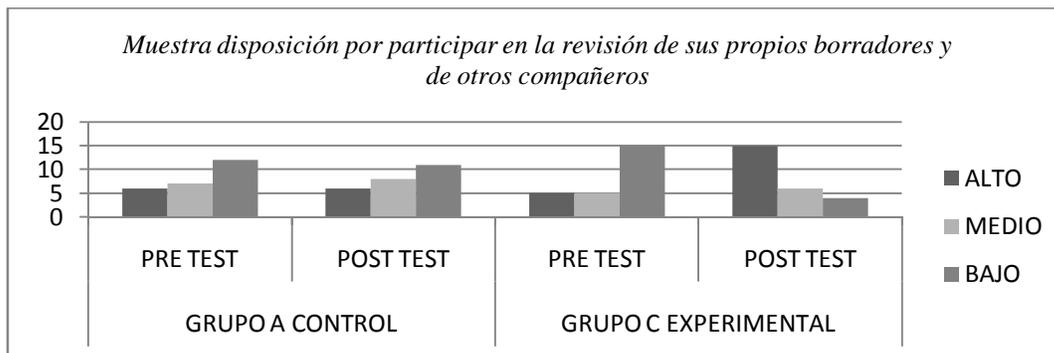


Figura 20. *Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros (Datos recabados por el autor)*

En el pretest los grupos Control y Experimental obtienen una puntuación baja determinada porque el revisar y discutir sobre sus propios escritos genera inconformidad frente a la evaluación dada por sus compañeros, la costumbre es que sólo los evalúe el maestro, por tal motivo no existe disposición para permitir la revisión voluntaria del texto.

En el post test el grupo Control permanece dentro de las valoraciones del pretest y el grupo Experimental tiene un cambio, los estudiantes participan activamente en la evaluación y análisis de sus escritos aceptando las sugerencias de sus compañeros e incrementan su competencia escritural al identificar las fortalezas y debilidades en sus escritos.

4.5 Análisis de cada grupo por separado, comparando la relación pretest pos test a nivel general en el proceso, referido a los objetivos.

El pretest arroja una puntuación baja en Comprensión Oral y Proceso Escritural para los grupos Control (A) y Experimental (C) esto quiere decir que estudiantes de los grupos experimental y control son comparables y empezaron en igualdad de condiciones lo cual garantiza la correcta medición del efecto de la intervención de talleres con Pedagogía Lúdica.

El grupo Control (A) no intervenido, se tiene que la valoración general en el pretest en Comprensión Oral y en Proceso escritural es bajo y levemente menor en el post test con una diferencia 1% permite afirmar que emplear actividades de tipo exclusivamente académico, en el cual existe una planeación de temáticas específicas, actividades grupales e individuales, evaluación y retroalimentación, lo habitual en una

programación didáctica, no asegura que se atienda a las necesidades y requerimientos para el fortalecimiento de competencias orales y escriturales.

Tabla 11
Comparación Pruebas T Pretest y Post test General Comprensión Oral y Proceso Escritural

	Pretest	Post test
Media	9,9	17,04761905
Varianza	9,042105263	6,847619048
Observaciones	21	21
Varianza agrupada	7,916727717	
Diferencia hipotética de las medias	0	

El grupo Experimental (C) intervenido con un programa de talleres lúdicos se observa un incremento en el post test que al ser comparado con el grupo control proyecta una diferencia en la media de 7.147619 que permite establecer que la actividad lúdica incide en el fortalecimiento de las competencias escriturales, los estudiantes participaron de forma activa en su aprendizaje indagando, consultando con sus pares, disfrutando y construyendo en cada taller de forma creativa y lúdica.

El segundo objetivo: Ejecutar y evaluar las estrategias pedagógicas lúdicas para el desarrollo de competencias de lectoescritura, el docente-investigador preciso elaborar talleres lúdicos y observación semiestructurada (Anexo 3) que le posibilitaron a través de los contenidos curriculares generar el desarrollo de las habilidades de pensamiento lo cual permitió que los estudiantes aprendieran las temáticas planeadas y la valoración del post test evidencia que la evaluación de los talleres implican el mejoramiento de la competencia de lectoescritura en los estudiantes del grupo Experimental (C) , por tal razón se alcanzaron los objetivos trazados en el estudio y responder de forma

contundente a la pregunta de investigación ¿Cómo se desarrollan las competencias de lectoescritura en los estudiantes de primaria a través de actividades lúdicas? Se logra primero a través de una propuesta innovadora basada en la motivación y estimulación de la dimensión lúdica empleando el teatro, la música, la creatividad, la expresión corporal, danza, y la imaginación, segundo organizando un ambiente lúdico en tres dimensiones: social, física y contextual, en el cual los estudiantes pudieron participar con alegría, conviviendo, expresándose libremente y comunicándose con facilidad y fortaleciendo las relaciones entre los niños y el docente compartiendo vivencias, intereses y tercero al integrar los aspectos anteriores con objetivos claros que permitieron el iniciar y mejorar el desarrollo de habilidades de lectoescritura y microhabilidades como: anticipar y preparar el tema, iniciar o proponer un tema, utilizar el turno de palabra, aplicar las reglas gramaticales como el uso de puntos y mayúsculas, autocorregirse y corregir a sus pares de forma crítica, precisando y aumentando el léxico, repitiendo y resumiendo ideas y conceptos importantes, desarrollando un tema a partir de una palabra clave o un significado, utilizando signos no verbales a través de la expresión corporal, evidentes en los resultados del post test en el grupo Experimental.

Los resultados indican un incremento muy significativo en el desarrollo de la competencia de lectoescritura del grupo intervenido y en cada uno de los componentes de comprensión oral y proceso escritural siendo el placer al escribir, la disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros, discriminar sonidos importantes, diferenciando las palabras o ideas importantes del discurso de los

detalles, capacidad de anticipación y atención y respeto por el emisor los criterios que más fortalecieron los estudiantes que participaron de los talleres lúdicos.

Es necesario señalar que el mejoramiento alcanzado por los estudiantes con la implementación de los talleres, éste proceso no se dio de forma inmediata y tampoco a concluido, ya que al comienzo de cada taller los estudiantes se mostraron tímidos, inseguros, con atención dispersa y poco interés por el trabajo. Se hizo necesario especificar en cada taller las instrucciones, ya que algunas actividades se encontraban entrelazadas para conseguir una secuencia y correspondían a unos contenidos y objetivos específicos, lo que permitió que fueran adquiriendo compromiso, disfrute y goce al encontrar significación en los aprendizajes.

Los talleres que más disfrutaron los estudiantes fueron Taller n° 6 Un cuento al revés. Taller n° 7 Una criatura extraña anda suelta. Taller n° 9 La orquesta del cuento y en los que se hizo evidente la importancia de la actividad lúdica en los procesos de lectoescritura para desarrollar habilidades como: Comprender el pensamiento hablado o escrito, expresar sus propias ideas, captar los mensajes orales y del texto, riqueza en las ideas, en la expresión y lenguaje corporal, los talleres también permitieron la mejora en aspectos convivenciales como el respeto por el otro, la tolerancia y la solidaridad.

Finalmente con los resultados expuestos y resuelta la pregunta de investigación es necesario reafirmar que en el proceso de investigación, las experiencias desarrolladas por el investigador ponen en evidencia como a través de las acciones lúdicas surgen relaciones de motivación como primer enlace directo en los procesos de lectoescritura, evidentemente el placer, el goce y el disfrute fueron vínculos que favorecieron

positivamente éste proceso, por esta razón es necesario articular la lúdica a los procesos de aprendizaje en los cuales juega un papel importante, ya que el grupo Experimental (C) da cuenta de que tanto sabe y qué conoce acerca de su competencia de lectoescritura, y a su vez aprende de forma directa sobre su cultura dando sentido así a los procesos enseñanza aprendizaje

Es fundamental clarificar que en el momento de aplicar el pretest en los dos grupos había dos niños con necesidades educativas especiales, pero en el mes de junio fueron diagnosticados dos niños más en el grupo Experimental (C) lo que incide en la media y puede presentar poca diferencia entre el pretest y post test en éste grupo.

Capítulo 5: Conclusiones

La intervención con talleres usando una metodología lúdica en alumnos de primaria produjo un aumento significativo en la expresión oral, fluidez léxica, comprensión oral, producción escrita y capacidad creativa a partir del goce y disfrute en cada actividad.

