

UNIVERSIDAD NACIONAL HERMILIO VALDIZAN

ESCUELA DE POST GRADO



=====

ESTRATEGIAS LÚDICAS Y LA COMPRENSIÓN LECTORA DE LOS

ESTUDIANTES DE 5 AÑOS NIVEL INICIAL DE LA I.E.145

LURIGANCHO - CHOSICA EN EL AÑO 2016

=====

**TESIS PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE MAGISTER
EN EDUCACIÓN CON MENCIÓN EN INVESTIGACIÓN Y
DOCENCIA SUPERIOR**

TESISTA: PATI MARIELA AMANCIO ESCALANTE

ASESOR: DRA. NORA CASIMIRO URCOS

HUÁNUCO – PERÚ

2 0 1 7

DEDICATORIA

A mi hija Akemy Susan por ser mi inspiración, a mi madre Nilda y padre Marcelino ejemplos de lucha, a mis hermanos: David, Raúl, Estela, Willy, Marin y Elmer por su alta calidad humana y a Antony mi compañero de vida.

AGRADECIMIENTO

A todos los profesionales que contribuyeron para realización de este trabajo, en especial a la Doctora Nora Casimiro, a la Lic. Roxana Villa, y a los niños y niñas de Educación inicial.

RESUMEN

El presente trabajo de investigación tuvo como objetivo principal determinar la influencia existente entre las Estrategias lúdicas y la comprensión lectora de los estudiantes de 5 años nivel inicial de la I.E.145- Lurigancho - Chosica en el año 2016. Tiene un enfoque cuantitativo, donde se utilizó el tipo de investigación descriptiva correccional-causal **que** tiene el propósito de describir situaciones o eventos de relaciones entre ambas variables. Para responder a las interrogantes planteadas como problemas de investigación y cumplir con los objetivos de este trabajo, se elaboró dos fichas de observación que se aplicó a una muestra 30 niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Chosica, el proceso de validez y confiabilidad de los instrumentos, así como el tratamiento de los datos fueron procesadas con el paquete estadístico SPSS V- 24. Los resultados de la investigación han reportado la existencia de una relación de ($\rho = 0,978$) y una asociación estadísticamente significativa entre la variable Estrategias lúdicas y la variable Comprensión lectora ($p - \text{valor} = 0.000 < 0.05$) al 5% de significancia bilateral, lo que demuestra que los resultados pueden ser generalizados a la población de estudio.

Entre las conclusiones más resaltantes podemos decir que las Estrategias lúdicas que tienen los niños de 5 años del nivel inicial son Medias o regulares, de los resultados hallados también podemos decir que la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel Inicial son Medias o regulares

Palabras Claves: Estrategias lúdicas, juegos didácticos, juegos lingüísticos, comprensión lectora

SUMMARY

The present research work had as main objective to determine the influence between the Play strategies and the reading comprehension of the students of 5 years initial level of IE145 - Lurigancho - Chosica in the year 2016. It has a quantitative approach, where it was used The type of descriptive correctional-causal research that has the purpose of describing situations or events of relations between both variables. In order to respond to the questions raised as research problems and to fulfill the objectives of this work, two observation sheets were elaborated, which was applied to a sample of 30 children of 5 years of the Initial level of the I.E. 145 of Chosica, the process of validity and reliability of the instruments as well as the processing of the data were processed with the statistical package SPSS V-24. The results of the investigation have reported the existence of a ratio of ($\rho = 0.978$) and A statistically significant association between the variable Play strategies and the reading comprehension variable ($p - \text{value} = 0.000 < 0.05$) at 5% of bilateral significance, which shows that the results can be generalized to the study population.

Among the most striking conclusions we can say that the Narrative Strategies that have the children of 5 years of the initial level are averages or regular, of the results found also we can say that the reading Comprehension of the children of 5 years of the Initial level are Average or regular

Key words: Play strategies, didactic games, language games, reading comprehension

INTRODUCCIÓN

Se dice que lo que se hace con agrado es mejor hecho y siendo que para la niñez un aspecto de satisfacción es el juego se asume entonces que si esto se aplica para que comprenda lo que lea, se logrará una mejor comunicación con sus semejantes, cambiando la visión que tiene de la escuela, aburrida y tediosa por una visión de agrado, interés y un ambiente acogedor de acuerdo a sus necesidades, sentirá un verdadero interés por la lectura.

A través de las Estrategias lúdicas para la enseñanza de la lectoescritura, se da un giro a lo tradicional, cambiando el paradigma de los métodos de enseñanza – aprendizaje común, de tal forma que el niño pueda adentrarse en la lectura en forma amena, dinámica y divertida. En este sentido, se ha podido observar en algunos contextos educativos, algunas deficiencias en el proceso lector de los niños de inicial, en el aspecto de comprensión de la misma, lo que no le permite entender o apropiarse del mensaje.

Como docente de una Institución Educativa Inicial, estas deficiencias se han identificado en niños de 5 años del nivel Inicial de la institución educativa 124 de Chosica, por lo que se vio la necesidad de plantear la presente investigación y establecer la influencia de las estrategias lúdicas en la Comprensión lectora.

Este estudio está estructurado en cinco capítulos constituidos de la siguiente manera:

En el capítulo se presenta la identificación y determinación del problema, la formulación del problema, formulación de los objetivos, formulación de hipótesis, variables, así como la justificación, viabilidad y limitación de la investigación.

El segundo capítulo expone los diferentes antecedentes de estudios directamente vinculados con nuestro trabajo de investigación para luego desarrollar las bases teóricas y epistemológicas y las definiciones conceptuales

En el tercer capítulo se desarrolla el marco metodológico donde se contempla el tipo, diseño, la población y muestra del trabajo de investigación, también se

contempla la técnica y los instrumentos de producción de datos con su respectivo tratamiento estadístico de confiabilidad y validez.

En el cuarto capítulo se presentan los resultados del trabajo de campo. La contrastación de la hipótesis secundaria, así como la prueba de hipótesis general.

El quinto capítulo presenta la discusión de los resultados teniendo en consideración el estado del arte encontrado, así como la discusión estadística del trabajo en relación con otros trabajos.

Finalmente exponemos las conclusiones, las recomendaciones, referencias bibliográficas y los anexos donde consideramos el instrumento de recolección de datos.

CONTENIDOS

Dedicatoria	ii
Reconocimiento	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Introducción	vi
Contenidos	viii
 CAPÍTULO I: EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	
1.1. Descripción del problema.	10
1.2. Formulación del problema.	11
1.2.1. Problema general.	
1.2.2. Problemas específicos.	
1.3. Objetivo general y objetivo específico.	12
1.3.1. Objetivo general	
1.3.2. Objetivo específico.	
1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.	12
1.4.1. Hipótesis General	
1.4.2. Hipótesis Específica.	
1.5. Variables	13
1.6. Justificación e importancia	13
1.7. Viabilidad	14
1.8. Limitaciones	14
 CAPÍTULO II: MARCO TEÓRICO	
2.1. Antecedentes	16
2.2. Bases teóricas	22
2.3. Definiciones conceptuales	72
 CAPÍTULO III: MARCO METODOLÓGICO	
3.1. Tipo de investigación	75
3.2. Diseño de Investigación	75
3.3. Población y muestra	76
3.4. Instrumento de recolección de datos	76
3.5. Confiabilidad y validez 1° variable	90
 CAPÍTULO IV: RESULTADOS.	
4.1. Presentación y análisis de resultados	91
4.2. Contrastación de hipótesis secundarias	99

4.3. Prueba de hipótesis General	107
CAPÍTULO V: DISCUSIÓN DE RESULTADOS	
5.1. Contratación de los resultados del trabajo de campo	112
5.2. Aporte científico	114
CONCLUSIONES	116
SUGERENCIAS	117
BIBLIOGRAFÍA	118
ANEXOS	120

CAPÍTULO I

EL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN

1.1. Descripción del problema.

El Perú es un país, que ha venido enfrentándose en los últimos años a unos resultados adversos en educación a nivel internacional, en lo que se refiere a las pruebas PISA, quedando en los últimos lugares, entre otras en las evaluaciones de lenguaje. Como se recuerda, el Perú ocupó el último lugar (puesto 65 de 65 países) en la última evaluación PISA, que fue tomada en el 2012. Obtuvo las peores calificaciones en los tres rubros examinados: matemática, comprensión lectora y ciencias. Folleto Pisa 2015.

La comprensión como un proceso de la lectura en nuestro colegio como en la mayoría de los niños del país, constituye un grave problema para la educación que se arrastra durante la Primaria y hasta la Secundaria, debemos considerarlo un asunto muy importante, partamos por reconocer desde la elaboración de la ficha de datos de los niños que provienen de hogares donde los padres trabajan, con muy poco tiempo para atender a los niños, su nivel educativo suele ser pobre con pocos estudios de primaria y a veces analfabetos.

Leer es comprender, siempre que se lee se hace para entender sino carecería de sentido. Un lector comprende un texto cuando puede encontrarle significado, cuando puede ponerlo en relación con lo que ya sabe y con lo que le interesa.

A través de actividades lúdicas para la comprensión lectora, se da un giro a lo tradicional, cambiando el paradigma de los métodos de enseñanza –

aprendizaje común, de tal forma que el niño pueda adentrarse en la lectura en forma amena, dinámica y divertida

Aprender a leer es una habilidad básica que todos los seres humanos debemos desarrollar para desenvolvernó en el mundo actual. La lectura es un proceso social, educativo y familiar que ayuda al ser humano a insertarse a la sociedad y al mundo del significado. Es así que en el colegio y desde muy pequeños los niños aprenden a leer y decodificar un mensaje escrito. Hay personas que leen, pero que sin embargo no comprenden lo que leen. La alfabetización no es sólo aprender a leer y escribir sino adquirir competencias para una adecuada comprensión lectora. (Cuetos, 2002; Valles, 2006)

En el aula de 5 años se observa que los niños y niñas tienen problemas de comprensión sobre todo en la decodificación de imágenes por ello consideramos la importancia de la realización de la presente investigación porque permitirá proponer estrategias lúdicas en mejora de la comprensión lectora.

1.2. Formulación del problema.

1.2.1. Problema general.

¿De qué manera influyen las Estrategias lúdicas en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016?

1.2.2. Problemas específicos.

1.- ¿De qué manera influyen los Juegos didácticos en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho – Chosica en el año 2016??

2.- ¿De qué manera influyen los Juegos lingüísticos en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 – Lurigancho-Chosica, en el año 2016??

1.3. Objetivo General y objetivos específicos.

1.3.1. Objetivo General

Determinar la influencia de las Estrategias lúdicas en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016.

1.3.2. Objetivos específicos

1.- Determinar la influencia de los Juegos didácticos en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho-Chosica en el año 2016

2.- Determinar la influencia de los Juegos lingüísticos en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 - Chosica

1.4. Hipótesis y/o sistema de hipótesis.

1.4.1. Hipótesis general

Las Estrategias Lúdicas influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016

1.4.2. Hipótesis específicas

1.- Los Juegos didácticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho-Chosica en el año 2016 en el año 2016

2.- Los Juegos lingüísticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 – Lurigancho-Chosica en el año 2016.

1.5. Variables.

- Variable Independiente: Estrategias lúdicas

- Variable dependiente: Comprensión lectora

VARIABLE	DIMENSION	INDICADOR
Variable 1 ESTRATEGIAS LUDICAS	Juegos didáctico Juegos lingüístico	-Enlaza el juego de palabras en las tarjetas. -Relaciona imágenes con las palabras -Comprende el sentido de lo que escucha. -Desarrolla su creatividad. -Incrementa su vocabulario. -Pronuncia correctamente. -Discrimina sonidos de palabras.
Variable 2 COMPRESIÓN LECTORA	conciencia fonología Lectura de Imagen Textos mixtos o icono verbales.	reconoce palabras orales o imágenes que se inician(aliteraciones) o terminan con una misma sílaba Describe imágenes. Interpreta láminas. Comprende la lectura de Imágenes -Da su opinión sobre las lecturas.

1.6. Justificación e importancia.

El sistema educativo ha sido cuestionado por los resultados de encuestas internacionales que nos dicen que la calidad de nuestra comprensión lectora es muy deficiente , es preciso señalar que la educación preescolar constituye el momento inicial donde el aprendizaje lector debe partir de fundamentos históricos- sociales amplios que correspondan realmente a la realización de los procesos psíquicos del niño preescolar y sus capacidades, lo cual la convertiría en un núcleo de acción preventiva de cualquier dificultad futura y estimulante de una mayor competencia en el manejo del sistema de lecto-escritura comúnmente utilizado en nuestro medio.

Justificación teórica, se ampliarán los conocimientos acerca de las estrategias lúdicas y la comprensión lectora. El propósito del estudio es generar reflexión y debate académico sobre el conocimiento existente, confrontar una teoría, contrastar resultados o hacer teoría del conocimiento existente

Se forma, se educa creando hábitos de reflexión, análisis, esfuerzo, concentración recrea, hace gozar, entretiene y distrae.

Justificación Práctica, con la presente instigación ayudaremos al desarrollo y perfeccionamiento del lenguaje, mejorar la expresión oral y escrita y hacer el lenguaje más fluido con la posibilidad de generalizar los resultados para las otras instituciones educativas del distrito de Lurigancho-Chosica.

1.7. Viabilidad.

Consideramos viable el desarrollo de la presente investigación por lo siguiente:

- El estudio de este problema es académicamente viable por ser las Estrategias Lúdicas un factor que tiene relación directa con la Comprensión lectora de los niños.
- Se dispone de recursos humanos, económicos y materiales suficientes para realizar la investigación.
- Es factible llevar a cabo el estudio en el tiempo previsto.
- Es factible lograr la participación de los sujetos para la aplicación de los instrumentos de recolección de datos.
- Es factible conducir el estudio con la metodología necesaria.
- Los métodos a seguir conducirán a dar respuesta al problema de estudio.
- No existen problemas éticos-morales en el desarrollo de la investigación.

1.8. Limitaciones

Todo trabajo de investigación presenta siempre una serie de limitaciones principalmente en la generalización y la factibilidad del trabajo de investigación, los cuales se señalan a continuación:

Dentro de las limitaciones más resaltantes que se ha tenido para la ejecución del presente trabajo de investigación son las siguientes:

Los recursos financieros serán aportados por el autor, esta es una gran limitación, establecida por la realidad económica, dado que el ejecutar esta investigación amerita un proceso complejo de acciones que emanan egresos relativamente altos.

Asimismo, se considera que las limitaciones que se pueden identificar son la posible falta de veracidad en que puedan incurrir los encuestados en la aplicación de los instrumentos de recolección de datos. Este factor será minimizado usando estrategias de motivación sobre la base de la utilidad de esta investigación.

CAPÍTULO II

MARCO TEÓRICO

2.1. Antecedentes.

Cesar Pérez Jiménez y Pierina Bolla Terán (2004). Realizó su tesis para obtener el grado de Doctor en Ciencias Humanas de La Facultad de Humanidades y Educación Maracaibo Venezuela. Con el título “Comprensión Lectora en niños preescolares en el salón de clases”.

Conclusiones:

En su investigación explora el proceso de comprensión lectora en niños preescolares en el salón de clases .La misma es una investigación cualitativo etnográfica y como tal exploratoria y de campo.

Se utilizó la observación participante, los videos filmaciones y la entrevista semi-estructurada para obtener los datos en una muestra de 19 niños preescolares de 5 y 6 años cursantes del III nivel preparatorio .El procedimiento implicaba la participación natural de niños y adultos en situaciones de lectura. Los datos fueron clasificados ,derivándose categorías e indicadores del proceso de comprensión lectora ,el cual se caracteriza por experiencias lectoras basadas en las características y manejos de textos ,por la presencia de mediadores, tales como el rol del niño y del adulto el texto y el trabajo en grupo; y por la construcción de significados ,donde destacan el manejo de información previa y textual ,la elaboración de conceptos de zona de desarrollo próximo (ZDP)desarrollado por Vigotsky y colaboradores.

Los elementos de la comprensión lectora en niños preescolar están representado por la experiencia lectora los mediadores y la construcción de significados .Estos elementos son productos del análisis de contenido realizado sobre las observaciones y las entrevistas implícitas.

Julio Salas Guevara (2006) Realizó su tesis para obtener el grado de maestro en Tesis para optar el grado de Master en Educación Superior en el Instituto Superior Pedagógico San Juan Bosco del Perú en convenio con la Universidad de la Habana Cuba 2006. Con el título “Estrategias para mejorar la comprensión Lectora del I ciclo”

Conclusiones:

La aplicación de las estrategias de comprensión lectora que integran capacidades cognitivas procedimentales y actitudinales y se apliquen antes durante y después de una lectura, eleva los niveles de comprensión lectora de los alumnos del primer ciclo de la especialidad de primaria del Instituto Superior Pedagógico San Juan Bosco.

Las Estrategias son métodos y procedimientos para apoyar, elaborar y organizar la información con el fin de hacerla significativa, el objetivo primordial de las estrategias es construir relaciones entre lo que se va a aprender los conocimientos y experiencias previas del niño.

En muchas ocasiones se escucha a los educadores y sobre todo los docentes del nivel preescolar que su planificación se basa en función del niño orientado por la guía práctica cómo debería de ser sin embargo cuando se observó la ejecución de su trabajo nos encontramos con planificación que manipulan al

niño que predetermine lo que el niño va hacer en cada área irrespetando su decisión ejemplo has primero esto y luego realiza lo que quieras

La planificación estratégica es donde se valoriza más el proceso que el producto, el niño elije realiza y pone en marcha su planificación.

Los objetivos son elaborados por el docente respetando las diferencias individuales y los diferentes niveles de desarrollo del niño, el docente utiliza técnicas procedimientos y diferentes opciones el plan de estrategias con el fin de enriquecer las actividades del día y disfruta de las experiencias que obtienen los niños en su aprendizaje.

Este proceso que involucra al niño en las decisión del proceso de aprendizaje para ayudarlo a ser responsables por su comportamiento y las consecuencias de estas es una forma de dar al niño la oportunidad y la participación en la toma de decisiones y a la vez permitirle crecer y desarrollar integralmente.

Maria Regina Ofele Rh.D (2002) Realizó su tesis para optar el grado de Doctor en Pacific Western Universiti Los Ángeles. Con el título “Juego en Psicopedagogía por qué utilizar estrategias Lúdicas”

Conclusiones:

El juego es una característica inherente al ser humano, en todas las épocas se ha jugado sin limitarse tampoco a una edad determinada, niños han jugado y siguen jugando varían las expresiones el estilo de juego los tipos de juegos ,pero el juego forma parte del ser humano y es uno de los aspectos que lo mantiene vital.

Si no se crea espacios lúdico, tiene numerosa posibilidades de ser dinámico y creativo en la vida cotidiana, De allí la importancia que tiene el juego como dimensión humana.

Los niños preescolares Yari demostraron un alto grado de Socialización de acuerdo a los resultados obtenidos.

Que las actividades lúdicas favorecen en la socialización de los niños se comprobó que los juegos son una herramienta valiosa para lograr que los niños desarrollen actitudes favorables.

Hilares Soria, María Salomé(2015) realizó la tesis Para optar al Grado Académico de Doctor en Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle con el título “Estrategias de construcción del significado para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del VI ciclo de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle”

En su investigación el propósito fue determinar los efectos de la aplicación de un programa de estrategias de la construcción del significado para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del VI ciclo en la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. Las variables estudiadas fueron las estrategias de construcción del significado (estrategias antes, durante y después de la lectura) y la comprensión lectora (Comprensión inferencial y crítica). El método fue el hipotético deductivo, el tipo de investigación aplicada experimental, con un diseño cuasiexperimental. La población estuvo constituida por 100 estudiantes de Educación Inicial y la muestra por 40 estudiantes (grupo control=20 y grupo experimental=20). Se utilizó como instrumento una prueba de comprensión lectora (Dimensión inferencial=12 ítems y criterial=4 ítems).

En los resultados se observa que en la variable comprensión lectora, la media obtenida por el grupo control en el posttest fue 8,25, y en el grupo experimental 8,40. Por tanto, no hay diferencias significativas. Asimismo, se observa que en el posttest se obtuvo por parte del grupo control una media de 8,25 y por el grupo experimental 14,55. Por tanto, existe una diferencia significativa.

En esta investigación se concluyó que la aplicación de un programa de estrategias de la construcción del significado es eficaz para la mejora de la comprensión lectora en estudiantes del VI ciclo de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle. (Prueba de T de Student se obtuvo un $p=0,001$ calculado, el cual es menor que el $p= 0,05$ tabulado). Segunda: La aplicación de un programa de estrategias de la construcción_ del significado es eficaz para. la mejora de la comprensión inferencia! en estudiantes. del- VI ciclo de la Facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (En la prueba T de Student después de la aplicación experimental, se obtuvo un $p=0,001$ calculado, el cual es menor que el $p= 0,05$ Tabulado). Tercera: La aplicación de un programa de estrategias de la construcción del significado es eficaz para la mejora de la comprensión criterial en estudiantes del VI ciclo de la facultad de Educación Inicial de la Universidad Nacional de Educación Enrique Guzmán y Valle (En la prueba T de Student después de la aplicación experimental, se obtuvo un $p=0,001$ calculado, el cual es menor que el $p= 0,05$ Tabulado).

Rojas Huamán, Juan José (2013) realizó la tesis para obtener el grado de Magister en Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle con título "Niveles de atención y dificultades en la comprensión lectora de alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación "Enrique Guzmán y Valle"

El objetivo de la presente investigación fue determinar la relación que existe entre los niveles de atención y las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo grado de Educación Primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación "Enrique

Guzmán y Valle”. Las variables estudiadas fueron los niveles de atención y comprensión lectora. El método de investigación utilizado fue el hipotético deductivo. El tipo de investigación básico con un diseño correlacional transversal. La población fue de 68 alumnos y una muestra de 68 alumnos (Censal). Los instrumentos utilizados fueron el test de atención y concentración de Toulouse- Pierón y una prueba de comprensión lectora. En los resultados se observa el 5.9% de los alumnos obtuvo un nivel inferior de atención, el 32.4% un nivel inferior al promedio, el 61.8% un nivel promedio. En la comprensión literal, el 8.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, y el 64.7% no tiene dificultad. En la dimensión comprensión inferencial, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 26.5% dificultad leve, el 61.8% no presentan dificultad. En la dimensión comprensión crítica, el 17.6% de la muestra presenta dificultad grave, el 32.4% dificultad leve, el 50.0% no presenta dificultad. En la dimensión comprensión lectora, el 11.8% de la muestra presenta dificultad grave, el 27.6% dificultad leve, el 60.6% dificultad promedio. Se concluye que los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
Segunda: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora literal de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
Tercera: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en En este estudio se concluyó que la comprensión lectora inferencial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”
Cuarta: Los niveles de atención se relacionan con las dificultades en la comprensión lectora criterial de los alumnos del segundo de primaria del Colegio Experimental de Aplicación de la Universidad Nacional de Educación “Enrique Guzmán y Valle”

Bases teóricas

2.2.1. Las estrategias lúdicas.

Manifiesta Sánchez Benítez, Gema (2008) Las estrategias lúdicas adecuadas según los objetivos a utilizar en la enseñanza de la lengua, para Instituciones Educativas, específicamente Jardines de Infancia en su último nivel de preescolar. Estas instituciones desempeñan una función importantísima como es crear un ambiente propicio para el inicio de la lectura y la escritura, donde el niño tenga la oportunidad; Las teorías que se relacionan con este trabajo son la Teoría Cognitiva y el constructivismo, ya que asociada con Piaget sostiene que los niños nacen con un conjunto muy pequeño pero muy importante de capacidades perceptivas y motoras, permitiendo a los propios niños a construir su propio sentido del mundo, y rechaza el hecho de que sean los otros los que hagan.

En los programas, los objetivos específicos del nivel preescolar no deberían reducir a mejorar la dicción del niño o a aumentar el número de palabras que maneja convenientemente. Se ha de procurar una comunicación permanente y amplia entre los niños y adultos. Para esto hay que realizar estrategias adecuadas y actividades orientadas que faciliten el proceso a través del cual el niño aprenda a leer y escribir.

Es importante que el maestro respete el proceso evolutivo de estos niños, ya que el lenguaje no está separado en un área específica, sino que se integra a todas las situaciones de aprendizaje que desarrolla el niño.

También es importante entender que las estrategias en el nivel preescolar, son un conjunto de procedimientos, actividades, juegos, actitudes,

oportunidades seleccionadas y previamente planificadas por el docente, para el logro de los objetivos del desarrollo propuesto y no propuesto; estrategias para ayudar al niño a entender a realizar su actividad; estrategias para ayudar al niño a resolver sus conflictos, etc

Este proceso se cumple a un ritmo diferente en cada niño, ya que él determina su proceso de construcción de su lengua oral y escrita, destacando la importancia del lenguaje articulado y del lenguaje escrito, satisfaciendo las experiencias que favorecen el desarrollo del lenguaje, como un proceso en el cual el niño construye sus conocimientos y habilidades de una manera particular de estar en contacto permanente con todo tipo de material escrito que tenga significado para él, que sea funcional y donde se valore de manera constante la lengua escrita y la lengua oral, como un medio que le permite comunicarse con las personas que están a su alrededor o como una fuente de información es decir que se revalorice la función social de la lectura y escritura.

El lenguaje, por ser una de las dimensiones en torno a la cual giran los procesos del desarrollo infantil, nutre también a todos ellos y tiene un significado crucial en el proceso de integración social, del niño. El lenguaje no es sólo un instrumento (código de signos y símbolos) para la comunicación y expresión del pensamiento; es mucho más que eso, es el proceso de interacción y comunicación del niño consigo mismo, con el mundo, con los otros niños y con los adultos.

Las evidencias recientes sugieren el significado psicológico del lenguaje que está asociado a la percepción del niño con las palabras y es posible influir y alterar el curso de los hechos que suceden entorno a él. La

enorme repercusión de este hecho para el desarrollo cognitivo y para el desarrollo de los sentimientos de identidad, confianza en sí mismo y autonomía, apenas necesita ser destacada.

Hay muchas alternativas y posibilidades, que sirven para fomentar habilidades al niño, como estrategias para el buen desenvolvimiento.

Los objetivos deben facilitar al niño que ejercite todas sus posibilidades lingüísticas, respetando el lenguaje espontáneo que trae a la institución preescolar y aceptando como válidas todas las expresiones que le permitan comunicarse.

2.2.1.1. El juego y su importancia

El juego infantil es la esencia de la actividad del niño, le proporciona placer, y a su vez, le permite expresar sentimientos que le son propios y que encuentra por medio de sus actividades lúdicas como una forma de exteriorizarlos. Por ello, el juego no es solo diversión, sino que es la actividad principal del niño, y es tan seria para él, como lo son las actividades para los adultos.

Château, (2002). Comenta, que no se debería decir de un niño, que solamente crece, habría que decir que se desarrolla por el juego. Su juego, le permite experimentar potencialidades, desarrollar habilidades y destrezas, aprender aptitudes y actitudes. Si el niño desarrolla de esta manera las funciones latentes, se comprende que el ser mejor dotado es aquél que juega más. Entonces, mientras más oportunidades tenga un niño para jugar durante su infancia aumenta las posibilidades de interactuar con

el medio que los rodea y así podrá enriquecerse, producto de su propia experiencia vivencial.

Para Bruner (citado por Ortega y Lozano 1996):

El juego infantil es la mejor muestra de la existencia del aprendizaje espontáneo; considera el marco Lúdico como un invernadero para la recreación de aprendizaje previo y la estimulación para adquirir seguridad en dominios nuevos.

El juego es un proceso complejo que permite a los niños dominar el mundo que les rodea, ajustar su comportamiento a él y al mismo tiempo, aprender sus propios límites para ser independientes y progresar en la línea del pensamiento y la acción autónoma.

Al no jugar, el niño pierde la mitad de su vida. No tiene la satisfacción de construir activamente su propio aprendizaje, será un ser carente de autoestima y autonomía, ya que no puede decidir cómo emplear su tiempo. No podrá desarrollar las relaciones con los otros, la capacidad de cooperación y las habilidades sociales, impidiéndole la oportunidad de expresar sentimientos y emociones.

Nadie puede ser obligado a jugar; a jugar se entra espontáneamente y autónomamente, como una decisión personal.

En cuanto desaparece la pasión, el deseo y la libre elección, el juego deja de ser tal, languidece y muere.

El niño que no sabe jugar, será un adulto que no sabrá pensar.

En algunas ocasiones el juego puede resultar una actividad desagradable para el niño. Ejemplo de estas situaciones pueden ser cuando se le obliga a aceptar un rol con el que no está de acuerdo, cuando debe realizar una actividad que no le causa satisfacción o cuando debe continuar jugando sin tener deseos de hacerlo. Jiménez, (2002)

En situaciones como esta, el adulto, bien sea el docente o el padre del niño, debe atender los deseos del infante y ofrecerle posibilidades de juegos donde éste, se sienta satisfecho las chistes y rimas dejan establecida una asociación profunda, particular y hasta incuestionable entre los niños y esta actividad. Indicadores de lo que la sociedad cree y piensa desde sus expresiones más diversas acerca de la infancia y el juego. Significados que atraviesan geografías manifestándose de distintas maneras.

En algunos lugares el juego se estimula y se festeja socialmente. En otras regiones el juego se vivencia a hurtadillas casi como temiendo un castigo. Cuando el juego se valora se dirige la atención sobre él enriqueciéndolo a través de materiales y habilitando tiempos y espacios para jugar. Otros contextos aun reconociendo la relación entre el juego y los niños no valoran positivamente esta actividad. Posición que favorece la persistencia de formas de juego repetitivas y empobrecedoras por ausencia de aportes. De este modo el juego de los niños queda limitado en tiempo, espacio y recursos. Limitación que atenta contra su complejización y evolución. Decroly, Monchamp,. (1986)

Sabemos que los chicos son todos diferentes en tanto sujetos singulares integrantes de grupos culturales con atributos propios, valores normas e importancia del juego en la escuela.

A pesar de su evidente valor educativo, la escuela ha vivido durante muchos años de espaldas al juego. Para muchos representantes jugar es sinónimo de pérdida de tiempo, como máxima concepción, simple entretenimiento. Una radical diferenciación intrínseca entre juegos es aprendizaje ha levantado una creencia falsa es falta de rigor psicológico sobre la inutilidad de los juegos.

Hoy, la investigación psicoevolutiva nos ha convencido de lo contrario: frente al esfuerzo instructivo necesario para el dominio de ciertos conocimientos, observamos la naturalidad con la que se aprenden y dominan ámbitos del saber, mediante situaciones de juego espontáneos y cargadas de sentido cultural.

El juego en el Preescolar, es el medio ideal para el aprendizaje, a través de él infante va descubriendo el ambiente que lo rodea además de conocerse así mismo, es por esto que el docente, tiene una herramienta valiosa al conocer una metodología adecuada para la aplicación de los juegos. En el área de Aprendizaje (dramatización), el niño desarrolla la función simbólica o capacidad representativa, la cual consiste en la representación de algo presente, aspecto que juega un papel decisivo en su desarrollo integral. Aberastury, (1996)

Esta área está diseñada para facilitar a los niños experiencias de dramatización espontáneas, donde el niño experimenta cómo se sienten otras personas en sus oficios, hogar y profesión, en cuanto a sus logros, miedos y conflictos, favoreciendo así su desarrollo socio emocional.

El proceso mediante el cual los niños aprenden a diferenciar lo aceptable (positivo) de lo inaceptable (negativo) en su comportamiento se llama socialización. Se espera que los niños aprendan, por ejemplo, que las agresiones físicas, el robo y el engaño son negativos, y que la cooperación, la honestidad y el compartir son positivos. Algunas teorías sugieren que la socialización sólo se aprenda a través de la imitación o a través de un proceso de premios y castigos. Sin embargo, las teorías más recientes destacan el papel de las variables cognitivas y perceptivas, del pensamiento y el conocimiento, y sostienen que la madurez social exige la comprensión explícita o implícita de las reglas del comportamiento social aplicadas en las diferentes situaciones.

El juego contribuye de manera efectiva al desarrollo global e integral del niño. El señalamiento de que las capacidades de socialización están presentes desde etapas muy tempranas del desarrollo infantil, estrechamente unido a la consideración de que los factores sociales son fundamentales para promover el desarrollo psicológico y el aprendizaje, han provocado que los psicólogos y educadores hayan revalorizado los enfoques de interacción social. Se parte de la concepción que el juego es una de las actividades más relevantes para el desarrollo y el aprendizaje. En el momento de jugar, los niños aprenden a convivir, a ayudar, a realizar actividades comunes a respetar el punto de vista de los otros, a expresar su punto de vista personal, tomando en cuenta el de los otros; en general, se aprende a trabajar con otros en actividades comunes.

2.2.1.2. El juego en la infancia

El seguimiento de experiencias y el análisis de las prácticas educativas señalan que es escasa la presencia del juego en los jardines. Es este dato de la realidad el que orienta el sentido de este texto con la intención de recuperar y enriquecer el juego como actividad social y cultural en el ámbito de las escuelas.

Este marco permite establecer dos tareas simultáneas. Por un lado reflexionar sobre la propia práctica para poder tomar conciencia del lugar que el juego ocupa en cada escuela. Poder rescatar información acerca del juego de un modo ordenado para reconocer las posibilidades y limitaciones de cada experiencia. En otros términos evaluar cuándo, cómo y a qué se juega en cada escuela. Por otro lado instalar una zona de construcción de consenso. Una manera de pensar acerca del juego que fundamente propuestas sobre el juego, el jugar y los materiales de juego compatible con la intencionalidad educativa del jardín de infantes.

Hace ya mucho tiempo que la infancia está ligada al ocio como hacía sujetos con características y necesidades propias. Cuentos, película, costumbres, relatos, que ofician de referencia, marco y sostén para cada familia. Matrices de crianza que valoran y promueven aprendizajes puntuales. Formas de enseñar que al mismo tiempo delimitan una manera de aprender. Los chicos llegan a la escuela con modos de pensar, de hacer y de hablar aprendidos en la vida familiar. Estos modos de organizar y comprender la realidad devienen en saberes, intereses y preguntas que se problematizan y enriquecen a través de distintas estrategias educativas orientadas hacia la construcción y apropiación del conocimiento escolar.

Las escuelas forman parte del contexto social y cultural al que pertenecen los alumnos y al mismo tiempo forman parte de un contexto más amplio que las integra a un proyecto educativo de carácter nacional. Es decir, tienen saberes y prácticas cercanas a la cultura propia del lugar y también deben sostener propósitos que son diversos y más amplios.

Propósitos que integran a cada escuela con otras, construyendo zonas de intercambio y producción conjunta que no sólo acercan a las escuelas y a los maestros sino que a través de estas acciones y pautas comunes los alumnos se acercan en términos de desarrollo cultural, cognitivo y social.

Sabemos que no hay “una” infancia, un modo de ser niño único y universal. Los contextos de crianza se organizan a través de particulares significados y creencias que van configurando a los niños con atributos singulares y de pertenencia cultural.

Este reconocimiento no implica caer en el relativismo absoluto que cristaliza la heterogeneidad al modo de fragmentación social y cultural. En otras palabras, reconocer lo plural no descarta sostener necesidades y derechos comunes a todos los chicos.

El respeto por la diversidad se integra al objetivo de construir experiencias educativas escolares sostenidas en el propósito de revertir desigualdades. Cuando los educadores hacemos esta tarea de ponernos de acuerdo estamos interviniendo para acortar la distancia en las diferencias injustas entre los chicos. A través de nuestros acuerdos estamos haciendo efectivos sus derechos. Este proceso de creación de consenso integra el reconocimiento del juego como derecho universal de los niños.

Comprendemos y analizamos la realidad a través de modelos que integran representaciones y saberes teóricos. Estos modelos orientan la mirada, la búsqueda de datos específicos y regulan el proceso de reflexión. Afirmar que, a través del seguimiento de experiencias escolares, se ha podido constatar que los chicos no están jugando el tiempo que necesitan revela el marco de comprensión desde el cual se trabaja la relación juego e infancia. Si la poca presencia del juego es una preocupación se está pensando desde un cuerpo teórico que ubica al juego como indicador de desarrollo saludable. Explicitar el marco desde el cual conceptualizamos el desarrollo permitirá intercambiar experiencias y construir consenso a partir de principios conscientes y compartidos.