En síntesis se puede afirmar que a través de la pregunta problematizadora o hipótesis se puede concluir:

Los resultados confirman que es evidente que el desarrollo de competencias de lectoescritura en estudiantes de primaria puede incrementarse a través de un programa de talleres basados en el uso de una metodología lúdica motivante y contextualizada que permitió que la escritura y la comprensión, se transformaran en habilidades, los estudiantes del aula regular participaron de forma activa y aquellos que poseen necesidades educativas especiales, en estos últimos no se evidencia en resultados estadísticos sus avances, pero procesualmente se denota un progreso desde lo académico. En la convivencia y en la autoconfianza porque se promueve y acepta las diferencias individuales atendiendo a sus necesidades educativas específicas.

Se afirma que la escritura y la lectura son un medio para aprender no solamente en el área de español, sino son un medio para comprender su entorno familiar y social y que se puede aprender de forma divertida. De esta manera se confirma que la pedagogía Lúdica fue fundamental en el avance y en el desarrollo de competencias en lectoescritura del grupo Experimental (C) sometido al programa y el grupo Control (A) que no fue

sometido al programa de talleres, no tuvo un cambio en los procesos de lectoescritura contundente.

Este modelo deberá estar relacionado con un principio pedagógico que permita direccionar la enseñanza en la construcción de su componente conceptual y por tanto, en la selección de un modelo pedagógico basado en Pedagogía Lúdica coherente con las competencias de lectoescritura y las deficiencias descritas con detalle en el capítulo uno, con el fin de implementar un plan de mejoramiento prolongando esta estimulación al resto de los niveles facilitará un desarrollo pleno y estable de habilidades para la comprensión, para la producción escrita, para la creatividad y de un autoconcepto positivo, fundamentales en el proceso evolutivo global de los estudiantes y que impacte en la institución educativa y pueda servir de pauta para otras investigaciones dentro y fuera de la institución escolar.

El implementar los talleres de Pedagogía Lúdica basados en competencia oral, de lectoescritura y dramática, se establece que efectivamente, ésta si presenta una incidencia positiva en el fortalecimiento de las microhabilidades de la expresión oral (planificar, seleccionar, producir) en los estudiantes de la institución.

Posterior a la intervención con los talleres los estudiantes del grupo experimental mostraron un significativo desarrollo de su inteligencia lingüística, pues a través de los tipos de expresión oral, escrita y dramática lograron afianzar y cualificar notablemente aspectos como la comunicación verbal, la capacidad escritural y la creatividad (componentes de la competencia comunicativa), presentaron un mayor dominio de la

lectoescritura en cuanto a su estructura (sintaxis), a sus sonidos (fonética), a sus significados (semántica) y a sus dimensiones prácticas (pragmática).

Todo lo anterior se aprecia en los excelentes rendimientos presentados por el grupo experimental en el pos test de las evaluaciones Oral y de Producción Escrita, demostrando, primero una mayor propiedad para interpretar, argumentar y proponer, mediante una comunicación verbal mucho más coherente y fluida y segundo presentando un lenguaje corporal o mímico mucho más expresivo al manifestar un pensamiento, una idea, o representar situaciones e historias con usos más variados de la intensidad, tono y timbre de la voz, unido con una coherencia y cohesión en los escritos, diversidad de frases y de vocabulario, así como en fluidez, flexibilidad y originalidad.

El desarrollo de actividades lúdicas en los estudiantes se estimula a través de la creación y ejecución de actividades de expresión oral, dramática y escrita que permitan la construcción de significación y producción de sentidos con respecto a habilidades comunicativas como el escuchar, hablar, leer y escribir.

De acuerdo a ello es que la Actividad Lúdica cobra validez y brinda aportes significativos en el terreno educativo, específicamente al maestro-investigador y a sus estudiantes educadores y a educandos en ésta área.

La Lúdica como dimensión humana esencial e indisociable del desarrollo infantil, se fundamenta en el clima y en la interacción que se establece entre el docente estudiante basada principalmente en una relación de tolerancia, empatía y en coherencia de una metodología de enseñanza flexible y participativa que atienda a la diversidad y al logro

de un aprendizaje significativo, por tal razón es preciso crear en la institución educativa, actividades lúdicas estructuradas que sean de calidad que contemplen el desarrollo del mayor número de capacidades y aptitudes, de adecuación que atiendan a las características de los estudiantes y a los nivel de aprendizaje, intereses, vivencias, ambiente en el que interactúan, y por último de motivación que sean actividades que promuevan la creatividad y las competencias de lectoescritura.

Como expresa Jiménez (2008) las experiencias culturales sujetas a la lúdica, a nivel biológico, son las que producen mayor secreción a nivel cerebral, de sustancias endógenas como las endorfinas, la dopamina, la serotonina. Estas moléculas mensajeras según las neurociencias, se encuentran estrechamente asociadas con el placer, el goce, la felicidad, la euforia, la creatividad, que son procesos fundamentales en el aprendizaje. Desde éste punto de vista se hace necesario aumentar el campo cognitivo de los estudiantes a través de la lúdica para que como mínimo exista una transformación en las practicas educativas y en el desarrollo de competencias.

De acuerdo con los resultados y desempeños presentados por los estudiantes en la prueba de comprensión oral y en la prueba de producción escrita durante el post test, sería interesante integrar al grupo control y repetir las experiencias y conducir un seguimiento sistemático a los dos grupos, con el fin de observar la trascendencia de sus postulados y fortalezas en el grupo intervenido y en el grupo por intervenir. El innovar así se puede contribuir a que la pedagogía lúdica no se borre fácilmente y su registro permanezca en la mente de los participantes y las competencias de lectoescritura sean transversales a todas las áreas del conocimiento.

Referencias

- Baena, L. (1996). *La significación y el proceso de constitución de lo humano*. Revista lenguaje no.24. Cali. Universidad del Valle.
- Bower, G. (1981) *Mood and memory*. *American Psychologist*, 36, 129-148. Revista signos versión On-line ISSN 0718-0934
- Bruner, J. y Haste, H. (1990): *la elaboración del sentido. La construcción del mundo por el niño*. Barcelona. Paidós.
- Caine, R. & Caine, G. (1997). *Education on the Edge of Possibility*. Alexandria, VA: ASCD.
- Caillois, R. (1997). *Los juegos y los hombres*. México. Fondo de la cultura económica.
- Canales, M & Swain, M (1996). *Fundamentos teóricos de los enfoques comunicativos. La enseñanza y la evaluación de una segunda lengua*. *Signos. Teoría y práctica de la educación*, 18 Abril Junio 1996 Página 78/89. ISSN 1131-8600 1131-8600.
- Carlson, F & James, C. (1980). *El Sistema PICSYMS*. Universidad de Valladolid. https://www5.uva.es/guia_docente/uploads/2011/.../Documento1.pdf.
- Carroll, L. (1987). *El juego de la lógica*. España. Alianza editorial.
- Costermans, J. & Fayol, M. (1997). *Processing Interclausal Relationships*. *Studies in the Production and Comprehension of Text*. Mahwah, N.J.: LEA.
- Cassany, D. 1988. *Describir el escribir*. Barcelona: Paidós.
- Cassany, D. Luna, M. & Sanz, G. (1997). *Enseñar lengua*. Barcelona. Editorial Graó.
- Cassany, D. (2005) *Los significados de la comprensión crítica*. *Lectura y Vida*, 26/3, 32-45, Buenos Aires, septiembre 2005. ISSN: 0325/8637.
- Cuetos, F. (2008). *Psicología de la lectura*. Madrid, España. Wolters Kluwer. (pp 27 -43)
- Chomsky, N. (1965). *Aspectos de la teoría de la sintaxis*. Madrid. Editorial Aguilar.
- De Zubiria, M. (1996). *Teoría de las seis lecturas. Cómo enseñar a leer y escribir*. Bogotá, Colombia. Fundación Alberto Merani. 1996.
- Díaz, H. (2008). *Hermenéutica de la lúdica y pedagogía de la modificabilidad simbólica*. Bogotá. Editorial Magisterio