Pensar y reflexionar acerca de qué se entiende por desarrollo es el marco básico que ubica al juego en el centro de la discusión. Cuando hablamos de desarrollo nos estamos refiriendo a cómo evolucionan las facultades intelectuales de las personas.

Existen fundamentalmente dos modelos de comprensión de desarrollo. Los supuestos de estos modelos se integran a las representaciones que sostienen las prácticas escolares y las maneras de analizar la experiencia. Develar estos implícitos es el primer paso para conceptualizar y establecer criterios comunes.

Distintos aportes teóricos se sostienen en una perspectiva universal que establece un recorrido que avanza por etapas hacia la adquisición de específicas capacidades motrices, sociales, intelectuales y morales. Este modelo al sostenerse en principios universales establece las mismas metas para todos los chicos determinando que toda variación es un déficit. Esta manera tradicional de pensar y ordenar la evolución pautando habilidades,

tiempos y edades se caracteriza por la persistencia de un supuesto orden natural.

Este enfoque casi inevitablemente hace responsable a cada niño de lo que “trae”, de lo que “tiene” significando al estado actual del desarrollo como fatalidad intrínseca producto de la genética o de la pertenencia cultural y familiar.

Otros aportes señalan que el desarrollo de las diferentes capacidades se basa en las características de las experiencias, en las expectativas de los padres y educadores y en el reconocimiento y apoyo de los aprendizajes de los niños por parte de adultos significativos. Tanto las habilidades alcanzadas como la edad en que se las adquiere están condicionadas por el valor que se les atribuye en los entornos educativos del niño, tanto la familia como la escuela. Las aspiraciones de padres y maestros, la lectura de las capacidades y limitaciones de los niños, los objetivos de cada contexto educativo van configurando un recorrido evolutivo.

Desde esta perspectiva el desarrollo es una construcción social relaciones afectivas, cognitivas y culturales. Trascender la perspectiva universalista, y prescriptiva es una tarea compleja sistemática en tanto sus supuestos forman parte de aprendizajes sociales y culturales de cada uno de nosotros. Aprendizajes que se integran a nuestra práctica como educadores de una manera implícita conformando supuestos acerca de lo que hay que hacer, de lo permitido, de lo posible, de lo inevitable, de lo valioso.

Cuestionar estas representaciones acerca del desarrollo permite recuperar o descubrir la potencialidad de las experiencias educativas estableciendo nuevas pautas para la evaluación y el diseño de propuestas.

El concepto de facultades en evolución integra los aportes teóricos acerca de desarrollo en etapas aclarando que el mismo está determinado por el entorno.

El niño alcanzará el despliegue y complejización de su potencialidad sólo si los contextos educativos (familia y escuela) en los que participa se organizan desde el marco que establece que las habilidades y competencias se deben adquirir de manera progresiva. En otras palabras, las pautas evolutivas que señalan los modelos teóricos se cumplen cuando las prácticas de crianza y educativas se diseñan tomando estos aportes como base y parámetro de las acciones

Conceptualizar al desarrollo en términos sociales significa comprender a las capacidades, habilidades y aprendizajes específicos como contenidos subjetivos valorados y estimulados afectiva y socialmente. Problematizar este aporte con relación al juego nos permite afirmar que el juego es motor de desarrollo cognitivo desde el punto de vista teórico y lo será desde la experiencia de vida de los niños en la medida en que los adultos se comprometan en este sentido.

Las teorías psicológicas establecen conceptos y relaciones que significan al juego como una actividad clave en el proceso de construcción y desarrollo de la inteligencia. El marco científico nos permite aprender que el juego promueve la construcción de procesos cognitivos que son la base del pensar propiamente dicho. Jugar requiere comenzar a sostener las acciones en significados habilitando de Manera efectiva la adquisición de la capacidad representativa. Proponer jugar un juego es proponer un significado compartido a través de un guión interactivo. Jugar a la familia, jugar al doctor, jugar a ir de paseo son ideas (significados en mente)

organizadas y ordenadas en secuencias a través de la acción y el lenguaje (esquema narrativo).

Para jugar un juego con otros, hay que comparar acciones para diseñar estrategias es necesario mantener “en mente” las reglas y objetivos del juego que ofician de parámetro de las acciones, y es indispensable ponerse de acuerdo con respecto a las reglas antes de empezar a jugar. Para lograrlo hay que explicar –de tal modo que los otros entiendan- el propio punto de vista, comprender los puntos de vista de los otros construir conjuntamente una posición común. Jugar implica y demanda procesos de análisis, de combinación, comparaciones, de selección de materiales a partir de criterios y de producción de argumentos. Estos procesos constituyen el capital cognitivo necesario para todos los aprendizajes específicos que integran las áreas curriculares. Esta manera de analizar el juego permite comprender que jugar es en sí mismo un indicador de desarrollo cognitivo, social y afectivo.

Pensando al desarrollo en términos contextualizados consideramos a los juegos como contenidos de la cultura integrados a un tiempo histórico y sociedad en particular. Un producto cultural y social que se enseña entre pares y entre generaciones. Los juegos son contextos de producción de conocimientos (contenidos) y de procesos cognitivos.

Desde esta concepción observamos e indagamos a qué juega cada niño, significando esta información como saberes previos relativos al juego y a los juegos.

Cuando hablamos de procesos cognitivos nos referimos a: comparar acciones intercambiar y negociar ideas para ponerse de acuerdo con respecto a distintos contenidos del juego mantener “en mente” las reglas y

objetivos del juego centrarse en tarea, recuperar información establecer relaciones y combinaciones pensar acerca de las acciones (la reflexión posterior al juego)

Este marco hace viable el análisis de los juegos que los chicos organizan autónomamente para evaluar si estas elecciones promueven complejización de procesos cognitivos o ratifican y consolidan pobreza cognitiva y simbólica, ya que sabemos que los juegos son promotores de desarrollo intelectual en tanto cumplan con ciertos atributos y se signifiquen en ese sentido.

Las dificultades que pueden presentar los chicos para comenzar o sostener un juego son consecuencia de la ausencia de experiencias de juego grupal, condición básica para el aprendizaje del jugar y de los juegos. Si en la actualidad los niños no juegan o juegan juegos pobres en términos de desafío intelectual o juegan juegos solitarios, la tarea de la escuela es promover experiencias de juego variadas, interesantes tendientes a la complejización tanto en términos sociales como cognitivos.

En la actualidad en educación inicial vuelve a poner la mirada y la atención sobre el juego como ordenador del desarrollo en la infancia al constatar que muchos alumnos no pueden variar sus juegos y sus maneras de jugar porque no cuentan con oportunidades de juego. Que los chicos puedan jugar depende del significado que los adultos otorguen a esta actividad. Aprender a jugar y ponerse a jugar requiere de la organización de cuatro elementos básicos: compañeros de juego, tiempo, espacio y materiales de juego. La relación entre estos cuatro elementos constituye al juego como trama interna de cada niño y es para los niños un permiso para jugar.

Cuando los chicos preguntan: Señor, ¿Cuándo jugamos?, están pidiendo esta oportunidad.

Reconocer al juego como clave para el desarrollo integral es para la escuela no sólo marco que orienta la acción educativa sino que es al mismo tiempo una responsabilidad. La responsabilidad de garantizar el juego en la vida educativa de los niños. Hacer que los niños jueguen, que sigan jugando, que jueguen de distintas maneras a distintos juegos pasa a ser responsabilidad de la escuela. Diseñar entonces propuestas escolares que inviten y convoquen a los chicos a jugar, que les enseñen a jugar diferentes juegos que impliquen acciones y procesos variados.

Rescatar, enriquecer y muchas veces instalar la capacidad para jugar es un objetivo básico, general y obligatorio de la escuela. Este marco le permite al maestro reconocer y evaluar la capacidad de juego de los chicos integrando esta temática a otros indicadores de desarrollo y aprendizaje que valora en el seguimiento de sus alumnos.

En algunas regiones del país el juego es una actividad presente que el maestro ampliará con su disposición y saberes. En otros lugares, en otras escuelas asisten niños que no saben jugar, que no han jugado, realidad que convoca al docente como presentador de esta actividad cultural y social. En estos casos el maestro tiene que enseñarles a jugar. ¿Cómo se enseña a jugar? Jugando. Un nuevo aspecto del rol que convoca la disponibilidad del maestro con relación al juego y que a veces despierta dudas o miedos por sentir que cuando juega está perdiendo el tiempo, que no está cumpliendo con su tarea de maestro. Afectos e ideas que pueden ir transformándose con ayuda del texto de los NAP que establece marcas que guían el sentido de los recorridos escolares con relación al juego en

las escuelas. Cuando se afirma que el juego orienta la acción educativa en el jardín de infantes se está diciendo que en el jardín está permitido jugar, que en el jardín hay que jugar.

Desde esta perspectiva, la ausencia o la limitación del juego en la vida de los chicos pasa de ser una preocupación a convertirse en un problema. Una situación o hecho de la realidad que cambia de categoría: de invisible u oculto a visible, propuesta, de ajeno a propio. Un problema es una situación a resolver que requiere criterios que ordenen la información y la creación de propuestas. Esos criterios con forman la zona compartida acerca del juego entre educadores del nivel que hace posible la comunicación productiva y creativa términos personales y profesionales habilitando la comparación experiencias y el intercambio de ideas

2.2.1.3 El juego en el jardín

El juego desde la perspectiva que estamos sosteniendo es un contenido a enseñar independiente de las áreas; independiente en tanto se lo considera un contexto de producción cognitiva indispensable para promover aprendizajes de contenidos específicos. El juego es como dibujar, hablar, recordar para los chicos. Hablar de contexto de producción cognitiva significa que el juego participa de la construcción de la inteligencia por la variedad y complejidad de los procesos cognitivos y afectivos que impone. Los chicos no se dan cuenta, no “sienten” esta compleja y estructural actividad mental pero lo cierto es que solo el juego hace que ellos trabajen tanto intelectualmente pasándola también.

Si a jugar se enseña jugando pensaremos en distintos formatos de juego para poder enseñar a jugar de distintas maneras y a distintos juegos. Con

ceptualizar al juego como formato significa pensar al juego desde un modelo relacional. Las acciones de los jugadores son interdependientes, reguladas entre sí y por las reglas y metas del juego. En este sentido el juego es un contexto de encuentro y producción que presenta atributos propios. Modos de hacer, comunicarse y producir que no se dan con ese orden y atributos en otros contextos.

Los juegos pueden presentarse de distintas maneras en el jardín. En este escrito pensaremos sobre el juego trabajo, el juego con intención educativa y el juego en el patio

El juego como instrumento de enseñanza trata de seleccionar juegos con intencionalidad pedagógica. Es decir juegos pensados como estrategias didácticas. Esta decisión requiere pensar en dos dimensiones. Por un lado en términos de la enseñanza: cómo enseñar, cómo guiar el proceso de aprendizaje. Por otro lado sobre la especificidad del contenido a enseñar.

Los juegos son mediadores del contenido en tanto son estructuras que implican determinados saberes y por lo tanto le permiten a los jugadores construir y apropiarse significativamente de un contenido. El maestro requiere de criterios específicos para organizar y fundamentar el sentido de la selección de este tipo de juegos.

Algunas pautas y atributos para la selección del juego:

grupales o de parejas porque esta característica promueve procesos de comparación de las acciones (descentración cognitiva), con reglas preestablecidas (reglamentos) que facilitan la evaluación del juego a través de un parámetro compartido e independiente del docente consignas que expliciten que es un juego con intención educativa que lo diferencia de otras maneras de jugar en el jardín integre saberes previos de los chicos con

relación al contenido curricular reflexión posterior al juego para promover abstracción (conciencia) de las acciones.

Aprender a jugar un juego lleva tiempo, un tiempo en el que cada chico necesita de otro que le ayude a aprender la legalidad (el orden interno) de ese juego.

El juego libre es una forma de juego que los niños organizan autónomamente en tanto no hay propuesta del docente. El espacio físico del patio con los recursos que contenga es el territorio para jugar juntos. La observación de los recreos ofrece al maestro información sobre el jugar y los juegos que los chicos pueden sostener sin mediación por parte del adulto. Es un tiempo espacio que a veces también requiere de las ideas y propuestas de juego del maestro como intervenciones tendientes a enriquecer los saberes de los chicos con relación a los juegos tradicionales, regionales, a la resolución de situaciones sociales y problemáticas.

Reflexionar sobre las prácticas de juego en cada escuela permite organizar un diagnóstico de situación al modo de punto de partida de renovadas acciones acerca del juego como actividad social, cultural y educativa. Volver a la escuela para mirar a qué, cómo y cuándo juegan los chicos.

2.2.1.3 Juegos Didácticos

Es una técnica participativa de la enseñanza encaminado a desarrollar en los estudiantes métodos de dirección y conducta correcta, estimulando así la disciplina con un adecuado nivel de decisión y autodeterminación; es decir, no sólo propicia la adquisición de conocimientos y el desarrollo de habilidades, sino que además contribuye al logro de la motivación por las asignaturas; o sea, constituye una forma de trabajo docente que brinda una

gran variedad de procedimientos para el entrenamiento de los estudiantes en la toma de decisiones para la solución de diversas problemáticas.

El juego es una actividad, naturalmente feliz, que desarrolla integralmente la personalidad del hombre y en particular su capacidad creadora. Como actividad pedagógica tiene un marcado carácter didáctico y cumple con los elementos intelectuales, prácticos, comunicativos y valorativos de manera lúdica.

Para tener un criterio más profundo sobre el concepto de juego tomaremos uno de sus aspectos más importantes, su contribución al desarrollo de la capacidad creadora en los jugadores, toda vez que este influye directamente en sus componentes estructurales: intelectual-cognitivo, volitivo- conductual, afectivo-motivacional y las aptitudes.

En lo intelectual se fomentan la observación, la atención, las capacidades lógicas, la fantasía, la imaginación, la iniciativa, la investigación científica, los conocimientos, las habilidades, los hábitos, el potencial creador, etc.

En lo conductual se desarrollan el espíritu crítico y autocrítico, la iniciativa, las actitudes, la disciplina, el respeto, la perseverancia, la tenacidad, la responsabilidad, la audacia, la puntualidad, la sistematicidad, la regularidad, el compañerismo, la cooperación, la lealtad, la seguridad en sí mismo, estimula la emulación fraternal, etc.

En lo afectivo se propicia la camaradería, el interés, el gusto por la actividad, el colectivismo, el espíritu de solidaridad, dar y recibir ayuda, etc. Como se puede observar el juego es en sí mismo una vía para estimular y fomentar la creatividad, si en este contexto se introduce además los elementos técnico-constructivos para la elaboración de los juegos, la

asimilación de los conocimientos técnicos y la satisfacción por los resultados, se enriquece la capacidad técnico-creadora del individuo.

Entre estas actividades técnico-creativas pueden figurar el diseño de juegos y juguetes, reparación de juguetes rotos, perfeccionamiento de juegos y juguetes, y pruebas de funcionamiento de juegos y juguetes.

Los juegos, durante cientos de generaciones, han constituido la base de la educación del hombre de manera espontánea, permitiendo la transmisión de las normas de convivencia social, las mejores tradiciones y el desarrollo de la capacidad creadora. Esta última como elemento básico de la personalidad del individuo que le permitan aceptar los retos, en situaciones difíciles y resolver los problemas que surgen en la vida.

Los juguetes didácticos son el soporte material con que se desarrolla el método para el cumplimiento del objetivo, permitiendo con su utilización el desarrollo de las habilidades, los hábitos, las capacidades y la formación de valores del estudiante.

El juego como recurso metodológico se recomienda su estudio e implementación en aquellos temas conflictivos para el estudiante o que la práctica señale que tradicionalmente es repelido por el alumno pero que constituya un objetivo básico y transferible a diversas esferas de la actividad o por la repercusión de su aplicación en su profesión o la vida cotidiana.

Hacer un uso excesivo del juego y poco fundamentado puede traer consecuencias lamentables en la efectividad del proceso. Teniendo presente tal afirmación es menester, en el proceso de construcción del

juego didáctico, diseñar y construir estos cumpliendo las reglas del diseño y las normas técnica que garanticen la calidad de estos artículos

Por la importancia que reviste, para la efectividad del juego didáctico en el proceso docente, es necesario que estos cumplan con las diferentes especificaciones de calidad establecidas en los documentos normativos.

Los juegos didácticos deben corresponderse con los objetivos, contenidos, y métodos de enseñanza y adecuarse a las indicaciones, acerca de la evaluación y la organización escolar.

En el parámetro de fiabilidad del juego didáctico se debe tener presente la operatividad, la durabilidad, la conservabilidad y la mantenibilidad que garanticen sus propiedades con el uso establecido.

La utilización de materiales adecuados en su fabricación debe permitir el menor costo de producción posible y facilitar el empleo de materiales y operaciones tecnológicas elementales acorde al desarrollo científico técnico actual.

Este índice tecnológico es fundamental no sólo para la industria, sino para la elaboración en las escuelas.

En nuestra experiencia en la creación de juegos y juguetes hemos desarrollados diversas actividades técnico-creativas, entre las que se encuentran: la utilización de materiales y envases de desechos; piezas y/o mecanismos diversos para conformar otro nuevo; partiendo de un tipo conocido introducir modificaciones en su estructura, partes componentes, modo de funcionamiento, modo de utilización, etc.; completar uno defectuoso con elementos de otros; partiendo de una descripción, narración, canción, etc., idear o simular un nuevo juego o juguete;

completando datos faltantes en el proyecto y/o la construcción; partiendo de objetivos y requisitos técnicos; partiendo de la estructura didáctica de un contenido o tema; simulando objetos reales; invirtiendo la posición de piezas, partes y mecanismos; así como combinando dos o más juegos y juguetes en la actividad lúdica.

Los índices económicos permiten determinar el nivel de correspondencia de uso entre el juego didáctico y los usuarios, valorándose la forma, color, peso, elementos constructivos y disposición de los mismos en concordancia con las características higiénicas, antropométricas, fisiológicas, sicofisiológica y psicológicas. Este último reviste especial importancia para la efectividad del juego didáctico garantiza el nivel de estimulación y desarrollo intelectual del alumno así como de la motivación e intereses hacia la adquisición y profundización del conocimiento.

Otros índices que deben tenerse presentes por los profesores para la confección de los juegos y juguetes didácticos son el estético, de seguridad, de normalización y transportabilidad.

Garantizar la posibilidad de la adquisición de una experiencia práctica del trabajo colectivo y el análisis de las actividades organizativas de los estudiantes.

Contribuir a la asimilación de los conocimientos teóricos de las diferentes asignaturas, partiendo del logro de un mayor nivel de satisfacción en el aprendizaje creativo.

Preparar a los estudiantes en la solución de los problemas de la vida y la sociedad.

2.2.1.4 Características de los Juegos Didácticos

- Despiertan el interés hacia las asignaturas.
- Provocan la necesidad de adoptar decisiones.
- Crean en los estudiantes las habilidades del trabajo interrelacionado de colaboración mutua en el cumplimiento conjunto de tareas.
- Exigen la aplicación de los conocimientos adquiridos en las diferentes temáticas o asignaturas relacionadas con éste.
- Se utilizan para fortalecer y comprobar los conocimientos adquiridos en clases demostrativas y para el desarrollo de habilidades.
- Constituyen actividades pedagógicas dinámicas, con limitación en el tiempo y conjugación de variantes.
- Aceleran la adaptación de los estudiantes a los procesos sociales dinámicos de su vida
- Rompen con los esquemas del aula, del papel autoritario e informador del profesor, ya que se liberan las potencialidades creativas de los estudiantes.

Fases de los juegos

1.-Introducción:

Comprende los pasos o acciones que posibilitarán comenzar o iniciar el juego, incluyendo los acuerdos o convenios que posibiliten establecer las normas o tipos de juegos.

2.-Desarrollo:

Durante el mismo se produce la actuación de los estudiantes en dependencia de lo establecido por las reglas del juego.

3.-Culminación:

El juego culmina cuando un jugador o grupo de jugadores logra alcanzar la meta en dependencia de las reglas establecidas, o cuando logra acumular una mayor cantidad de puntos, demostrando un mayor dominio de los contenidos y desarrollo de habilidades.

Los profesores que nos dedicamos a esta tarea de crear juegos didácticos debemos tener presente las particularidades psicológicas de los estudiantes para los cuales están diseñados los mismos

Los juegos didácticos se diseñan fundamentalmente para el aprendizaje y el desarrollo de habilidades en determinados contenidos específicos de las diferentes asignaturas, la mayor utilización ha sido en la consolidación de los conocimientos y el desarrollo de habilidades.

Los juegos didácticos permiten el perfeccionamiento de las capacidades de los estudiantes en la toma de decisiones, el desarrollo de la capacidad de análisis en períodos breves de tiempo y en condiciones cambiantes, a los efectos de fomentar los hábitos y habilidades para la evaluación de la información y la toma de decisiones colectivas

2.2.1.4. Estructuración y aplicación de los juegos didácticos

La participación:

Es el principio básico de la actividad lúdica que expresa la manifestación activa de las fuerzas físicas e intelectuales del jugador, en este caso el estudiante. La participación es una necesidad intrínseca del ser humano,

porque se realiza, se encuentra a sí mismo, negársela es impedir que lo haga, no participar significa dependencia, la aceptación de valores ajenos, y en el plano didáctico implica un modelo verbalista, enciclopedista y reproductivo, ajeno a lo que hoy día se demanda

. La participación del estudiante constituye el contexto especial específico que se implanta con la aplicación del juego.

El dinamismo:

Expresa el significado y la influencia del factor tiempo en la actividad lúdica. Todo juego tiene principio y fin, por lo tanto el factor tiempo tiene en éste el mismo significado primordial que en la vida. Además, el juego es movimiento, desarrollo, interacción activa en la dinámica del proceso pedagógico.

El entretenimiento:

Refleja las manifestaciones amenas e interesantes que presenta la actividad lúdica, las cuales ejercen un fuerte efecto emocional en el estudiante y puede ser uno de los motivos fundamentales que propicien su participación activa en el juego.

El valor didáctico de este principio consiste en que el entretenimiento refuerza considerablemente el interés y la actividad cognoscitiva de los estudiantes, es decir, el juego no admite el aburrimiento, las repeticiones, ni las impresiones comunes y habituales; todo lo contrario, la novedad, la singularidad y la sorpresa son inherentes a éste.

El desempeño de roles:

Está basado en la modelación lúdica de la actividad del estudiante, y refleja los fenómenos de la imitación y la improvisación

La competencia:

Se basa en que la actividad lúdica reporta resultados concretos y expresa los tipos fundamentales de motivaciones para participar de manera activa en el juego. El valor didáctico de este principio es evidente: sin competencia no hay juego, ya que ésta incita a la actividad independiente, dinámica, y moviliza todo el potencial físico e intelectual del estudiante.

2.2.1.5. Metodología de los juegos didácticos

Tradicionalmente se han empleado de manera indistinta los términos juegos didácticos y técnicas participativas; sin embargo, es nuestro criterio que todos los juegos didácticos constituyen técnicas participativas, pero no todas las técnicas participativas pueden ser enmarcadas en la categoría de juegos didácticos, para ello es preciso que haya competencia, de lo contrario no hay juego, y en este sentido dicho principio adquiere una relevancia y un valor didáctico de primer orden.

Las técnicas participativas son las herramientas, recursos y procedimientos que permiten reconstruir la práctica de los estudiantes, para extraer de ella y del desarrollo científico acumulado por la humanidad hasta nuestros días, todo el conocimiento técnico necesario para transformar la realidad y recrear nuevas prácticas, como parte de una metodología dialéctica.

Existen técnicas de presentación y animación, técnicas para el desarrollo de habilidades y técnicas para la ejercitación y consolidación del conocimiento.

En la bibliografía existente acerca de este tema aparecen nombradas también

como ejercicios de dinámica, técnicas de dinámica de grupo, métodos activos o productivos.

Para utilizar de manera correcta las técnicas participativas es preciso crear un clima positivo que permita que el estudiante esté contento, inmerso en el contexto. Estas técnicas no se pueden aplicar por un simple deseo de hacerlo, deben tener relación con la actividad docente profesional que se esté llevando cabo, además, su ejecución debe tener un fundamento psicológico, de lo contrario es preferible no emplearlas porque pueden conducir a resultados negativos en el intercambio y anular el debate.

2.2.3.4 Elaboración y aplicación de los juegos didácticos

Garantizar el correcto reflejo de la realidad del estudiante, en caso que sea necesario, para recibir la confianza de los participantes, así como suficiente sencillez para que las reglas sean asimiladas y las respuestas a las situaciones planteadas no ocupen mucho tiempo.

Las reglas del juego deben poner obstáculos a los modos de actuación de los estudiantes y organizar sus acciones, deben ser formuladas de manera tal que no sean violadas y nadie tenga ventajas, es decir, que haya igualdad de condiciones para los participantes.

Antes de la utilización del juego, los estudiantes deben conocer las condiciones de funcionamiento del mismo, sus características y reglas.

Deben realizarse sobre la base de una metodología que de forma general se estructure a partir de la preparación, ejecución y conclusiones.

Es necesario que provoquen sorpresa, motivación y entretenimiento a fin de garantizar la estabilidad emocional y el nivel de participación en su desarrollo.

Evidentemente, el Juego Didáctico es un procedimiento pedagógico sumamente complejo, tanto desde el punto de vista teórico como práctico. La experiencia acumulada a lo largo de muchos años en cuanto a la utilización de los Juegos Didácticos muestra que el uso de la actividad lúdica requiere una gran preparación previa y un alto nivel de maestría pedagógica por parte de los profesores.

Los Juegos Didácticos no son simples actividades que pueden utilizarse una tras otra, sino que deben constituir actividades conclusivas, o sea, finales. No son procedimientos aislados aplicables mecánicamente a cualquier circunstancia, contexto o grupo, por cuanto podemos incursionar en un uso simplista del juego, generar conflictos en el grupo, no lograr los objetivos esperados, desmotivar a los estudiantes y crear indisciplinas en éstos.

2.2.1.6. Ventajas fundamentales de los Juegos Didácticos

- Garantizan en el estudiante hábitos de elaboración colectiva de decisiones.
- Aumentan el interés de los estudiantes y su motivación por las asignaturas.
- Permiten comprobar el nivel de conocimiento alcanzado por los estudiantes, éstos rectifican las acciones erróneas y señalan las correctas.
- Permiten solucionar los problemas de correlación de las actividades de dirección y control de los profesores, así como el autocontrol colectivo de los estudiantes.
- Desarrollan habilidades generalizadas y capacidades en el orden práctico.

-Permiten la adquisición, ampliación, profundización e intercambio de conocimientos, combinando la teoría con la práctica de manera vivencial, activa y dinámica.

-Mejoran las relaciones interpersonales, la formación de hábitos de convivencia y hacen más amenas las clases.

-Aumentan el nivel de preparación independiente de los estudiantes y el profesor tiene la posibilidad de analizar, de una manera más minuciosa, la asimilación del contenido impartido.

2.2.1.7. Clasificación de los Juegos Didácticos

Han sido escasos, y podríamos decir que nulos, los intentos de clasificar los Juegos Didácticos. Nosotros, a partir de la experiencia docente y la práctica de su estructuración y utilización, consideramos dos clases de juegos:

-Juegos para el desarrollo de habilidades.

-Juegos para la consolidación de conocimientos.

-Juegos para el fortalecimiento de los valores (competencias ciudadanas).

La selección adecuada de los Juegos Didácticos está en correspondencia con los objetivos y el contenido de la enseñanza, así como con la forma en que se determine organizar el proceso pedagógico. Su amplia difusión y aplicación se garantiza en primera instancia por el grado de preparación, conocimiento y dominio de los mismos que adquieran los docentes. Para que se desarrollen exitosamente, los juegos exigen una preparación bien sólida por parte de los estudiantes.

Los juegos didácticos pueden aplicarse en un turno de clases común o en horario extradocente, todo está en dependencia de los logros que se pretenden alcanzar y del contenido de la asignatura en que se utilice. Al concluir cada actividad es recomendable seleccionar el grupo ganador y ofrecerle un premio, así mismo debemos seleccionar el estudiante más destacado, aspectos estos muy valiosos para lograr una sólida motivación para próximos juegos.

2.2.1.8. Juegos Lingüísticos

Según Bracho, (2005). Los juegos lingüísticos son aquellos juegos verbales tradicionales o creado por ellos mismo.

Junto con recuperar los juegos tradicionales, valorizando así la lengua materna y la cultura oral de los alumnos, estos juegos permiten desarrollar la conciencia lingüística y sus competencias de lenguaje de un contexto lúdico que lo divierte y entretiene; permiten discriminar los sonidos iniciales o finales de las palabras; estimulan la creatividad, al favorecer asociaciones de palabras, favorecen el desarrollo del vocabulario y favorecen la fluidez de la expresión oral.

2.2.1.8. Juegos de Observación

_Proceso complejo que permite al niño desarrollar capacidades de observación, atención, discriminación, identificación y que se realiza fundamentalmente a través de los sentidos.

- Desarrollar la comprensión y expresión oral

- Suscitar el interés del niño para que éste valore el lenguaje oral.

Específicos:

- Conseguir que el niño realice percepciones exactas y se exprese de manera adecuada.
- Establecer relaciones entre las imágenes y lo que representan.
- Desarrollar capacidades de observación, atención, discriminación, identificación
- Observar a partir de la representación de la realidad (materiales, textos)

2.2 1.9 Juegos de conversación:

La conversación es un género oral que me permite el intercambio de comunicación entre dos personas. Es uno de los géneros orales que puede trabajar el niño pequeño.

Los objetivos pueden ir referidos al núcleo central de trabajo, al cuento, referido al juego mismo de conversación...

Ahora nombraremos unos cuantos objetivos tanto generales como específicos (según la estrecha relación que tengan con el juego).

- Habituarse al niño a expresar ideas.
- Lograr que el niño hable con soltura.
- Desarrollo y enriquecimiento del vocabulario.
- Corregir, erradicar defectos de elocución (pronunciación).
- Conseguir la utilización de frases sencillas de distinto tipo (enunciación, exclamación, interrogación)
- Capacidad para relatar hechos, incidentes, acontecimientos.
- Utilización de formas socialmente establecidas (saludos, pedir algo, dar las gracias, despedirse)

-Habituar al niño a expresar mediante una buena entonación, gesticulación, expresión facial.

-Conseguir que los niños dialoguen entre sí y con el profesor.

Posibilidades básicas para desarrollar el juego:

Teniendo en cuenta que como dice el diseño de Infantil la conversación puede darse en una variedad de situaciones proponemos cinco posibilidades de trabajar la conversación:

Trabajar la conversación a partir del centro de interés.

-Conversar partiendo de la observación.

-Conversar sobre un tema propuesto por el profesor que haga referencia fundamentalmente al centro de interés.

Es muy conveniente realizar conversaciones ocasionales sobre hechos o sucesos que hayan acaecido, acontecido, en el entorno del niño (tengan o no que ver con el centro de interés, aunque si la tiene mejor).

Conversación libre por parte de los niños.

Proceso

Motivación inicial a partir fundamentalmente de material lingüístico a poder ser oral sin descartar otras maneras de motivar.

Establecer el diálogo entre el profesor y los niños en todas sus posibilidades (niño-profesor, profesor-clase, niño-niño, niño-clase...). Una vez establecido el diálogo hay que tener en cuenta que el profesor no se ha de dirigir como el protagonista de la conversación sino que su función será básicamente motivar, dirigir, moderar... procurando que los protagonistas de la conversación sean los niños. Para ello hay que evitar hacer preguntas de tipo general que normalmente solo tienen dos posibles respuestas: sí o no. Han

de ser preguntas específicas procurando que los niños respeten las normas interactivas de la comunicación (pedir turno)

Una vez hecho esto, aprovechamos la conversación para trabajar otros juegos lingüísticos (de vocabulario (si se encuentran nuevas palabras y se explican), de elocución (si se ayuda a pronunciar, a vocalizar bien).

Siempre que sea posible se deben englobar otros juegos que pertenezcan a otros bloques del ámbito de comunicación y representación.

2.2.1.10. Juego de invención o imaginación:

Es un juego en el que se implica al niño para que resuelva situaciones nuevas mediante la imaginación.

Posibilidades:

- a. Cuentos incompletos.
- b. Preguntas imaginarias.
- c. Adivinanzas.

a. Cuentos incompletos

Es un cuento normal que en un momento determinado se corta la secuencia (con niños pequeños se cortará al final).

Objetivos:

- Específico común a las tres posibilidades: que el niño cultive la imaginación o invención.
- Habituar al niño a comentar distintas situaciones.
- Fomentar la creatividad y libre expresión.

Proceso didáctico:

- Motivación inicial.
- Narrar el cuento hasta donde se quiere parar.

-¿Qué sucedió a partir de aquí? (Debe procurarse que intervengan todos los niños. El profesor tiene que actuar de moderador. Ha de intentar que sean cuentos que el niño no conozca).

Conversar, analizar las respuestas dadas.

b. Preguntas imaginarias

Preguntas que se proponen a los niños para que estos las contesten.

Tipos de preguntas

Realistas: ¿qué sucedería si te perdieras en una excursión?

Fantásticas o irreales: ¿qué pasaría si no hubiera agua en los mares? ¿Y si los hombres tuvieran alas?

Objetivos:

Desarrollar la imaginación.

Buscar la originalidad en las respuestas.

Facilitar la comprensión al comentar las respuestas.

Proceso:

Motivación.

Formular las preguntas.

Comentar respuestas.

c. Adivinanza

Recurso semántico. Estructura poética en que dando unos datos tu tienes que verificar los datos y buscar una respuesta a lo que se plantea.

Clasificación de las adivinanzas:

Adivinanzas populares: de tipo sencillo, recopilados por temas.

Adivinanzas descriptivas: no presentan la estructura propia de la propia adivinanza (no es verso ni rima), pero también vale para jugar. Está basada en una pregunta a partir de la cual vas dando pistas hasta que se acierta.

Objetivos:

Desarrollar la invención o imaginación.

Verificar lo expresado por el texto de la adivinanza.

Conversar sobre las distintas soluciones dadas.

Proceso:

Motivación inicial.

Propuesta oral de la adivinan

También es aconsejable acompañarlo con la expresión plástica.

Buscar que el niño dé las posibles soluciones.

Englobar las otras posibilidades de los otros bloques de comunicación y representación.

2.2.1.11. Juegos de elocución:

Son los juegos que se programan específicamente para que le niño venza, sobre todo, problemas o dificultades de articulación.

Aunque cualquier juego lingüístico de éstos se puede aprovechar para trabajar la elocución aquí proponemos dos posibilidades específicas: (trabalenguas y sonidos onomatopéyicos).

Trabalengua .

Cuando se trabaja con algunas de la estructura poéticas para hacer juegos lingüísticos hay que tener en cuenta el niño para el que se trabaja. Primero hay que hacer una división o clasificación de la estructura con sentido pedagógico o didáctico.

Clasificación de trabalenguas:

Trabalenguas frase: se repite un sonido determinado a través de una frase. (Pablo clavó un clavito. Pepe pinta puentes: p: sonido bilabial sonoro).

Trabalenguas poesía: tiene una estructura poética que rima (3 o 4 versos máximo).

Trabalenguas canción: cualquier trabalenguas con estructura de éste y con música.

Proceso didáctico a partir de posibilidad trabalenguas:

1. Motivación inicial: la motivación se puede hacer desde el propio trabalenguas.
2. El profesor ofrece al niño oralmente un trabalenguas. Se ha de repetir todas las veces necesarias.
3. El profesor intentará explicar el trabalenguas, incluso empleando otros sistemas de comunicación (imágenes, música...).

4. Se intenta que el niño repita por si solo el trabalenguas y si todavía no es suficiente se le vuelve a repetir.

5. (No sería para niños pequeños). Que se acostumbren a la estructura del trabalenguas.

6. Incorporar otros bloques del ámbito de representación y comunicación (ex. plástica, psicomotricidad).

Objetivos específicos del juego de articulación/trabalenguas.

a. Que el niño mejore la articulación de la lengua.

b. Conseguir una buena entonación y acentuación.

Descubrir los aspectos lúdicos y rítmicos del lenguaje.

2.2.1.12. Juego narrativo.

El material fundamental es el cuento. Podemos hablar de dos clases de cuentos:

- Cuento tradicional y/o popular (oral).
- Cuento literario (escrito).

Nosotros vamos a tratar el cuento tradicional y/o popular descartando el literario por sus :

- características
- Una sola versión escrita.
- Narra un suceso único más importante que los personajes.