- Duvingnaud, J. (1980). *El juego del juego*. México. Fondo de la Cultura Económica.
- Frade, L. (2009). *Desarrollo de competencias en educación: desde preescolar hasta bachillerato*. México D.F. Inteligencia Educativa.
- Ferreiro, E. & Teberosky A. (1986). *Sistemas de escritura en el desarrollo del niño*. México. Siglo XXI.
- Gadamer, H. (1991). *Actualidad de lo bello*. Barcelona Paidós.
- Gardner, H (1998). *Inteligencias múltiples*. Barcelona. Paidós.
- Gallego, R. & Pérez R. *La construcción de competencias. Una intencionalidad curricular*. *Revista paradigma*, 1991. Recuperado el 10 de febrero de 2012 en: <http://www.revistaparadigma.org.ve/Doc/Paradigma991/Art1Gallego.htm>
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia Emocional*. Bogotá. Vergara Editores.
- González, D. (2003). *La motivación: varita mágica de la enseñanza y la educación*. *Revista Magisterio. Educación y Pedagogía* (pp 46 – 49).
- Goodman, Y (1992): "Las raíces de la alfabetización" *Revista Pensamiento Educativo*, Vol.39 N° 2,2006. Pp 47-58. En <http://pensamientoeducativo.uc.cl/files/journals/2/articles/383/public/383-873-1-PB.pdf>
- Halliday, M.A.K. (1979) *El lenguaje como semiótica social*. México, Fondo de Cultura Económica.
- Held, J. (1987). *Los niños y la literatura fantástica. Función y poder de lo imaginario*. Barcelona, Paidós.
- Hernández, R. Fernández, C & Baptista P. (2010). *Metodología de la investigación*. Colombia, McGraw-Hill.
- Hurtado, R. (1998). "La enseñanza de la lectura y la escritura en la enseñanza básica primaria para niños y adultos y letrados". Mimeo, e 92.
- Hogan, T. (2004) *Pruebas Psicológicas: Una introducción práctica*. México: Manual Moderno.
- Jiménez, C. (2003). *Neuropedagogía lúdica y competencias*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.

- Jiménez, C. (2008). *El Juego...Nuevas miradas desde la Neuropedagogía*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio. Aula abierta.
- Jiménez, C. (1998) *Pedagogía de la creatividad y de la lúdica. Emociones, inteligencia y habilidades secretas*. Bogotá, Colombia. Editorial magisterio.
- Jiménez, C. (1998). *La lúdica como experiencia cultural. Etnografía y hermenéutica del juego*. Bogotá, Colombia Magisterio.
- Jiménez, V. (2008). *El juego: nuevas miradas desde la Neuropedagogía*. Bogotá, Colombia. Magisterio.
- Kellogg, R. (1994). *The Psychology of Writing*. New York: Oxford University Press.
- Lackney, J. (1998). *Brain-based principles for educational design*. [http://school studio. engr.wisc.edu/brainbased.html](http://schoolstudio.engr.wisc.edu/brainbased.html).
- Ledoux, J. (1999). *El cerebro emocional*. Buenos Aires. Ariel Planeta.
- Levin, H (1997). *The economics of educational choice*. En Cohn, E. Ed Market Approaches to Education. Oxford: Pergamon
- Lomas, C. (2006). *El trabajo pedagógico con la palabra en la educación*. Lingüística y literaria. Revista Magisterio. Educación y Pedagogía (pp23-35)
- López, A. (1977). *Estética de la Creatividad*. Madrid. España. Editorial Cátedra
- Lozano, A. (2005). *El éxito en la enseñanza: las facetas del profesor*. México. Editorial Trillas.
- Maturana, H. & Verden Z. (1995). *Amor y juego*. Santiago de Chile. Talleres Gráficos. Pía Sociedad de San Pablo.
- Mendelhall, W. 1987. *Introducción a la probabilidad y estadística*. Grupo Editorial Iberoamérica. México.
- Montenegro, I. (2005). *Aprendizaje y desarrollo de competencias*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Morín E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio.
- Ministerio de Educación Nacional. *Estándares Básicos de Competencia 2006*
- Ortega, R. (1990). *Jugar y aprender*. Sevilla, España. Diada.

- Pelegrín, A. (2004). *La aventura de oír. Cuentos tradicionales y literatura infantil*. Madrid. Anaya.
- Piaget. (1971). *El criterio Moral en el Niño*. Barcelona .Editorial Fontanella.
- Piaget, J. (1991). *Seis estudios de psicología*. Barcelona. Editorial Labor.
- Piaget, J., Lorenz, K. Erikson, E. (1982). *Juego y desarrollo*. Barcelona. Editorial Grijalbo.
- Posada, R. (1997). *La investigación en el aula: Una alternativa para el trabajo docente*. Colombia. Universidad del Magdalena.
- Plan nacional de desarrollo educativo informe de gestión junio 2006 a 31 de mayo de 2007.
- E1 Plan Sectorial 1998-2000 de la Secretaría de Educación
- Resultados PIRLS 2001
- Singer, I. (1999). *La naturaleza del amor*. México D.F. Siglo XXI Editores.
- Rodari, G. (1996). *La gramática de la fantasía*. Barcelona. Ediciones del Bronce.
- Rodari, G. (2000) Gramática de la fantasía. Introducción al arte de inventar historias. Buenos Aires. Editorial Planeta.
- Rubinstein, H. (1989). *Psicosomática de la risa*. México. Fondo de la cultura económica.
- Salas, R. (2007). *Estilos de aprendizaje a la luz de la neurociencia*. Bogotá, Colombia. Editorial Magisterio. Aula abierta.
- Serrano, S. y Peña, J. (1998). *La evaluación de la escritura en el contexto escolar. Sus implicancias para la práctica pedagógica*. Lectura y Vida, 19, 11-20.
- Solé, I. (1997). *Estrategias de lectura*. Barcelona: Editorial Graó.
- Teberosky, A. (1992): *Aprendiendo a escribir*. Revista digital para profesionales de la enseñanza. ISSN 1989-4023 Madrid: ICE/Horsori. En www2.fe.ccoo.es/andalucia/docu/p5sd7547.pdf
- Tobón, S. (2004). *Formación basada en competencias. Pensamiento complejo, diseño curricular y didáctica*. Bogotá: ECOE Ediciones.
- Tolchinsky, L. (2008). *Usar la lengua en la escuela*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*, n.º 46, pp.37-54. Disponible en <http://www.rieoei.org/rie46a02.htm>.

- Tolchinsky, L. y Simo, R. (2001). *Escribir y leer a través del currículum*. Barcelona, España. Horsori Editorial.
- Torrance, M. y Jeffrey, G. (1999). *The cognitive demands of writing*. Processing capacity and working memory effects in text production (pp. 1-10). Ámsterdam: Ámsterdam University Press.
- UNESCO. OREALC. (2000) *Primer Estudio Internacional Comparativo sobre lenguaje, matemática y factores asociados, para alumnos del tercer y cuarto grado de la educación básica*. Segundo informe.
- Vygotsky, L. (1973) *Pensamiento y Lenguaje*. Buenos Aires. La Pléyade
- Vygotsky, L. (1982). *La imaginación y el arte en la infancia*. Madrid. Akai.
- Vygotsky, L. (2000). *El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores*. Barcelona, España. Editorial Crítica. Reedición.
- Winnicott, D.W. (1995). *Realidad y juego*. Barcelona: Gedisa.
- Wittgenstein, L. (1988). *Investigaciones filosóficas*. Traducción. García Suárez y Barcelona, España. Ediciones Crítica.
- Zuleta, E. (2007). *“Sobre la lectura”* Bogotá. Procultura.

Anexos

Anexo 1 Evaluación sobre comprensión oral

Crterios	Pre test	Post test
No discrimina sonidos importantes.		
Problemas graves de segmentación de palabras.		
No reconoce las palabras básicas.		
No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles.		
No sabe formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases.		
No entiende el tema o la idea central.		
No entiende la situación ni el propósito del discurso.		
Limitaciones importantes de memoria.		
No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.		
Poca capacidad de anticipación.		
Poca capacidad de inferencia.		
Muestra poca atención se cansa con facilidad.		
Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.		
Poco respeto por el emisor.		
Desinterés general por la comprensión.		

Anexo2 Evaluación sobre proceso escritural

Crterios	Pre test	Post test
Muestra placer al escribir		
Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos		
Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo		
Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.		
Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia		
Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.		

Anexos

Anexo 1 Evaluación sobre comprensión oral

Crterios	Pre test	Post test
No discrimina sonidos importantes.		
Problemas graves de segmentación de palabras.		
No reconoce las palabras básicas.		
No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles.		
No sabe formar unidades significativas del texto: sintagmas, frases.		
No entiende el tema o la idea central.		
No entiende la situación ni el propósito del discurso.		
Limitaciones importantes de memoria.		
No entiende la ironía, el humor o el doble sentido.		
Poca capacidad de anticipación.		
Poca capacidad de inferencia.		
Muestra poca atención se cansa con facilidad.		
Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo.		
Poco respeto por el emisor.		
Desinterés general por la comprensión.		

Anexo2 Evaluación sobre proceso escritural

Crterios	Pre test	Post test
Muestra placer al escribir		
Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos		
Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo		
Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.		
Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia		
Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.		

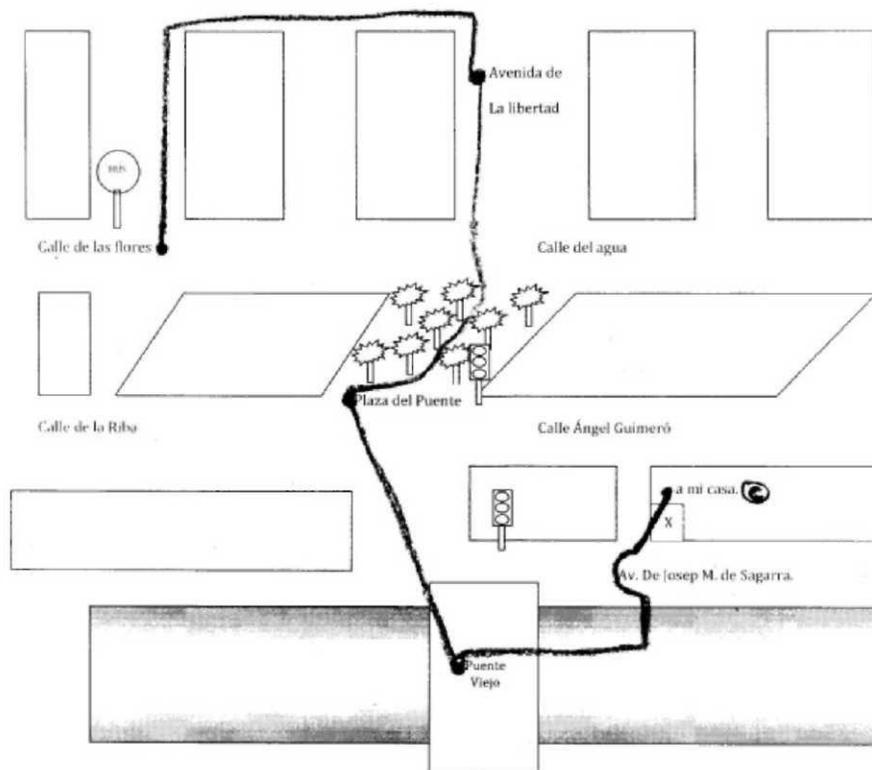
Anexo 3
Observación Semiestructurada

<i>Observación semiestructurada de taller Lúdico</i>	
Expresión Oral	<ul style="list-style-type: none"> • Reconocer • Seleccionar • Interpretar • Anticipar • Inferir • Retener
Expresión Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Adecuación • Coherencia • Cohesión • Corrección gramatical • Disposición del texto
Expresión Dramática	<ul style="list-style-type: none"> • Expresión clara de las ideas • Posibilidades expresivas del cuerpo y la voz • Adecuado uso de los gestos y la mímica • Originalidad en el lenguaje corporal
Expresión Creativa	<ul style="list-style-type: none"> • Participación en el desarrollo del taller desempeño • Agrado hacia las actividades • Lo aprendido de las actividades • Lo no comprendido • Relación de las actividades con otros temas • Dificultades presentadas durante el desarrollo de las actividades • Sentimientos derivados del desarrollo de las actividades

Evidencia de Pretest Comprensión Oral
Grupo Control A

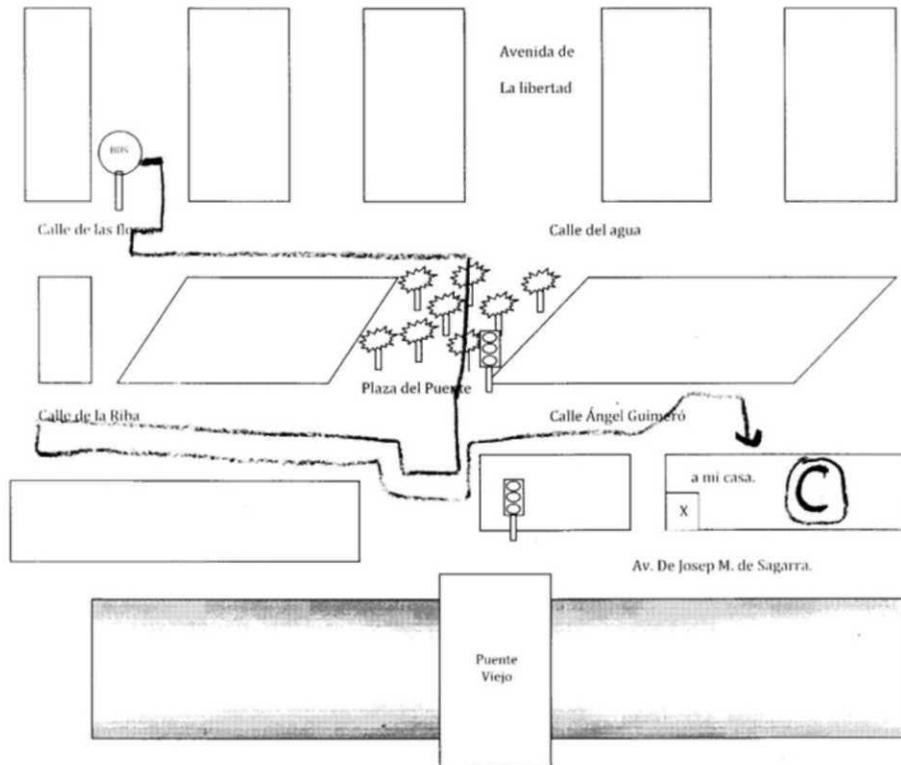
Nombre: Ana María Cardozo Cáceres Fecha: _____

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



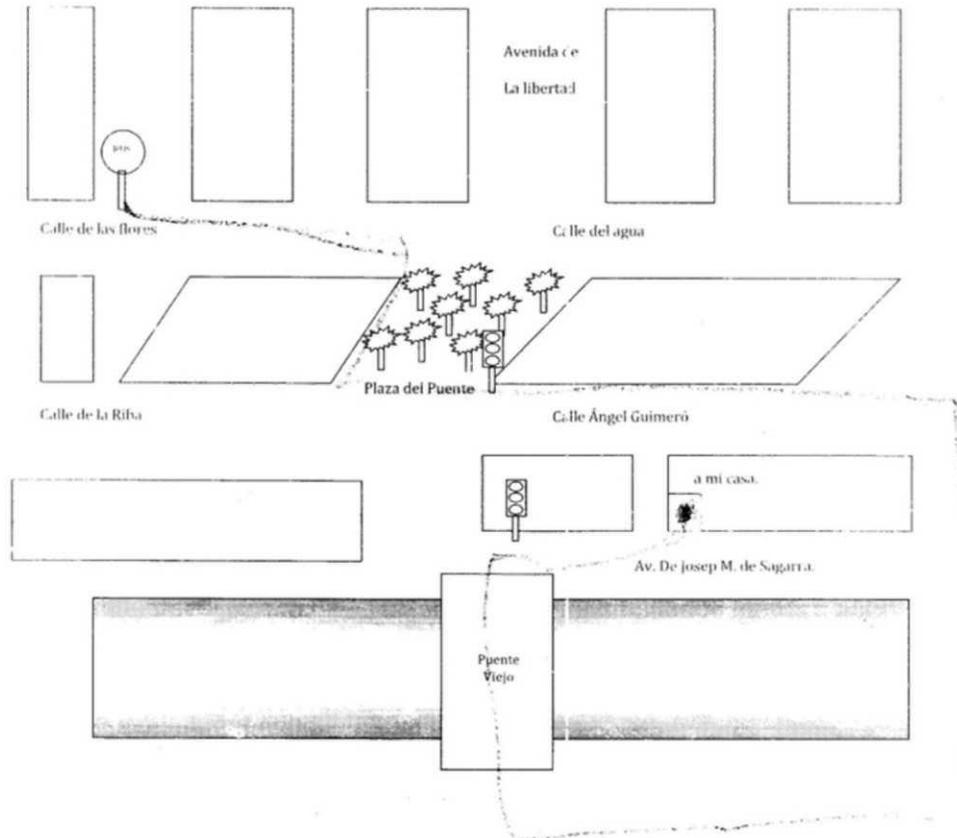
Nombre: Sirely Damaris Arcia Brandon Fecha: 18/07/12

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



Nombre: Bryan Romero Fecha: _____

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano) Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.