Estilo propio del autor.

No hay frecuentes descripciones.

- Suele no empezar por el principio

-Por todo esto no nos sirve para los niños pequeños.

Un cuento puede ser: contado, leído y transmitido por otros medios; por un emisor, para que le llegue al receptor. También hay que hablar del mensaje.

Lo que nosotros hemos de tener más en cuenta es el receptor, porque hemos de hacer la propuesta para un determinado niño. Así pues, podemos clasificar los cuentos según el receptor en cuentos para niños y cuentos de niños:

Cuentos para niños es el que se nos da en la tradición y nosotros podemos seleccionar. Es el cuento que ha servido a centenares de generaciones para disfrutar de una infancia más o menos feliz, a veces para aprender a leer o escribir e incluso, para hacer otras actividades no lingüísticas (expresión . plástica, expresión . dramática, expresión. poética, e incluso modernamente expresión cinematográfica).

Cuento de niños es el que nace en la escuela en la necesidad de proyectarse a niños en creaciones de verdadera identidad infantil. Son cuentos creados con sus propias ideas, con su manera de expresarse y que hacen referencia a su entorno (escuela y casa). Cuentos, sobre todo, que nacen en un contexto coloquial (hablado) escolar y se realizan en su primera manifestación de forma oral. Entonces crear un cuento en la escuela supone una actividad y una actitud del maestro hacia la creatividad a través de unos instrumentos didácticos preconcebidos (en bloque de lengua oral de las áreas y currículos correspondientes). En la programación del profesor, hacer cuentos ha de ser una actividad escolar que consiga los objetivos previstos (hablar, escuchar, crear, gozar, transmitir...). por tanto, los juegos de niños deben ser un documento más entre los que dispone el maestro, en la escuela o aula, como material de apoyo y de consulta a la hora de realizar las clases de lengua y literatura.

2.2.2. Comprensión Lectora

La palabra comprensión proviene del latín *comprehensio*. La Real Academia de la Lengua Española la define como acción de comprender, facultad, capacidad o perspicacia para entender y penetrar las cosas.

Existe una complejidad para conceptualizar la comprensión lectora. Por ello para iniciarnos en su entendimiento hay que formular una pregunta esencial y básica: ¿Qué es comprender un texto? Comprender un texto es saber dialogar con los conocimientos que aporta el escritor, que de antemano debe considerar que dichos conocimientos son expuestos para determinados lectores.

Pero podemos preguntarnos ¿qué se comprende, cuándo se comprende un texto? Teniendo en cuenta que no todos los lectores tienen exactamente los mismos conocimientos, que la construcción del significado del texto que cada uno de ellos elaborará no será idéntica, surgiendo así un problema importante: ¿cómo se puede llegar a saber si la construcción que se ha elaborado corresponde básicamente a lo que el escritor pretendía. Por experiencia sabemos que llegar a ponernos de acuerdo sobre el significado de algunos textos, sobre lo que el autor nos ha querido decir, es, a menudo, motivo de largas discusiones y debates, tanto en el mundo científico como en el literario o en el informativo.

La comprensión lectora no atañe sólo al área de lenguaje sino a todas, porque empieza y termina en el propio niño englobando el conocimiento inherente que tiene del mundo, la transformación que se opera en contacto con los demás y con las fuentes de experiencia y de información, y acaba con la explicación manifiesta que de todo ello hace, oralmente o por escrito

Por lo tanto, trabajamos el lenguaje de una forma muy amplia, en muchos momentos del día y en materias muy diferentes, además, los ejercicios de comprensión lectora pueden tener una amplísima variedad de formulaciones que, consciente o inconscientemente, estamos aplicando en ocasiones muy diversas. Cuando nos enfrentamos a una situación difícil siempre pensamos en el problema como tal, y no reflexionamos en las dificultades que nos limitan enfrentar y superar dicha situación.

El adelanto de la ciencia ha revolucionado considerablemente el conocimiento. A medida que pasa el tiempo, las exigencias son cada vez mayores; por la proliferación de textos de diversos tipos y por las condiciones en que éstos deben ser interpretados, generando una serie de dificultades los docentes, en los alumnos y en los materiales.

Hoy más que nunca se requiere desarrollar en los alumnos capacidades y habilidades de:

Interpretar, retener, organizar y valorar la información, como condición para comprender.

Interpretar es formarse una opinión del texto, sacar ideas principales, deducir conclusiones y predecir consecuencias.

Retener conlleva a responder a preguntas, detalles aislados, detalles coordinados. Organizar, quiere decir establecer consecuencias, seguir instrucciones, esquematizar, resumir y generalizar

Para valorar hay que captar el sentido de lo leído, establecer relaciones causa, efecto, separar hechos de opiniones, diferenciar lo verdadero de lo falso y diferenciar lo real de lo imaginario.

A los problemas descritos se suman una serie de dificultades que retrasan el proceso.

2.2.2.1. Niveles de la comprensión de lectura

Muchas destrezas con sus respectivas complejidades son el sostén de los niveles que adquiere la lectura, esto a su vez involucra el incremento de conocimientos y por ende la inteligencia conceptual se ve desarrollada.

La aplicación de los tres niveles de procesamiento de información durante la lectura propicia el desarrollo progresivo de las habilidades cognitivas requeridas en cada nivel. Esto se consigue a través de la ejercitación sistemática y deliberada, y de la toma de conciencia o reflexión metacognoscitiva de las estrategias aplicadas.

El maestro Sánchez Lihón es uno de los que considera siete niveles de la comprensión de lectura, los que se verán a continuación:

a. Literal

Pinzás, (2001) manifiesta que “La comprensión literal se relaciona con lo que está explícitamente en el texto”.

Se considera el primer nivel de comprensión y se limita a extraer la información que aparece en el texto sin agregarle ningún otro valor interpretativo, es decir, analizar la información de un texto para identificar sus principales características literales. Esto se da por medio de procesos fundamentales que son: la observación, la comparación, la relación, la clasificación, el cambio, el orden y las transformaciones, la clasificación jerárquica, el análisis, la síntesis y la evaluación.

Entorno al nivel literal Vallés, (1998) confirma, “Su función es la de obtener un significado literal de la escritura. Implica reconocer y recordar los hechos tal y como parecen expresos en la lectura y es propio de los primeros años de la

escolaridad, en el inicio del aprendizaje formal de la lectura y una vez adquirida ya las destrezas decodificadoras básicas que le permitan al alumno una lectura fluida”.

El Ministerio de Educación (2007) respecto al nivel literal dice “La comprensión literal, también llamada comprensión centrada en el texto, se refiere a entender bien lo que el texto realmente dice y recordarlo con precisión y corrección”.

Se refiere a la capacidad del lector para recordar escenas tal como aparecen en el texto. Se considera fundamentalmente las ideas principales, los detalles y las secuencias de los hechos o acontecimientos. El nivel literal, específicamente se da en los niños que cursan los primeros años de escolaridad; la aplicación de este nivel de comprensión se dará a través de preguntas literales como: ¿Qué?, ¿Cuál?, ¿Cómo?, etc.

En este nivel de comprensión las ideas e información se presentan explícitamente expuestas en el texto y se da el reconocimiento o evocación de hechos. Los reconocimientos pueden ser de:

- Detalles: identificación nombres, personajes, tiempo y lugar de un relato; ideas principales: la idea más importante de un párrafo o del relato.
- Secuencias: identifica el orden de las acciones.
- Comparación: identifica caracteres, tiempos y lugares explícitos.
- De causa o efecto: identifica razones explícitas de ciertos sucesos o acciones.

Leer literalmente es hacerlo conforme al texto. Una primera dificultad se relaciona, según la formación de los lectores, con el vocabulario, las

expresiones metafóricas de uso cotidiano, las ambigüedades. Muchos fracasos escolares responden al desconocimiento de la terminología propia de cada disciplina o al uso de ciertos vocablos.

Entonces en el nivel literal se decodifican los signos escritos, lo visual, su pronunciación y viceversa. Recoge formas y contenidos explícitos del texto. Transposición de los contenidos del texto al plano mental del lector. Captación del significado de palabras, oraciones y cláusulas. Identificación de detalles. Precisión de espacio y tiempo. Secuencia de sucesos.

b. Inferencial

Pinzás, (2001) “Se apoya en una adecuada comprensión literal, pero es muy diferente a ella. Como su nombre indica, alude a lo implícito en el texto, a las relaciones que no están explícitamente planteadas. Por ello, se relaciona con la habilidad para hacer predicciones e hipótesis de contenido, para la interpretación de los personajes y sus motivaciones, para la comparación y el contraste, etc.”.

Implica determinar relaciones entre partes del texto para inferir información, conclusión u otros aspectos que no están explícitos en el texto.

En este nivel que implica mayor complejidad Pérez Grajales (1995) dice “El proceso de la inferencia introduce al lector a un mundo de interpretaciones que va más allá de lo explícito. Permite hacer uso del pensamiento crítico, emitir juicios valorativos e interpretar las ideas a la luz de las experiencias previas”.

La comprensión inferencial abarca la utilización de ideas y datos explicitados en un texto, más las experiencias personales y la intuición para elaborar conjeturas e hipótesis.

El nivel de comprensión lectora inferencial, tan poco practicado en la escuela, favorece la relación con otros campos del saber y la integración de un todo.

El Ministerio de Educación (2007) “Se refiere a establecer relaciones entre partes del texto para inferir relaciones, información, conclusiones o aspectos que no están escritos en el texto”.

Cuando se habla de un segundo nivel de lectura nos referimos al inferencial. Esta habilidad nos permite establecer relaciones más allá del contenido literal del texto, es decir, se hacen inferencias acerca de lo leído. Dichas inferencias pueden ser inductivas y deductivas, este nivel hace uso de la decodificación, la inferencia, el razonamiento inductivo y el deductivo, el discernimiento y la identificación e interpretación de las temáticas de un texto.

Vallés, A. (1998) dice del nivel inferencial “Denominada también interpretativa. Este nivel proporciona al lector una comprensión más profunda y amplia de las ideas que están leyendo. Exige una atribución de significados relacionándolas con las experiencias personales y el conocimiento previo que posee el lector sobre el texto”.

Es un nivel más alto de comprensión, exige que el lector reconstruya el significado de la lectura relacionándolo con sus vivencias o experiencias personales y es importante también el conocimiento previo que se tenga respecto del tema de la lectura; de acuerdo a ello se plantea ciertas hipótesis o inferencias. Con esta habilidad se busca reconstruir el significado del texto.

Para explorar si el lector comprendió de manera inferencial se deben hacer preguntas hipotéticas.

En este nivel de comprensión lectora se induce y desprende algo del texto, detalle que no estaba explícito pero que es inherente, que está inmerso y relacionado directamente al texto.

Por medio de la inferencia se extrae, devela y aclara algo que estaba contenido, aunque velado y oscuro, en un escrito. Deduce información espontánea y pertinente del texto, haciendo referencia a aspectos que están allí, pero no de manera clara o explícita.

c. Crítico-valorativo

En este nivel el lector da un juicio respecto de lo que lee teniendo como base ciertos criterios, o preguntas preestablecidas.

Para El Ministerio de Educación (2007) "... la tarea del lector consiste en dar un juicio sobre el texto a partir de ciertos criterios, parámetros o preguntas preestablecidas".

En el tercer nivel de comprensión, crítico-valorativo, el lector después de realizada la lectura, confronta el significado del texto con sus saberes y experiencias, luego emite un juicio y la expresión de opiniones personales acerca de lo que se lee. Puede llevarse en un nivel más avanzado a determinar las intenciones del autor, lo que demanda un procesamiento cognitivo más profundo de la información.

Vallés, A. (1998) dice "Denominada también evaluación apreciativa. Es un nivel más elevado de conceptualización, ya que, supone haber superado los

niveles anteriores de comprensión literal e interpretativa, llegándose a un grado de dominio lector caracterizado por emitir juicios personales acerca del texto, valorando la relevancia del mismo. Se discriminan los hechos de las opiniones y se integra a la lectura en las experiencias propias del lector”.

Este nivel se relaciona, en forma directa, con el pensamiento crítico. La valoración implica un ejercicio de elaboración, interpretaciones, juicios; construye argumentos para defender o sustentar sus opiniones.

En este punto Pérez (2006) manifiesta “Una de las habilidades del pensamiento crítico, es comprender la lectura con profundidad, esta comprensión es un proceso cognitivo completo e interactivo entre lo que el autor expresa y las expectativas, objetivos, experiencias y conocimientos previos del lector. No basta con decodificar la lectura, puesto que ningún texto tiene un sentido fijo, sino que es el lector quien construye su significado”.

La lectura crítica tiene un carácter evaluativo. Se manifiesta en la emisión de un juicio, en el que intervienen la formación del lector y sus conocimientos de lo leído. Inciden positivamente el ejercicio intelectual, la flexibilidad, la amplitud de criterio.

La comprensión crítica sólo puede desarrollarse en un clima de clase cordial, tolerante, abierto a las opiniones diversas y respetuosas de las personalidades diferentes.

La comprensión apreciativa está vinculada directamente con la comprensión crítico-valorativa. El nivel apreciativo se relaciona con lo afectivo y da lugar a comentarios sobre la aceptación o el rechazo que causa la lectura propuesta.

En tanto la comprensión, en su parte crítica, tiene un grado de complejidad que exige un elevado nivel de interpretación para evaluar ideas, la lectura apreciativa por el hecho de responder desde lo emocional, es más sencilla. Puede proponerse a edades muy tempranas y como paso previo a la crítica.

Este nivel también toma como base las experiencias y valores. Captación de los sentidos implícitos. Juicio de verosimilitud o valor del texto. Separación de los hechos y de las opiniones. Juicio acerca de la realización buena o mala del texto. Crítica a la actuación de los personajes. Enjuiciamiento estético.

d. Retención

Sánchez Lihón (1988) "Capacidad de captar y aprehender los contenidos del texto". (41)

Aquí existe una relación directa con la memoria, es decir, no al memorismo pero sí a la memorización. Es absurdo memorizar sin comprender o viceversa. El aprendizaje significativo tiene que ver con un proceso de organización y almacenamiento o retención de la información la misma que será recordada en el momento que se precise, todo lo anterior está directamente relacionado con la aprehensión, lo que significa hacer nuestra la información.

e. Organización

En este nivel el texto pasa por un análisis respecto de su estructura interna, es decir, del todo a sus partes. Este proceso de análisis toma muy en cuenta el tema, interés y nivel de comprensión de cada alumno.

Sánchez Lihón (1988) "Ordena elementos y vinculaciones que se dan en el texto".

Captación y establecimiento de relaciones. Descubrimiento de la causa y efecto de los sucesos. Captación de la idea principal del texto. Identificación de personajes principales y secundarios. Reordenamiento de una secuencia. Resumen y generalización.

f. Interpretación

Sánchez Lihón (1988) "Reordena en un nuevo enfoque los contenidos del texto".

La reelaboración cognitiva trae como consecuencia la interpretación, o sea, los conocimientos previos del lector y la nueva información entra en interrelación y ello a su vez se supedita a los intereses, emociones, identificación, etc. de cada lector.

g. Creación

Sánchez Lihón (1988) "Creación con ideas propias integrando las ideas que ofrece el texto a situaciones parecidas de la realidad".

Un aspecto significativo de la comprensión de un texto lo constituye la actividad creadora que genera. Puede definirse como la capacidad de producir algo original, una síntesis mental diferente, una visión nueva aunque parta de lo conocido. Muchos textos, más allá de su intención, literaria o no, incitan a soluciones o planteamientos diferentes. Crear a partir de lo leído implica introducirse en la obra, reorganizarse, visualizar nuevas relaciones, elegir lo que atrae y permite desenvolver las propias capacidades, desechar lo que no interesa, sensibilizarse ante los problemas de la humanidad, vincularse emocionalmente con el texto y originar otra propuesta.

La comprensión de lectura tiene una relación natural con la creación, hay una interacción entre lector y texto, en consecuencia si se da la comprensión por ende hay lugar para la creación, es decir, se puede producir un nuevo texto de otro ya leído. La creación de este nuevo texto no necesariamente tiene que ser escrito, puede darse a través de un dibujo, una canción, incluso en forma oral.

De los siete niveles presentados la mayoría de autores, incluido el Ministerio de Educación, dan relevancia a los niveles: literal, inferencial y crítico los mismos que se han considerado en la investigación.

2.2.2.2. Comprensión Lectora en pre escolar

La mayoría de los niños comienzan los procesos de lectura y escritura antes de entrar a la escuela, no esperan a que alguien les enseñe.

Los niños están acostumbrados a “leer imágenes” desde que se exponen a la televisión, por tanto comienzan tempranamente a interpretar o darle significado a los dibujos e imágenes. Esto constituye junto a las canciones, que vienen a ser “palabras con música”, un material imprescindible y significativo para los niños al constituirse en un referente infantil que integra palabras con secuencia y significado de una manera muy natural para ellos. Investigación U. de Yale, USA, (2004).

Paulo Freire señalaba que la lectura del mundo antecede a la lectura de la palabra; es decir, que antes de leer la palabra, los pequeños leen el mundo a través de los gestos, del ejercicio de sus sentidos y de la lectura de su mundo interior.

Si bien no podemos hablar comprensión lectora en esta etapa, los niños si van apropiándose de significados a partir de la lectura de imágenes, estáticas o móviles; para luego atender a los mensajes o contenidos que surgen de la narración.

El primer paso hacia la lectura que mencionan las investigaciones, es “oír los libros”; Ello porque “oír la lectura” de otros, cumple una función cognitiva, lingüística y afectiva para los niños en la infancia. En esta etapa el niño descubre el universo de la lectura, por la voz llena de entonación y significado. En este aspecto es interesante destacar que la lectura trabajada en grupo provoca interacción y positivas experiencias de intercambio intelectual entre niños.

Recomendaciones generales de los expertos sobre cómo iniciar a los niños en el proceso lector:

Las primeras experiencias de lectura y escritura deben ser auténticas o funcionales, para que los niños puedan reconocer sus nombres, pasar lista, escribir una receta de cocina, aprender y copiar nombres de flores, hacer listas de cosas, escribir avisos para los padres, leer y escribir cartas o mensajes.