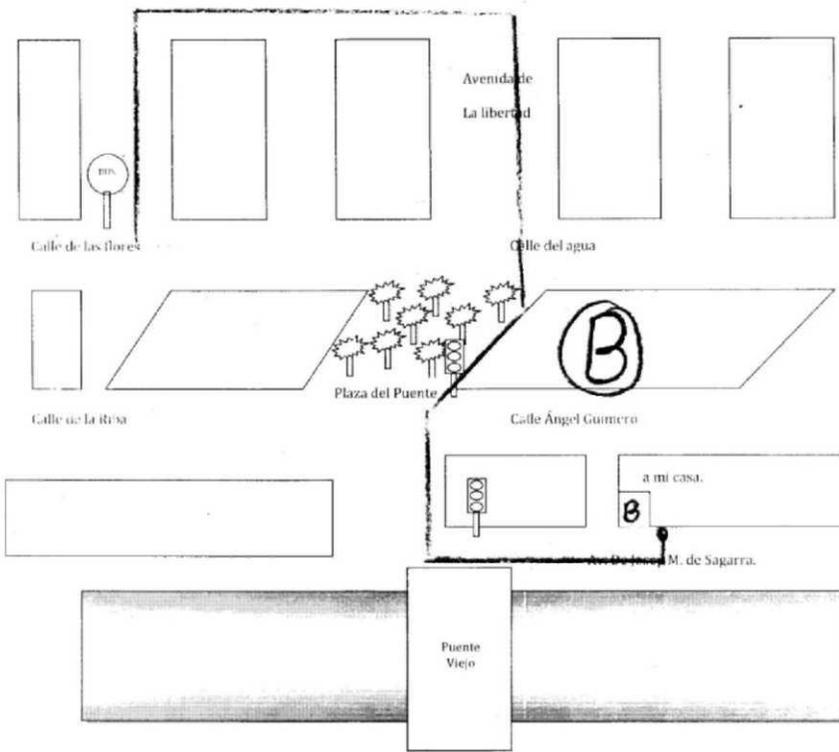


Escogí el camino B

Grupo Experiencial C

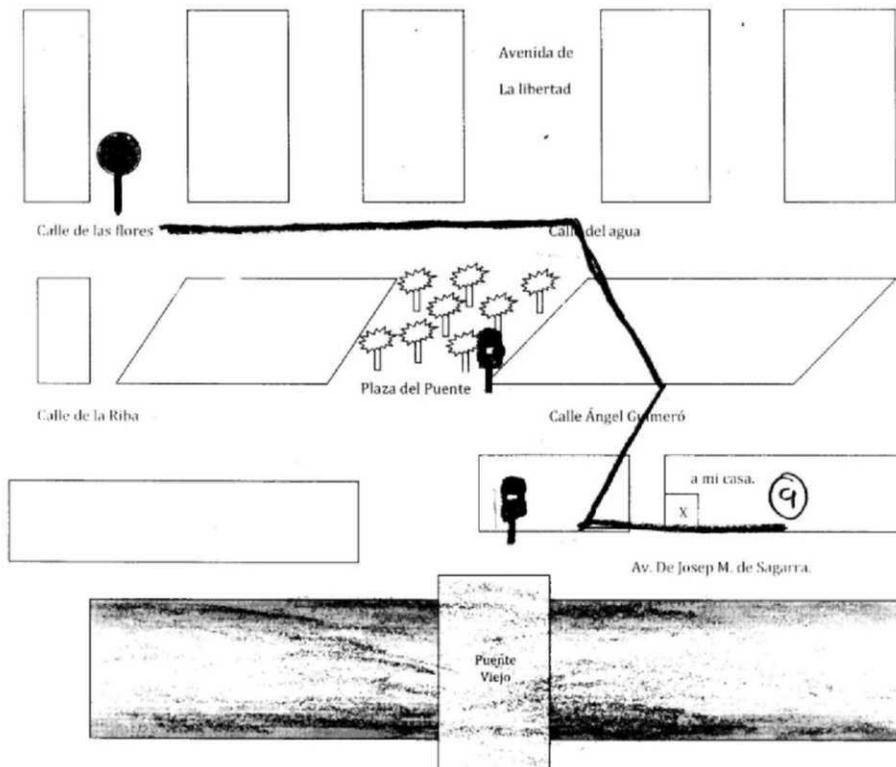
Nombre: Yuliett Tatiana Lamprea Bolaño Fecha: _____

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



Nombre: Juan Sebastian Sanchez Mejia Fecha: _____

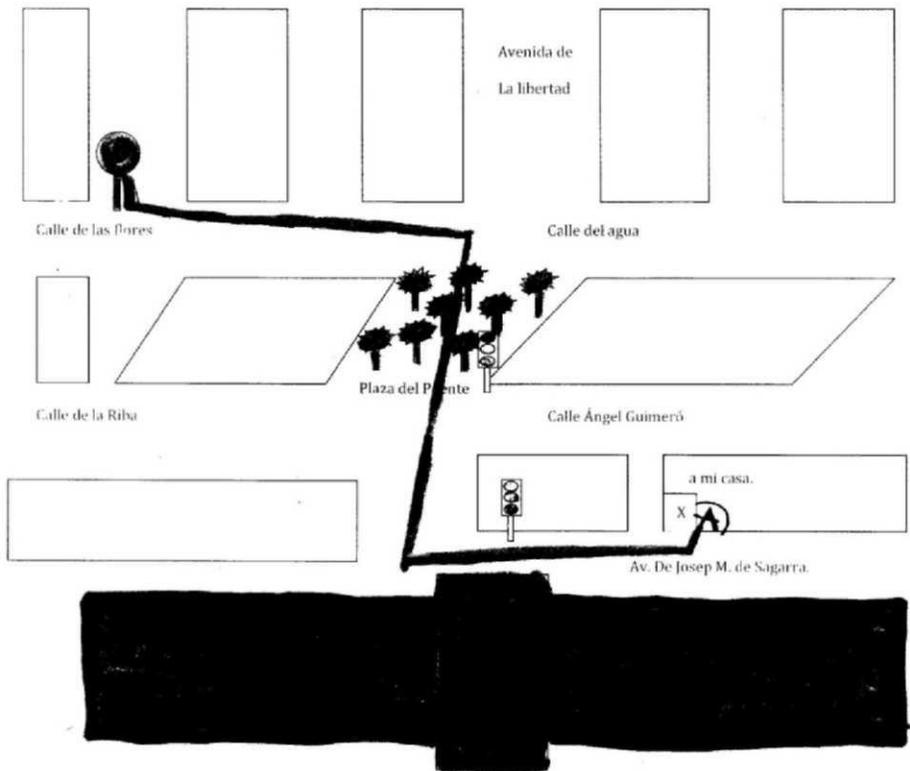
Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



Nota: Estudiante NEE

Nombre: Veidy Estepanía Romero V. Fecha: _____

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



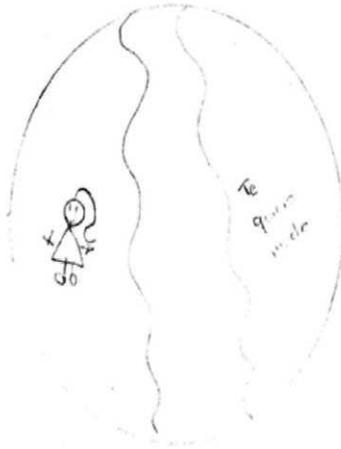
 Camino

Evidencia de Pretest Proceso Escritural
Grupo Control A

Pretest

Nombre: Maria Tatiana Bonilla curso: 401 JM

Yo se que mi ciudad esta limpiando el planeta y los lugares
de Bogotá porque Bogue pisa los autos los traspasa
con el camión Bus taxi disdetta.



Pretest

Nombre metal - el hierro rey es

Mi ciudad es muy grande y bonita.

Yo conozco: Guanajuato, ciudad de México,
mundo encantado, Saltillo, México, C. U. - Monterrey,
Culiacán, Jam de que ^{americanos} ~~de~~ las chichas

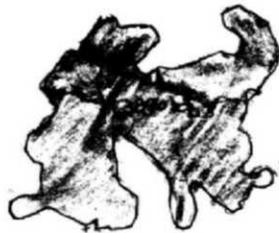


FIN

Pretest

Nombre Juan sebastian sanches Mejia

Mi ciudad es Bogota yo la conozco mucho
a mi familia y a la ciudad yo quiero a mi ciudad
querida la quiero con mi corazón no la quiero
ala cabeza con el corazón se ba a morir



Bogotá

Pretest.

Nombre: Juan Gabriel Quiceno Escobar

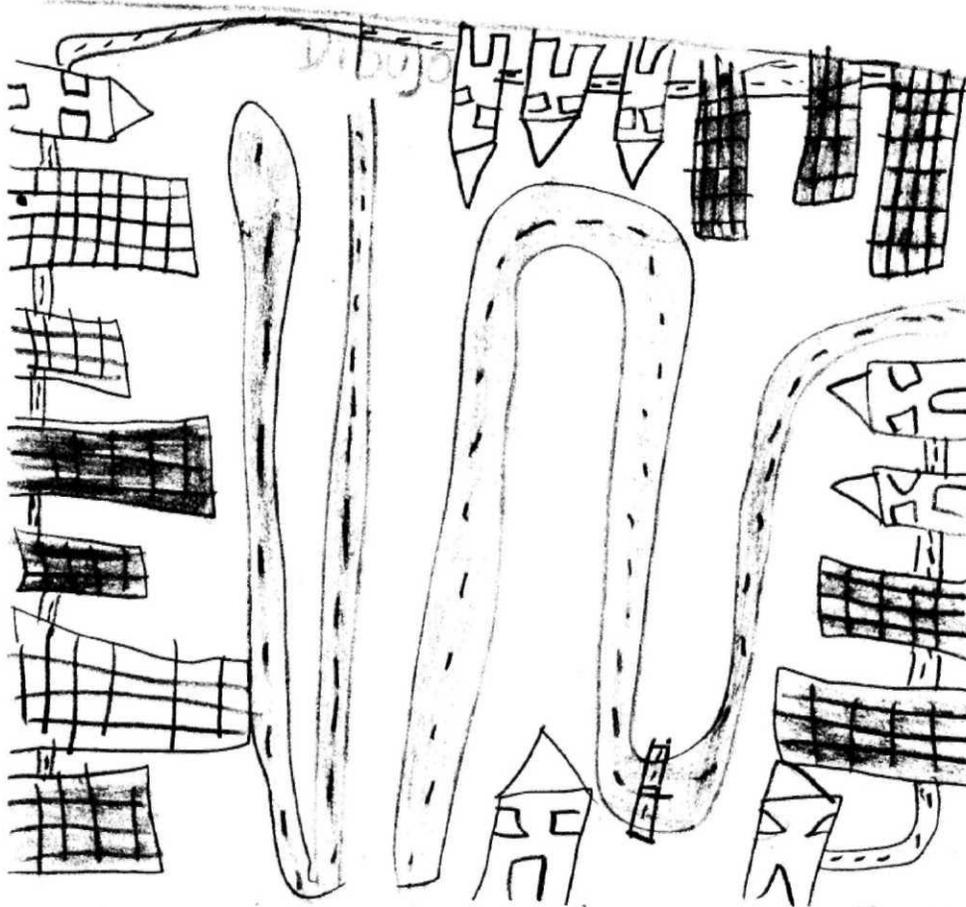
La capital de cundinamarca es Bogota

y tambien tiene dos barrios chicos

Proyecto

Nombre: Ivonne Daxana Ramirez Delgado

Mi ciudad es Bogotá lo que se yo es que
tiene mundo hermosa Alas de la America
cetto mayor suba har muchos parques barrios encin
A H... los fundare el 6 de agosto del dos
mil 1530



Nota: Estudiante NEE

Fotografías Evidencia de los Talleres de mayor agrado para el grupo Experiencial C

Taller n° 6 Un cuento al revés.





Taller n° 7 Una criatura extraña anda suelta.





Taller n° 9 La orquesta del cuento





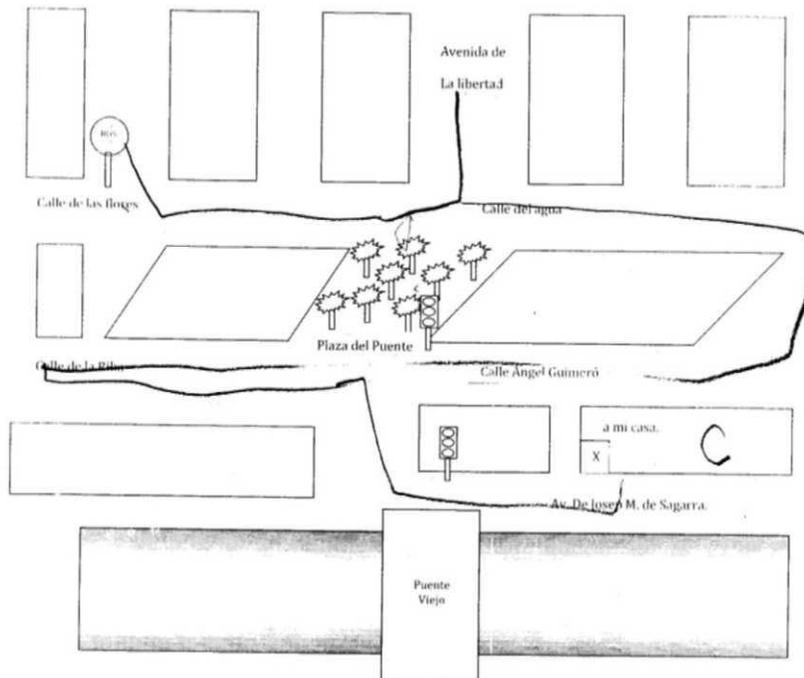
Evidencia de Post test Comprensión Oral

Grupo Control A

POSTEST

Nombre: Sirley Domínguez Arcila Blanca Fecha: 6/8/12

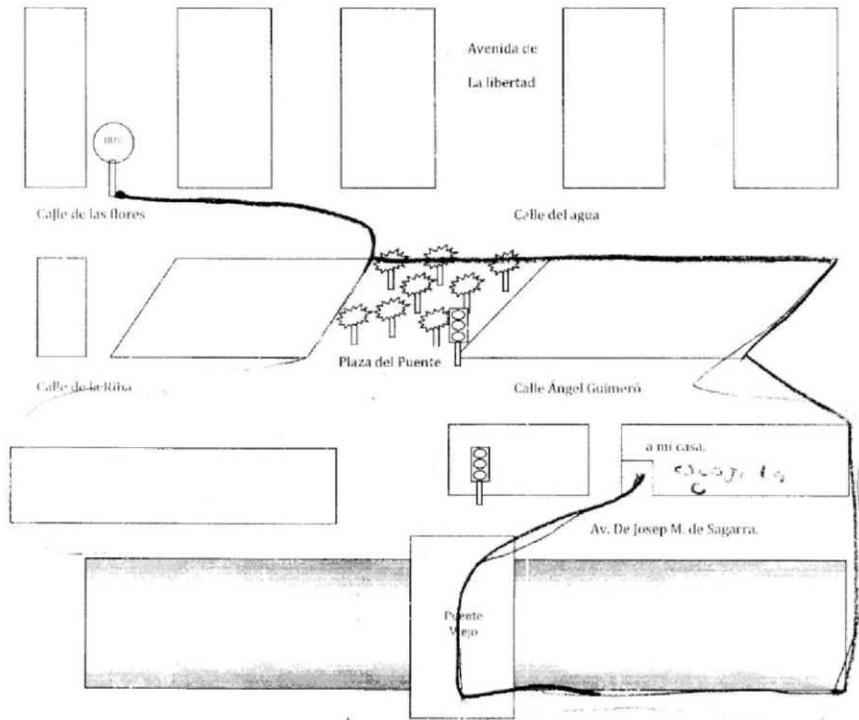
Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