- La importancia de ofrecer a los niños experiencias tempranas, graduadas, gratas y lúdicas en ambientes letrados significativos; especialmente a través del mundo de los cuentos.
- La necesidad de ser pacientes en respetar el ritmo de cada niño y dedicar tiempo suficiente para que cada niño sea protagonista del proceso de iniciación a la lectura.
- La consideración de las creencias y prácticas de alfabetización actuales de las educadoras ya que estas pueden ser facilitadores u obstaculizadoras para modificar e innovar en sus prácticas.

Componentes claves, conducentes a la adquisición de habilidades para el aprendizaje de la lectura y posterior comprensión lectora:

- Conciencia fonológica
- Aproximación y motivación a la lectura
- Interpretación de signos escritos
- Reconocimiento del tipo de texto
- Extraer información
- Parafraseo
- Argumentación
- Incremento del vocabulario

2.3. Definiciones conceptuales.

Actividad Lúdica:

Es cuando el niño realiza una acción y presupone otra, es decir una acción que tiene un carácter simbólico.

Aptitud:

Capacidad natural y/o adquirida para desarrollar determinadas tareas intelectuales y manuales.

Asimilación:

Es el proceso por medio del cual un nuevo objeto es convertido o incorporado a las estructuras mentales existentes en el sujeto.

Conocimiento:

La intuición subjetivamente considerada como verdaderas, de lo esencial de un algo existente o de un contenido; también el resultado de este proceso, cognición.

Desarrollo:

Secuencia de cambio continuo en un sistema que se extiende desde su origen hasta su madurez y extinción.

Estrategias:

Conjunto de procedimientos, actividades, juegos, actitudes, oportunidades seleccionadas y previamente planificadas por el educador, para el logro de los objetivos del desarrollo propuesto y no propuesto.

Imitación:

Acción que tiene más o menos exactamente los actos de otro individuo al que se toma por modelo. Es un proceso del aprendizaje y un factor esencial para la integración social.

Juego:

Actividad estructurada que consiste ya sea en el simple ejercicio de las funciones sensorio motriz, intelectuales y sociales.

Juego didáctico

Es una estrategia que se puede utilizar en cualquier nivel o modalidad del educativo pero por lo general el docente lo utiliza muy poco porque desconoce sus múltiples ventajas.

Los juegos lingüísticos

Constituyen instrumentos y técnicas que utilizados en el aprendizaje del idioma, hacen de éste un proceso más motivante, activo e interesante

Lectura de imágenes

Leer una imagen hay que analizar sus aspectos formales: ¿cómo está hecha?, ¿qué cosas aparecen en ella y cómo se colocan o distribuyen sobre la superficie de la imagen?, ¿a qué época y a qué estilo pertenece? También hay que analizar sus aspectos conceptuales: ¿qué función cumple? ¿a quién va dirigida? ¿en qué contexto social, político o económico se sitúa? ¿cuál es el significado final que el autor nos quiere comunicar?

Icono verbal

Reciben este nombre porque están compuestos por texto escrito combinado con imágenes que representan personas, lugares u objetos y en conjunto envían un mensaje al enunciatario.

CAPITULO III

MARCO METODOLÓGICO

3.1. Tipo de investigación

Según Tamayo (2003), el presente trabajo de investigación es **Descriptivo**. Este tipo de investigación comprende la descripción, registro, análisis e interpretación de la naturaleza actual, y la composición o procesos de los fenómenos. El enfoque se hace sobre conclusiones dominantes o sobre cómo una persona, grupo o cosa se conduce o funciona en el presente.

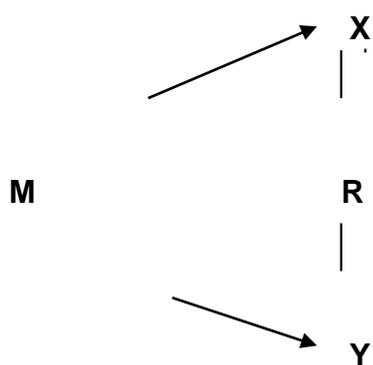
La investigación descriptiva trabaja sobre realidades de hecho, y su característica fundamental es la de presentar una interpretación correcta.

3.2. Diseño y esquema de la investigación.

El diseño que se utilizó fue un **descriptivo correlacional** porque este tipo de estudio tiene como propósito medir el grado de relación y efecto que existe entre dos o más variables (en un contexto en particular). Según Hernández Sampieri (2006.p.210), en su libro de Metodología de la investigación dice: “Los estudios descriptivos miden, evalúan o recolectan datos sobre diversos conceptos (variables), aspectos, dimensiones o componentes del fenómeno a investigar, y los estudios correlacionales miden cada variable presuntamente relacionada y después miden y analizan la correlación”

Es decir, intentar predecir el valor aproximado que tendrá un grupo de individuos en una variable, a partir del valor que tienen en la variable o variables relacionadas. Con este diseño se busca relacionar las variables o factores relevantes para el planteamiento de futuros problemas

El esquema del diseño Descriptivo Correlacional es:



Dónde:

M= Muestra

X= Estrategias lúdicas

Y= Comprensión lectora

R = Relación

3.3. Población y muestra.

Población

Niños del Nivel Inicial de 5 años de La I.E.145-Lurigancho - 2016 que son en total 30

Muestra

No fue seleccionada estadísticamente sino intencionalmente, basándose en el criterio de representatividad y calidad de información de los elementos. La totalidad de los niños que son 30 (18 niñas y 12 niños).

3.4. Instrumentos de recolección de datos

Instrumento No 1: Estrategias lúdicas

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Ficha de Observación de Estrategias lúdicas

Autor: Adaptado por Pati Mariela AMANCIO ESCALANTE

Significación: La ficha de Observación consta de 17 ítems, cada uno de los cuales tiene tres alternativas. Nunca (N); Algunas veces (AV); y Siempre (S).

Administración: Individual

Duración: Su aplicación completa fue de dos bimestres.

Instrucciones para la aplicación: El profesor evaluará las Estrategias lúdicas que el niño utiliza al realizar lecturas.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a tres (valor 1 a N= nunca, 2 a la AV= algunas veces, y 3 a la S= siempre).

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 30 niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Chosica. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

Tabla N° 1: *Tabla de especificaciones para la ficha de observación de Estrategias lúdicas*

Dimensiones	Estructura de la ficha de observación		Porcentaje
	Ítems	Total	
Juego didáctico	1, 2, 3, 4, 5, 6,7,8 9,10,11,12,13,	08	49
Juego lingüístico	14,15, 16 17	09	51
Total ítems		17	100

Fuente del cuestionario (Elaboración propia)

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

Si² : Es la suma d

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

St² : Es la varianza del total de ítems (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

Criterio de confiabilidad valores

Baja confiabilidad (No aplicable)	: 0.01 a 0. 60
Moderada confiabilidad	: 0.61 a 0.75
Alta confiabilidad	: 0.76 a 0.89
Muy Alta confiabilidad	: 0.90 a 1.00

Tabla 2: *Confiabilidad del Instrumento Estrategias lúdicas*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,908	17

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,908, lo cual permite decir que el Test en su versión de ítems tiene una Muy Alta Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Tabla 3: *Estadístico Total – Elemento de Estrategias lúdicas*

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
O1	37,87	32,671	,712	,899
O2	37,97	31,620	,658	,900
O3	38,40	36,731	,060	,913
O4	38,60	32,248	,798	,896
O5	37,73	32,202	,643	,900
O6	38,40	35,214	,461	,906
O7	38,37	35,275	,375	,907
O8	37,87	33,223	,430	,908
O9	37,70	31,597	,842	,894
O10	37,93	31,857	,682	,899
O11	38,63	32,240	,770	,897
O12	37,87	31,706	,586	,903
O13	37,87	33,085	,495	,905
O14	37,77	34,737	,236	,915
O15	37,50	33,017	,774	,898
O16	37,80	32,166	,577	,903
p17	37,60	31,834	,875	,894

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Dimensión 1: Juego didáctico**Tabla 4: KMO y prueba de Bartlett de Estrategia de Juego didáctico**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,653
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	76,539
	GI	28
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,653, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Juego didáctico, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Dimensión 2: Juego lingüístico**Tabla 5: KMO y prueba de Bartlett de Estrategia de Juego lingüístico**

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,808
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	153,814
	GI	36
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,808, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Juego lingüístico, presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Instrumento No 2: Comprensión lectora

Ficha técnica del Instrumento:

Nombre: Ficha de Observación de Comprensión lectora

Autor: Adaptado por Pati Mariela AMANCIO ESCALANTE

Significación: La ficha de Observación consta de 12 ítems, cada uno de los cuales tiene tres alternativas. Nunca (N); Algunas veces (AV); y Siempre (S).

Administración: Individual

Duración: Su aplicación completa fue de dos bimestres.

Instrucciones para la aplicación: El profesor evaluará la Comprensión lectora de los niños.

Puntuación: Cada ítem admite una puntuación de uno a tres (valor 1 a N= nunca, 2 a la AV= algunas veces, y 3 a la S= siempre).

Tipificación: Se aplicó a una muestra de 30 niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Chosica. El instrumento para recopilar la información fue adaptado a la población siguiendo procedimientos apropiados para asegurar su validez y confiabilidad (Cano 1996).

Tabla N° 6: *Tabla de especificaciones para la ficha de observación de Comprensión lectora*

Dimensiones	Estructura de la ficha de observación		Porcentaje
	Ítems	Total	
Conciencia fonológica	1, 2, 3,	03	25
	4,5,6,7,8		
Lectura de imagen		05	42
	9,10,11,12		
Opinión de lectura		04	33
Total ítems		12	100

Fuente del cuestionario (Elaboración propia)

I.- Confiabilidad del instrumento

El criterio de confiabilidad del instrumento, se determina en la presente investigación, por el coeficiente de Alfa Cronbach, desarrollado por J. L. Cronbach, requiere de una sola administración del instrumento de medición y produce valores que oscilan entre uno y cero. Es aplicable a escalas de varios valores posibles, por lo que puede ser utilizado para determinar la confiabilidad en escalas cuyos ítems tienen como respuesta más de dos alternativas.

Cuanto menor sea la variabilidad de respuesta por parte de los jueces, es decir haya homogeneidad en la respuestas dentro de cada ítem, mayor será el alfa de cronbach.

ALFA DE CROMBACH:

$$\alpha = \left[\frac{K}{K-1} \right] \left[1 - \frac{\sum_{i=1}^k S_i^2}{S_t^2} \right]$$

Si² : Es la suma de varianzas de cada ítem.

St² : Es la varianza del total de filas (puntaje total de los jueces).

K : Es el número de preguntas o ítems.

Criterio de confiabilidad valores

Baja confiabilidad (No aplicable) : 0.01 a 0.60

Moderada confiabilidad : 0.61 a 0.75

Alta confiabilidad : 0.76 a 0.89

Muy Alta confiabilidad : 0.90 a 1.00

Tabla 7: *Confiabilidad del Instrumento de Pensamiento Crítico*

Alfa de Cronbach	N de elementos
0,768	12

El coeficiente Alfa obtenido es de 0,768, lo cual permite decir que el Test en su versión de 12 ítems tiene una Alta Confiabilidad.

Estadísticos Total-elemento

Existe la posibilidad de determinar si al excluir algún ítem o pregunta de la encuesta aumente o disminuya el nivel de confiabilidad interna que presenta el test, esto nos ayudaría a mejorar la construcción de las preguntas u oraciones que utilizaremos para capturar la opinión o posición que tiene cada individuo.

Tabla 8: Estadístico Total – Elemento de Comprensión lectora

	Media de escala si el elemento se ha suprimido	Varianza de escala si el elemento se ha suprimido	Correlación total de elementos corregida	Alfa de Cronbach si el elemento se ha suprimido
Item1	31,47	27,706	,353	,759
Item2	31,17	28,213	,485	,746
Item3	31,43	27,840	,370	,756
Item4	31,23	28,047	,390	,754
Item5	31,23	26,944	,642	,731
Item6	31,77	27,495	,543	,740
Item7	31,70	25,597	,589	,730
Item8	31,43	26,116	,510	,739
Item9	31,83	29,454	,186	,778
Item10	31,83	29,316	,248	,768
Item11	32,47	28,740	,234	,774
Item12	31,57	27,357	,452	,747

El cuadro anterior nos demuestra que el test en su totalidad presenta consistencia interna, la cual no se modifica significativamente ante la ausencia de alguno de los ítems.

2.- Validez del Instrumento

El criterio de validez del instrumento tiene que ver con la validez del contenido y la validez de construcción. La validez establece relación del instrumento con las variables que pretende medir y, la validez de construcción relaciona los ítems del cuestionario aplicado; con los basamentos teóricos y los Objetivos de la investigación para que exista consistencia y coherencia técnica.

La validez de constructo es la principal de los tipos de validez, en tanto que «la validez de constructo es el concepto unificador que integra las consideraciones de validez de contenido y de criterio en un marco común para probar hipótesis acerca de relaciones teóricamente relevantes» (Messick, 1980, p.1015), en este mismo sentido (Cronbach, 1984, p.126) señala que «la meta final de la validación es la explicación y comprensión y, por tanto, esto nos lleva a considerar que toda validación es validación de constructo».

La validez del test fue establecida averiguando la validez de constructo teniendo para tal fin como elemento de información al análisis de su estructura por medio de un análisis factorial exploratorio.

Dimensión 1: Conciencia fonológica

Tabla 9: KMO y prueba de Bartlett de Conciencia fonológica

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,558
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	6,261
	GI	3
	Sig.	,000

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,558, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la

misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Conciencia fonológica presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Dimensión 2: Lectura de imagen

Tabla 10: *KMO y prueba de Bartlett de Lectura de imagen*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,762
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	28,325
	GI	10
	Sig.	,002

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,762, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Lectura de imagen presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

Dimensión 3: Opinión de lectura

Tabla 11: *KMO y prueba de Bartlett de Opinión de lectura*

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,515
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	4,336
	Gl	6
	Sig.	,005

La medida de adecuación muestral del test de Kaiser – Meyer – Olkin es de 0,515, como es superior a 0,5 se afirma que es satisfactorio para continuar el análisis de los ítems de esta variable, es decir que la muestra se adecua al tamaño del instrumento.

La prueba de esfericidad de Bartlett mide la asociación entre los ítems de una sola dimensión, se determina si los ítems están asociados entre sí y la misma está asociada al estadígrafo chi-cuadrado, como es significativa asociada a una probabilidad inferior a 0,05, se rechaza la hipótesis nula, por lo que se concluye que la correlación de la matriz no es una correlación de identidad. Es decir, que los ítems están asociados hacia la medición de una sola identidad.

Conclusión

El instrumento de medición en su dimensión: Opinión de lectura presenta unidimensionalidad. Cada uno de los ítems están estrechamente vinculados y la validación empírica nos dice que hay unicidad del mismo y que cada uno de sus ítems buscan la medición de una sola dimensión, es decir que existe unicidad de los ítems.

3.5. Técnicas de recojo, procesamiento y presentación de datos

Como técnica de recolección de datos para ambas variables aplicaremos la técnica de la Observación con su instrumento la ficha de Observación, para el procesamiento y presentación de resultados aplicaremos el paquete estadístico SPSS V-24.

CAPÍTULO IV

RESULTADOS

4.1. Presentación y análisis de resultados

Luego de la aplicación de los cuestionarios a la muestra objeto de la presente investigación y procesada la información obtenida (calificación y baremación), procedimos a analizar la información, tanto a nivel descriptivo, como a nivel inferencial, lo cual nos permitió realizar las mediciones y comparaciones necesarias para el presente trabajo, y cuyos resultados se presentan a continuación:

Variable 1: Estrategas lúdicas

Dimensión 1: Juegos didácticos

Tabla 12: *Frecuencia de Juegos didácticos*

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (12 – 16)	10	33,3	33,3
Medio o regular (16 – 20)	18	60,0	93,3
Adecuado (20 – 24)	2	6,7	100,0
Total	30	100,0	

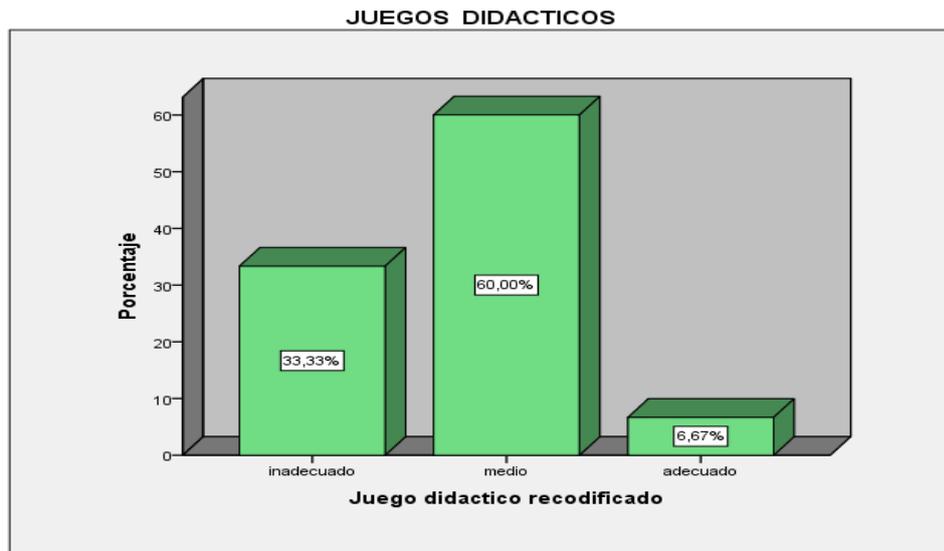


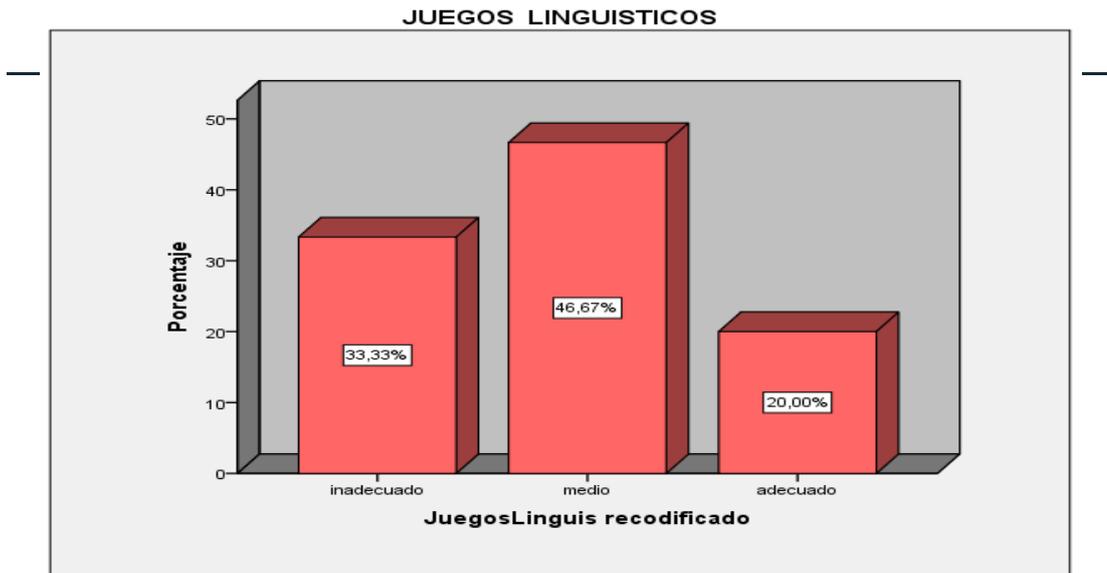
Figura 1: Diagrama de Juegos didácticos

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 33,3% de los niños de 5 años tienen Juegos didácticos Inadecuados, el 60% de los niños de 5 años tienen Juegos didácticos Medio o Regular y solo el 6,7% de los niños de 5 años tienen Juegos didácticos Adecuados. Esto nos quiere decir, que los Juegos didácticos de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Dimensión 2: Juegos lingüísticos

Tabla 13: Frecuencia de Juegos lingüísticos

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (15 – 20)	10	33,3	33,3
Medio o regular (20 – 24)	14	46,7	80,0
Adecuado (24 – 28)	6	20,0	100,0

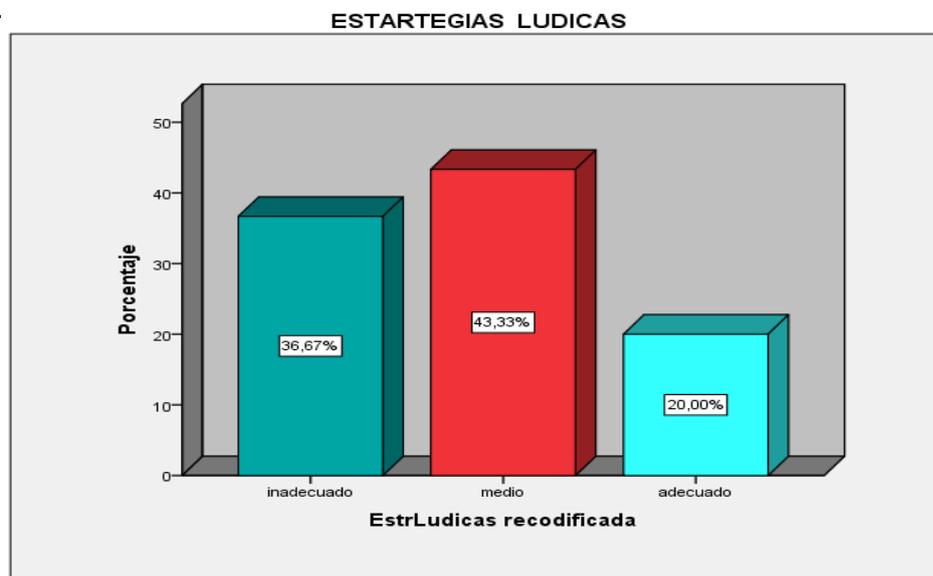
**Figura 2:** Frecuencia de Juegos lingüísticos

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 33,3% de los niños de 5 años tienen Juegos lingüísticos Inadecuados, el 46,7% de los niños de 5 años tienen Juegos lingüísticos Medio o Regular y el 20% de los niños de 5 años tienen Juegos lingüísticos Adecuados. Esto nos quiere decir, que los Juegos lingüísticos de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Variable 1: Estrategias lúdicas

Tabla 14: Frecuencia de Estrategias lúdicas

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (28 – 36)	11	36,7	36,7
Medio o regular (36 – 44)	13	43,3	80,0
Adecuado (44 – 52)	6	20,0	100,0
Total	30	100,0	

**Figura 4:** Frecuencia de Estrategias lúdicas

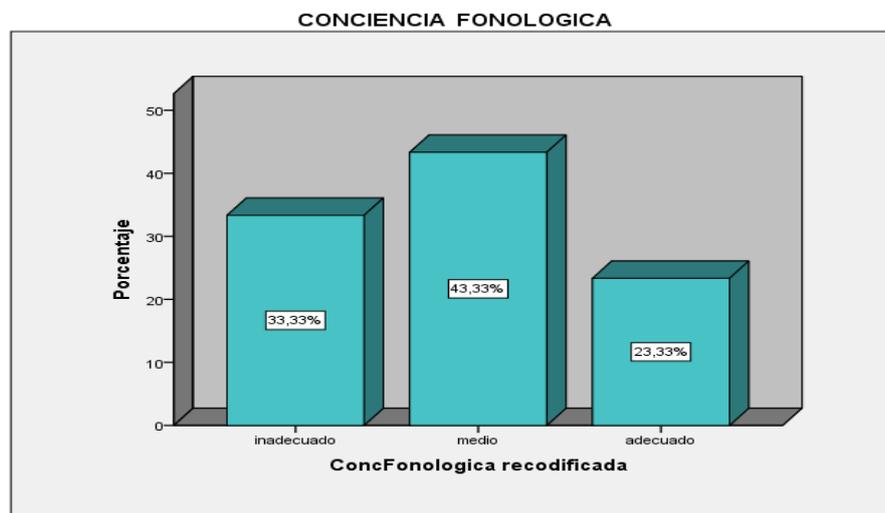
Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 36,7% de los niños de 5 años tienen Estrategias lúdicas Inadecuadas, el 43,3% de los niños de 5 años tienen Estrategias lúdicas Media o Regular y el 20% de los niños de 5 años tienen Estrategias lúdicas Adecuadas. Esto nos quiere decir, que las Estrategias lúdicas de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Variable 2: Comprensión lectora

Dimensión 1: Conciencia fonológica

Tabla 15: Frecuencia de Conciencia fonológica

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (5 – 8)	10	33,3	33,3
Medio o regular (8 – 10)	13	43,3	76,7
Adecuado (10 – 12)	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

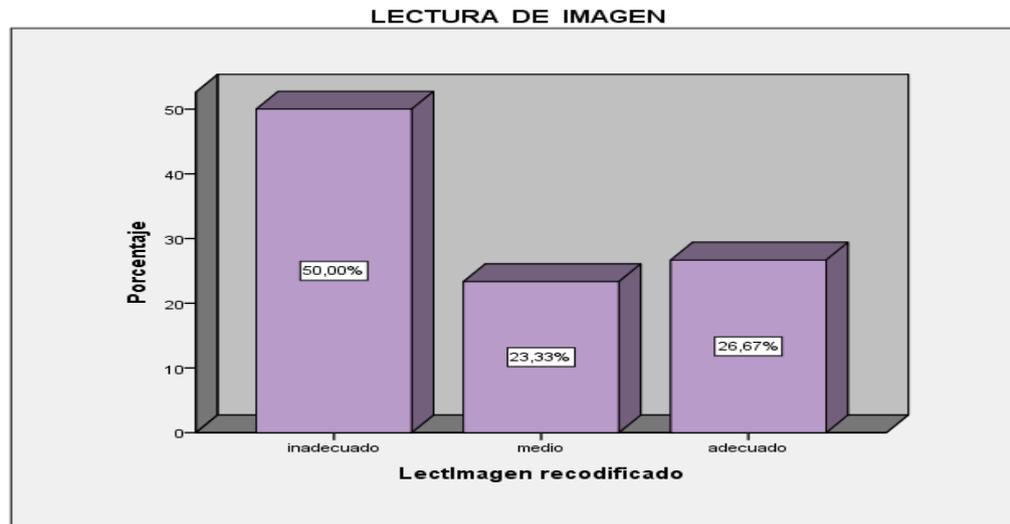
**Figura 5** conciencia fonológica

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 33,3% de los niños de 5 años tienen Conciencia fonológica Inadecuadas, el 43,3% de los niños de 5 años tienen Conciencia fonológica Media o Regular y el 23.3.% de los niños de 5 años tienen Conciencia fonológica Adecuadas. Esto nos quiere decir, que la Conciencia fonológica de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Dimensión 2: Lectura de imagen

Tabla 15: Frecuencia de Lectura de imagen

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (10 – 14)	15	50,0	50,0
Medio o regular (14 – 17)	7	23,3	73,3
Adecuado (17 – 20)	8	26,7	100,0
Total	30	100,0	

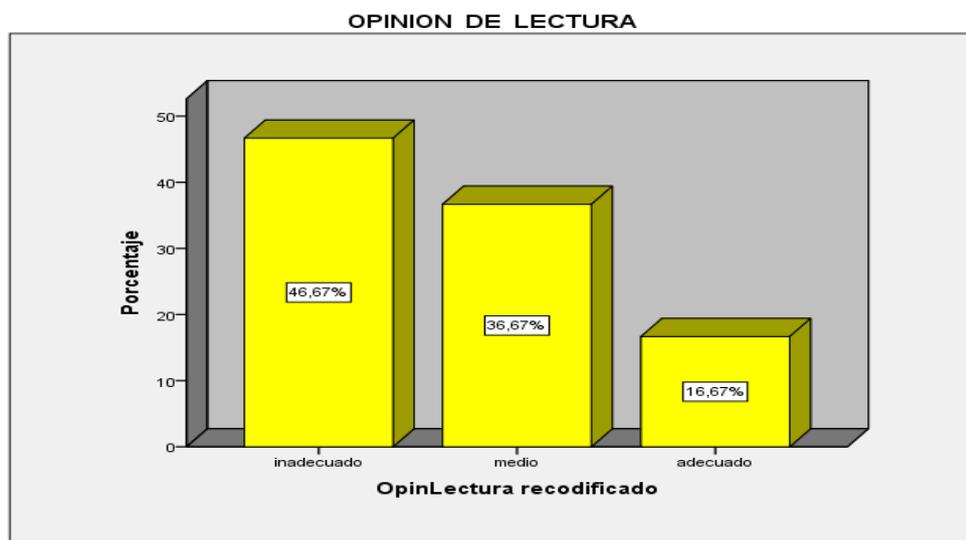
**Figura 6:** Diagrama de Lectura de imagen

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 50% de los niños de 5 años tienen una Lectura de imagen Inadecuada, el 23,3% de los niños de 5 años tienen una Lectura de imagen Media o Regular y el 26,7.% de los niños de 5 años tienen una Lectura de imagen Adecuada. Esto nos quiere decir, que la Lectura de imagen de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Dimensión 3: Opinión de lectura

Tabla 16: Frecuencia de Opinión de lectura

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (6 – 9)	14	46,7	46,7
Medio o regular (9 – 12)	11	36,7	83,3
Adecuado (12 – 14)	5	16,7	100,0
Total	30	100,0	

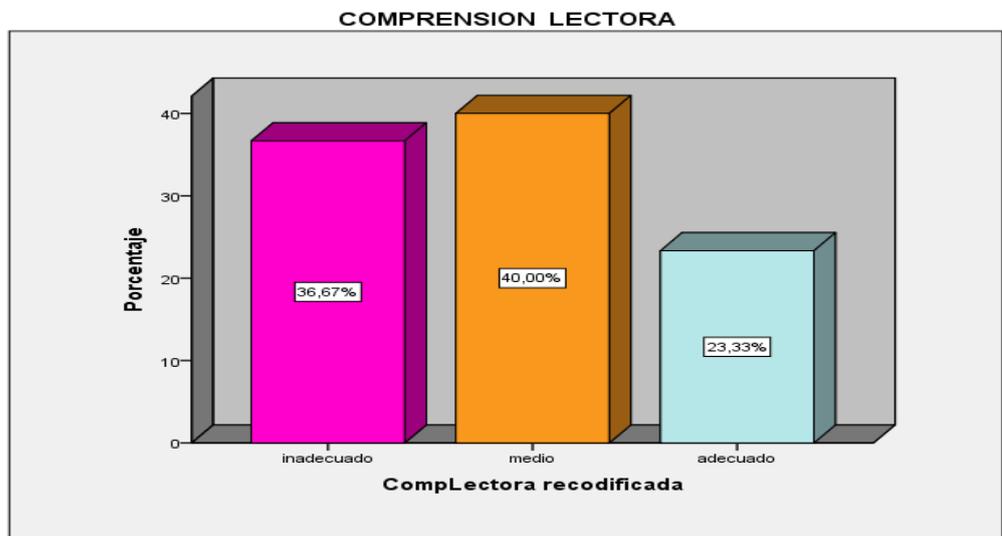
**Figura 7:** Diagrama de Opinión de lectura

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 46,7% de los niños de 5 años tienen una Opinión de lectura Inadecuada, el 36,7% de los niños de 5 años tienen una Opinión de lectura Media o Regular y el 16,7% de los niños de 5 años tienen una Opinión de lectura Adecuada. Esto nos quiere decir, que la Opinión de lectura de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

Variable 2: Comprensión lectora

Tabla 17: Frecuencia de Comprensión lectora

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje acumulado
Inadecuado (25 – 32)	11	36,7	36,7
Medio o regular (32 – 39)	12	40,0	76,7
Adecuado (39 – 46)	7	23,3	100,0
Total	30	100,0	

**Figura 8:** Diagrama de Comprensión lectora

Interpretación: De la tabla y gráfico adjunto nos permiten evidenciar que el 36% de los niños de 5 años tienen una Comprensión lectora Inadecuada, el 40% de los niños de 5 años tienen una Comprensión lectora Media o Regular y el 23,3% de los niños de 5 años tienen una Comprensión lectora Adecuada. Esto nos quiere decir, que la Comprensión lectora de la mayoría de los niños evaluados No son Óptimos.

4.2. Contratación de las hipótesis secundarias.

Hipótesis específica 1:

Los Juegos didácticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 128 – Chosica

- Para hacer la contratación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Tabla 18: *Magnitudes de correlación según valores del coeficiente de correlación “rho” de Spearman*

Valor del coeficiente	Magnitud de correlación
Entre 0.0 – 0.20	Correlación mínima
Entre 0.20 – 0.40	Correlación baja
Entre 0.40 - 0.60	Correlación Moderada
Entre 0.60 – 0.80	Correlación buena
Entre 0.80 – 1.00	Correlación muy buena

Fuente: “Estadística aplicada a la educación y a la psicología” de Cipriano Ángeles (1992).

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 19: *Correlación entre Juegos didácticos y Comprensión lectora*

			Juegos didácticos	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Juegos didácticos	Coeficiente de correlación	1,000	,858**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	30	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,858**	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 19 podemos inferir que existe una correlación significativa entre la variables Juegos didácticos y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del p valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de Chi² de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

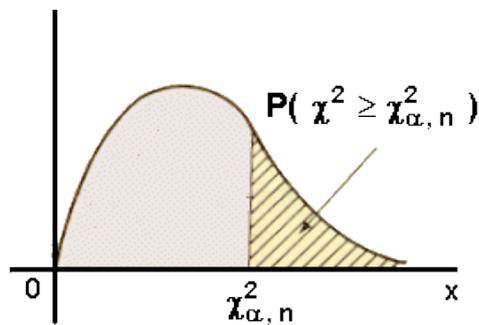
H1: Los Juegos didácticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145

Ho: Los Juegos didácticos NO influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 – Chosica

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Prueba de Chi-cuadrado

Tabla 20: Prueba de Chi-cuadrado de Juegos didácticos y Comprensión lectora

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	31,948 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	36,116	4	,000
Asociación lineal por lineal	20,115	1	,000
N de casos válidos	30		

a. 7 casillas (77,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es ,47.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 31,948^a de con 4 grados de libertad

superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Los Juegos didácticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 – Chosica

Hipótesis específica 2:

Los Juegos lingüísticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145 – Chosica

- Para hacer la contrastación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación “rho” de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y – 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación cero

indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 21: *Correlación entre Juegos lingüísticos y Comprensión lectora*

			Juegos lingüísticos	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Juegos Lingüísticos	Coefficiente de correlación	1,000	,942**
		Sig. (bilateral)	.	,000
		N	30	30
	Comprensión lectora	Coefficiente de correlación	,942 **	1,000
		Sig. (bilateral)	,000	.
		N	30	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 21 podemos inferir que existe una correlación significativa entre la variables Juegos lingüísticos y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del p valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de Chi² de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

H1: Los Juegos lingüísticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016.

Ho: Los Juegos lingüísticos NO influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho-Chosica en año 2016.

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

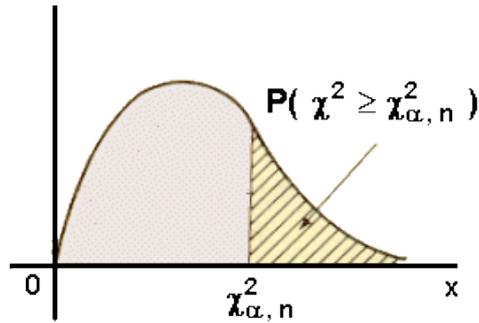
Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula**Prueba de Chi-cuadrado**

Tabla 22: Prueba de Chi-cuadrado de Juegos lingüísticos y Comprensión lectora

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	49,202 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	50,182	4	,000
Asociación lineal por lineal	25,679	1	,000
N de casos válidos	30		

a. 7 casillas (77,8%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,40.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 49,202^a de con 4 grados de libertad superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia

de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Los Juegos lingüísticos influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel inicial de la I.E. 145, Lurigancho-Chosica en el año del 2016.

4.3. Prueba de hipótesis general

Las Estrategias Lúdicas influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016

- Para hacer la contrastación de hipótesis primero veremos si existe correlación y luego veremos la influencia.

Prueba de Hipótesis Correlacional:

La correlación es una prueba de hipótesis que debe ser sometida a contraste y el coeficiente de correlación cuantifica la correlación entre dos variables, cuando esta exista.