POSTEST

Nombre: Ernan Romero Fecha: 8/08/2012

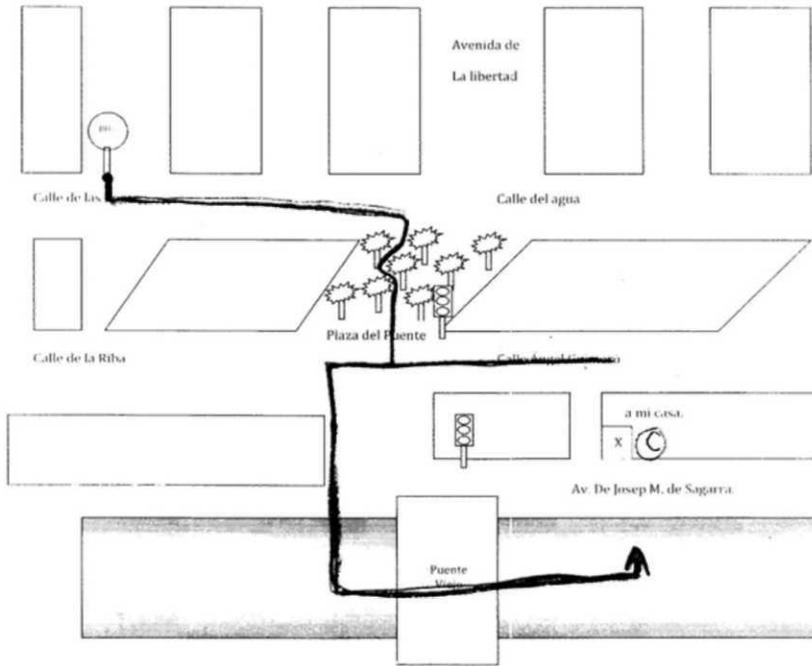
Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



POSTEST

Nombre: Ana maria Cardozo Caceres Fecha: 8/08/12

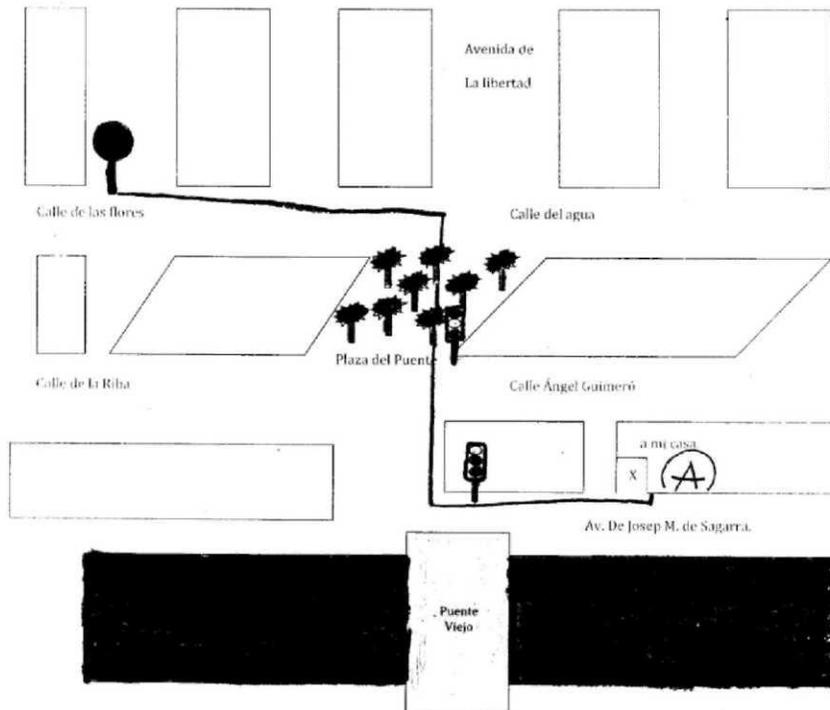
Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



[Postest]

Nombre: Leidy Estefanía Romero Fecha: 08/08/12

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.

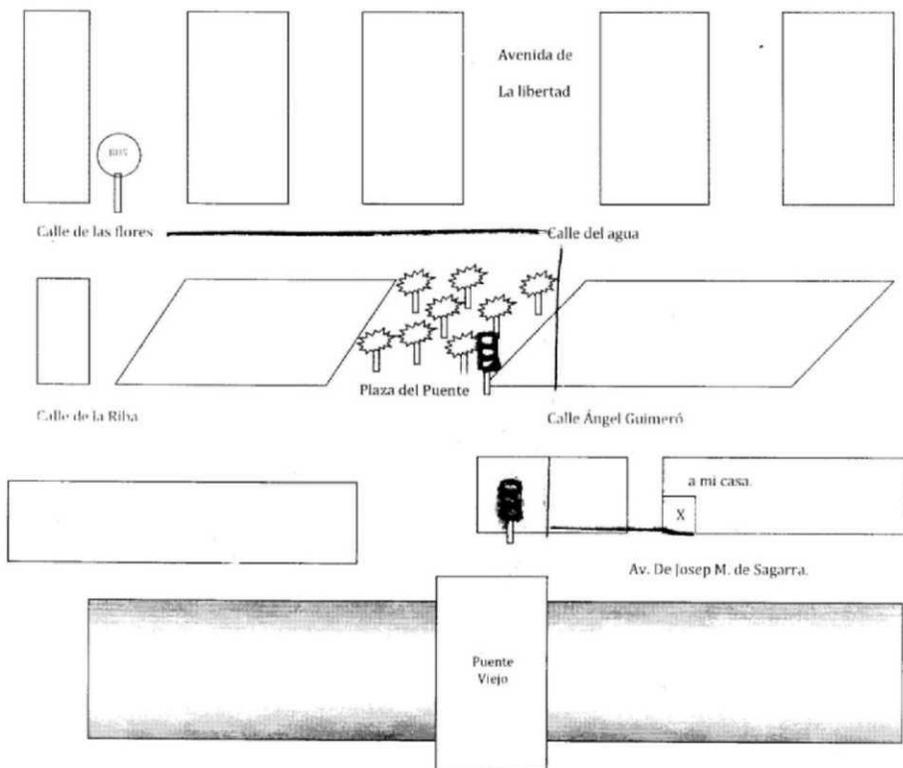


(A) camino

Peñón

Nombre: Juan Sebastian Garcia Fecha: 08/07/2012

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.

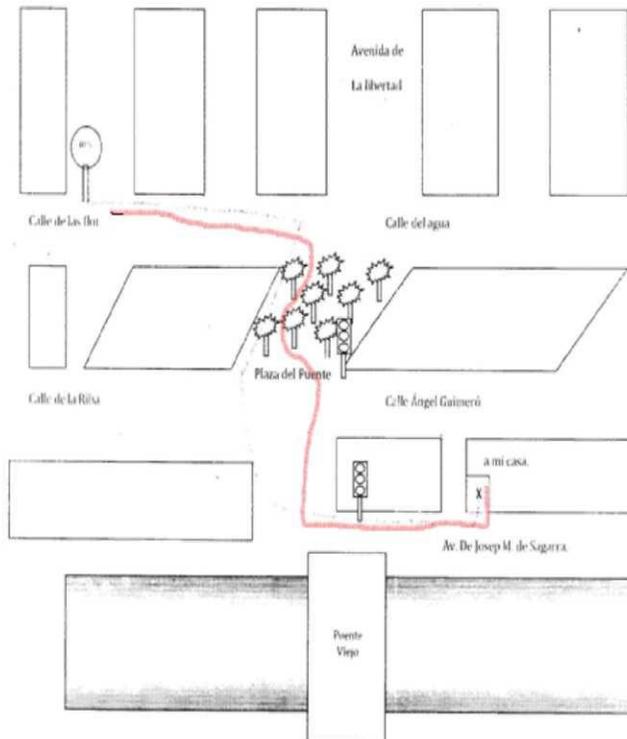


Estudiante: NEE

posttest

Nombre: Yulith Toffana Lamprea Polanco Fecha: 08/2022

Mira el plano y sitúate en la parada del autobús, oírás tres instrucciones diferentes para ir a mi casa (a la derecha del plano). Solamente una es correcta, traza el camino según corresponda.



Evidencia de Post test Proceso Escritural
Grupo Control A

Agosto 8 de 2014. Michel Tatiana Reyes

Bogotá

La ciudad Bogotá es muy divertida
y especial porque tiene parques y
tiene 20 Localidades La localidad más
grande se llama Guadua y la más pequeña
es Candalaria y Guano, 2.344 barrios la
Localidad que tiene más barrios es Bogotá
330 y la que menos barrios tiene es Candalaria.

Protest.

Nombre. Kevin ELias Vargas Jurado.

la capital de Colombia ~~Maracaibo~~ bogota
sus regiones son, pasto, amagana, orinoco
pasto y ecuador. en su alrededor esta
venezuela, pery, Brasil y panama cada esta
parte tienen sus pobladores.



Tambien cada ciudad tienen sus
rios y departamentos.

BOGOTÁ

Bogotá es muy grande, tiene muchísimas cosas por ejemplo tiendas.

Bogotá tiene 20 localidades, la capital de Bogotá es Cundinamarca.

No se como describirlo porque es muy elegante.



A Bogotá las partes que yo conozco son muy espectaculares y divertidas.

Nombre: LINDA Mendoza Curso 407.

Ni Ciudad Bogotá

Bogotá tiene 7.683.733 habitantes
y tiene 20 localidades.

y Centro ~~urbano~~ ~~comercial~~ ~~9167~~
1 Centro Mayor
2 Piver Plaza
3 Plaza de las Américas
4 y Tunal Plaza

TE AMO Bogotá

Poste-t

Nombre: Karen Ximena Arcos
Guerrero.

Mi ciudad es Bogotá que es la capital del Departamento de Cundinamarca, Bogotá está ubicada en el país Colombia, Bogotá tiene 20 localidades y yo me encuentro en la localidad de puente Aranda Bogotá cuenta con muchos sitios turísticos y legendarios como la candelaria quien hace parte de Bogotá, también en Bogotá existen monumentos como el de Simón Bolívar; En Bogotá hay museos como el museo del Loro y el de la Moneda y Bogotá tiene 474 años

BOGOTÁ.
MI
CIUDAD.

Bogotá es una ciudad que tiene 20 localidades, tiene un alcalde llamado Gustavo Petro, tiene limitado por el norte por CHIA y SOPO, por el oriente LA CALERA y CHOACHI, UBAQUE, por el occidente, COTAFUNZA y MOSQUERA, por el sur, SOACHA y CHIPAQUE. Esta en el departamento de CUNDINAMARCA, con clima frío y ubicado en la REGION ANDINA.

CARLOS MARIO SUÁREZ
CORDOBA.

Bogotá Mi Ciudad

Bogotá es la ciudad más maravillosa en el mundo porque tiene muchas cosas como los zoológicos, los ecosistemas, los humedales, etc. tiene parques grandes como el Simón Bolívar los museos los colegios algunos desfiles
NUESTRA CIUDAD ES GRANDIOSA

BIBA B O G O T Á



agosto 8 de 2012

Mi ciudad Bogotá D.C.

En Bogotá hay parques, tiendas, hay bares

hay 20 localidades la primera es Usaquén,
Chapadero, Santa Fe, San Cristóbal, Usme,
Tolú, Bosa, Kennedy, Fontibón, Engativá,
Suba, barrios Unidos, Teusaquillo, Los Mártires,
Antonio María, Puente Aranda, Ciudad Bolívar,
Rafael Uribe Uribe, Ciudad Bolívar, Sumapaz.

Yo vivo en Puente Aranda es la localidad 16 hay

un amigo se llama Ermoson vive aquí mismo en

Fin hay muchos amigos cerca es Juliana, Laura,
Felipe, Natalia, Leidy, Lindy, Valeria, Tatiana, Karol,
Juan José.  Fin

Nota: Estudiante NEE

Bogotá mi ciudad



Bogotá es una ciudad muy bonita tiene muchas cosas especiales como Monserrate y me gusta mucho sus parques como el Simón Bolívar y también sus humedales y sus ríos. Pero lo que más me gusta son sus parques de atracciones y sus circos. También me gusta su cultura como el Museo del Oro o el de los Dolores o ver el Museo de la Tierra de Florencia o los barrios como el centro o la Candelaria.

Bogotá MI Ciudad

Bogotá es una ciudad muy bonita amable además tiene muchas personas bonitas tiene supermercados, zapatería, diferentes casas, hoteles, edificios, y mucho más hay personas que trabajan y otras no porque son perezosas y otras no son perezosas. Tiene nubes animales, iglesias, parques, ríos, también muchas cosas muy bonitas

Juan Sebastian Sanchez Medina 118

Nota: Estudiante NEE

Matriz de Vaciado Comprensión Oral grupos A y C.
Grupo Control A

		COMPRESION ORAL GRUPO A																																															
COD		No discrimina sonidos importantes			Problemas graves de segmentación de palabras			No reconoce las palabras básicas			No discrimina las palabras o ideas importantes del discurso de los detalles			No sabe tomar umbrales significativos del texto: sintagmas, frases			No entiende el tema o la idea central			No entiende la situación ni el propósito del discurso			Limitaciones importantes de memoria			No entiende la ironía, el humor o el doble sentido			Poca capacidad de anticipación			Poca capacidad de inferencia			Muestra poca atención se cansa con facilidad			Escasa capacidad retentiva. Memoria a largo plazo			Poco respeto por el emisor			Desinterés general por la comprensión					
		ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO			
1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1
2			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
3			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
4			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
5			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
6			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
7			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
8			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
9		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
10			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
11			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
12			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
13		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
14		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
15		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
16		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
17		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
18			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
19		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
20		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
21		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
22		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
23		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
24		1			1				1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
25			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1			1	
TOTALES		8	7	10	3	12	10	4	11	10	3	7	15	3	7	15	3	6	15	4	8	13	5	6	14	3	9	13	5	8	13	5	6	14	3	10	12	5	9	11	6	8	10	4	10	11			

Grupo Experiencial C

		COMPRESION ORAL																																												
COD		No discrimina similes importantes			Problemas graves de segmentación de palabras			No reconoce las palabras básicas			No discrimina palabras o ideas importantes del discurso de los detalles			No sabe definir unidades significativas del texto o frases			No entiende el tema o la idea central			No entiende la situación o el propósito del discurso			Limitaciones importantes de memoria			No entiende la mímica, el número o el dibujo escrito			Poca capacidad de anticipación			Poca capacidad de inferencia			Muestra poca atención se cansa con facilidad			Escasa capacidad de retención Memoria a largo plazo			Poco respeto por el emisor			Desinterés general por la comprensión		
		ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO						
1			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
2			1		1		1		1		1		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2		2							
3	1		2		1		1		1		1		1		2		1		1		1		1		1		2		1		1		1		1		1		1							
4		1			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
5			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
6		1			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
7			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
8			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
9			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
10	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
11			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
12			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
13			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
14			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
15			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
16			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
17			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
18			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
19			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
20			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
21			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
22	1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
23			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
24			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
25			1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1		1							
TOTALES		3	4	18	4	5	16	4	8	13	4	7	14	5	6	14	4	4	17	4	6	15	4	4	17	5	1	13	3	10	12	4	7	14	4	9	11	5	6	13	11	2	12	5	6	14

Matriz de Vaciado Proceso Escritural grupos A y C

Grupo Control A

PROCESO ESCRITURAL																		
COD	Muestra placer al escribir			Encuentra placer al escuchar o al leer cuentos			Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo			Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.			Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia			Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
1			1			1			1			1			1			1
2	1			1			1			1			1			1		
3		1			1			1			1			1			1	
4			1			1			1			1			1			1
5	1			1			1			1			1			1		
6		1			1			1			1			1			1	
7			1			1			1			1			1			1
8		1		1			1			1			1			1		1
9			1			1			1			1			1			1
10			1			1			1			1			1			1
11	1			1			1			1			1			1		1
12		1			1			1			1			1			1	
13			1			1			1			1			1			1
14	1			1			1			1			1			1		1
15			1			1			1			1			1			1
TOTALES	6	8	11	7	8	10	6	5	14	5	8	12	6	7	12	6	7	12

Grupo Experiencial C

PROCESO ESCRITURAL																		
COD	Muestra placer al escribir			Encuentra placer al escuchar o al leer cuantos			Se interesa por compartir con los demás lo que está escribiendo			Se interesa por la búsqueda de información básica en diferentes textos.			Se interesa por escribir sus propios textos evitando la copia			Muestra disposición por participar en la revisión de sus propios borradores y de otros compañeros.		
	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO	ALTO	MEDIO	BAJO
1			1			1			1			1			1			1
2		1			1			1			1			1			1	
3	1			1				1			1			1			1	
4			1		1				1			1			1			1
5			1			1			1					1			1	
6		1				1		1			1			1			1	
7			1			1			1			1			1			1
8			1			1			1			1			1			1
9			1		1			1			1		1			1		1
10	1			1				1			1			1			1	
11			1			1			1			1			1			1
12			1			1			1			1			1			1
13			1			1			1			1			1			1
14			1		1			1			1			1			1	
15	1			1				1			1			1			1	
16			1		1			1			1			1			1	
17			1			1			1			1			1			1
18		1			1			1			1			1			1	
19	1			1				1			1			1			1	
20	1			1				1			1			1			1	
21			1			1			1			1			1			1
22	1			1				1			1			1			1	
23			1	1				1			1			1			1	
24			1	1					1			1			1			1
25		1		1				1			1			1			1	
TOTALES	6	4	15	9	6	10	4	8	13	4	7	13	5	6	14	5	5	15