En este caso, se empleó el coeficiente de correlación "rho" de Spearman para datos agrupados, que mide la magnitud y dirección de la correlación entre variables continuas a nivel de intervalos y es el más usado en investigación psicológica, sociológica y educativa. Varía entre +1 (correlación significativa positiva) y - 1 (correlación negativa perfecta). El coeficiente de correlación

cero indica inexistencia de correlación entre las variables. Este coeficiente se halla estandarizado en tablas a niveles de significación de 0.05 (95% de confianza y 5% de probabilidad de error) y 0.01 (99% de confianza y 1% de probabilidad de error) y grados de libertad determinados.

Hipótesis Estadística:

$$H_p : rho_{xy} \geq 0.5$$

$$H_o : rho_{xy} < 0.5$$

$$\alpha = 0.05$$

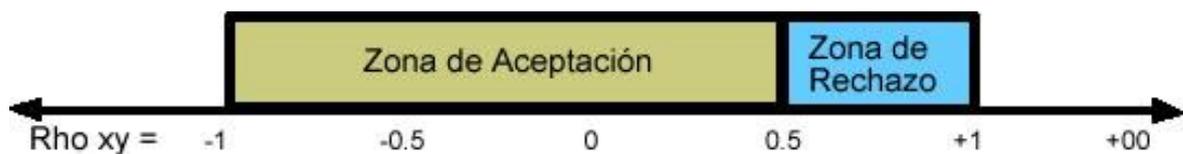
Denota:

H_p: El índice de correlación entre las variables será mayor o igual a 0.5.

H_o: El índice de correlación entre las variables será menor a 0.5

El valor de significancia estará asociado al valor $\alpha=0.05$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Zona de rechazo de la hipótesis nula: $\{rho_{xy} / 0.5 \leq rho_{xy} \leq 1\}$

Nivel de confianza al 95%

Valor de significancia: $\alpha = 0.05$

Tabla 23: *Correlación entre Estrategias lúdicas y Comprensión lectora*

		Estrategias lúdicas	Comprensión lectora
Rho de Spearman	Estrategias lúdicas	Coeficiente de correlación	1,000
		Sig. (bilateral)	,978**
		N	30
	Comprensión lectora	Coeficiente de correlación	,978**
		Sig. (bilateral)	1,000
		N	30

** . La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Conclusión científica:

De acuerdo a los datos proporcionados por la tabla 23 podemos inferir que existe una correlación significativa entre la variables Estrategias lúdicas y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial.

ii) Prueba de asociación de variables:

Esta prueba consiste en verificar si existe influencia de una variable hacia otra por medio del p valor y su comparación con el nivel de significancia. En este caso se procederá con el estadígrafo mediante el estadígrafo de Chi² de Pearson. Al igual que otras pruebas se establecen las hipótesis a contrastar:

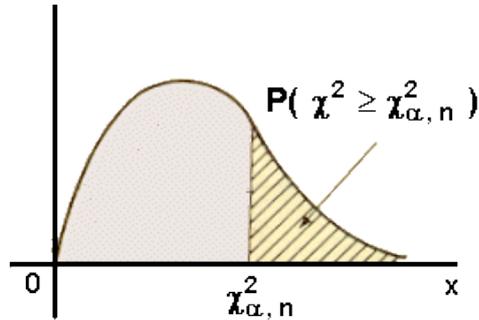
H1: Las Estrategias Lúdicas influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Luriganchos Chosica en el año 2016

Ho: Las Estrategias Lúdicas NO influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 128, Luriganchos Chosica en el año 2016

Estadístico.

$$\chi^2 = \sum_{i=1}^r \sum_{j=1}^k \frac{(O_{ij} - E_{ij})^2}{E_{ij}}$$

Determinación de la zona de rechazo de la hipótesis nula



Prueba de Chi-cuadrado

Tabla 24: Prueba de Chi-cuadrado de Estrategias lúdicas y Comprensión lectora

	Valor	df	Significación asintótica (bilateral)
Chi-cuadrado de Pearson	53,736 ^a	4	,000
Razón de verosimilitud	57,387	4	,000
Asociación lineal por lineal	27,398	1	,000
N de casos válidos	30		

a. 8 casillas (88,9%) han esperado un recuento menor que 5. El recuento mínimo esperado es 1,40.

El valor Chi – cuadrado de Pearson es 49,202^a de con 4 grados de libertad superior al límite de zona de rechazo de hipótesis nula con valor de significancia de 0,000 inferior a 0.05.

Conclusión científica:

Existen razones suficientes para rechazar la hipótesis (el p-valor < 0.05) por lo que se infiere que:

Las Estrategias Lúdicas influyen de una manera significativa en la Comprensión lectora de los estudiantes de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145, Lurigancho Chosica en el año 2016

CAPÍTULO V

DISCUSIÓN DE RESULTADOS

5.1. Contrastación de los resultados del trabajo de campo y la prueba de hipótesis

El juego es un ejercicio natural y placentero que tiene fuerza de crecimiento y al mismo tiempo, es un medio que prepara al niño para la madurez. Al respecto, Tineo (2011) dice que: "El juego es una acción y una actividad voluntaria, realizada en ciertos límites fijados en tiempo y en lugares según una regla libremente aceptada, pero completamente imperiosa o provista de un fin en sí, acompañada de un momento de tensión y de alegría y de una conciencia de ser, de otra manera que es la vida ordinaria" (p. 11).

El valor del juego se multiplica cuando se aplica al campo de la enseñanza, en esta instancia evidencia su valor pedagógico como técnica aplicada en el proceso de aprender más que de enseñar; porque promueve la actividad en el alumno y lo motiva para adquirir una serie de experiencias colaterales que paulatinamente irán configurando su personalidad. El juego pedagógico consiste en una serie de principios cuyo objetivo es promover el aprendizaje, partiendo de una relación diferente entre el docente y sus alumnos.

En el presente trabajo de investigación, el trabajo de campo se verificó de manera precisa, los objetivos planteados en nuestra investigación, cuyo propósito fue determinar la influencia existente entre la variable Estrategias lúdicas y la Comprensión lectora en niños de 5 años del nivel Inicial de la institución educativa 145, Lurigancho-Chosica.

Las puntuaciones halladas a nivel de la variable Estrategia lúdicas se han ubicado predominantemente en un nivel Medio o regular con un 43.3%, lo cual queda confirmado con las observaciones hechas a los niños a través del instrumento aplicado. Aquí encontramos una similitud importante en relación a los hallazgos encontrados por Balanta (2015) en su trabajo de investigación titulado: *Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto – escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, sede “Niño Jesús de atocha” de la ciudad de Cali*, quien en sus conclusiones manifiesta que: Con la evaluación realizada a cada estudiante se pudo determinar que el nivel alcanzado en la lectura y escritura de los niños y niñas del Grado 3º no es el mejor, estas falencias se deben rastrear desde el preescolar, y es labor de los docentes desde el inicio del proceso educativo del niño (a), motivarlos y brindar todas las herramientas necesarias para procurar un buen desempeño, lo cual permite que al llegar a un grado más alto en el nivel de estudio, esté en capacidad y condiciones de comprender los textos. Pero esta tarea no se puede llevar a cabo con éxito si no se involucra a los padres o acudientes, que son fundamentales para apoyar a sus hijos desde el hogar

Las puntuaciones halladas a nivel de la variable Comprensión lectora se han ubicado predominantemente en un nivel Medio o Regular con un 40%, lo cual queda confirmado con las observaciones hechas a los niños a través del instrumento aplicado.

Los resultados obtenidos mediante la prueba no paramétrica rho de Spearman y el Chi cuadrado de Pearson a un nivel de significancia del 0,05 y siendo el valor de significancia igual a 0,000 ($p < 0,05$), nos permite evidenciar que las Estrategias lúdicas se encuentra relacionada y asociada

significativamente con la Comprensión lectora ($\rho = 0,978$), resultado que nos indica que existe una influencia significativa entre la variable Estrategias lúdicas respecto a la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel Inicial. Aquí encontramos una similitud importante en relación a los hallazgos encontrados por Meléndez (2015) en su trabajo de investigación titulado: *Efectos de las estrategias lúdicas para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos, en los estudiantes del primer grado de educación secundaria, de la institución educativa Felipe Huamán Poma de Ayala- 1190, Lurigancho- Chosica*, que en sus conclusiones manifiesta que: Que, efectivamente se identificó el grado de efecto significativo de la aplicación de estrategias lúdicas en la comprensión de textos narrativos como el cuento en los estudiantes del primer grado de educación secundaria, de la Institución Educativa Felipe Huamán Poma de Ayala- 1190, UGEL N° 06, 2015. Tal como lo evidencian la prueba de hipótesis general y la discusión de resultados.

5.2. Presentar el aporte científico de la investigación.

Consideramos que el aporte científico del presente trabajo radica en lo siguiente:

- El aporte de la presente investigación radica en que se ha podido corroborar lo que dicen los grandes teóricos en la realidad de una institución pública con niños de 5 años del nivel inicial que existe una relación significativa así como una asociación entre ambas variables de estudio.

- De acuerdo a los resultados encontrados estadísticamente podemos observar que existe una relación significativa entre ambas variables con un valor de correlación Muy buena ($\rho = 0,978$) según (Ángeles, 1992). Por lo tanto podemos manifestar que el 95% de la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial van a depender de las Estrategias lúdicas.

CONCLUSIONES

1.- A la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que las Estrategias lúdicas que tienen los niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 Lurigancho- Chosica son Medias o regulares.

2.- También podemos evidenciar que a la luz de los resultados obtenidos, se observa evidencia estadística que el nivel de Comprensión lectora que tienen los niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 Lurigancho-Chosica son Media o regular.

3.- Los resultados hallados entre las variables Juegos didácticos y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Lurigancho-Chosica, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho= 0,858$) y asociación significativa entre las variables Juegos didácticos y Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial de la I.E 145 de Lurigancho-Chosica.

4.- Los resultados hallados entre las variables Juegos lingüísticos y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Lurigncho-Chosica, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho= 0,942$) y asociación significativa entre las variables Juegos lingüísticos y Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial de la I.E 128 de Chosica.

5.- Los resultados hallados entre las variables Estrategias lúdicas y la Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel Inicial de la I.E. 145 de Lurigancho-Chosica, nos indican que el valor de significancia es $p=0,000$ como este valor es menor a 0,05 rechazamos la hipótesis nula y aceptamos la hipótesis alternativa. Por lo tanto los resultados estadísticos evidencian que existe relación ($\rho= 0,978$) y asociación significativa entre las variables Estrategias lúdicas y Comprensión lectora de los niños de 5 años del nivel inicial de la I.E 145 de Lurigancho-Chosica.

SUGERENCIAS

Del análisis de los resultados de la presente investigación, surgen algunas recomendaciones que creemos pertinente formular:

- Recomendar a los docentes del nivel inicial, ver con más atención el valor que representa las Estrategias lúdicas en los aprendizajes en las diferentes etapas de la vida del niño, tanto para su desarrollo normal, como para crear un ambiente acogedor en la escuela, sirviendo de estímulo a la lectura.
- Establecer una buena administración de las actividades lúdicas en la planificación didáctica con la finalidad de aplicarlos adecuadamente.
- Impulsar campañas en la institución educativa con la finalidad de promover el placer por la lectura, involucrándose de manera activa y participativa.
- Realizar otras investigaciones en otras instituciones educativas para comparar y proporcionar mayor conocimiento, respecto a las variables en estudio

BIBLIOGRAFIA

- Alfonzo Cedeño Magdalena (1995) Juegos y materiales didácticos para la Educación integral en salud de niños y Adolescente”. Habana.
- Aberastury, A. (1996): El niño y sus juegos. Buenos Aires. Paidós.
- Balanta, A.(2015). Tesis: Estrategias lúdicas para el fortalecimiento de la lecto – escritura en las niñas y niños del grado tercero de la institución educativa Carlos Holguín Mallarino, sede “Niño Jesús de Atocha” de la ciudad de Cali-Colombia.
- Barrera, N. (2009). Tesis: El juego como técnica para la comprensión de la lectura. El caso de las alumnas del quinto grado primaria de la Escuela Nacional Para Niñas No. 26, José María Fuentes, zona 8, Guatemala
- Bello Cruz Jesús Guillermo (1995) “Los juegos didácticos en la motivación” Habana
- Bracho, Z. (2005). Diseño de Estrategias de Juegos Recreativos para Desarrollar Habilidades Motoras en los Niños y Niñas de Cuatro Años de Edad. Instituto Universitario Tecnológico "Monseñor Talavera". Cabimas, Venezuela.
- Condemarin Mabel “Lectura Temprana (Jardín Infantil y Primer Grado). Santiago Andrés Bello
- Decroly, O. y Monchamp, O. (1986): El Juego Educativo. Madrid. Morata
- Ferreiro E Y Teberosky A. (1979) Los sistemas de escritura en el Desarrollo del niño.Mexico siglo XXI
- Freire, P. (1994). Enseñar – aprender. Lectura del mundo – lectura de la palabra. En Cartas a quien pretende enseñar (pp. 28-42). México, D.F.: Siglo Veintiuno Editores.
- Gooman,K (1984) Lenguaje Integral.Edit.Merida Edit. Venezolana.
- Hinostrosa Gloria “Aprender a formar niños lectores y escritores”. Santiago de Chile UNESCO/ Dolmen 1997.
- Jean Piaget Seis Estudios de Piaget.Edit.Seixl Barral España.
- Jiménez, B. (2002) Lúdica y recreación. Colombia: Magisterio.
- Meléndez, F. (2015). Tesis: Efectos de las estrategias lúdicas para mejorar la comprensión de lectura de textos narrativos, en los estudiantes del

primer grado de educación secundaria, de la institución educativa Felipe Huamán Poma de Ayala- 1190, Lurigancho- Chosica, 2015

- Ministerio de Educación (2015) Lo que se debe sobre de PISA 2015 . Lima Perú.
- Navarro, B. (2005) Manual de animación lectora El placer de leer. 1ra Edición. Ministerio de Educación
- Ortega, R. y Lozano, T. (1996). "Espacios de juego y desarrollo de la autonomía y la identidad en la Educación Infantil". En Aula de innovación educativa nº52-53; pp.13-17
- Ortiz Ocaña Alexander (2005) "Didáctica Lúdica jugando también se aprende"
Centros de Estudios Pedagógicos y Didácticos CEPPEIDID Barranquilla
- Pérez Grajales, Héctor (2006) Comprensión y producción de textos educativos
Publicación: Bogotá, D.C. Cooperativa Editorial Magisterio.
- Pinzás Juana (1996). Constructivismo y Aprendizaje de Lectura (Ponencia Presentada al seminario Conmemorativo del centro de Jean Piaget, PUCP, en Prensa). Lima.
- Sánchez Benítez, Gema (2008) Las estrategias de aprendizaje a través del componente lúdico. Universidad de Alcalá. España
- Sánchez Carlessi, Hugo (2006) Metodología y diseños en la investigación científica. Editor: Lima :Visión Universitaria
- Sánchez Lihón, D. (1988) La aventura de leer. Lima: Ed. Biblioteca Nacional del Perú
- Tineo, L. (2011). *Eduque con juegos*. Perú.
- UNESCO (1980) El niño y el juego: Planteamientos teóricos y aplicaciones pedagógicas. Francia
- Valles Arandiga, Antonio (1998) Dificultades De Aprendizaje e Intervención Psicopedagógica Editorial PROMOLIBRO.
- Vallés, A. (2006). Comprensión Lectora y Estudio Intervención Psicopedagógica. Valencia: Promolibro

ANEXOS**Anexo 1:****LISTA DE COTEJO DE ESTRATEGIAS LÚDICAS****INSTRUCCIONES:**

Se aplicara la lista de cotejo para ver los avances de los niños

La aplicación es individual y se ha considerado en la evaluación Siempre(S) = 3, Algunas Veces (AV)= 2 y Nunca (N) = 1, por la necesidad de procesar la información y medir resultados

Nº	Juegos didáctico	S	AV	N
1	Se divierte el niño jugando			
2	Al momento de divertirse realizar juegos nuevos o diferentes			
3	Crea juegos nuevos en donde intervengan muchos Movimientos			
4	Expresa su forma de ser o las características de su persona cuando juega.			
5	Al iniciar la jornada de trabajo, realiza ejercicio de relajación			
6	Identifica imágenes de su entorno			
7	Relaciona imágenes con las palabras			
8	Juega libremente en los sectores			
	Juegos lingüístico			
9	Comprende el sentido de lo que escucha.			
10	Desarrolla su creatividad.			
11	Incrementa su vocabulario.			
12	Pronuncia correctamente.			
13	Discrimina sonidos de la palabras			
14	Repite trabalenguas			
15	Puede rimar fácilmente			
16	Completa historia			
17	Describe Experiencias			

EVALUACIÓN DE LA COMPRENSIÓN LECTORA

5 AÑOS

Instrucciones

A continuación se propone una pauta de evaluación de indicadores priorizados para verificar el nivel de comprensión lectora de los niños.

No	Indicadores	S	AV	N
	CONCIENCIA FONOLÓGICA			
01	Asocia progresivamente fonemas a grafemas. (Asocia el sonido "A" con las letras "A" que aparecen en los textos).			
02	Reconoce palabras orales o imágenes que se inician (Aliteraciones) o terminan con una misma sílaba y luego letra (rima).			
03	Segmenta (percuten, marcan) las sílabas de las palabras.			
	LECTURA DE IMÁGENES			
04	Explora textos y juega a leer, marcando con el dedo el recorrido			
05	Solicita que le cuenten y/o lean algunos textos literarios de su preferencia.			
06	Hace predicciones sobre información literal presentada oralmente o a través de imágenes de diversos textos, por ejemplo anticipa que hará un personaje conocido.			
07	Anticipa de qué se trata un texto a partir de la portada, título e ilustraciones			
08	Describe algunos elementos del texto. Caracterizando personajes, problema, lugares, hechos			
	OPINION SOBRE LECTURAS			
09	Opina sobre lo escuchado y justifica sus apreciaciones.			
10	Contesta pertinentemente a algunas preguntas sobre cuentos o textos leídos en voz alta			
11	Escucha la narración de un cuento u otro texto y expresa qué sucesos les provoca alegría, miedo o tristeza, entre otras emociones y explica por qué).			
12	Comenta con otros el contenido de un cuento que ha escuchado (las actitudes de los personajes, otras formas de solucionar el problema, lo más interesante, lo que cambiaría a la historia).			